

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dulcimarta Lemos Lino

**BARULHAR:
a escuta sensível da música
nas culturas da infância**

Porto Alegre
2008

Dulcimarta Lemos Lino

**BARULHAR:
a escuta sensível da música
nas culturas da infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L758b Lino, Dulcimarta Lemos

Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância [manuscrito] / Dulcimarta Lemos Lino; orientadora: Maria Carmem Silveira Barbosa. – Porto Alegre, 2008.

395 f. + Apêndice.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação musical – Infância. 2. Etnografia. 3. Cultura. I. Barbosa, Maria Carmem Silveira. II. Título.

CDU – 78:37

Dulcimarta Lemos Lino

**BARULHAR:
a escuta sensível da música
nas culturas da infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 out. 2008.

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin – (UFRGS)

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter – (UNISC)

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada– (UNESP)

Para Débora e Júlia,
poesia de ser.

AGRADECIMENTOS

A Maria Carmen Barbosa pela aceitação no grupo de estudo em meio à caminhada acadêmica e pela sua cumplicidade em acolher dúvidas e pensares sonoros.

Às crianças da Creche da UFRGS e suas professoras Marilene e Ing pela acolhida e interrogações provocadas, lançando-me na experiência de romper com hábitos de pensamento.

A Sandra Richter, presença constante e parceira que inventa modos de conjugar sentidos na educação da infância.

A Joana Lopes Pereira pelo apoio na hora precisa, além de transcrever e editar as partituras.

Ao Grupo de Estudos em Educação Infantil da UFRGS pelos encontros para compartilhar pensamentos.

? Quem teria inventado o nosso ponto de interrogação?

Ele já tem forma de uma orelha que escuta.

Mário Quintana

RESUMO

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. – Porto Alegre, 2008. 395 f. + Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

A presente tese escutou sensivelmente a música da infância na escola. Dentro de uma abordagem etnográfica, no campo da Sociologia da Infância, a investigadora viveu a rotina lúdica de um grupo de crianças da Educação Infantil (entre 3 e 4 anos), na cidade de Porto Alegre. O *barulhar* emergiu como a música das crianças, dimensão ficcional que invadiu os tempos livres da instituição escolar e/ou suas brechas provisórias para sublinhar que a música não operava somente com sons, mas também com a escuta. A vida reflexiva e afetiva dos distintos Jogos de Barulhar capturados no campo revelou a *poética do barulhar na infância*. Todas as crianças produziram insistentemente *barulhadas*, vivendo o descontínuo como presença da natureza sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras. Todas as crianças produziram incansáveis *coerências musicais*, reproduzindo interpretativamente formas musicais emolduradas social e culturalmente, que buscavam uma consonância reconhecida pela audiência nos marcos sonoros e nas canções (do cardápio escolar, das paródias e da mídia). Algumas crianças inventaram *composições-improvisações*, ressoando singularidades dentro de uma configuração musical estruturada intencionalmente em performance. Ao experimentar viver as materialidades e resistências de seu corpo como sonoridade, as crianças demonstraram que fazer música é brincar, sendo especialmente tocadas pelas paisagens sonoras de seu entorno e pelos seus pares. Ao barulhar as crianças lançaram o corpo no movimento do sensível. Um movimento que integrou a simultaneidade e complexidade heterofônica do discurso sonoro, projetando o ser inteiro na intensidade da duração. Nesse ato a música instalava-se no corpo das crianças e ensinava o ouvido a pensar, aderindo à oralidade da voz que servia à diversão e à improvisação. Ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças demonstraram que a música é um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico, revelando a potência poética de escutar e experimentar materialidades sonoras na infância.

Palavras-Chave: **1. Música na Infância. 2. Educação Musical. 3. Música nas culturas da infância.**

ABSTRACT

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. – Porto Alegre, 2008. 395 f. + Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This dissertation has sensitively listened to childhood music in school. By means of an ethnographic approach, I lived the ludic everyday of a group of three and four-year old children during one year in the city of Porto Alegre. What I called “noising” came up as the music of childhood cultures. Through such noising, the children demonstrated the ludic necessity of underscoring that music does not operate only with sounds, but also with listening as the fictional dimension which pervades the free time lived in educational institutions and/or its occasional appearances. The reflexive and affective life of the various Noising Games witnessed in the research field revealed the *poetics of noising in childhood*. All children repeatedly produced *noisings*, experiencing discontinuity as a presence of the nature of sound while performing a great diversity of explorations with music as experiment, listening games or sound narratives. All children produced tireless *musical coherences*, interpretatively reproducing socially and culturally framed musical forms which search for a consonance recognized by the audience in sound marks and in songs (of the school menu, parodies and the media). Some children made up *compositions-improvisations*, resonating singularities within an acoustic configuration deliberately structured during the performance. By experiencing the materialities and resistances of their bodies as sound, the children demonstrated that making music is playing, and were especially touched by the sound landscapes found around them and by their peers. When the child’s body *noises*, it is summoned to act and open itself to the becoming which exists in each and every way of transfiguring whatever is experienced, by dealing with processes of estrangement, investigation and experimentation which arise in the blend of languages inhabiting the body. Children understand music as a sound game of rules in dynamic movement, which organizes worlds of meaning, relating musical to cultural elements.

Keywords: **1. Musical education – Children. 2. Ethnography. 3. Culture.**

RÉSUMÉ

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. – Porto Alegre, 2008. 395 f. + Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Le présent travail porte sur une écoute sensible de la musique de l'enfance à l'école. À partir d'une approche ethnographique, la chercheuse a partagé pendant un an la routine ludique d'un groupe d'enfants de 3 à 4 ans d'une école de Porto Alegre (Brésil). La production du bruit a émergé telle une musique des cultures de l'enfance, avec comme interface de l'écoute la dimension fictionnelle qui envahit les temps libres de l'école et/ou ses brèches provisoires pour affirmer la nécessité ludique des enfants à témoigner que la musique opère aussi avec l'écoute, et pas seulement avec des sons. La vie réflexive et affective des différents Portraits Sonaires capturés sur le terrain a révélé *la poétique de la production du bruit pendant l'enfance*. Tous les enfants produisent avec insistance des *bruits*, ils vivent le discontinu comme une présence de la nature sonore en exposant des myriades d'explorations de la musique comme expérimentation, des jeux ou des récits sonores. Tous les enfants produisent d'incessantes *cohérences musicales*, en reproduisant de manière interprétative des formes musicales façonnées socialement, culturellement et qui recherchent une consonance reconnue par l'audience dans les repères sonores et dans les chansons (du menu scolaire, des parodies et de la presse). Certains enfants inventent des *compositions-improvisations*, en entonnant des singularités dans une configuration acoustique intentionnellement structurée à la manière d'une interprétation. Très vite, les enfants comprennent que la musique est un jeu sonore de règles en mouvement dynamique qui organise des mondes de sens, plaçant des éléments musicaux en relation avec des éléments culturels.

Mot-clé : **1. L'éducation musicale – Les enfants. 2. Ethnographie. 3. Culture.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Quadro da Organização Administrativa da Creche	88
Figura 2– A Sala de Aula do Maternal II	107
Figura 3 – Pátio A (Interno)	120
Figura 4 – Pátio B (Externo)	121
Figura 5 – Sintaxe Musical das Canções <i>Rebelde</i> e <i>Nuestro Amor</i> (RBD)	289

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A ESCUTA DA MÚSICA	23
A experiência sonora	24
A música nas culturas da infância	32
Fazer música é brincar	36
2 A ESCUTA DA INFÂNCIA	41
Ouvir a voz das crianças	42
Crianças: atores plurais	50
3 A ESCUTA SENSÍVEL DAS CRIANÇAS	59
Estar com as crianças	64
Entrada no campo	73
O lugar da pesquisadora	80
As crianças	85
A escuta na escola	86
Espaço de diversidade	86
Contextos escolares investigados	92
A rotina das crianças	96
A escuta da paisagem sonora	101
A sala de aula	107
Os pátios da creche	119
4 A MÚSICA NAS CULTURAS DA INFÂNCIA: O BARULHAR	128
Barulhar: lançar o corpo na sensibilidade de soar	133
Tempo de barulhar	140
Oralidade: adesivo do ato de barulhar	148

5 JOGOS DE BARULHAR	151
Barulhadas	155
Experimentação	159
Jogos de escuta	172
Narrativas sonoras	183
Coerências musicais	193
Marcos sonoros	197
A canção	213
<i>Cardápio sonoro escolar</i>	219
<i>Canções paródicas</i>	256
<i>Canções da mídia</i>	272
Notas de passagem	311
Espaço de compor-improvisar	315
6 A POÉTICA DO BARULHAR	352
REFERÊNCIAS	366
APÊNDICE	392

INTRODUÇÃO

Por considerar que a música é, antes de tudo, inseparável do processo de viver, este estudo compreende que experimentar sonoridades é uma atividade central para as pessoas e para a sociedade. Deste modo, a música é um tipo especial de ação social em que as pessoas criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhes fazem sentido, prática constituída social e culturalmente como território plural em constante deslocamento e mobilidade. Segundo Blacking (1973, p.10), música é o som organizado humanamente. Wade (2004) leva adiante essa proposição, enfatizando que “música não é apenas uma coisa – uma categoria de som organizado ou composições – mas também um processo” (WADE, 2004, p.3).

Campbell (1998) reforça e amplia o enunciado de Wade (2004), afirmando que para as crianças, música é um processo em movimento constante. A autora sublinha que somente o entendimento sonoro da música na cultura e no contexto alcançaria os significados complexos e diversos conferidos pelas crianças à música numa miríade de fórmulas, funções e práticas sociais. Nesse momento, a compreensão cultural da música emerge para enfatizar que se ensina “música como música” (CAMPBELL, 2004).

Longe de ser receptáculo pacífico do espírito social, a música é um processo em movimento dinâmico porque um “fenômeno humano”, uma forma artística que, na diversidade dos contextos culturais, faz sentido às pessoas, referindo-se tanto à expressividade pessoal quanto à significação social. Logo, como um substantivo plural, relaciona significados e representações construídas pelas pessoas na sociedade, “atuando como um dos fatores essenciais para sua expressão nas interações sociais” (QUEIROZ, 2004, p.104).

Por essa razão, escutar a música das crianças na escola significa escutar cientificamente seus mundos sonoros sem querer mapeá-los dentro de paradigmas fixos e unificadores, mas tomá-los como culturas em movimento e flexibilidade constante. Nesse sentido, não me interessa pelo número de vezes que emergiu no campo a terça menor, a cantiga de roda ou a peça instrumental. Esta tese pretende *escutar sensivelmente a música da infância na escola*. Uma audição de “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991) desta pesquisadora que, sendo professora de música (na universidade e na escola de educação infantil), dominando a linguagem sonora e a história da educação musical, persegue a música das crianças. Um ouvido pensante que interroga e relativiza as certezas pedagogizadas da educação musical sem compreender as crianças na perspectiva da incompletude e da imperfeição, mas que leva em consideração que:

- a música é uma prática social e cultural que as crianças experimentam nos múltiplos e variados contextos dos quais participam, destacando que a postura musical e reflexiva conquistada pelas crianças não é entoada em uníssono, mas é constituída de forma integrada à estrutura polifônica da vida cotidiana na coletividade, estando atravessada pelos valores morais e as relações sociais imbricadas na sociedade. Nesse sentido, reforçamos que as crianças não podem ser encaixadas em grandes generalizações binárias (com talento/sem talento, afinado/desafiando, com ritmo/sem ritmo, intérprete/compositor, etc.), porque sua atividade é dinâmica;

- as crianças são atores plurais (LAHIRE, 2001), ou melhor, como atores sociais elas são portadoras de sistemas de disposições e competências dissonantes, aceitando a pluralidade das lógicas efetivas de ação e das formas de relação com a ação. Por essa razão, as crianças vivem diferentes deslocamentos

instituídos nos espaços de socialização dos quais participam. Segundo Lahire (2001), os atores plurais contemplam a mescla de estilos como uma propriedade social incorporada. Como atores plurais, as crianças experimentam sua singularidade individual na escala de indivíduos socializados;

- as crianças não são um vir a ser previsível e a aprendizagem musical não se dá em fases de conduta sonora (DELALANDE, 1995), nem nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (SWANWICK;TILMANN, 1986, 1982), tampouco nas cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais (HARGREAVES;GALTON, 1992, 1996). Mesmo que possamos compreender que, na ação dos mundos de vida na infância, os jogos de exploração, expressão e construção possam ou não estar presentes simultânea, sucessiva ou alternadamente, esses jogos não pretendem demarcar um “mapa de respostas musicais” (SWANWICK, 1986). Assim, a aprendizagem musical, baseada em larga medida nas teorias piagetianas (ou pelo menos em muitas de suas interpretações dominantes ou sucedâneas), ainda continua vendo as crianças como seres dotados de uma epistemologia *em trânsito*. Nessa concepção, a criança deveria percorrer sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva até atingir os estágios cognitivo-musicais adultos. Hábitos tão vigentes no senso comum de alguns educadores musicais que acabam por acomodar-se à realidade escolar, determinando trajetórias constituídas de aprender e ensinar música;

- as crianças são música: natural e culturalmente elas *estão* na música, elas *têm* “músicas em sua cabeça” (CAMPBELL, 1998). Na ação de experimentar sonoridades, as crianças espontaneamente colocam os seus corpos no som, expressando uma capacidade mental e física para organizar perceptivamente os sons que recebem e para organizar lógica e inventivamente os sons que produzem.

Nessa ação, as crianças criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhes fazem sentido (CAMPBELL, 2002);

- a escola é um espaço concreto onde as crianças se encontram para conviver e compartilhar a sensibilidade do humano, envolvendo-se em diálogos constantes com os outros (pares e adultos), consigo mesmo e com os mundos sonoros que decidem manipular, atravessadas pelo cardápio sonoro que ressoa um cancionário escolar no qual as concepções de Música, Infância e Educação vigentes em diferentes períodos e épocas são representados e enriquecidos criativamente pelas crianças em suas culturas de pares;

- a dimensão ficcional da arte na infância é uma necessidade das crianças que inventam porque precisam “aprender a encantar-se através de um saber que dura no corpo [...] constituinte demarcador, a partir do qual aprendemos a interpretar e engendrar compreensões no e do mundo” (RICHTER, 2005a, p. 266).

Tal consideração exige mobilidade e suportes teóricos coerentes com a irreduzível heterogeneidade e multiplicidade da escuta da música na infância, desacomodando e reeducando minha escuta científica à medida que busca superar oposições prontas. Daí a necessidade de desprender-se das habituais maneiras consonantes de ouvir o mundo, onde a relatividade, o ponto de vista do observador, a intuição e o acaso são tomados na escuta da música na infância.

No contexto desta pesquisa, as teorias sociológica e filosófica emergem como ferramentas desta tese porque aceitam escutar sensivelmente o impreciso. Afinal, “não podemos nos orgulhar de um espírito científico enquanto não estivermos seguros, em todos os momentos da vida reflexiva, de reconstruir todo o nosso saber” (BACHELARD, 1996, p.210).

Portanto, é no campo da Sociologia da Infância que a presente investigação escutará a música da infância, articulando as relações constituídas no âmbito das estruturas sociais e do contexto particular nos quais ela pode se inserir, assumindo a necessidade de retomada articulação e reinvenção de paradigmas científicos incorporados. Isso porque,

nenhuma pesquisa de campo e nenhuma base de dados, quaisquer que sejam sua abrangência e seu grau de precisão, jamais engendram por si mesmas, nem engendrarão, conhecimentos sociológicos se não forem concebidas, guiadas, suscitadas, informadas, alimentadas por uma imaginação teórica (LAHIRE, 2006, p.105).

É justamente essa imaginação teórica que dá atenção ao oculto e que escuta com sistematicidade e acuidade um ponto de vista particular que me interessa. Sendo uma construção social, a escuta aqui produzida será lacunar, provisória, incompleta, incluindo e implicando necessariamente estar em convívio com as crianças na escola e tomar decisões acerca das ações investigativas.

Logo, para *escutar sensivelmente a música na infância*, proponho acompanhar a complexa relação entre Música, Infância e Educação, substantivos plurais que, sem separar analiticamente dimensões constitutivas destacam a inseparabilidade dos corpos na ação lúdica de experimentar sonoridades. As crianças serão escutadas na escola regular de educação infantil, esse espaço institucionalizado que “escuta, respira e fala” (MUTANDAS, 2007) das crianças, dos adultos, da sociedade porque, como espaço instituído à educação, pode alcançar a complexidade polifônica do linguajar na infância, sem separações ou demarcações específicas - tão presentes nas escolas particulares de música com tempos e horários medidos para o ensino e aprendizagem de um instrumento musical específico.

A escuta da música emerge como exposição inicial para conceber a música como experiência sonora imbricada nas práticas sociais e culturais que ressoam sentidos. Neste diálogo, aproximo as reflexões de outros pesquisadores sobre a música nas culturas da infância, indicando a compreensão musical e cultural desse objeto plural, já que, para algumas culturas, fazer música é brincar.

Ao perseguir duas de minhas grandes paixões, as crianças e a música, *a escuta da infância* apresenta os fundamentos dessa investigação, concebendo a infância como uma construção social e as crianças como atores plurais. Também apresento *a escuta sensível das crianças*, descrevendo a metodologia dessa pesquisa e minha estada com as crianças na escola através dos diferentes contextos experimentados. Por considerar que a escuta da paisagem sonora escolar é modificada à medida que as crianças penetram seu interior, descrevo como elas mobilizavam seu linguajar no rico espaço sônico disposto no campo.

A música nas culturas da infância é definida como *o barulhar*, essa ação social que sente a música antes de pensá-la com sentido. Como as crianças de pronto entendem que a música é um jogo sonoro de regras em movimento, os *jogos de barulhar* revelam as possibilidades de organização das materialidades sonoras constituídas pelas crianças na escola, destacando que elas aderem à oralidade e acontecem num tempo singular de viver a infância. *A dimensão poética do barulhar* conclui essa tese, ressoando a necessidade de uma escuta sensível à potência poética da infância.

Portanto, a escuta é o fio interlocutor que tonaliza minha reflexão acadêmica, criando condições decisivas de estabelecimento de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento científico envolvidas no instigante ato de investigar a música das crianças na escola. Pretendo escutar sensivelmente a

música nas culturas da infância, sem inscrevê-la como uma ação prescritiva, mas como resultado dos momentos que intensamente vivi com as crianças na escola, porque ainda entendo que a sociedade precisa da música das crianças e para escutá-la há que respeitar o seu direito de viver a infância.

1 A ESCUTA DA MÚSICA

A experiência sonora

O estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele. O som é matéria prima. O estudo do som envolve seus aspectos físicos. Som é vibração, é movimento. Ele se transmite em meio ao ar ou água. Os seres vivos humanos e não humanos – apreendem essa vibração pelo ouvido. A escuta depende do aparato auditivo e difere entre as diferentes espécies animais (FONTERRADA, 2004, p.5).

A música preenche os espaços da distração, da recreação, da comemoração, da disputa. Papel de parede, ponto de fuga, atividade de vida que une sensivelmente escutas num corpo de sentidos como um corpo de diferenças imprevisíveis e determinadas. Não é difícil imaginar que há música por todos os lados. A música é essa espécie de território, algo que completa o lugar de brincar, de fabular, de namorar, de morar. A música não se cala, ela carrega uma resistência que não pode ser interrompida. Transborda. Ressoa. Invade. Definir música é assim, assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a experiência com sons.¹

Som que nos acomete pela escuta, pelo corpo, pela experiência de sentidos vividos, socializados, informados, acomodados e explorados, mesmo que sua condição seja existir na efemeridade do tempo de soar. A música não é precisa. Ela vibra num corpo que acolhe pregnancies, que adere ao contágio, que afirma cumplicidade. A música é vibração e carrega o som, o silêncio e o ruído como seus flutuantes brinquedos de mobilidade e silêncio, finitude e indefinição. A música pode

¹ Esse parágrafo foi inspirado na leitura do livro *Sem Receita* de Miguel Wisnik (2004, p.181)

ser natural, artesanal, digital ou virtual. Intuição. Velocidade contínua e irregular. Caixa de ressonância. Andamento, andar no movimento. Experiência que toca.

A música é, pois, uma experiência no sentido proposto por Larossa (2002, p.21). Uma ação que nos toca, que nos acontece, que nos expõe. Uma experiência que se prova (do latim *experiri*). “Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p.21). Assim, a experiência sonora se dá num tempo em que se possa participar da conexão significativa entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. A experiência sonora requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. Logo, a experiência sonora se dá ao viver as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente. Sendo do terreno da singularidade, a experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, tendo sempre uma dimensão de incerteza que lhe possibilita a abertura ao desconhecido, para aquilo que ainda não somos (MERLEAU-PONTY, 1999b).

Ao ter como condição de sua existência a experiência sonora conquistada na ação social na qual as pessoas criam significados plurais nas diversidades dos contextos culturais que lhes fazem sentido, a música é a expressão da organização sonora impressa por diferentes culturas e sociedades. Como um jogo sonoro de regras em movimento, a música está presente na e como cultura, ultrapassando o discurso verbal e se inserindo no discurso musical de cada grupo ou contexto social. Nela, os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão musical são comunicados numa pluralidade de contextos que adquirem múltiplos universos simbólicos (QUEIROZ, 2004, p. 106).

Cabe destacar que a música engloba uma rede diversa de ações apreendidas do pensamento e da escuta decorrentes dos engajamentos que tonalizam o pertencimento social e cultural das pessoas e as levam a sobreviver na sociedade. O alerta não é novo, alguns investigadores como Volk (1993), Elliott (1989), Campbell (1996; 1998; 2001b), Kuami (1996) e Rivera (2000) já testemunharam a compreensão e o reconhecimento do pluralismo envolvido na música, contemplando o múltiplo contexto da realidade social que dissolve categorias hierárquicas de valores sociais e culturais ao mesmo tempo em que reflete sobre categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico. As crianças podem deslocar julgamentos e avaliações estabelecidas como música, destacando que são seres essencialmente “interpretativos e instituidores de sentido” (HALL, 1997, p.270).

Tal pressuposto foi desenvolvido na investigação de Garbin (2001), quando explicita os múltiplos sistemas de significado utilizados pelos jovens quando se encontravam em *chats* de música. A autora evidencia a centralidade da cultura e do modo como os indivíduos a constroem e articulam. Embasada nos estudos de Hall (1997), Garbin afirma que a cultura resgata a idéia de que as representações, as marcações identitárias, a produção, o consumo e a regulação estão continuamente interligados e compõem o circuito da cultura. Tal circuito é demarcado pelas músicas que cantamos, pelas palavras que usamos, pelas histórias que fabulamos, pelas imagens que produzimos, pelos Cds que compramos, pelas emoções que associamos, pelas maneiras como classificamos e conceituamos. Isso porque “a cultura envolve a produção e intercâmbio de significados que ela provoca – o dar e receber entre os membros de uma sociedade ou grupo” (GARBIN, 2001, 133).

Considerar a música na e como cultura exige entendê-la como um conjunto de estruturas de significação através das quais os atores plurais interpretam e dão sentido ao mundo (GEERTZ, 1989), mundo que também pertence às crianças, às suas músicas, às suas histórias, às suas ações, às suas escutas. Dentro de uma abordagem hermenêutica, Geertz (1989) afirma que o estabelecimento dessas estruturas de significação e a determinação de base social se fazem na ação simbólica. Ação simbólica que é pública porque acontece na intersubjetividade social e não na mente dos sujeitos. Não se faz música com pensamentos de sons, mas no ato de experimentar sonoridades, no qual as estruturas simbólicas são construídas em relação, ao mesmo tempo em que constroem relações, fazendo com que a música expresse o contexto interativo da vida em sociedade (GEERTZ, 1989).

Nesse sentido, entender que o “funk libidinoso” (CARDOSO, 2007) entoado na escola é o resultado do efeito maléfico que a mídia provoca nas crianças é predefinir unificadamente a relevância dos discursos sonoros. A música das crianças não pode ser etiquetada apenas na sua aparente unidade porque a música é múltipla e destituída de pressupostos sonoros homogeneizantes. Em interação com as materialidades sonoras, as crianças revelam a “força semiótica da música”, ou melhor, destacam aquilo que ela lhe oferece na relação dinâmica com a sua vida social. Nesse momento, mediadas pela música em suas ações e experiências sociais, nas suas propriedades sonoras e nas suas associações convencionais, as crianças invocam, estabelecem e podem transformar agenciamentos coletivos e individuais (DeNORA, 2003).

Para Frith (1996), a música é um jogo sem fronteiras, emergindo com o papel formativo na construção, negociação e transformação das culturas musicais. O

autor ainda alerta para o fato de que, sem pretender definir um espaço limitado ou prescritivo, a música “constrói nosso senso de identidade através de experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempos e espaços sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas” (FRITH, 1996, p.124).

Ao compreender que o corpo é o mediador da experiência sonora, o estudo de Shepherd e Wicke (1997) enfatiza a importância da música como um dos construtos do processo simbólico e social. Dessa forma, a construção de representações simbólicas se dá na ação singular e subjetiva constituída a partir da experiência de sentidos do homem na manipulação das materialidades sonoras. Vale destacar que essa manipulação só existe interligada a uma experiência de sentidos constituída nas relações humanas em sociedade, onde as relações individuais interpõem-se simultaneamente às ações e forças ordenadas no mundo externo. Assim, a música como prática social e cultural é fruto da diversidade de relações em rede vivenciadas pelas pessoas na sociedade mediante os sons, que não são ouvidos de forma isolada mas que se expressam como o resultado das relações constituídas pelas pessoas nesse contexto (SHEPHERD; WICKE, 1997, p.199).

Compreendo que

a música é uma propriedade poderosa e um processo altamente satisfatório tanto pessoal como socialmente. [...] [preenchendo] um nicho único na vida das pessoas por toda a parte. A música tem todo um apelo sobre a psique e o corpo humano. Nós tocamos, cantamos e dançamos porque devemos, porque é uma parte do que nos torna humanos, e nos orgulhamos por aquilo que podemos fazer para despertar esse potencial humano naqueles que nós ensinamos (CAMPBELL, 2005b, p.1).

A música é, pois, um meio de expressão individual e coletiva a partir do canal duplo de “diversão e experiência estética intensa” (CAMPBELL, 2004, p.XV), experimentada pelas pessoas como um *processo* que convida a participar no seu fazer e a responder à sua presença em suas vidas, na direção da compreensão multimusical desse princípio. Nesse sentido, a audição dos múltiplos usos e significados da música na sociedade e a exploração dos variados componentes sonoros, gêneros e tradições musicais que as pessoas consomem e articulam, tornam-se caminhos empreendidos para “compartilhar da convicção de que as operações em rede são a única maneira disponível de responder às circunstâncias e atender as demandas da atualidade” (FONTERRADA, 2005, p.330).

Por essa razão, articular um conceito para música nessa pesquisa exige que mantenhamos nossos ouvidos abertos aos sons da vida na infância; ou melhor,

abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água. Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te ouvido, para os *sons da vida*... (FONTERRADA, In SCHAFER, 1991, p.10-11)

Logo, nesse texto, compreende-se que música é ação ou, nas palavras de Small (1977) *musicking*: uma ação que incorpora processos coletivos intersubjetivos e dialógicos, configurando a experiência sonora. Small (1977) utiliza o verbo *musicking* porque considera que ele alcança todas as maneiras do fazer musical, isto é, o escutar, o tocar, o interpretar, o compor, o dançar, o ouvir internamente e, até mesmo, o retirar os tíquetes na bilheteria; em vez de apenas referir-se à execução musical. Nesse contexto, os rituais, os jogos, o entretenimento

popular também são música. Sem fazer distinção entre o que o performance e o público faz, *musicking* compreende

uma atividade na qual todos os presentes estão envolvidos e pela qual todos são responsáveis. [...] Quando usamos o verbo consideramos o evento como um todo, não apenas o que os músicos estão fazendo e, certamente não só a obra que está sendo apresentada. Nós reconhecemos que uma performance musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos, como todo encontro humano ela acontece num espaço físico e social que tem que ser levado em conta (SMALL, 1977, p.2).

Na diversidade de contextos em que os seres humanos possam se encontrar, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar o corpo, a paisagem sonora e os materiais que lhes são disponíveis. Sendo uma longa conversa entre *o som* (essa recorrência periódica, produção de constância), *o ruído* (essa perturbação relativa da estabilidade, superposição de pulsos e complexos irracionais) e *o silêncio* (não como oposição absoluta, mas como o continuum da natureza), a música artesanalmente vê orquestrados pelo humano seus elementos constituintes administrados pelas culturas numa simultaneidade heterofônica.

A opção pela heterofonia ao invés da polifonia quer sublinhar que a música se faz com a experimentação de diferentes fontes sonoras soando ao mesmo tempo, vozes independentes que ao produzir dissonância e aleatoriedade acabam por estabelecer uma outra consonância contrapontística, sem impor modelos ou fórmulas a seguir. Aqui, a música aceita o som, o ruído e o silêncio e se deleita com a escuta sem hierarquias legítimas impostas, para expor o testemunho de organizar sonoridades como a expressão das diferentes sociedades e das singularidades de Ser.

Nesse sentido, a música não prescreve, mas indica que é preciso experimentar sentidos, juntar, relacionar. Por isso, a música da infância não é apenas a folclórica, a disciplinar, a erudita, a mpb, a cantiga de roda, a gaúcha, a com mensagem e texto reduzido, etc. A música é, também, essa e aquela, simultânea e heterofonicamente, porque, como um substantivo plural, acolhe e se nutre de vários repertórios que lhe conferem identidade multicultural (GARBIN, 2001) e servem à diversão e à alegria, expondo a necessidade de experimentar sentidos. Música que movimenta o ator plural nas redes complexas e múltiplas de significações, crenças e hábitos das culturas infantis, dadas na socialização possível nos tempo de ser a música da infância; essa ação inabordável e encantadora de conjugar diversidade, multiplicidade e escutas num só corpo de sonoridades.

Portanto, este estudo compreende que a música na infância é o *encontro dos corpos no som, uma experiência sonora imbricada nas práticas sociais e culturais nas quais as pessoas criam significados plurais na diversidade de contextos culturais que lhes fazem sentido*, expressando uma forma de organização do discurso sonoro. Isso porque o ouvido escuta, mas é o corpo que faz, é a mão que escuta. Mão que toca para ressoar, provar materialidades, encontrar o inesperado, pois, “toda a mão é consciência de ação” (BACHELARD, 1994, p.53). Toda a mão corporaliza a música no desenho do gesto. Mão que toca para ouvir, calar, comungar.

Mão inventiva que constrói, impondo ao instrumento uma nova ordem. Mão curiosa que se apodera do espaço, tocando a imaginação de quem a usa. Rápida ou lentamente, mas nunca indiferente, explora sua força não apenas como exercício de sua destreza técnica como também na aventura de ir até o imprevisível: o poético (RICHTER, 1998, p.100).

A música nas culturas da infância

Num momento histórico em que se discute intensamente a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica, os estudos que tenham como foco investigativo as relações articuladas entre Música, Infância e Educação parecem tomar lugar de destaque nos debates contemporâneos. No entanto, um pequeno panorama da pesquisa existente na área demonstra que os trabalhos empreendidos nessa temática ainda estão apenas relacionados à psicologia do desenvolvimento (BEYER, 2005; ILARI, 2006; HARGREAVES, 1996; MAFIOLLETTI, 2005). Quando os autores têm a escola como campo de ação, as funções da música na instituição emergem envolvidas num discurso queixoso da lentidão das políticas públicas; de falta de formação e aperfeiçoamento dos docentes; do repertório doutrinador e disciplinar imposto pelo cancionário escolar; ou mesmo, do discurso do silêncio demarcado institucionalmente (MERRIAN, 1964; HUMMES, 2004; TOURINHO, 1993; FUCKS, 1991).

Sem desconsiderar a relevância desses estudos para a constituição científica do campo, afirmo que conhecer a música das crianças, colhendo informações precisas sobre o papel dessa experiência em suas vidas, ou melhor, escutando sensivelmente suas culturas, ainda tem ocupado uma pequena parcela desse campo investigativo (CAMPBELL, 1998; HORTÉLIO, 1982). Por essa razão, ainda conhecemos muito pouco a respeito da música das crianças, seus valores, crenças e compreensões sonoras do mundo. A pesquisa em educação musical ainda tem dedicado todo um corpo teórico a pensar como tornar as crianças mais afinadas, mais adaptadas à destreza instrumental, mais sujeitas à intervenção e conduta dos esquemas de aprendizagem e desenvolvimento musical.

No entanto, a investigação de Campbell (1998), *Songs in Their Heads*, representa uma linha divisória no campo investigativo da educação musical porque contempla a música na perspectiva das crianças. Assim, para compreender a música nas culturas da infância, Campbell (1998) aproxima-se de etnomusicólogos, sociólogos e folcloristas, unindo estudos até então isolados. A autora inspira-se em Blacking (1973) para afirmar que todos os membros da sociedade são musicais, embora alguns possam ser/ter melhor performances que outros, entendendo a música na e como cultura. Dos postulados de Finnegan (1989), Campbell sublinha os caminhos pelos quais as pessoas se ligam à música, vislumbrando uma diversidade de formas e funções aí relacionadas. A partir das reflexões de Nettl (1983, 1990), Campbell compreende que o cancionário escolar pode fornecer um entendimento da sociedade e de uma cultura particular, apreendendo as propriedades universais socializadas nesse repertório (formas curtas, escalas definidas, ritmos repetitivos) e suas pluralidades aí expressas. Por fim, para confirmar o propósito de que as crianças existem como um grupo cultural próprio (ou conjunto de grupos culturais), impondo e propondo regras e padrões para expressar seus próprios canais de comunicação, dialetos e vocabulários, Campbell vale-se da investigação sobre os jogos e canções infantis desenvolvida por Opies (1985).

Sem pretender produzir uma etnografia clássica, Campbell (1998) investigou a cultura e o significado da música para as crianças, entrecruzando os produtos dessa etnografia ao suporte pessoal e intuitivo que emanava no campo. Dessa maneira, narrou individualmente a forma como as crianças usavam a música sem conhecimento ou intenção mas, principalmente, além da direta influência de professores, durante 16 meses em seis contextos infantis: o pátio escolar, o ônibus

escolar, uma loja de brinquedos, uma creche, uma cafeteria e uma aula de música (CAMPBELL, 1998).

As investigações de Campbell (1996a, 1996b, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005a, 2005b) têm contribuído para que compreendamos reiteradamente que a música é uma atividade central para as crianças. Segundo a autora, as crianças estão na música com uma participação total prontamente, além de serem cativadas por ela (CAMPBELL, 1998, p.169). Ao entender que as crianças não são músicos insipientes à espera de um forte programa institucional, Campbell afirma que *as crianças são música* e participam do

 mundo musical manipulando os objetos sonoros que decidem explorar, investigar, experimentar. A autora ainda alerta que, mesmo que as crianças possam ser consideradas promotoras e receptoras de conhecimento musical semelhante, não podemos tomá-las como um grupo unificado e homogeneizado. As crianças “pertencem a grandes e pequenos grupos culturais sobrepondo um ao próximo e apreendendo a essência de cada um” (CAMPBELL, 2002, p.58).

Ao refletir sobre os diálogos e as descrições do repertório infantil coletadas, as crianças investigadas por Campbell (1998) demonstraram reconhecer rapidamente a construção dos mundos musicais e de seus modelos de acordo com suas experiências de socialização, identificando os sistemas de produção, valores e crenças, ou melhor, demonstrando estar aculturados sonoramente. Nesse caso, as crianças reconheciam as músicas destinadas aos seus pares, aos jovens e aos velhos; podiam identificar as músicas para cada dia e para datas especiais; bem como entender que o repertório escolar se fixava nas músicas clássicas e nas músicas para a infância (CAMPBELL, 1998, p.214).

Os diferentes estudos de Campbell (1994, 1996, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004, 2005a, 2005b) ainda sublinham que os mundos musicais da infância são muito ricos, um verdadeiro conglomerado de estilos e influências plurais que contemplam várias realidades sonoras sucessivas, alternada e/ou polifonicamente. Por isso, naturalmente, as crianças deslocam estilos, densidades, texturas e orquestrações para sublinhar que sua música é “ampla, multivariada e definitivamente plural” (CAMPBELL, 2002, p.184). Dessa forma, ao viver a cultura e o significado da música para as crianças, Campbell (1998) concluiu que *infantilidade é sinônimo de musicalidade*. Nas investigações da autora, as crianças faziam paródias, rimas, adaptações musicais, cantavam ao comer, falavam em voz alta, sussurravam, emprestavam diferentes entonações a brinquedos e personagens manipulados, cantavam, etc., movimentando todo o seu corpo na dimensão rítmica do som (CAMPBELL, 1998).

Cabe destacar que as crianças investigadas por Campbell, também organizaram diferentes caminhos para reafirmar que não vivem sem música, que são escutas perceptivas, ouvidos pensantes, executantes sensíveis e criadores musicais, demonstrando os diferentes sistemas de crenças e representações sociais da música. Isso porque “para cada experiência musical que as crianças possam ter, seu sentido se relacionará com o seu uso e se estruturará em torno das experiências que articulam através delas” (CAMPBELL, 1998, p.178). Assim, Campbell (2005a) destaca que a música é significativa e útil às crianças numa miríade de formas, resultado da compreensão musical e cultural desse objeto plural.

Portanto, escutar sensivelmente a música nas culturas da infância requer que contemplemos o ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a complexidade desse encontro. Mundo

que nunca está dado, sempre a tornar-se, porque o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las implica na projeção de preconceitos e distorções. Encontro que movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico para sublinhar que as crianças “*são música*” (CAMPBELL, 1998), sendo cativadas ininterruptamente a perceber, expressar e organizar as sonoridades do mundo, a partir de sua escuta sensível, afetiva e singularmente criativa.

Fazer música é brincar

Uma das marcas da infância é fazer música brincando, ou brincar fazendo música, ou mesmo brincar e fazer música. O trocadilho das palavras não quer deslocar essa ação lúdica que adere ao corpo voluntariamente, mas afirmar que, para as crianças, seu estar no mundo vibra sonoridades. Assim, mesmo que em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo, descarga de emoções, modo de aprendizagem e reflexão, há outras maneiras de compreendê-lo. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma atividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na ação lúdica. Gainza (1983) ressalta que quem brinca, cria. Seu extenso trabalho de improvisação no campo da educação musical tem alertado os pesquisadores para o fato de que a capacidade de brincar não acaba quando a infância termina, mas é uma forma de socialização sonora pela qual as pessoas aprendem a criar relações.

Diferentes estudos têm nos mostrado que, para algumas culturas, brincar é fazer música. Mans (2002) observou que o brincar era uma atividade

constante entre os diferentes grupos culturais Namibianos, quer eles fossem crianças ou adultos. Especialmente as crianças Namibianas experimentavam os elementos sonoros cotidianamente, combinando o movimento, o ritmo, a entonação, o drama, ou a pantomima e a imaginação. Para elas “brincar usualmente envolvia o grupo coletivamente, cantando e batendo palmas enquanto imprimiam variações individuais de padrões rítmicos fixados no centro de um círculo ou espaço” (MANS, 2002, p. 72). O mesmo foi encontrado por Campbell (1998, p.65), para quem as crianças cotidianamente expressavam suas ações na música, evocando sua chegada ou saída da sala de aula e realizando verdadeiras “jans” rítmicas em comunidades de batidas de mãos ou pulsações de corda.

Nesse sentido, tanto Cheernoff (1979) sublinha que, para os africanos, música é essencialmente socialização, como Campbell (1998) destaca que, nesse encontro coletivo/grupal as crianças manifestam cinestesticamente sua energia, brincando na música. Assim, a música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização, na qual os sujeitos não são socializados integradamente na especificidade dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade; em suas ambigüidades e inconsistências. Pela música, a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vêem constituídas, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade.

A emergência da música e da dança como uma forma integrada de socialização na música apareceu, tanto nas crianças Namibianas (MANS, 2002) quanto nos Suya (SEEGER, 1988). Para aquelas culturas, cantar e dançar não era uma escolha, mas uma obrigação na qual, naturalmente, seus sujeitos permaneciam envolvidos por meio das atividades sociais que participavam. Por outro lado, o

convívio de Prass (1998) na Bateria da Escola de Samba fez que a autora entendesse que quem ensinava a tocar na bateria era a vivência socializada na quadra onde, desde a infância, as crianças conviviam com música e dança de forma integrada.

Relacionar música à brincadeira também é uma constante em nossa cultura brasileira. Quando o mamulengueiro vai explicar o seu ofício, ressalta: “aprendi a *brincar* com Sinhozinho”. Essa referência à palavra brincar remete ao caráter informal e espontâneo com que apreendeu música, dança e dramatização dos mamulengues (UNISINOS, 2007). Nessa direção, a pesquisa sobre as músicas tradicionais da infância realizada por Hortélio (1996, p.23) indica que o brincar é o “último reduto da espontaneidade” e que, nele, as crianças alcançam a multidimensionalidade musical. Segundo Hortélio, as músicas tradicionais infantis são um desenho da cultura de um país, pois nelas estão envolvidos não somente os sons, mas as imbricações sociais que entram na trama dramática das brincadeiras. A pesquisadora relata que, na sociedade baiana, as crianças participam em rodas de música e danças comunitárias desde muito cedo, sendo balançadas, sacudidas, embaladas, isto é, experimentando sonoridades em seus corpos de tal forma, que acabam por desenvolver sua musicalidade (HORTÉLIO, 1977).

No que se refere especialmente às brincadeiras cantadas, Hortélio (1977) destaca que elas fazem parte da vida das crianças desde muito cedo, porque criança gosta de música, poesia e brinquedo. A educadora e etnomusicóloga ainda ressalta que, a compreensão da música das culturas infantis, requer o entendimento da riqueza complexa e múltipla dos brinquedos de criança: essa experiência do fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo. Por isso, a música das culturas infantis se confunde com o brincar, pois é

“parte de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluído, naturalmente a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza” (HORTÉLIO, 1977, p.66).

Nesse sentido, Hortélio (1977, 1982, 2007) sublinha que, nas brincadeiras com música, as crianças encontram alegria e conquistam a possibilidade de sentir a vida em sua dinâmica interligada. Ao estudar a música tradicional da infância, a autora concluiu que cada grupo cria os seus próprios improvisos sonoros, motivos que vão sendo incorporados à sociedade, à medida da escuta e da socialização empreendida pelos diferentes grupos culturais que participam.

Se, em diferentes culturas, *brincar é fazer música*, estar socializado com essa rotina lúdica compreende reconhecer que, nessa ação a música produzida pelas crianças serve à diversão e à improvisação (CORSARO, 2005, p.11). Portanto, as inúmeras relações do brincar com a música, na amplitude de sua pluralidade e complexidade, unem-se para destacar que essa experiência sonora envolve *con-tato* entre a realização acústica e o desejo sensorial de tocar o outro, a si mesmo e ao mundo. Nessa rotina lúdica, são consideradas as entonações, os cantos, as interpretações, as composições, as improvisações, as danças, os ritmos percutidos ou, simplesmente, a escuta.

Portanto, a música, nunca abstraída de seu contínuo espaço-temporal, adere ao som (som com altura determinada), ao ruído (som sem altura definida), à mescla (um som que integra altura determinada e ruídos) e ao silêncio, incorporados impregnadamente na simultaneidade heterofônica do ator plural para quem fazer música é brincar. Tal experiência funciona como um meio de socialização das crianças e de conquista democrática das músicas da música, imbricando de forma

integrada os valores morais, as crenças e o sistema de representações sociais vividas na sociedade onde a escuta da infância pode ser contemplada.

2 A ESCUTA DA INFÂNCIA

Ouvir a voz das crianças

Ao tomar como objeto de estudo a escuta sensível da música nas culturas infantis, tornou-se fundamental apropriar-me dos atuais paradigmas empreendidos na pesquisa na infância. Dessa forma, constatei que nos últimos vinte anos houve um intenso movimento dos sociólogos da infância - Sarmiento, 1997, 2007; James, Jenks e Prout, 1998; Qvortrup, 1995; Alderson, 1995 - no sentido de resgatar o lugar da criança e da infância destituídos da voz dos adultos que as representavam. Ao articular investimentos significativos na área, bem como potencializar reflexões constantes, tais trabalhos têm destacado a necessidade de considerar as *crianças* como atores sociais e a *infância* como um grupo social com direitos. Nesse sentido, uma pesquisa com crianças faz o mundo mostrar-se às avessas, porque percebe que os seres humanos se auto-interpretam constantemente através das narrativas constituídas no interior das práticas sociais (GRAUE; WALSH, 2003, p.76).

A presente mudança inspira-se teórica e metodologicamente nas correntes da sociologia interpretativa de inspiração fenomenológica, que sublinha a indispensabilidade de se investigar as crianças a partir delas mesmas. Ao compreender que as crianças se auto-interpretam constantemente através de narrativas constituídas no interior das práticas sociais, é necessário assumi-las como atores sociais que detêm um saber, que dão permissão e fixam regras. Tal proposição nos permitiria descortinar uma “outra realidade social que é aquela que emerge das interpretações infantis de seus respectivos mundos de vida” (PINTO;SARMENTO, 1997b, p.25).

Ao contemplar a realidade social e os mundos de vida das crianças no processo investigativo, pretende-se que elas sejam consideradas como seres ativos, dotados de liberdade e voz. A voz das crianças

é o significado que reside no indivíduo e dá a esse indivíduo capacidade para participar da comunidade. A luta para se ter voz começa quando uma pessoa tenta comunicar significados à outra. Encontrar as palavras, dizer o que se pensa e ser escutado pelos outros é tudo parte desse processo. A voz sugere relações: a relação do indivíduo com o significado de sua experiência e, portanto com a linguagem, e a relação do indivíduo com o outro, uma vez que a compreensão é um processo social (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p.4).

Logo, “ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, descrever e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, na possibilidade de investigação acerca da infância” (QUINTERO, 2002a, p.35).

Dessa forma, escutar sensivelmente o que as crianças nos dizem e as formas pelas quais lhes permitimos falar deve ser uma constante na investigação acerca da infância. O alerta é de Roberts (2005) que, ao explorar as possibilidades e os problemas de escutarmos as crianças numa grande organização voluntária de assistência infantil, destaca que as narrativas das crianças tendem a ser editadas, reformuladas ou seccionadas pelo pesquisador. Roberts (2005) tem consciência de que não existe “uma voz”, ou uma perspectiva, principalmente quando o grupo investigado é a criança - desprovida de poder - e indica a necessidade da postura reflexiva tanto dos pesquisadores como das crianças investigadas, especialmente a respeito de nossas conclusões aferidas.

Então, a construção social da infância indica “a necessidade de se elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança” (QUINTERO, 2003, p.2). Nele, a infância deixa de ser uma experiência universal de qualquer duração fixa, ditada pelo limite cronológico de

idade, para incorporar uma construção que expresse as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, geração, etnia e história.

Cabe ainda destacar que a infância não é a idade da não-fala, da não-razão e do não-trabalho. Desde bebê todas as crianças se expressam através de múltiplas linguagens (corporais, sonoras, plásticas, gestuais e verbais) que decidem experimentar. As idéias de mundo das crianças são construídas em suas interações na sociedade, seus afetos, fantasias e vinculações do real. Além do mais, as crianças podem assumir diferentes papéis na sociedade, preenchendo as múltiplas tarefas de seu cotidiano (VASCONCELOS; SARMENTO, 2007, p.35-36). Dessa forma, as crianças devem sua diferença à presença de outras características que as definem como categoria, longe daquelas próprias do mundo adulto. Nesse momento, compreendemos que as categorias são sempre relacionais.

No entanto, a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história vem nos mostrando que seus princípios de complexidade, abstração das realidades e interpretação não têm levado em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, prescrevendo normativamente a criança ideal à sombra da visão dos adultos. Quando James, Jenks e Prout (1998) propõem uma panorâmica da construção histórica das imagens sociais da infância desde a modernidade ocidental, confirmam tal proposição, destacando que as crianças foram vistas como compartimentos simbólicos estanques e dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos para com elas (VASCONCELOS; SARMENTO, 2007, p.33).

Na contemporaneidade, tentamos construir uma flexibilidade sobre a infância que abarque as experiências infantis conquistadas no contexto social, vendo as crianças enquanto produtoras de condições de existência e de formulação

simbólica, porque compreendemos que as crianças são atores sociais dotadas de competências e autonomia (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Por essa razão, “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia a duração histórica e a definição institucional da infância dominante em cada época” (PINTO, 1997a, p.17).

Assim, considerar as crianças ativas no meio social e cultural “implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte delas e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em *culturas*” (PINTO;SARMENTO, 1997b, p.20). Logo, negligenciar a voz das crianças, seus testemunhos e suas valorações de sentido, é subestimar sua capacidade de atribuir sentido. Então, qualquer interpretação das culturas infantis necessita se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (PINTO;SARMENTO, 1997b, p.20).

Nesse contexto, a compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por conseqüência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. Por essa razão, não existe uma infância, mas muitas infâncias. É no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito, participando “das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (SIROTA, 1998, p.12).

Ao agirem no seu contexto social, as crianças se constituem como sujeitos vivendo a capacidade de “dominar a sua experiência, de se tornar autores de sua própria educação” (SIROTA, 1998, p.17). Assim, a experiência social é um uma maneira de construir o mundo, de estruturar o caráter fluido da vida (DUBET,

1996, p.95), sendo construído através daquilo que é dado a conhecer aos outros pelos atores que a vivenciaram. As categorias sociais, antropológicas, psicológicas, econômicas, políticas, sonoras etc. influenciam as manifestações infantis num contexto determinado, mobilizando a pluralidade desse conceito na contemporaneidade.

Portanto,

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

Ao pontuar a pluralidade do conceito infância como um campo de práticas e experiências, identidades e discursos diversos e contraditórios, as crianças são sujeitos e não objetos de investigação. Assim, as crianças são consideradas atores sociais de plenos direitos e participam da diversidade do mundo social, aí incluída a modelagem das estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, que contribuem para as narrativas imbricadas nos diferentes discursos e processos sócio-culturais em que suas vidas se desenrolam. Afinal, a criança é capaz de expressar suas teorias e significações, à medida que também realiza uma síntese poética de conceitos “presentes nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (VASCONCELOS;SARMENTO, 2007, p.36).

Logo,

a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (VASCONCELOS;SARMENTO, 2007, p.36).

Nesse sentido, é através das culturas infantis que o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos de seus pressupostos, uma vez que, ao dirigirem perguntas, explicações e esclarecimentos, ao interpelar o mundo dos adultos, as crianças questionam e interrogam muitas das suas visões. Portanto, a complexidade dos mundos de vida das crianças propõe sucessivos desafios à não-fixação e à não-cristalização de imagens estáveis redutoras da infância, estabelecendo-se como um movimento contínuo produtor de intercâmbios insuscetíveis das possibilidades sociais de existência que têm as crianças como autoras da sua história singular de vida.

No Brasil, o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes (1979, p.172-174) contribuiu para que a compreensão de tal perspectiva pudesse ser constituída. Ao viver o brinquedo das Trocinhas do Bom Retiro, o autor compreendeu que a cultura infantil não só capta modelos fornecidos pela sua vida com os adultos mas também elabora parte dos elementos de seu patrimônio cultural. O autor (1979) registra os elementos constitutivos das culturas das crianças que, nos bairros operários, após a escola, reuniam-se para brincar. Nessa experiência, a rua aparece como o lugar privilegiado da infância, além da escola e da família. Ao dispor-se a conhecer os brinquedos e as brincadeiras das crianças naquele contexto específico, Fernandes vivenciou as representações de sua cultura, compreendendo que “a educação é um sistema de aquisição de elementos culturais” (FERNANDES, 1979, p.386) tomando os espaços onde as crianças são socializadas com os outros.

Ao afirmar as produções culturais infantis, é necessário que definamos socialização em contraponto à visão clássica - estrutural-funcionalista - que entende o desenvolvimento social da criança como um processo de interiorização do conhecimento e das capacidades do mundo adulto. Para tanto, os postulados de

Corsaro (1997), e Corsaro e Molinari (2005) emergem para sublinhar a importância da ação da criança no e sobre o mundo social, oferecendo uma abordagem à socialização que denomina reprodução interpretativa. Em sua concepção,

a socialização não é algo que acontece às crianças; é um processo pelo qual as crianças, em interação com os outros, produzem a sua própria cultura de pares e, eventualmente ações: a apropriação criativa das crianças de informação e conhecimento do mundo adulto; a produção e participação delas numa série de culturas de pares e a contribuição das crianças para a reprodução e extensão da cultura adulta (CORSARO, 1997, p.4).

Segundo Corsaro, na socialização, as crianças e suas infâncias são, por um lado, circunscritas pela *reprodução* cultural e, por outro, *interpretam* criativamente sua sociedade. Ao utilizar o termo *reprodução* o autor quer sublinhar que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Nesse sentido, Corsaro sublinha que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Por outro lado, as crianças também “criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.1). Dessa forma, o termo *interpretação* é utilizado pelo autor para reforçar os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.1).

Cabe destacar que, ao se socializarem, as crianças constroem conhecimentos e competências para participar da sociedade, quer no mundo adulto, quer no mundo infantil. Nessa construção, as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas genuínas culturas de pares (CORSARO, 2002). A cultura de pares é definida como “um conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.1). A

palavra *pares* aqui utilizada não pretende reforçar o sentido de duplas, mas sim de parceiros, de iguais, de companheiros do *grupo de brinquedos* (CARVALHO, 2003).

Ao investigar intensamente as brincadeiras das crianças em tempos e espaços distintos, Corsaro (1997) vem demonstrando o poder transformador dessas brincadeiras na cultura de pares. O autor destaca que o brincar é uma atividade imprevisível, rica em oportunidades para a reflexão e aprendizagem que serve à diversão e à improvisação (CORSARO, 2005, p.7). Corsaro compreende que as rotinas lúdicas das culturas infantis carreguem elementos universais das culturas de pares. Tais aspectos indicam as brincadeiras de aproximação-evitação e as brincadeiras de dramatização de papéis como formas espontâneas de as crianças compartilharem coletivamente: diversão, improvisação, imitação, apropriação e enriquecimento de modelos adultos, imprevisibilidade, bem como oportunidades para reflexão e aprendizagem (CORSARO, 2007, p.7), apreendendo as relações de contexto e de comportamento de sua sociedade.

Portanto, para dar conta do campo polifônico e multifacetado que é a pesquisa com crianças, em constante diálogo com outros campos disciplinares, é fundamental que consideremos as crianças como intérpretes reflexivas, abordando tanto as particularidades de suas vidas individuais como também ajudando a pôr em detalhe as experiências que elas têm em comum umas com as outras e aquelas que constroem a diversidade da infância (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Dessa forma, essa pesquisa escuta a voz das crianças a partir delas mesmas, concebendo a infância como uma construção social, onde as crianças adquirem e produzem criativamente culturas e articulam espontaneamente rotinas lúdicas para animar, perpetuar ou transformar a música na sociedade.

Crianças: atores plurais

Ao compreender que a escuta sensível da música na infância se dá nos contextos de socialização múltiplos e heterogêneos dos quais as crianças participam, a renúncia à ilusória concepção de que todo o mundo social seria coerente e unificado emerge no presente estudo para explicitar que é na escuta do mundo social que podemos ver contemplada a singularidade individual das crianças como atores plurais. Segundo Lahire (2001), conceber as crianças como atores plurais significa dizer que elas são “o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (LAHIRE, 2001, p.46). Aqui, o social não se reduz a diferenças de grupos ou de classes de indivíduos. Lahire (2001, p. 257) alerta para o fato de que o social é uma “relação que aponta a variedade das diferenças das situações sociais com as quais um mesmo ator está permanentemente relacionado em sua vida cotidiana, especialmente em sociedades urbanas”.

Nesse contexto, o conceito de ator plural lahireano se contrapõe ao ator individual tomado como um modelo de transferência unificada de certas disposições evidenciadas em áreas e categorias específicas que geram processos de homogeneização abusiva de dados heterogêneos. As investigações do autor vêm confirmar que os sujeitos são portadores de sistemas de disposições e competências, aceitando a pluralidade das lógicas efetivas da ação e a pluralidade das formas de relação com a ação, ou melhor, suas dissonâncias.

Quando investiga as práticas e preferências culturais na sociedade francesa, Lahire (2006) amplia as contribuições de Bourdieu, contemplando o social individualizado, ou melhor, a existência de um funcionamento social na escala de indivíduos socializados. A partir dessa perspectiva, o autor constata que as

diferenças internas de cada indivíduo têm uma lógica plenamente social. Dessa forma, destaca que,

as variações intra-individuais dos comportamentos culturais são o produto da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e de competências culturais incorporadas e, de outros, a diversidade de contextos culturais nos quais os indivíduos tem que fazer escolhas, onde praticam, consomem, etc. (LAHIRE, 2006, p.20).

Ao pontuar sistematicamente as contradições e dissonâncias internas, pequenas e grandes, bem como as combinações individuais de elementos heterogêneos, o sociólogo conclui que não há nada mais absoluta ou relativamente freqüente em todos os grupos sociais, em todos os níveis de formação e em todas as faixas etárias do que a singularidade individual (LAHIRE, 2006, p.17). Capturar esta singularidade exigiu do pesquisador aceitar o terreno problemático de sua indagação, inventando retratos individuais para assegurar o sentido que seus sujeitos davam às suas ações. Por isso,

o mundo social jamais se apresenta sob a forma de imposições sociais abstratas e separadas, mas enquanto combinações singulares de imposições (prescritivas e contextuais). Por outro lado, em sua interações com os outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas, sob a forma de mescla de estilos (LAHIRE, 2006, p.21).

Por decidir contemplar as combinações singulares impostas no mundo social, Lahire (2006, 2004, 2001) se depara com as mesclas, as disposições, as competências, os patrimônios, as nuances, os contrastes e as interações incorporadas pelos sujeitos, demonstrando que a consistência pura não nos possibilitaria espaços para a imaginação. Os atores plurais participam ao longo de sua trajetória ou simultaneamente em universos sociais diversos na dinâmica tensão das contradições escutadas no mundo social. Tal experiência de passado-incorporado e presente-contextualizado faz com que os atores plurais “incorporem uma multiplicidade de esquemas de ação, de hábitos, que se organizam em tantos

repertórios quanto os contextos sociais pertinentes que ele aprende a distinguir [...], através do conjunto das suas experiências socializadoras anteriores” (LAHIRE, 2001, p.46).

Ao investigar as crianças de meios populares em situação de fracasso escolar, Lahire (1997) constata que as dificuldades das crianças em relação à legitimidade do conhecimento oferecido pela escola concentravam-se no sentimento de estranheza experimentado e em formas sociais particulares e resistência (nem sempre conscientes) diante dessas formas sociais. Os comportamentos escolares de imitação e automatismos da ordem legítima acabavam sendo reveladores de um tipo de adaptação a um universo escolar estrangeiro e estranho às crianças, no qual as dissonâncias reveladas, mesmo nos perfis das crianças com competências escolares, eram uma constante². Por essa razão, Lahire aponta que “um ator (e suas disposições) nunca pode ser definido por uma única situação, nem mesmo por uma série de coordenadas sociais” (LAHIRE, 2001, p.66); ele vai estar sempre atravessado mais ou menos por defasagens, reflexões, conflitos. Nesse momento, Lahire entende que no ator plural emergem as disposições e as competências como desencadeamentos circunstanciados em determinados contextos nos quais aparece a reciprocidade.

Lahire (2004, p.22) afirma que “uma disposição só se revela por meio da interpretação de múltiplos traços mais ou menos coerentes ou contraditórios” e persistentes maneiras de ser têm como formas de incorporação as práticas sociais ou os cursos da ação, constituídos na duração. Assim, as disposições se constituem no corpo socializado no qual o que é incorporado ou interiorizado não existe como

² Nesse caso, no que diz respeito às práticas de leitura, nem sempre os que possuíam tal competência em francês eram aquelas crianças consideradas boas leitoras. As crianças consideradas boas leitoras eram aquelas que mais se adaptavam às formas de solicitação da leitura escolar (LAHIRE, 1993, 1995).

tal no mundo social *exterior*, mas reconstrói-se pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que ele tem com outros atores, através dos objetos e em situações sociais particulares. Por isso, a criança não interioriza na circunstância o mundo social ou as estruturas objetivas do mundo social, mas sim, “esquemas de ação que lhe permitem servir-se de um *puzzle* ou resolver um problema” (LAHIRE, 2001, p.228).

Nesse sentido, é na repetição de experiências relativamente semelhantes que as crianças escutam o mundo social, podendo ser reforçadas por solicitação contínua ou enfraquecidas por falta de treinamento. Isso porque as disposições “não são uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas” (LAHIRE, 2004, p.30). É ao incorporar hábitos, maneiras de ouvir, ver, tocar, gestualizar, enfim, de agir, que “a criança apropria-se dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de sentir e dizer, etc. em função daquilo que ela já é, isto é, em função do stock de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores” (LAHIRE, 2001, p.229). Dessa forma, as disposições se relacionam tanto com a complexidade social de uma situação que nunca é a cópia idêntica de um passado incorporado (por isso seu caráter condicional), como com a complexidade interna de um ator cujo stock de hábitos (de esquemas) é mais ou menos heterogêneo.

Por essa razão, as disposições geram campos de inibição e campos de ativação que geram, por sua vez, variações importantes de comportamento em função da cena considerada, indicando a ativação de disposições sociais e de esquemas de ação sujeitos à diversidade de contextos. Assim, “como um patrimônio de competências e de disposições a agir e crer sujeitas à diversidade de contextos

de ação” (LAHIRE, 2006, p.112), o ator plural é o indivíduo da sociedade contemporânea que

incorporou muitos repertórios de esquemas de ação (de hábitos, ou melhor, de conflitos, do pensamento, da linguagem, do movimento corporal, etc.) que não são forçosamente produtores de sofrimentos porque podem coexistir pacificamente quando expressos em contextos sociais distintos e separados uns dos outros (LAHIRE, 2001, p.232).

Lahire (2001, p.223) ainda destaca que a forma de incorporação desses repertórios concentra-se no corpo e na linguagem. Por essa razão, o autor vale-se do pensamento de Merleau Ponty para reforçar que as práticas sociais acontecem através da linguagem, mas não necessitam ter por finalidade sua produção (LAHIRE, 2001, p.211). Isso porque,

não há sensível perceptível fora da linguagem, não sendo esta forçosamente sinônimo de atividade reflexiva [...] a linguagem está entrelaçada com o nosso horizonte de mundo e de humanidade [...] ela é conduzida pela nossa relação com o mundo e como os outros, mas também ela a conduz e a constrói (LAHIRE, 2001, p.211) .

Ao experimentar pessoalmente viver contextos de vida socialmente diversos em sua trajetória humana, Lahire se apropria desses diferentes contextos para transformá-lo de seu interior. Ampliando as contribuições de Bourdieu, com quem trabalhou, inventa uma nova maneira de pensar o mundo social segundo uma escala individual, pois leva em conta as variações inter-individuais e intra-individuais dos comportamentos, isto é “as contradições e dissonâncias internas pequenas e grandes, as combinações individuais de elementos heterogêneos” (2004, p.111). Antes de focar as diferenças de classes sociais, Lahire (2004) examina as diferenças internas de cada indivíduo (variações intra-individuais), afirmando que “a fronteira entre a legitimidade cultural (a *alta cultura*) e a ilegitimidade cultural (a *subcultura*, a *simples diversão*), não separa as classes, mas partilha as diferentes

práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos, em todas as classes da sociedade” (LAHIRE, 2004, p.17).

Mesmo que a investigação de Lahire (2006) ateste uma acentuada consonância dessas práticas e preferências culturais entre as classes mais pobres em contraponto à dissonância encontrada nas demais, o autor sublinha que cada vez mais os atores sociais são aqueles que “praticam isto e aquilo, que gostam disto mas também daquilo, que freqüentam uma determinada instituição cultural ao mesmo tempo que freqüentam um outro local de espetáculo, etc.” (LAHIRE, 2004, p 21). “É exatamente porque os atores têm clareza das situações e adaptam seus comportamentos em função do que percebem delas que é possível observar as variações de práticas e interesses culturais” (LAHIRE, 2006, p.125).

Se a teoria da legitimidade cultural empenhou-se em estudar essencialmente as distâncias e as relações socialmente diferenciadas, considerando as relações culturais de dominação dessa cultura sobre os mais carentes culturalmente (fazendo um arbítrio coletivo das elites, a *cultura*, a *alta cultura* e a *grande cultura*), empenhando-se em mostrar uma relação estatística entre a hierarquia das artes e a hierarquia popular, ela também contribui para que se estereotipassem as culturas de grupo, obscurecendo suas diversidades (LAHIRE, 2004, 37-38). Nesse contexto, Lahire indica os variados dispositivos sociais usados na sociedade como meio de imposição da legitimidade cultural, destacando a obrigatoriedade escolar com sua disposição de um público cativo, como um poderoso meio de imposição da legitimidade cultural (LAHIRE, 2004, p.39).

Logo, estar socializado faz que esses atores plurais tenham consciência da ordem legítima dominante. No entanto, como a realidade social é muito complexa, as investigações de Lahire têm nos obrigado a reconhecer a

pluralidade desses sistemas e os deslocamentos que os indivíduos fazem de um registro cultural a outro (LAHIRE, 2004, p.58). O autor compreende que a pequena probabilidade estatística de perfis consonantes encontrados em suas investigações se deve especialmente

às condições de socialização e de ação em sociedades altamente diferenciadas, caracterizadas por uma forte concorrência, pelas múltiplas mobilidades sociais e culturais entre gerações e por múltiplos contratos e atritos de membros dessas sociedades com contextos, normas ou princípios socializadores culturalmente heterogêneos (LAHIRE, 2004, p.181).

Apoiada em bases coletivas, a ordem das legitimidades culturais de certa classe de produtos culturais ou de práticas nunca é dada *a priori* (LAHIRE, 2004, p.55). Ela pode variar através de contextos e épocas, sendo afetadas por grandes e pequenos deslocamentos sociais, por influências conjugais, de amigos ou práticas de acompanhamento, bem como pela queda de intensidade da crença na cultura artística e literária; deixando emergir fronteiras cada vez mais flexíveis.

Ao compreender que cada vez menos os agentes da sociedade serão definíveis a partir de um sistema homogêneo de disposições gerais - os *habitus* bourdieanos -, a investigação de Lahire entende que o mundo social e os atores plurais que o compõem nunca são inteiramente definíveis, resistindo intensamente aos efeitos das categorizações. Porém, cabe mencionar que as “práticas culturais mais legítimas se revelam sempre sensíveis às diferenças sociais ligadas à música, à pintura, ao teatro, etc.” (LAHIRE, 2004, p.116). Por outro lado, Lahire constata que quanto mais se “acrescentam práticas, mais se tem a chance de demonstrar dissonâncias, pondo em evidência indivíduos híbridos ou diversificados” (LAHIRE, 2004, p.124).

Compreendo que as práticas culturais investigadas por Lahire (2004), especialmente seus variados exemplos referentes à música (recepção, gosto,

hábitos, experiências, etc.), aproximam-se da presente tese. O conceito de ator plural que apresenta é a única forma de acolher as crianças contemporâneas. Nesse sentido, escutar sensivelmente a música das crianças significa compreendê-las como atores plurais, negando as constatações de desigualdade ao acesso da cultura legítima à medida que são consideradas as singularidades individuais e a construção sociológica do indivíduo. Como nos diz Lahire (2001, p.229), a cultura nunca se transmite de modo idêntico, “mas deforma-se em função das condições da sua transmissão e da relação social que se instaura entre aquele que ‘sabe’ já, e aquele que não sabe” (LAHIRE, 2001, p.229).

Dessa forma, o modo de pensar por categorias monoidentitárias pode passar uma imagem cristalizada (e falsa) das crianças na escola, pois tal modo de pensar acaba por universalizar as redes de complexidades vigentes nesse espaço. Lahire (2006, p.182) entende que sua “imagem duradoura e transponível não dá conta facilmente dos indivíduos em condições contemporâneas de socialização”.

Portanto, ao conceber as crianças como atores plurais, esse estudo compreende que elas são portadoras de um patrimônio de disposições e competências em movimento dinâmico, vivendo os diferentes deslocamentos instituídos nos espaços de socialização dos quais participam. Pensar as crianças como atores plurais significa estar aberto à escuta da infância no mundo que não separa, mas que partilha dissonâncias articuladas e imersas na vida em sociedade para sublinhar singularidades.

3 A ESCUTA SENSÍVEL DAS CRIANÇAS

Por compreender que a dimensão poética estava sendo sistematicamente rejeitada nas investigações acadêmicas em ciências humanas, Barbier (1977,1993, 1996, 2001, 2002) inicia um extenso estudo no Departamento de Ciências da Educação na Universidade de Paris. Desse estudo, o autor chega à *escuta sensível*, uma abordagem transversal que resgata a potência da sensibilidade no âmbito da pesquisa em educação. Como minha intenção é escutar a música das culturas infantis, considero que as reflexões articuladas pelo autor emergem para sublinhar um outro ponto de escuta, qual seja, o de que as crianças são seres de complexidade extrema, integrando coisas diferentes e tentando se aproximar das sonoridades do mundo.

Dentro da perspectiva da complexidade de Morin (1991), Barbier compreende que “a sensibilidade é, decerto social, mas também é simultaneamente individual” (BARBIER, 1993, p.197). Suas investigações têm destacado a importância do corpo e de seu movimento na descoberta e na possibilidade de sentir o mundo investigado destacando o “humano e a vida do pesquisador”. Nesse sentido, Barbier (1993, p.196) afirma que “de fato, se virarmos a cabeça para um lado, não a podemos estar virando para outro, e nossa percepção, nossa sensação e, afinal, nosso estar aqui ficam radicalmente modificados.” Por essa razão o autor propõe a escuta sensível, uma abordagem através da transversalidade de escutar o mundo pelo pesquisador, na qual este toma consciência e interfere na situação educativa. Uma escuta multirreferencial, em que a prática humana e social seja percebida como portadora de uma vetorialidade de referências que, ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise (BARBIER, 1993, 1996, 2002).

Sem pretender impor modelos de referência, nem procurar circunscrever um território, a escuta sensível pode ser entendida como uma

rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de 'banho de sentido' onde se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial (BARBIER, 1993, p.188).

Assim, antes de situar uma pessoa no seu *lugar*, a escuta sensível começa por “reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2002, p.96). Sem assentar-se na interpretação dos fatos, a escuta sensível busca oferecer sentido, não impô-lo, sugerindo que nos deixemos surpreender ludicamente por tudo aquilo que nos liga à vida. Dessa forma o processo de atribuição de sentidos do pesquisador é composto pelas diferentes experiências que têm lugar em sua vida, na sua formação, nas suas leituras, nos seus diálogos com um grupo de apoio, quer consciente ou inconsciente. Tal processo está ligado a três redes simbólicas interdependentes, três universos de sentido que emergem de três imaginários, resumidamente definidos como: o *pulsional*, a fantasia de um indivíduo ou de um grupo; o *social*, a lógica institucional; o *sacral*, o jogo do imaginário em face do mistério de ser-no-mundo. Daí emergir a abordagem transversal que reconhece o permanente limite de certezas que se impõe nesse quadro e a prudência nas proposições interpretativas, somente possíveis a partir da instalação estável de uma confiança dos sujeitos nas práticas investigadas (BARBIER, 1993, 1996 e 2002).

A abordagem transversal barbieriana reconhece a importância do imaginário tridimensional (pulsional, social e sacral) reforçando que nele estão envolvidos três tipos de escuta simultaneamente integradas: a *escuta científica*, definida como a metodologia da pesquisa; a *escuta poético-existencial* que leva em

consideração os fenômenos imprevistos resultantes das ações das minorias; e a *escuta espiritual-filosófica*, referindo-se aos valores últimos que atuam no sujeito (BARBIER, 1993). Tal escuta, presente no processo de pesquisa, contempla a transversalidade plural a partir do imaginário e dos níveis concretos da pessoa, do grupo e da organização, através da expressão de seus produtos, práticas e discursos. A transversalidade é, pois, definida como “uma rede simbólica específica dotada em relação e em proporção variáveis, de um componente estrutural-funcional ao lado de seu componente imaginário” (BARBIER, 1996, p.190).

A escuta sensível, busca “compreender por empatia o excedente de sentido que existe na prática ou na situação” (BARBIER, 2002, p.97). Tal sentimento mobiliza os cinco sentidos, uma vez que essa escuta se apóia na totalidade complexa da pessoa, totalidade essa que exige o envolvimento da audição, do tato, do olfato, do gosto e da visão, “na atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente” (BARBIER, 1993, p.212). Longe da projeção de nossas angústias ou desejos, a *escuta sensível* é sempre uma *escuta-ação espontânea*, uma ação imediata que se adapta perfeitamente ao acontecimento, permitindo-nos deparar com o desconhecido, o não programado, mola que constantemente anima a vida (BARBIER, 1993). Assim, a escuta sensível incorpora um silêncio que não recusa os benefícios da reformulação.

Cabe ainda destacar que a escuta sensível exige do pesquisador um silêncio questionador que movimenta os sentidos como uma presença meditativa de “estar com o que é, aqui, e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade da vida cotidiana” (BARBIER, 1993, p.214); “um escutar sem sonoridade, deixando-se esvair-se pelo nosso próprio eco” (BARBIER, 2001, p.34), que se encontra aberto para responder e movimentar-se com as demandas do mundo (do campo, das

crianças, do pesquisador). A escuta sensível reconhece que o silêncio é imprescindível à escuta da música nas culturas infantis. Caso contrário, continuaremos negligenciando a expressão sonora de sentidos musicais que as crianças constituem.

Portanto, a escuta sensível obriga o pesquisador a implicar-se no campo, compreendendo que ele não trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros, num lugar onde o imprevisto é acolhido porque implica a sua própria vida social, afetiva, política, imaginária e espiritual. Com a escuta sensível, Barbier (2002, p.15) faz o convite para que o pesquisador seja, “verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano”. É aqui que o seu trabalho se relaciona diretamente a pedagogia de Malaguzzi (1990). Para o autor, a emergência do humano é condição da tensão estética na qual a “imaginação e a razão se tenham confrontado continuamente na busca de equilíbrios e alternâncias” (HOYUELOS, 2006, p.123), as quais, a partir da prática da *escuta* e do *respeito*, possam construir espaços inovadores.

Ao transgredir esteticamente os limites da cultura e as idéias fixas da tradição pedagógica que ouve o que sabe, não o que escuta, Malaguzzi (1990) aponta os conceitos de *escuta* e *respeito* como complementários e irremediavelmente unidos na prática educativa. Para o autor, “não se pode escutar sem respeitar e não é possível respeitar alguém sem escutá-lo” (HOYUELOS, 2006, p.54). Malaguzzi (1990) afirma que a educação constitui uma audição que *aprende a escutar* o ruído, as dissonâncias e as situações que não resultam em resolução apresentam-se como o único caminho para conhecer as capacidades infantis.

Nesse contexto, a escuta sensível barbieriana emerge nesse projeto

sem a apropriação de um repertório definido, nem de um modelo normativo de realização [...] [Mas como] um devir plural e criativo,

sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário, e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado. [...] chegar a ser plenamente humano (LAROSSA, 1996).

Uma escuta sensível que abre os ouvidos à complexidade da música na infância, contemplando “a agenda afetiva e pessoal que surpreende e inscreve, em cada instância coletiva, a marca de uma experiência vertical irreduzível, ainda que acompanhada sempre da sensação de ser compartilhada” (WISNIK, 2004, p.243). Uma escuta sensível que “exprimida reciprocamente, é uma troca de poemas, de ressentimentos profundos”, na qual, sem passar pelo intelecto aprende-se a “deixar-se ser pego” (BARBIER, 2002, p. 54) pelos movimentos de sentidos que as crianças como atores sociais incorporam e que minha audição como pesquisadora se arrisca a organizar.

Estar com as crianças

Para estar com as crianças no campo a escuta sensível de Barbier (2002) se integrou à escuta de tipo etnográfica porque considerava que o uso de ambas poderia conjugar a complexidade do campo e a multireferencialidade teórica daí emergente. Nesse sentido, esse trabalho parte da escuta sensível e dos aportes da pesquisa etnográfica que me permitem construir os processos e as relações que configuram a música das crianças. Assim, volto-me para as dimensões que possam abarcar as concepções, os significados e as indagações das ações constituintes, nas quais as relações, conteúdos e narrativas são construídas, negadas, reconstruídas ou modificadas (ANDRÉ, 1995, p.46).

Como um método de pesquisa qualitativa proveniente da Antropologia, a escuta etnográfica exige um convívio de estritas relações pessoais *in loco*, um total envolvimento com a comunidade estudada e um tempo prolongado no campo

(SEEGER, 1988). A duração mínima de três anos tem sido sugerida por diferentes etnógrafos (CORSARO, 1997; GRAUE; WALSH, 2003) como um tempo mínimo para permanecer intensamente no campo. Diante da impossibilidade de fazê-lo, a inspiração etnográfica, ou o estudo de *tipo* etnográfico será tomado como viés metodológico da presente investigação. Enquanto a própria Educação não resolva assumir o risco de nomear essa criação científica que, partindo dos interessantes estudos etnográficos realizados, mobiliza-nos a pensar cientificamente de um “jeito” etnográfico, seguimos livres, “nos alimentando de várias fontes acompanhadas por muitas vozes, construindo modos de fazer pesquisa que se originam no desejo de buscar sentidos” (ZORTEA, 2006, p.39).

Segundo Corsaro (1996, p. 23) um dos objetivos centrais da etnografia como método interpretativo “é o estabelecimento de um estatuto participante numa perspectiva interna”. O autor alerta que, quando a pesquisa se desenvolve com crianças pequenas e em espaços educativos, é importante que o investigador conquiste a aceitação do grupo investigado. Tal propósito relaciona-se à capacidade do pesquisador em “lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, natureza das relações interpessoais e rotinas diárias no local” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.194).

Portanto, a escuta de *tipo* etnográfica envolveu o cruzamento dos produtos da etnografia clássica, da escuta sensível e dos desafios de meu pensar a partir da observação das próprias crianças no campo. Por isso, ao pretender estudar a música nas culturas infantis, passei de junho de 2006 até novembro de 2007, coletando e analisando as manifestações sonoras de um grupo de crianças, entre 3 e 4 anos, numa creche de educação infantil da cidade de Porto Alegre. Meu objetivo

era viver a rotina escolar das crianças, escutando sensivelmente o que acontecia musicalmente ali (CAMPBELL, 1998). Para tanto, inicialmente dediquei oito meses consecutivos para acompanhar a rotina escolar das crianças da turma de Maternal II na creche, durante o período do turno da tarde, três vezes por semana. As observações tiveram que ser interrompidas pelo término do ano escolar e as férias coletivas usuais na instituição. Como essa interrupção já estava prevista no cronograma de execução do estudo, decidi empreender nesse período um espaço concentrado para análise e catalogação do material, voltando ao campo após as férias escolares para compartilhar Retratos Sonoros capturados no campo, colhendo as descrições das crianças. Isso porque a turma investigada, mesmo mudando de nível escolar, permaneceria com a mesma adulta-professora e no mesmo grupo de trabalho, o que facilitou extremamente a continuidade desse projeto.

Em decorrência de um problema de saúde transcorrido comigo no início do ano letivo (2007) e da greve prolongada da escola, minha volta ao campo acabou acontecendo no segundo semestre letivo de 2007. Nesse momento, primeiro em grande grupo e depois em entrevistas individuais, apresentei às crianças alguns de seus Retratos Sonoros, ou seja, as gravações em áudio e vídeo por mim selecionadas, que marcavam a sua música na escola. Dessa forma, tentei compartilhar mais intensamente com as crianças seus pontos de vista, ao reviver a *sua música* na rotina escolar, colhendo suas impressões e expressões naquele instante. Considerei que, após uma apreciação coletiva com flashes de alguns momentos significativos vividos no grupo, a apreciação em entrevistas individuais poderia contemplar as interrogações por mim circunscritas naquele momento do estudo, deslocando ou confirmando reflexões articuladas.

No primeiro mês da investigação, permaneci no campo durante toda a tarde (das 13:30 às 18:30) observando os contextos educativos nos quais pudesse escutar sensivelmente a música das crianças. Brinquei com as crianças, conversei com as adultas-professoras, fiz notas escritas das conversas informais que mantive com elas e as adultas-professoras responsáveis pela turma, a fim de compreender a especificidade do universo investigado. Meu objetivo era efetivar o vínculo e a confiança entre as crianças, o grupo de educadores e os demais adultos da instituição (guardas, cozinheira, porteira, enfermeira, pedagoga, psicóloga), além de adquirir conhecimento do funcionamento e das rotinas diárias instituídas na escola. A partir da segunda quinzena do mês de agosto, comecei a capturar suas sonoridades também em áudio e vídeo, com o intuito de descrever, agora além do diário escrito, o *musicking* (SMALL, 1977) das crianças nos diferentes contextos escolares que circulavam.

Para escutar sensivelmente as crianças na música utilizei as metodologias de observação participante, entrevistas-conversas abertas e semi-estruturadas, o registro no diário de campo, as notas de campo, as gravações em áudio e vídeo e, as transcrições discursivas e do discurso sonoro. A música das crianças foi transcrita em partituras e diagramas sonoros com o intuito de abarcar a liberdade de expressões sonoras encontradas no campo. Isso porque a expressão sonora infantil compreende uma combinação de sons que não prescreve regularmente uma afinação fixa, nem a métrica sonora presentes na notação musical tradicional. Quando a produção sonora das crianças não respeitasse sistematicamente essa forma, mantendo um pulso estável que variasse conforme a melodia, incorporei parêntese na notação gráfica da partitura. Como as expressões sonoras das crianças incluíam a combinação de ruídos (som sem altura

determinada), mesclas (sons que misturam alturas determinadas e ruídos) e silêncios, utilizei diagramas sonoros para alcançar a extensão dessa expressividade..

Cabe destacar que a escrita do diário de campo, que não acabou sendo apenas um caderno, foi tomando forma à medida que transcrevia os acontecimentos coletados e tentava esboçar uma primeira análise do material. Inicialmente o diário de campo incluía dados documentados e registrados no bloco de notas, transcritos verbalmente no *word*, e, mais tarde, também passou a incorporar gravações de áudio e vídeo. A decisão em manter os nomes e a utilização de imagens aurais e visuais das crianças e das adultas-professoras com suas identidades verdadeiras emergiu a partir das reflexões constituídas no campo (KRAMER, 2002). Isso porque queria tornar público, tanto o apoio efetivamente recebido da escola e das adultas-professoras da turma durante toda a investigação, quanto, destacar a singularidade poética da música do Maternal II. Como todas as crianças se entregassem ao ato de experimentar sonoridades no contexto escolar, os dados coletados possibilitavam vislumbrar a pluralidade e diversidade envolvidas naquele contexto. A fim de que as vozes das crianças fossem contempladas, a devolução dos dados se deu, inicialmente, em grande grupo às crianças e adultas-professoras da turma, dentro do horário escolar e, posteriormente, em entrevistas individuais com as crianças, onde apresentei alguns de seus Retratos Sonoros. A divulgação da pesquisa para o grupo de adultos-professores na escola ocorreu no calendário institucional, ocupando o espaço cedido na reunião pedagógica.

Como defini um plano flexível de atividades a serem desenvolvidas no cenário investigado, ele se apresentou aberto às modificações porque incorporou o inesperado. Graue e Walsh (2003) definem essa obtenção de dados que contempla

o imprevisto e a criação de “geração de dados”. Logo, no processo de geração de dados, a presença do gravador, para o registro acústico, e da câmera de vídeo, para o registro visual, contribuiu para que as notas de campo se transformassem em narrativas mais completas e ordenadas. Incorporei códigos para a catalogação do material que agilizaram o encontro dos dados na pesquisa. O registro acústico e visual desses dados aconteceu a partir do momento em que me senti familiarizada com o campo (12/09/06), capturando-os regularmente no gravador portátil e em situações específicas no vídeo. O fato exigiu uma nova adaptação das crianças aos aparelhos eletrônicos, constatando-se uma maior intimidade delas com a câmera de vídeo, porque mais usual no contexto escolar. O microfone do gravador sempre causou grande impacto entre as crianças, sendo constantemente manipulado como ferramenta da performance musical.

Para a realização do registro acústico segui as sugestões de Bauer (2002, p.366) nos enfoques metodológicos que apresenta para a construção de indicadores culturais a partir da música e do ruído produzidos pelos sujeitos ou aos quais eles estão sujeitos. O autor compreende que os sons são este evento no tempo que pressupõe uma relação sistemática com o contexto social, tornando-se acessíveis à análise através da escuta e de sua captura integrada socialmente. Assim, o registro acústico das sonoridades e verbalizações das crianças foram tomados com um microfone *Sony-ECM-MS907*, ligado a um gravador portátil (*Mini-Disc*). Os arquivos sonoros foram transferidos para o *hd* do computador e gravados em arquivos *.wav*, sendo editados por ordem cronológica e nomeados pelo dia, mês e ano da coleta. A partir dos sub-temas emergentes na pesquisa, fui criando um *Catálogo Sonoro* onde, em *Cds* separados, gravava os arquivos que me interessavam, identificando-os a partir de temas sonoros ali emergentes. A

apresentação da transcrição do registro acústico foi organizada na forma de arquivos de áudio, arquivos de vídeo, partituras e diagramas sonoros.

Como não tenho experiência com a notação de diagramas sonoros, inicialmente transcrevi-os de forma esboçada, pontuando todas as sonoridades ali emergentes e colocando em destaque aquelas que pareciam interessar a presente investigação. De posse desses registros sonoros destacados, encontrei-me com o compositor Flávio Oliveira, solicitando que realizasse essa notação. Esses encontros transformaram-se em longas discussões analíticas da música do Maternal II, influenciando consideravelmente minhas interpretações, porque encontrei na escuta sensível do compositor, não somente a precisão analítica e formal do espectro sonoro apresentado mas, especialmente, o ouvido que também se deixava maravilhar pela poesia e ludicidade infantil, constituindo interpretações, comparações, criações. Nesse momento, o compositor definiu a forma de construção dos diagramas sonoros partindo dos diagramas espectrais de leitura dos arquivos sonoros sob duas coordenadas cartesianas de registro fonográfico: o eixo dos decibéis e o eixo do tempo. A articulação da estrutura particular dessas sonoridades relacionada às reflexões conferidas através da narrativa das matrizes e episódios determinaram a emergência de sub-temas da investigação. Em *Cds* separados, gravava os temas sonoros que me interessavam, editando-os nominalmente no Catálogo Sonoro e descrevendo-os no diário intitulado *Dimensões Emergentes*.

O registro visual foi capturado em fita *Hi8*, câmera *SONY NP-F330* e transferido ao computador no programa *Nero*. Os arquivos em vídeo foram gravados, catalogados e editados por ordem cronológica, sendo nomeados pelo dia, mês e ano da coleta. À medida que ia construindo os diários de campo e

evidenciava imagens que poderiam ilustrar alguns dos sub-temas emergentes, registrava-as em pequenos *clips*, gravando-as em arquivo separado para facilitar a interpretação dos dados num formato menor, nomeado *Catálogo Visual*.

A configuração dos dados enfocou duas versões: matrizes e episódios narrativos. As matrizes compartimentaram os dados para a distinção do leitor, enquanto que os episódios estabeleceram a síntese ou integração dos elementos comuns que proporcionam clarividência (GRAUE; WALSH, 2003, p.247). As entrevistas individuais constituíram uma fonte essencial de evidências, sendo registradas como notas de campo no diário ou podendo ser capturadas em áudio e vídeo. Nesse momento, senti a

necessidade de reaprender a organizar minhas reflexões não mais somente com a escrita e o registro acústico e visual, mas sobretudo com estruturas de formalização presentes nos sistemas de programação e criação sonora e visual oferecidos pelas possibilidades hipermediáticas (BAIRON, 2005, p.24).

Para apreender os princípios básicos da programação sonora e visual, contei com o apoio do CME (Centro de Música Eletrônica da UFRGS), vinculado ao departamento de música do Instituto de Artes da UFRGS, através do bolsista Abel Corrêa e do Curso de Realização Áudio-Visual da UNISINOS, através da bolsista Luciene Cheirós.

Inicialmente, aprendi a gravar e editar em áudio e vídeo porque compreendi que a captura do som e do vídeo das crianças deveria ser tomada exclusivamente a partir da minha escuta, do meu corpo de pesquisadora, totalmente envolvida teórica e praticamente no campo. Constatei que, durante o processo de coleta e transcrição dos dados, muitos pensamentos começavam a tomar forma e reverberar dentro de mim. Foi assim, que comecei a produzir pequenos ensaios-cds e ensaios-vídeos, ou melhor, peças audiovisuais (sem texto escrito) demarcadoras

de interrogações e considerações percebidas naquele período de escuta sensível das crianças. Esse material contribuiu para que eu pudesse discutir dentro do grupo de pesquisa, junto a outros educadores, com meus alunos na universidade ou na escola de música algumas das intuições que começavam a nascer ou se confirmar; além de alimentar minhas argumentações em Congressos ou Seminários. Nesse instante, compreendi a importância da escuta sensível porque ela me permitia desviar de minhas próprias perguntas para escutar, perceber e acolher os temas emergentes no contexto escolar.

É importante assinalar que a configuração dos dados acústicos e visuais foi o resultado da compilação das gravações das crianças nos diferentes espaços escolares. Assim, contrariamente a um áudio ou vídeo com perspectivas de mercado, que grava o *afinado*, utilizando inúmeros recursos para a purificação do material sonoro, ou valendo-se de diferentes planos e contraplanos para expressar uma estética, o cd e o vídeo aqui apresentados revelam a música possível de capturar. Dessa forma, registram os ruídos e a luz natural do contexto escolar e o alcance que pude tomar ao gravá-los. Meu objetivo era não intimidar as crianças ou interromper a espontaneidade de sua música. Por essa razão, em muitas ocasiões, as leis físicas universais para a captura de sons e imagens acabaram por interferir no resultado final conquistado, indicando outras tonalidades que só puderam ser interpretadas na cumplicidade de minha vivência no campo.

Ainda cabe destacar que algumas vezes me vi surpreendida por sonoridades capturadas pelo meu *Md* ou por planos tomados pelo vídeo que eu própria não havia tido a oportunidade de verificar durante a coleta; ocasionando um outro “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991) na análise do material. Assim, o áudio e o vídeo apresentados nessa investigação são o resultante da experiência de

captação e posterior montagem e edição dos momentos vividos em campo. Nomeados como *Retratos Sonoros*, eles apresentam alguns dos sentidos da minha escuta sensível da música na infância. Valem como material expositivo de apoio para o pensar investigativo desta tese, explicitando a sensibilidade poética das crianças, sem pretender alcançar uma função estética. Posteriormente elaborei o livro *Jogos de Barulhar* (apêndice da tese), um catálogo de exemplos capturados no campo, que transcrevem alguns dos Retratos Sonoros tomados em áudio, vídeo, partituras e/ou diagramas sonoros, com a finalidade de compartilhar com os leitores as reflexões aqui articuladas.

Entrada no campo

Negociar a entrada no campo foi fácil porque minha orientadora tinha um vínculo forte com a creche da UFRGS. Quando cheguei à instituição fui muito bem recebida pela orientadora pedagógica que deixou claro quanto costumeiro para as crianças era o fato de serem observadas e participarem de investigações. Depois de ouvir atentamente a exposição de minha pesquisa, a pedagoga informou-me que a única turma disponível para a realização do trabalho era o Maternal II, com crianças entre 3 e 4 anos, destacando que a professora da turma adorava música e participava de um coral. Naquele momento, pensava realizar a investigação com crianças entre 5 e 6 anos porque compreendia que nessa faixa etária os jogos e cantos rítmicos pareciam soar com maior frequência. Adaptei-me às disponibilidades encontradas e solicitei permissão para conhecer a creche, acompanhando a sua rotina no turno da tarde durante uma semana, especialmente da turma de Maternal II, antes de prosseguir o contato direto com as adultas-professoras envolvidas.

Meu intuito era conhecer o campo de um modo informal. Se é que isso fosse possível naquele momento. Passei uma semana conhecendo a escola, ou melhor, acompanhando as diferentes crianças através de sua rotina escolar. Na semana seguinte, a orientadora pedagógica me apresentou à Marilene, adulta-professora da turma do Maternal II e sua assistente, Ing, explicando meu desejo de desenvolver a investigação com as crianças. Nesse momento, as adultas-professoras contaram-me um pouco sobre a turma.

Marilene, a adulta-professora da turma do Maternal II, falou com muito carinho das crianças como um todo, solicitando a participação de sua assistente, que mais timidamente descreveu as rotinas do cotidiano infantil. De imediato, senti grande empatia com a adulta-professora da turma e seu jeito apaixonado de falar das crianças e do seu trabalho; mais tarde verifiquei que essa empatia era recíproca. Marilene é uma negra alegre, cheia de energia, alta, de voz soprano forte, afinada, com o ritmo no corpo, que fala de modo italiano, gesticulando e interpretando corporalmente o que diz. Uma adulta-professora que trabalha porque gosta da profissão. Logo foi me contando que adorava cantar, que participava de um coral e que considerava muito importante “cantarolar” com as crianças: “Eu amo a música e quando me apresento é como um relax, faz bem pra alma e pro coração!” (Marilene, Diário de campo, 11/06/2006), “pode ser qualquer tipo de música, menos as da mídia que eles já tem um monte [...] tem uma colega tua, lá da UFRGS, que só fala contra as ‘musiquinhas’ [referia-se as canções disciplinares] [...] olha ai nessa creche, ninguém canta mais nada depois disso, adianta dar normas pra quem não gosta de música? [...]” (Marilene, Diário de campo, 22/08/2007).

A adulta-professora da turma já conhecia minha orientadora e naquele momento estava finalizando sua graduação em Pedagogia (UFRGS). Nossas

conversas giraram sobre alguns de seus queridos professores daquela instituição. Casualmente, esses professores eram meus conhecidos próximos e compreendo que isso facilitou muito o meu acesso ao campo, porque ali se cruzavam histórias de vida, de encontros que havíamos participado, de propósitos para pensar a Educação Infantil.

Nesse contexto, a tese de Bellochio (2000) saltou-me aos ouvidos. Ao pesquisar as práticas cotidianas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, a autora chega à forma como os professores concebem e trabalham a Educação Musical na escola. Bellochio (2000) destaca que os saberes musicais dos professores estão alicerçados em suas próprias histórias de vida e nas experiências do seu ofício como professor. Assim, esses saberes, longe de se constituírem como representações cognitivas, estão carregados de dimensões afetivas, normativas e existenciais da música. Na Marilene, esse era um elemento marcante que parecia fazer diferença e, ao longo do trabalho, constatei que a música, como todas as artes, existiam em sua vida de forma significativa. Naquele momento, decidi fazer a investigação com a sua turma porque compreendi que tal proposição poderia fazer alguma diferença na escuta sensível da música das culturas infantis.

O processo de investigação foi completamente negociado com Marilene e a Coordenação Pedagógica. Os pais também foram consultados e solicitados a dar autorização, cabendo à Marilene recolher suas autorizações. No entanto, pareceu-me que, como já estavam muito acostumados a fazê-lo, assinaram o papel da autorização, mais como hábito, sem ter idéia clara da pesquisa, mesmo que eu e a adulta-professora da turma tivéssemos dedicado um tempo especial da reunião para fazê-lo. Dessa forma, adquiri o consentimento de todas as famílias para realizar a investigação, incluindo aí o registro acústico e visual das crianças, bem

como conservando seus nomes originais na descrição dos fatos. O contato com os pais se deu de forma pouco intensa e espontânea no momento em que retiravam ou entregavam seus filhos, ou de forma mais prolongada durante a espera nas aulas de natação e eventos escolares, quando conversávamos informalmente. Nesse momento, aproximei-me de pais cujas crianças me interessavam mais, capturando em conversas informais jeitos, formas de pensar a música, hábitos sonoros, ou melhor, colhendo hipóteses que pudessem melhorar minha compreensão das crianças.

Durante as duas primeiras semanas, Marilene fez questão de me integrar com os seus colegas e com as crianças. Apresentava-me para as outras adultas-professoras no pátio, para a turma da administração, para as moças do refeitório, para as enfermeiras, para a equipe da frente (guardas e porteira), para os pais. Ao longo do estudo, sua predisposição à pesquisa revelou-se ainda maior porque contribuiu para que eu me sentisse efetivamente dentro da creche. No pátio, sabia que era o meu momento, e não ficava tentando conversar comigo, deixava-me brincar com as crianças e escutá-las sensivelmente. Sempre me convidou para e me comunicou sobre eventos organizados pela escola, tais como: festas, sopas, *halloween*, semanas da crianças, etc., ou pelos pais, aniversários e sopa; e/ou, pela UFRGS, seminários, oficinas, encontros.

O apoio recebido de Marilene contribuiu consideravelmente para que eu conquistasse o status de pesquisadora no contexto escolar. Por isso, sempre que necessário, Marilene contribuiu para a realização do meu trabalho, defendendo-me e intervindo junto de pais e/ou professores que tentassem invadir ou impossibilitar minha mobilidade no campo, reforçando minha autorização para fazê-lo. Por outro lado, Marilene também deixou claro, especialmente depois do primeiro mês, os

espaços que não gostaria que eu observasse, registrasse ou filmasse as crianças: dentro do banheiro e nas aulas de Educação Física. Porém, nunca proibiu meu acesso a esses contextos, apenas acenava verbalmente com um “até aqui Brutus?” (Marilene, Diário de campo, 30/08/06) que eu logo entendia como: Por que nesse espaço? Não estás invadindo a privacidade das crianças?

Sempre que isso aconteceu, respeitei o limite que a adulta-professora da turma propunha, porque compreendia que, assim, meu acesso às crianças continuava sendo facilitado. O que marcou nosso relacionamento foi a informalidade das conversas que inicialmente concentravam-se no Curso de Pedagogia da UFRGS - ponto de convergência entre nós (afinal, éramos alunas da UFRGS) -, ampliando-se gradativamente à medida que meu acesso ao campo ia sendo efetivado, o que me assegurou informações preciosas sobre as crianças. Como durante o ano as adultas-professoras tinham folgas a cumprir, Marilene sempre me manteve informada sobre essas datas, explicitando a forma como estava planejado o trabalho com as crianças naqueles momentos. Dividia comigo os seus projetos, solicitando sugestões e dividindo os poemas colhidos com as crianças durante minha ausência. Por essa razão, sempre que surgia uma oportunidade, tentava contribuir com seu trabalho, empreendendo sugestões ou colhendo material. Foi assim que fiz uma sugestão de *layout* para o *Livro das Verduras* que estava sendo construído com as crianças; emprestei alguns livros e Cds de música para posterior gravação; e comuniquei de eventos culturais gratuitos para as crianças.

Cabe ainda destacar que a adulta-professora da turma me salvou de alguns percalços encontrados no campo como pesquisadora, contribuindo para que eu pudesse driblar a rigidez imposta pelos adultos naquele contexto e realizar minha coleta de dados com maior desenvoltura. Na festa de aniversário de Vitor, Marilene

intercedeu junto a seus familiares explicitando-lhes que eu gravava porque tinha sua autorização. Também degustei pedacinhos suculentos da merenda escolar (vetado aos adultos), porque a Marilene apanhava alguns para nós, comendo-os em parceria. Marilene inúmeras vezes matou a minha sede, intercedendo na cozinha para que eu conquistasse acesso aos copos (vetado aos adultos); outrossim, quando os pais pareciam estranhar minha presença com a câmera na mão, reforçava meu papel de pesquisadora, ressaltando que a autorização me havia sido conferida. E compartilhamos outros tantos eventos de cumplicidade.

Portanto, compreendo que minha entrada no campo, após a permissão oficial dos adultos (direção, orientadora pedagógica, adultas-professoras que trabalhavam na turma, dos pais e das crianças), manteve-se cada vez mais intensa à medida da minha presença na escola e do apoio que conquistei da adulta-professora da turma. A colaboração atenta das crianças através da imediata empatia e aceitação revelada confirmaram o alerta encontrado nas diferentes investigações com crianças (CORSARO; MOLINARI, 2005; SARMENTO, 2003; VASCONCELLOS, 2000): a permissão afetiva das crianças contribui em grande escala para que o pesquisador crie o vínculo com as pessoas envolvidas e deixe as coisas fluírem. Com essa disposição, pude distrair-me sonoramente no contexto escolar, aprendendo a escutar sensivelmente que tudo que as crianças faziam, fazia sentido para elas, mesmo que muitas vezes eu não pudesse entender isso.

O Tubarão

Meu primeiro contato formalizado com as crianças teve a música  *Tubarão* (Exemplo 1³). como a estratégia de aproximação improvisada à turma. Realizado de forma inusitada, porque destituído de planejamento anterior, essa canção apareceu no momento em que fui apresentada às crianças. Combinada anteriormente com a adulta-professora da turma, tal apresentação consistia em uma conversa informal com as crianças onde eu seria formalmente apresentada, explicando-lhes minha pesquisa. Depois de me apresentar carinhosamente, Marilene solicitou que cada criança viesse ao centro da roda para dizer o seu nome. Em seguida, pediu que eu contasse para as crianças como ocorreria a investigação. Expliquei-lhes que era professora de música e que estaria na escola alguns dias da semana observando a sua música. Disse também que gostava de inventar músicas e queria ouvir as músicas que eles inventassem. No mesmo instante, Thainá disse: “então, canta prá nós!” (Thainá, Diário de campo, 11/07/06). Hesitei por um instante e num ímpeto falei: “tem uma que eu fiz uma versão há muito tempo..., é ‘O Tubarão’, mas eu preciso da ajuda de vocês” (Dulci, Diário de campo, 11/07/06). Entoei a canção *Tubarão*.

Como as crianças estivessem em roda, pedi que colocassem as duas mãos sobre os joelhos como se fossem peixes e, ao barulho do tubarão, cantassem comigo a melodia. Antes, porém, nadamos um pouco, mexendo as mãos no espaço que dispúnhamos em nossa frente. Quando a melodia acabasse, as crianças deveriam esconder as mãos atrás das costas, para que o tubarão não as comesse.

³ Todos os Exemplos estão transcritos no Livro intitulado “Jogos de Barulhar”, apêndice desta tese. Nesse livro cataloguei arquivos de áudio e vídeo, partituras e diagramas sonoros, que são anunciados no texto pelo ícone . Sempre que o nome Retrato Sonoro anteceder um exemplo, significa que aquela expressão sonora é das crianças investigadas.

Realizamos a atividade três vezes com grande envolvimento de todas as crianças. Despedi-me e combinei que no dia seguinte viria escutar as suas músicas.

O lugar da pesquisadora

Ao acompanhar a rotina das crianças diariamente na escola no primeiro mês dessa investigação, vi meu lugar de pesquisadora ir se constituindo junto às crianças, às adultas-professoras e à escola. Num primeiro momento, as crianças pareciam querer chegar perto de mim, faziam-me perguntas, pegavam na minha mão, convidavam para participar de suas brincadeiras, davam-me sorrisinhos, pediam para pegar o meu caderno, escrever nele, comentavam sobre a caneta que eu usava, sobre a minha roupa, meus sapatos. Sempre permiti que elas escrevessem e ou desenhassem no meu diário de notas, algumas vezes até tivemos que organizar uma ordem para fazê-lo diante da demanda de pedidos. Certas crianças anunciavam o que deixariam marcado no caderno, outras apenas ocupavam seu espaço no mesmo. Algumas vezes as crianças também solicitaram que eu escrevesse o seu nome no meu caderno e ficavam procurando através de minhas escritas, buscando identificar as letras iniciais de seu nome ou dos pares. O interesse das crianças pelo alfabeto era temática corrente e habilmente articulavam longas conversas sobre as letras nominadas.

Inicialmente, algumas crianças solicitaram minha intervenção na resolução de alguns conflitos com os pares. Como sempre nessas situações eu demandasse que se dirigissem à adulta-professora da turma ou sua auxiliar, logo foram entendendo minha posição naquele contexto. Nesse âmbito, a posição de investigadora por mim assumida (mesmo que eu fosse adulta) na escola, acabou por

diferenciar-se daquela tomada pelas adultas-professoras. Isso porque além de brincar com as crianças (especialmente nos pátios), eu também se empurrava no balanço - o que nenhuma adulta-professora fazia na escola.

Compreendi que as crianças haviam assimilado meu lugar de pesquisadora quando José comenta com Vinicius: “não adianta pedi prá ela” (José, Diário de campo, 04/09/06). Vinicius queria que Cauã emprestasse por um tempo mais prolongado o avião com o qual brincava. Quando Vinicius faz menção com o corpo de pedir a minha intervenção, José realizou o comentário. A partir desse momento, constatei que as crianças haviam me destituído do papel de adulta centralizadora e normatizadora, demandando essa função, exclusivamente, às adultas-professoras da instituição.

Nesse contexto, considero que houve momentos destacados na rotina escolar que reforçaram minha posição de adulta diferente naquele contexto e demarcaram meu estatuto de pesquisadora numa perspectiva interna, aceita pelo grupo de crianças e adultas-professoras do Maternal II. É o caso do convite que Isadora e Diana fizeram para maquiarem-me na hora do brinquedo livre, ocultando essa atividade da adulta-professora, pela proibição instituída no contexto escolar (Diário de campo, 08/09/06); ou mesmo, quando um grupo de meninas tirou o tênis na minha frente, para andar de escorregador com as meias banhadas em areia (Diário de campo, 25/08/06). Nessas atividades, as crianças estavam violando uma norma escolar e dividindo essa cumplicidade comigo. Sendo comportamentos proibidos dentro da escola, usar maquiagem e retirar os tênis no pátio, constatei que, naquele momento, estava sendo aceita pelas crianças como uma adulta atípica (CORSARO, 1997). Foi então que compreendi que poderia deixar de realizar exclusivamente notas de campo e passei a gravá-las e filmá-las.

As crianças logo aprenderam meu nome e depressa se habituaram com a minha presença, acolhendo-me sempre com muita alegria e prontidão, dando-me beijinhos, apertos de mãos e olhares carinhosos: “a Dulcimarta chegou!”, (Carol, Diário de campo, 30/08/06) anunciavam entre si. Algumas vezes quando eu chegava e elas já estivessem brincando no pátio, entrava na brincadeira com elas, sem pedir licença, apenas chegando. Quando essa inserção acontecia nos pátios externos, ao se depararem comigo em meio ao seu brincar, faziam questão de me cumprimentar, articulando meu nome completo: “oi Dulcimarta!” (Vinicius, Diário de campo, 08/09/06). A adulta-professora da turma costumava me chamar pelo nome inteiro e as crianças, na hora do cumprimento inicial também mantinham constante essa evocação, o que não acontecia durante a rotina escolar. Naquele momento, pareciam ter todo um prazer em entoar o meu *grande* nome, entoando-o de forma cadenciada e sem respirações. Considero que suas entonações marcavam sonoramente o meu pertencimento àquele grupo de pares: ela é parte de nosso grupo, é nossa parceira, brinca conosco, nos empurra no balanço.

As adultas-professoras quase nunca solicitaram minha colaboração ou participação com as crianças; com exceção de um passeio a pé que realizamos até o *Planetário* da cidade. Após sete meses de investigação, a adulta-professora da turma solicita: “Dulcimarta, vou precisar de ti para levar três crianças pela mão” (Marilene, Diário de campo, 08/12/06). De pronto aceitei a incumbência porque, com a cumplicidade e reciprocidade que havia conquistado, senti a real necessidade de fazê-lo. Cabe destacar que ao longo da investigação, as adultas-professoras entenderam minha presença como pesquisadora, respeitando e colaborando com meu trabalho.

As crianças logo se aperceberam que eu tinha algumas habilidades que lhes poderiam ser úteis pelo fato de ser adulta. Isso não se referia apenas à possibilidade de alcançar-lhes objetos e brinquedos que estavam dispostos nas duas estantes elevadas da sala de aula (algumas vezes proibidos), mas também porque sabiam que, quando eu chegava, a professora da turma tentava deixá-las mais livres, sendo bastante flexível em relação à extensão do tempo da brincadeira livre, à disponibilidade da exploração dos materiais sonoros e permitindo-lhes que barulhassem por um tempo mais prolongado e mais intenso do que o tomado na rotina cotidiana. Outrossim, a adulta-professora da turma me permitia tomar as crianças para entrevistas individuais, enquanto as demais estivessem no pátio externo brincando ou na sala de vídeo, o que particularmente algumas crianças desejavam, ansiavam e até me solicitavam: “ô Dulci, sabi qui eu cantu um monti di músicas?” (Diana, Diário de campo, (13/10/06). Aproveitei, especialmente os meses de verão, quando na rotina escolar o horário do brinquedo livre no pátio externo parecia estender-se, para realizar as entrevistas individuais que necessitei.

Cabe ainda destacar que algumas crianças expressavam certo *glamour* pela possibilidade de cantar no microfone e/ou serem gravadas no vídeo. Depois de alguns meses no campo, tal comportamento pareceu menos intenso. No entanto, mesmo com a intimidade adquirida com o material, o microfone ainda parecia servir de ícone para a incorporação de seus ídolos prediletos. As crianças pegavam o microfone na mão, pondo-se em performance e/ou contemplando seus colegas na performance. Quando constatava que esse botar-se na performance musical se tornava muito fetichizado ou estereotipado, preferia circular entre as crianças apenas com o meu bloco de notas e com o Md pendurado na cintura (como uma pochete),

condição já incorporada pela turma, disponibilizando-lhes o microfone quando solicitado.

A festa que as crianças fizeram para marcar a minha volta à escola (abril de 2007) esteve certamente relacionada ao nosso envolvimento e à duração da minha ausência. Quando me avistaram no corredor, ficaram em círculo ao meu redor, aglutinados, puxando-me para beijar e abraçar. Enquanto caminhávamos até a sala de aula, entoaram em grande coro o refrão das *Chiquititas* (seu *hit* do momento), recitando dezenas de canções novas, aprendidas com a nova adulta-professora auxiliar. Contaram-me da saída antiga da adulta-professora auxiliar (Ing) e do seu paradeiro na creche (estava cuidando das crianças do berçário). Sentaram em círculo com pernas de índio, cantaram *O Tubarão* (Exemplo 1), brincadeira cantada que marcou minha estratégia de aproximação com as crianças. Nesse momento, constatei como as crianças relacionavam minha presença à música. Não sei se pelo *Tubarão*, pela explicação da adulta-professora, ou pela simples conversa sobre a pesquisa (retorno de suas produções sonoras).

O que posso afirmar é que, naquele momento, as crianças começavam a musicar com maior intensidade diante de mim, entoando canções variadas, compondo em inglês, dançando com música, e inventando uma combinação de sonoridades. As crianças pareciam pontuar minha ausência como escuta sensível no contexto escolar, aproveitando meu retorno para expressar e compartilhar de corpo inteiro sua musicalidade comigo, parecendo sentir-se mais fluídas para barulhar livremente.

As crianças

As crianças investigadas estavam matriculadas no ano de 2006 na turma de Maternal II da escola de Educação Infantil e no ano de 2007 na turma de Jardim A, perfilando um total de 17 alunos, numa faixa etária variável entre 3 e 4 anos. Nesses dois períodos, manteve-se constante a adulta-professora da turma, modificando-se apenas a adulta-professora auxiliar. Todas as crianças passavam o turno integral na escola, ou melhor, entravam na instituição entre 07:30 e 8:00, podendo permanecer ali até às 18:30. A maioria dos pais buscavam as crianças na escola entre 17:00 e 17:30. Os sujeitos foram observados por mim no turno da tarde. Saliento que, no turno da manhã, as crianças eram atendidas por adultos-professores distintos dos do turno da tarde.

Em junho de 2006, quando iniciei este estudo, 12 crianças já haviam completado 4 anos, ou completariam até o término daquele primeiro semestre. O grupo era formado por 6 meninas e 11 meninos. Todas as crianças tinham um dos pais trabalhando na universidade, na função de professor ou funcionário. Dos sujeitos investigados, apenas uma criança era filha de professora universitária no curso de Enfermagem. As demais tinham um dos pais atuando na universidade como funcionários, nas funções de porteiro, guarda, faxineiro, telefonista, ou auxiliar de secretário. Com exceção de duas crianças, as demais já estavam bastante socializadas com o mundo escolar, porque freqüentavam a creche desde o berçário.

A escuta na escola

Espaço de diversidade

Ao escolher como campo investigativo a escola, não posso negar que esta instituição “permanece como um palco conflitual de projetos políticos e pedagógicos que podem tanto orientar-se para uma efetiva ampliação dos direitos das crianças quanto sustentar-se em lógicas de ação que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (SARMENTO, 2007, p.40); ou mesmo, variar de uma proposta educacional de um espaço de jogo e recreação, a uma proposta fechada que associa à escola de Educação Infantil a preparação da escolaridade posterior (KUHLMANN Jr, 1998).

Ao incorporar historicamente processos de disciplinarização da infância (FOUCUALT, 1997) inerentes à ordem social dominante, bem como viver o declínio e a fragilidade dos programas institucionais (DUBET, 2002), as escolas têm servido para separar as crianças do espaço público. Se a modernidade escolar introduziu a escola como a instituição de acesso à cidadania plena, com igualdade de competências e capacidades para competirem na sociedade, esta escola também possibilitou a “privatização da infância” (WYNESS; HARISSON; BUCHANAN, 2004) que, tanto protegida quanto subordinada à autoridade paternalista adulta, acaba por incorporar as múltiplas “agências da ocupação infantil” (SCRATON, 1997).

As perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação têm nos alertado para o fato de que as pesquisas com crianças na escola vêm acompanhando esses diferentes postulados da vida escolar, reconstituindo a trajetória histórica e social das escolas a partir de recortes espaço-temporais demarcados. Dessa forma, após um extenso período do “movimento da escola científica” (VILLA, 1997), no qual tudo deveria ser mapeado para que possíveis

variáveis que condicionavam o funcionamento escolar fossem identificadas com forte sustentação do funcionalismo e da ideologia liberal - ou mesmo assentadas nas teorias da reprodução que, perpetuando o modelo da produção capitalista, verificava como a escola socializava os alunos para o lugar social de mando e obediência - temos, na contemporaneidade, uma exposição de trajetórias de pesquisa que, mais que caminhos a percorrer, servem de pontos de encontro para inspirar reflexões acerca da cultura escolar (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003).

Tais pontos de encontro acabam por contrapor-se ao processo de institucionalização e rotinização da educação da infância tomado na modernidade. Tendo como foco de sua investigação a referida temática, Barbosa (2006, p.71) constatou que as rotinas empreendidas na escola estavam em profunda relação com a construção da modernidade, alterando radicalmente a natureza da vida social cotidiana, além de alcançar os aspectos mais pessoais da vida humana. Por essa razão, as escolas e as fábricas caminhavam na marcha do progresso. As teorias de organização que estabeleciam a rotinização do trabalho na indústria - baseadas nos pressupostos de Taylor (1988) -, tornaram-se o modelo hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais, definindo um modo de pensar e realizar as atividades cotidianas dentro de um sistema mecanizado e hierarquizado em que a relação entre as pessoas e o *tempo linear do capital* era metronomicamente medido (BARBOSA, 2006).

Para definir a modernidade, Barbosa (2006) vale-se dos pressupostos de Giddens (1995), que a descrevem num sentido geral como abarcadora das instituições e dos modos de comportamento impostos na Europa após o feudalismo, quando a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, o higienismo, a secularidade e a idéia de evolução e progresso adquiriram um caráter histórico

mundial. Dessa forma, constitui-se naquele processo histórico a institucionalização das crianças pequenas, no qual a demarcação da rotina, da divisão do trabalho, do controle, da normatização e da sua psicologização fica evidente com a expansão da escola. Por essa razão, na modernidade, com o objetivo de simplificar um mundo que estava ficando excessivamente complexo, a educação das crianças pequenas foi construída instrumentalmente com vista a um *dever ser*, enquadrando essa clientela na rotinização de sua educação à medida que, pouco a pouco, tiravam-lhes o fardo da liberdade, da imaginação e da construção própria (BARBOSA, 2006, p.71-77).

Nesse contexto, os estudos de Woodward (1997, p.4) pontuam que mesmo que a escola venha sendo usada para demarcar e sustentar significados incorporados pela civilidade e normatização inerentes à modernidade, tais propósitos que poderiam nos prescrever “um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pretendemos, apresentam-se completamente atados às questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença dos grupos”.

Por essa razão, Mafra (2003) sustenta que o contexto escolar não é homogêneo, uniforme e compacto, ele é multidimensional, pluralista e diversificado, ainda que possa ser abordado a partir de *ethos culturais* unificadores. A autora ainda reforça que tais *ethos culturais* se mantêm e se transformam ao longo do tempo e das épocas e apontam, em sua transversalidade, para uma desejável integração entre as diversas áreas das ciências da educação. Mafra (2003, p.131) define *ethos culturais* como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola, que caracterizam a diferença.

Na contemporaneidade, escutar a escola exige considerar as forças culturais produzidas como “expressão das contradições vividas pelas culturas não-dominantes dentro dos quadros institucionais” (GORDON, 1990, p.34), compreendendo que a escola não é marcada meramente pelos determinantes institucionais invencíveis. A escola “é a arena vital para a produção da prática e do significado” (GREEN, 1997, p.17) e, como o espaço da diversidade comporta variedade, operando dentro de diferentes discursos. Portanto, escutar a música das crianças na escola reverbera polifonicamente o conflito de valores e ações que se constituem significativamente na integração das crianças, dos adultos, da sociedade, num espaço concreto aberto à incerteza, à complexidade, à instabilidade e à singularidade.

A Creche Francesa Zacaro Faraco

A escola de educação infantil tomada como foco desta investigação foi a Creche Francesa Zacaro Faraco, criada em 1972 como marco das lutas acirradas das trabalhadoras da UFRGS. A creche está situada no campus universitário da saúde, atendendo crianças de 0 a 6 anos. Recebe como alunos somente filhos de servidores da UFRGS (professores ou funcionários). Atualmente, está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino através da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional. Em 2002, com a criação da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, vê suas lutas históricas tomarem maior força e extensão com o apoio e articulação junto às demais creche universitárias (UFRJ, UFPB, UFRN, UFPB, UFES, UFSC, UFRJ, UFSM). Porém, até o presente momento não possui em seu quadro funcional docente pedagogos, contando

apenas com agentes técnico-administrativos que têm o segundo grau completo. (CRECHE/UFRGS, 2002).

Sem possuir uma coordenação única, a creche é dirigida pela aglutinação de dois blocos em atividade no espaço escolar: saúde e educação. Na área da saúde destaca-se a atuação do setor de Enfermagem e Nutrição, enquanto que na área da educação a ação é encaminhada pelo setor de Psicologia e Pedagogia que, nomeadamente representados, orientam todo o desenrolar do trabalho escolar.

A organização administrativa da creche está assim disposta:

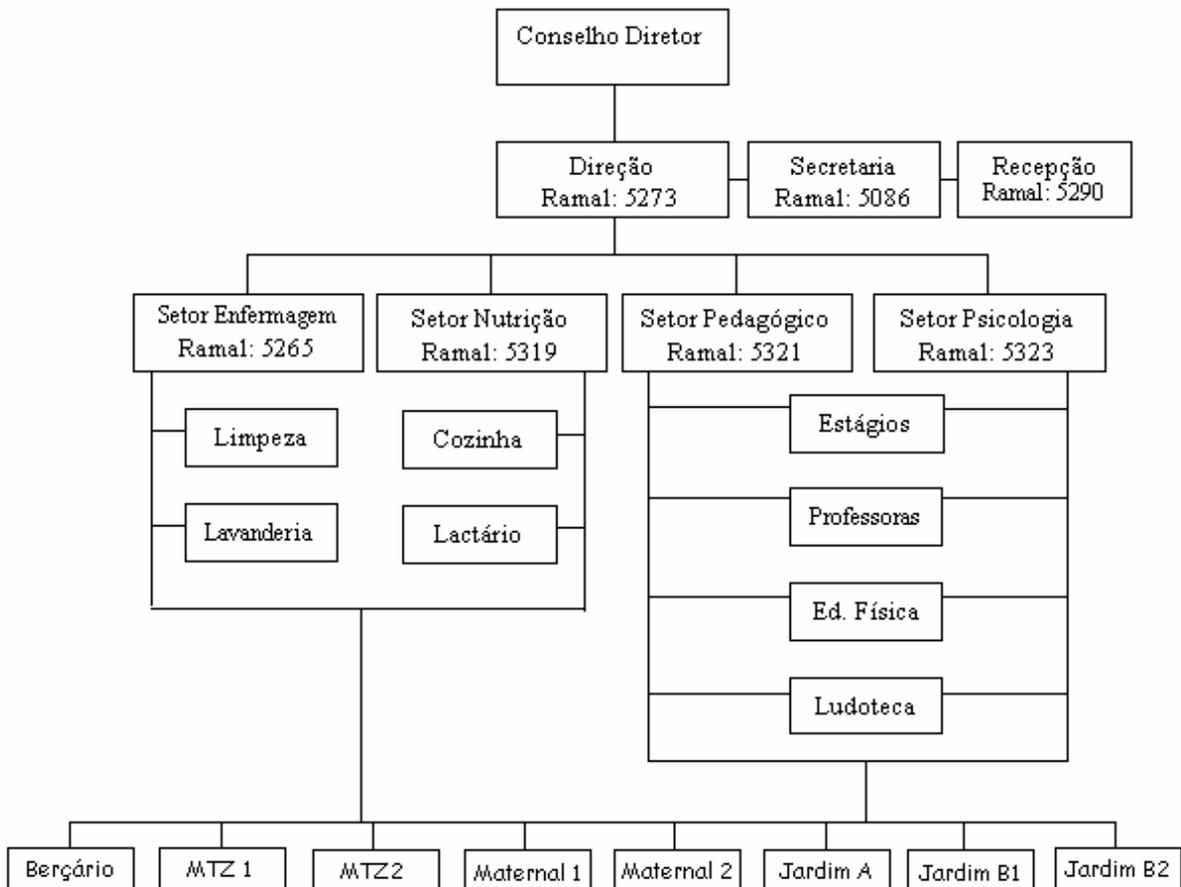


Figura 1: Quadro da Organização Administrativa da Creche

Uma pequena análise do quadro acima pode esclarecer a direção vivida no interior da creche, permitindo visualizar as áreas relacionadas entre si e

aquelas submetidas à direção articulada da universidade. Na base encontramos a disposição das turmas por faixas etárias e sua relação com os diferentes setores da creche, coordenados pela ação conjunta do setor de saúde e educação. As crianças são divididas por idade em diferentes grupos. A creche também conta com a presença de uma secretária, dois guardas, um recepcionista, um enfermeiro, um nutricionista, uma cozinheira, um psicólogo, um pedagogo, 8 professores, 7 auxiliares e 6 estagiários, que pesquisam ou ministram aulas de Educação Física.

A proposta pedagógica entende a creche “como um espaço onde a criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos, exercendo sua cidadania desde a infância” (UFRGS, 2002, p.2). Nesse sentido, nega a idéia de escola infantil como espaço de assistência, recreação ou preparo para as próximas etapas de escolarização. Portanto, diz-se teoricamente articulada com os teóricos do desenvolvimento Piaget, Vygotsky e Wallon e tem nos projetos de trabalho a organização de sua ação pedagógica semestralmente avaliada para toda a comunidade interessada.

As turmas são divididas por faixa etária, sendo nomeadas cronologicamente: a) *Berçário* (bebês a partir de 6 meses); b) *Maternalzinho 1* (a partir de 1 ano); c) *Maternalzinho 2* (a partir de 2 anos); d) *Maternal I* (entre 2 e 3 anos); e) *Maternal II* (entre 3 e 4 anos); f) *Jardim A* (entre 4 e 5 anos); g) *Jardim B* (entre 5 e 6 anos). Não existe nenhum tratamento ou aspecto que aponte a música ou as sonoridades como uma linguagem a considerar dentro da proposta pedagógica escrita. Tampouco seus coordenadores apontam a presença de professores ou estagiários de música em sua história.

A creche ocupa uma área física ampla e arborizada. Nela, estão dispostos dois pátios com área verde externa, pátio interno A, pátio externo B, uma biblioteca e ludoteca, uma sala de vídeo, uma sala de professores, uma sala com computadores, um refeitório, uma sala de atividades múltiplas, uma cozinha, uma lavanderia, 3 banheiros, além de 8 salas de aula.

Contextos escolares investigados

Os diferentes contextos escolares nos quais interagi com as crianças e dos quais coletei os dados da presente investigação se fixaram quase exclusivamente no espaço físico da instituição. Nos meses de verão, também acompanhei as crianças na escola de natação da UFRGS e no ônibus escolar que realizava esse trajeto, além de acompanhá-las nos lugares destinados aos eventos escolares. Nesse caso, os contextos investigados se estenderam ao *Mc Donald's* (festas de aniversário) e ao *Planetário* (Exposição de Artes da Escolinha da UFRGS).

Após o primeiro mês de participação diária na rotina escolar, constatei que havia espaços e tempos nos quais a música das culturas da infância poderiam ser escutadas sensivelmente com maior intensidade e espontaneidade. Nesse sentido, compreendi que havia dispositivos sonoros que ultrapassavam a simples função de recreação, relaxamento, diversão ou *ambiência sonora ou estética*, atuando como formas de ensinar na prática social que emerge da música uma ordem social que define o que é música, quê música e quando deve haver música na escola. Sem uma palavra que pudesse referenciar ou descrever tal proposição, o não-dito emoldurava um jeito de ser distinto através dos diferentes contextos

escolares, nos quais a memória de um corpo socializado como aluno da educação infantil identificava os tempos e espaços de soar, reverberando os diferentes rituais vivenciados pelas crianças. Ressalto ainda que a instituição, como um cenário sonoro, sempre vê articulada através de sua paisagem sonora, consciente ou inconscientemente, uma concepção de escuta e produção musical que confere a cada escola um “sotaque acústico” (FONTERRADA, 2004, p.93), ou melhor, um jeito de soar que lhe é peculiar.

O reverberar de tal sotaque na instituição foi fazendo com que eu percebesse que havia espaços e tempos instituídos na rotina escolar que pareciam contribuir para uma maior ou menor disposição à observação das singularidades infantis. Característica similar foi constatada por Campbell (1998, p.69) quando observou que as crianças constroem seus próprios canais de expressão, códigos e formas sonoras de afrontar o poder adulto, dentro dos espaços dispostos na rotina escolar. A rotina escolar do Maternal II impunha princípios unificadores que definiam um tempo de trabalhar e outro tempo de brincar, embalados pelos sons fundamentais da paisagem sonora escolar, que acabavam por demarcar intensamente espaços e tempos diferenciados para a expressão sonora das crianças.

De imediato constatei que os sons naturais e artificiais da paisagem sonora escolar se relacionavam ao tempo e lugar atravessado pelas crianças em sua rotina cotidiana. Desta forma, a *hora do recreio* e a *hora do brinquedo livre*, no pátio ou na sala de aula, funcionavam como tempos exclusivos de brincar. Os demais horários escolares eram preenchidos com tempos de trabalhar, nos quais as crianças podiam encontrar ou conquistar brechas para sua livre expressão. Os tempos de trabalhar mais flexíveis na rotina das crianças incluíam a *hora do lanche*

no refeitório, a *hora da fruta*, na sala de aula e, especialmente, o tempo de realizar a higiene para a hora da fruta. Isso porque, mesmo que nesses horários as crianças tivessem que cumprir uma tarefa coletiva, as adultas-professoras se mantinham sensíveis à flexibilização dessas temporalidades.

Por isso, a partir do segundo mês de investigação, defini como espaços e tempos de escuta sensível da música na rotina escolar seus *tempos de brincar*. Nesse espaço, as crianças poderiam fazer *mais do seu jeito*, expressando e escutando as sonoridades do mundo, sem intervenção tão direta das adultas-professoras. Na rotina escolar, os *tempos de trabalhar*, mais flexíveis, também foram observados em sua extensão. Dessa maneira, fixei minhas observações participantes em três vezes por semana (terças, quartas e sextas-feiras), durante um período consecutivo diário de no máximo três horas, tendo como linha demarcadora da rotina das crianças a *hora do recreio* ou a *hora do brinquedo livre*. Procurava permanecer na escola momentos antes e depois dos contextos escolares definidos, a fim de articular possíveis redes de relações emergentes nas observações.

Ao longo da investigação, fui percebendo que nos *tempos de trabalhar*, as crianças sempre encontravam brechas para se expressar sonoramente. Cotidianamente, tiravam partido das incoerências, ambigüidades e contradições enredadas em seu campo social. Tais momentos eram mais constantes, na hora do lanche (no refeitório) e na hora da higiene (na fila). Por essa razão, também observei esses cenários escolares. Naquelas brechas, as crianças desafiavam à pregnância de certezas e receitas a seguir na direção do poético. Isso significa dizer que, ao se expressarem musicalmente, as crianças abarcavam a multiplicidade de tempos exigida pela “percepção poética” (WISNIK, 2004, p.174) que não recusa o

determinado e o medido, mas que só acontece na imprevisibilidade de encontros sentidos para soar.

Portanto, os contextos escolares observados concentraram-se: a) na sala de aula das crianças, durante a atividade de brinquedo livre depois da merenda; b) nos pátios interno A e externo B, onde as crianças viviam o momento do recreio, sendo assistidas pelas adultas-professoras, de longe; c) no refeitório, na hora do lanche; d) na fila de entrada e saída do banheiro, onde aguardavam o seu momento de fazer a higiene; e) nos lugares tomados para a comemoração de datas festivas como aniversários, Festa da Semana Farroupilha, o Carreteiro, a Sopa, a Visita à Exposição de Artes da UFRGS, as comemorações da Semana da Criança, entre outros; f) no ônibus escolar, a caminho da aula de natação; g) no prédio da Escola Superior de Educação Física, no campus da UFRGS, onde eram realizadas as aulas de natação das crianças no verão.

Apesar de ter concentrado minhas observações nesses contextos determinados, acompanhava as crianças na escola, seguindo as direções e os pontos de escuta que elas decidissem empreender à sua rotina. Por essa razão, acabei penetrando outros espaços, porque acompanhava as crianças em seu acontecer. Foi assim que conheci a horta escolar, a sala de vídeo, desbravei inúmeras vezes os corredores escolares, mexi a panela de carreteiro na cozinha e convivi com as crianças no berçário da creche.

Cabe destacar que, num primeiro momento, cheguei a realizar observações sistemáticas das crianças nas aulas de Educação Física, que se davam na sala de atividades múltiplas da escola. Esse contexto escolar deixou de ser observado a pedido das estagiárias responsáveis pela docência da turma. Aceitei prontamente o pedido das estagiárias, porque, naquele momento, não fazia

idéia da importância daquele espaço acústico para as crianças. Com a constituição da investigação, fui entendendo como as crianças usavam aquele cenário sonoro (uma sala de aula totalmente vazia) para testar diferentes modos de entoar e movimentar-se. As crianças punham seus corpos no som, explorando diferentes nuances e contrastes vocalizados no andamento, no tempo, no espaço, para encontrar o eco e a reverberação como álibis de sua expressão sonora.

A rotina das crianças

Quando crianças e adultos encontram-se cotidianamente num contexto institucional específico, há que se considerar uma organização prévia de tempos, espaços e atividades. Tal organização constitui um ambiente de ação com regularidade, estabilidade, continuidade e previsibilidade, estabelecido no espaço físico e social da escola. Em outras palavras, o fato de se encontrarem na creche cria uma rotina de trabalho com a finalidade de gerar

possibilidades dos atores ultrapassarem a incerteza social e a sua própria incerteza pela antecipação e previsibilidade de comportamentos, coordenação da sua ação com os outros no acesso aos recursos disponíveis e resolução de problemas através de ações coletivas (FERREIRA, 2004, p. 98).

À medida que tal organização se estabelece, ela permite simultaneamente que as adultas-professoras enfrentem e lidem com a incerteza social e façam frente aos interesses e poderes individuais e coletivos das crianças, aí incorporados “suas ambigüidades interpretativas, múltiplas racionalidades e conflitos que possam surgir” (FERREIRA, 2004, p. 98), A organização da rotina criada pelas adultas-professoras emergiu como um contrato social entre elas e as

crianças, impondo uma conciliabilidade, convergência e construção de consensos, a partir de interesses em prol de uma educação de qualidade.

Se, do ponto de vista do projeto político pedagógico da creche, às adultas-professoras cabia o papel de criar e recriar um ambiente onde o ofício de adulto-professor e o ofício de criança se estabelecessem em unidade e interação, aglutinando conflitos e problemas, na prática, essa compatibilização de interesses parecia ambígua. Aqui, as adultas-professoras, as crianças e a própria instituição escolar se viam enredadas nas hierarquias e burocracias institucionais, no desafio das políticas educacionais, na falta de densidade teórica, na constituição e promoção dos direitos e deveres de seus atores, nas lógicas temporais dos processos de ensino aprendizagem, na ocupação e demarcação de espaços físicos. Enfim, nas condições estruturais e dinâmicas que promovessem a educação das crianças, naquele contexto específico.

Portanto, a rotina do Maternal II refletia as condições estruturais e dinâmicas institucionalizadas, onde as generalizações e homogeneizações reforçadas nos projetos de globalização e modernização da sociedade acabavam por impor uma noção de tempo determinado, constante, regular e medido. Marcados no cotidiano escolar, a rotina das crianças dispunha o tempo em pequenas frações, sistematicamente divididas, que ocorriam com uma constância regular. Houveram horários fixos, que não se modificaram ao longo de toda a investigação: a hora da higiene, a hora do lanche e a hora da fruta (relacionados à estrutura maior da escola e do funcionamento da cozinha). Os demais horários, mantiveram ao longo da pesquisa uma sistematicidade constante, mas não estavam engessados, ou seja, sempre que as adultas-professoras sentissem necessidade, mobilizavam a

flexibilidade desses tempos para expandir acontecimentos ou situações de envolvimento e aprendizagem das crianças na dinâmica escolar.

Nesse contexto, na rotina do Maternal II organizava-se o tempo da seguinte maneira:

Entre 13:30 e 13:50 – *hora de acordar*: nesse período as crianças começavam a acordar do sono iniciado depois do almoço. Estabelecido como *a hora do soninho*, esse horário iniciava quando as crianças começavam a *tentar* dormir (a partir das 11:30) e poderia se estender até o prazo máximo das 13:50. Isso porque a sala de *Atividades Múltiplas* tomada como sala do soninho, a partir das 14:00 deveria estar vazia para ser utilizada como sala de Educação Física. As crianças acordavam alternadamente, conversavam entre si e com as adultas-professoras, espreguiçavam-se, pegavam a almofada-travesseiro e tomavam a direção do banheiro, encaminhando-se através do corredor à fila da higiene. Nesse trajeto, por vezes levavam as almofadas à fila, outras apenas seguiam a caminhada coletiva dos pares do Maternal II, ainda parecendo bastante sonolentas.

Entre 13:50 e 14:10 – *hora da higiene*: depois de acordar, as crianças eram guiadas pelas professoras até o banheiro. Colocadas em fila indiana contra a parede que se estendia no lado exterior do banheiro, iam sendo chamadas individual e nominalmente pelas adultas-professoras em pequenos grupos de, no máximo, quatro crianças simultaneamente. Assim que eram chamadas, saíam da fila, entravam no banheiro e deveriam cumprir o ritual de satisfazer suas necessidades fisiológicas e lavar as mãos, retornando à sua posição inicial na fila até que todas as crianças tivessem cumprido a tarefa. A volta à sala de aula depois da higiene, ou mesmo diretamente ao refeitório, não mantinha uma rotina estável. Por vezes, as crianças seguiam as adultas-professoras em fila indiana silenciosamente, entoando

uma melodia ou recitando uma parlenda. Outras vezes, ao sinal delas, caminhavam livremente até o refeitório através do corredor interno da escola. Podiam ainda cruzar o pátio externo B sozinhas, depois de finalizar a higiene, aguardando na sala de aula livremente até que todas as crianças tivessem concluído a tarefa. Também podiam colocar-se em caminhada coletiva, sem uma ordem previamente definida, de mãos dadas com um colega que escolhiam, pelo corredor que ligava o banheiro até o refeitório. Quem definia a forma de ida ao refeitório eram as adultas-professoras, que comunicavam às crianças como realizariam o trajeto naquele dia. Poucas vezes, as crianças sugeriam a forma de realizar esse trajeto e podiam ser atendidas, outras vezes mantinham-se meio sonolentas na fila da higiene, apenas seguindo o batalhão.

Entre 14:10 e 14:40 – *hora do lanche* no refeitório: nesse momento as crianças tomavam o seu primeiro lanche da tarde. Elas chegavam ao refeitório, sentavam nas mesas definidas para a sua turma e aguardavam a professora servir o lanche do dia. Escolhiam dentre as três mesas dispostas ao fundo do refeitório a que desejassem sentar e com quem, o que muitas vezes era combinado com pequenos *chamados gritados* aos pares. Essas mesas retangulares estavam sempre dispostas da mesma maneira e as crianças sabiam os espaços que podiam ocupar. Quando a outra turma que dividia o horário do refeitório com o Maternal II estivesse ausente, a adulta-professora deixava as crianças livres para escolher a disposição que melhor lhes conviesse, permitindo que ocupassem outros lugares nas mesas ali dispostas.

Entre 14:45 e 15:15 – *hora da rodinha*: de volta do lanche no refeitório, as crianças ficavam brincando livremente pela sala até que todos os colegas regressassem. Ao sinal da adulta-professora, deveriam fazer a rodinha, sentando sobre as almofadas ou sobre o tapete, ou ainda em ‘pernas de índio’, no local

destinado à rodinha na sala de aula. Nesse momento, a professora propunha uma atividade dirigida, a ser executada por todas as crianças.

Entre 15:15 e 16:15 – *hora do brinquedo livre I*: nesse momento, as crianças poderiam brincar da forma que quisessem, com os materiais e com os pares que desejassem. Se o tempo estava bom, ou melhor, sem chuva ou frio em excesso, as crianças ocupavam o pátio interno A ou o pátio externo B para essa brincadeira. Do contrário, a hora do brinquedo era realizada dentro da sala de aula. Nesse instante, a vigilância da adulta-professora acontecia sempre de longe, emergindo à medida que ela ou a adulta-professora auxiliar escutassem algum barulho ou silêncio em excesso, ou mesmo, atendendo à solicitação das crianças. Como a escola dispusesse de dois pátios privilegiados por sua arquitetura e pela presença da natureza, a adulta-professora podia dirigir-se aos mesmos em qualquer momento de sua rotina. Isso aconteceu algumas vezes, especialmente durante o desenvolvimento do *Projeto das Verduras*, quando as crianças plantaram, cuidaram e colheram alimentos na horta escolar.

Entre 16:15 e 17:00 – *hora da aula de Educação Física* ou extensão do brinquedo livre nos pátios ou sala de aula, conforme o clima: duas vezes por semana as crianças tinham aulas de Educação Física. Nos demais dias da semana, o tempo do brinquedo livre era estendido durante esse período.

Entre 17:00 e 17:20 – *hora da fruta*: na sala de aula, dispostos através das mesas do local, as crianças comiam a fruta oferecida naquele dia. Nesse momento, após lavarem as mãos na pia da sala de aula, alternadamente, sentavam livremente no lugar desejado e comiam a fruta.

Entre 17:20 e 18:30 – *hora do brinquedo livre II*: nesse segundo momento de brinquedo livre institucionalizado, era permitido que as crianças

brincassem livremente dentro da sala de aula enquanto aguardavam a chegada de seus pais. Algumas poucas vezes esse momento foi substituído pela apreciação de um filme na sala do vídeo ou por uma contação de histórias.

A escuta da paisagem sonora

Por considerar que um espaço físico “respira, escuta e fala” (MUTANDAS, 2007), guardando camadas de memória e idéias em movimento, apresento a paisagem sonora da creche, ou melhor, o espaço sônico onde escutei sensivelmente a expressão sonora das crianças. Ao compreender que uma paisagem sonora não se constitui apenas como um lugar físico, mas impõe-se como um território que também incorpora, modos diversos de soar, através de diferentes culturas e indivíduos, afirmo que a paisagem sonora da creche, como um espaço real, envolve, relaciona e cria uma série de sensações, idéias e sentimentos que estão contínua e dinamicamente presentes na cultura de pares das crianças. Tomo a paisagem sonora escolar como um lugar dotado de dinâmica em constante trânsito porque entendo que, nesse espaço sônico, os sentidos podem mudar constantemente, em função dos usos e investimentos ali empreendidos, bem como de acordo com os processos que ocorrem com esses lugares. Assim, toda a relação com uma paisagem sonora é, portanto, uma tentativa de audição e captura dos possíveis sentidos de um lugar. Isso porque o sentido sônico de um lugar nunca é dado, ele depende de tradução e vivência social e cultural de seus participantes (SCHAFER, 2001).

Dessa forma, experimentei no campo uma diversidade de impressões e expressões que demonstravam a *competência sonológica* (SCHAFER, 2001) das crianças, tendo na paisagem sonora natural e artificial seu mote provocador.

Segundo Schafer (2001, p.170), “a impressão atrai e coordena; a expressão afasta e projeta”. Sendo apenas metade da percepção, a impressão concilia a informação que recebemos do ambiente. Juntas, impressão e expressão nos potencializam, pela inteligência, a *competência sonológica* que, longe de ser mera recepção de informação sensorial é o conhecimento do próprio fazer, ou melhor, o conhecimento das propriedades sonoras e a capacidade de projetá-las (SCHAFER, 2001, p.216-217). Logo, a competência sonológica é alcançada pelo conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras (SCHAFER, 2001, p.363).

Quando entendemos que as mesmas sonoridades podem ter diferentes funções e significados através de diferentes culturas é porque concebemos que existe uma socialização à impressão e expressão sônica experimentada nos múltiplos contextos de nossas sociedades. Se, “o ouvido, este órgão do medo, só alcançou tamanha grandeza na noite escura e na penumbra de cavernas obscuras e florestas, bem de acordo com o modo de viver da era do receio” (NIETZSCHE, apud CAESAR, 2001, p. 5), esse ouvido tinha um modo de tocar o mundo que, longe de ser um ato passivo de incorporação da paisagem sonora, implicava a habilidade de interpretar informações sobre sua interação nessa paisagem. Nesse contexto, a habilidade auditiva impunha-se como uma necessidade vital àquela sociedade.

As crianças do Maternal II não estavam apenas em contato com a paisagem sonora escolar, elas viviam nesse espaço acústico pelo menos oito horas de seu dia e tinham em sua escuta a interface crucial para compartilhar informações do mundo constituídas socialmente. Isso porque “o sistema auditivo pode processar a entrada de energia acústica e criar sistemas neurais, mas escutar envolve altos níveis cognitivos que extraem informações e interpretam seus significados” (TRUAX, 1992, p.376 apud SCHAFER, 2001, p.354).

Logo, um dado emergente na presente investigação foi a necessidade constante e sempre dissimulada que as crianças tinham de atravessar *outras* paisagens sonoras. Individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, as crianças pareciam brincar livremente (se divertindo muito) à medida que abandonavam a paisagem sonora em que deveriam estar, pela organização da rotina escolar, para penetrarem outros espaços sônicos dentro da escola. Conforme fui perseguindo o adentrar das crianças do Maternal II pelas diversas paisagens sonoras da creche, descrevendo-as nos diários de campo e no diagrama das sonoridades, fui percebendo como elas, muitas vezes, apenas queriam experimentar ou lembrar outras paisagens sonoras. Também constatei que todo o seu sonorizar na escola, se relacionava ao tempo e lugar constituídos social e culturalmente, para ser criança naquela instituição.

Nesse momento, compreendi como lhes encantava quebrar os silêncios estacionários existentes no corredor da creche ou na sua sala de aula vazia e escura (quando toda a turma já estava no pátio brincando) e reviver memórias sonoras perdidas. No primeiro caso, as paisagens sonoras funcionavam como recipientes de silêncio, podendo ser quebradas a qualquer momento, a partir da mobilização de sua própria escuta que produz sonoridades, ou da escuta do outro, ou de uma provocação sonora externa (por exemplo, a passagem de um avião no pátio da creche). Isso porque as paisagens sonoras da escola não existiam apenas para serem compreendidas e identificadas sonoramente pelas crianças, mas existiam para deixar irromper ali o “seu jardim sonoro”, isto é, “qualquer lugar de prazeres acústicos. Pode ser uma paisagem sonora natural ou um lugar submetido aos princípios do Projeto Acústico. O jardim sonoro poderia incluir também um Templo de Silêncio, um templo de escutas” (SCHAFER, 2001, p.365).

No segundo caso, as crianças pareciam querer reviver espaços acústicos que relembassem seu tempo de pertencimento ao contexto escolar:

Isadora acaba de almoçar e está sentada no colchão na sala do soninho, deve dormir. Mesmo que todas as professoras ali presentes salientem essa necessidade, a menina olha para Marilene e diz: quando eu estudava contigo lá (refere-se à sala ocupada pelos bebês da creche) tu cantava prá nós durmi.....pur quê tu não canta mais aquelas músicas prá durmi qui eu era pequena? (Diário de campo, 24/10/06).

O canto solicitado por Isadora reivindica um momento específico conhecido pela criança em sua socialização na creche. Freqüentadora da instituição desde bebê, Isadora sabe que, no berçário, a atual adulta-professora lhe entoava acalantos na *hora do soninho*, acompanhados de um embalar aconchegante que convidavam ao relaxamento. Atualmente, no Maternal II, a menina não é embalada, na *hora do soninho*, pela voz da adulta-professora. Isadora interroga essa mudança de atitude. Mesmo que na escola, para as crianças maiores, a voz não penetre mais o ouvido antes da *hora do soninho*, nem o toque enlace e conduza ao embalo do sono, as crianças tinham na memória essa experiência. Já que cresceram, as crianças do Maternal II devem dormir sozinhas, embaladas pouquíssimas vezes pela música mecânica do três-em-um. Em geral Cds de música orquestral, com repertório exclusivo dos *clássicos mais populares do mundo erudito*.

O mesmo aconteceu quando as crianças do Maternal II foram participar de uma oficina de *Maquiagem* na sala do berçário, dentro das atividades desenvolvidas pela instituição às comemorações da Semana da Criança. Quando irromperam na sala do berçário, as crianças do Maternal II ficaram como que contagiadas pela paisagem sonora ali imersa, vocalizando em tonalidades mais agudas, menos intensas, mais lentas, mais acalentadas. Naquela sala havia um som fundamental de caixinha de música, tocada ininterruptamente no aparelho três-em-um em volume extremamente piano. As crianças do Maternal II entravam na sala se

mexendo bem devagar, na ponta dos pés, falavam muito baixo entre os pares e com os bebês, caminhavam e rolavam sobre os extensos colchões dispostos pelo chão e, especialmente, gastavam muito tempo brincando com os bebês e manipulando seus brinquedos espalhados na sala. Esses brinquedos produziam, em sua maioria, canções instrumentais agudas, sons *chocalhantes* pianíssimo ou desafiavam o toque com texturas macias. As crianças conversavam, cantavam e gesticulavam com calma para os bebês em tonalidade mais aguda que sua voz normal, experimentando vocalizações infantilizadas cada vez que falassem com eles (Diário de campo, 17/10/06).

Diana ficou encantada com um *chocalho-peixe* reencontrado no berçário. Por isso, sem que as adultas-professoras percebessem, levou-o escondido para a sala de aula. O brinquedo foi colocado na mochila. No dia seguinte, na hora do brinquedo livre, Diana brincou de casinha com Carolina tendo, o furtado *chocalho-peixe*, como a comida que preparava dentro do forno (Diário de campo, 18/10/06). Só constato o acontecido porque, as meninas, enquanto brincavam, chamaram minha atenção pela frequência com que movimentavam o fogão, num andamento moderato, como que encantadas com a sonoridade produzida ali dentro. O *chocalho-peixe* é um brinquedo criado especialmente para bebês, com uma intensidade muito piano, que auditivamente se parece ao som produzido por um punhado de arroz atravessando uma rede bem fina, que faz cair um a um seus grãos. No contexto escolar, os brinquedos do berçário eram proibidos às outras crianças. Diana e Carolina passavam cuidadosamente o fogão de mão em mão, expressando visualmente a presença daquela ilustre sonoridade dentro do forno, sem em momento algum abri-lo (afinal esse era o seu segredo). Assim, as meninas introduziam na brincadeira de casinha uma repetida e ininterrupta arrumação da

cozinha, conversando insistentemente sobre a melhor posição de instalação do fogão. Nesse caso, variavam sua posição diferentes vezes, divertindo-se com o som produzido no circular do fogão em diferentes espaços, até que decidissem paralisar esse movimento para então, assar uma “galinha bem pequeninha” (Diana, Diário de campo, 18/10/06).

A descrição acima parece reviver na memória auditiva das meninas um tempo e um espaço nos quais experimentaram as sonoridades do *chocalho-peixe* atravessadas metaforicamente pela *galinha pequenina*. Em outras palavras, um significado simbólico apreendido e atribuído ao berçário em sua vivência socializadora na creche. Nesse contexto, a paisagem sonora do pátio B ganhara um som ocasional (do *chocalho-peixe*), provocado pelas meninas como resgate de uma lembrança anteriormente compartilhada e recordada quando de sua visita ao berçário (na oficina de *Maquiagem*). A escolha por um canto mais silencioso dentro da tranqüila paisagem sonora escolar, relacionou sensações e sentimentos capturados pela audição das crianças, traduzida em sua vivência socializada no berçário: o lugar sacralizado institucionalmente como o templo do silêncio, da fala mansa, dos brinquedos com sonoridades pouco intensas e timbres delicados, num ritmo mais lento, num vocalizar mais agudo, proibidos ao Maternal II.

Por isso, a paisagem sonora da creche constituiu-se na multidimensionalidade acústica articulada pelas crianças, pelas adultas-professoras e pela instituição naquele espaço sônico de pertencimentos sentidos, explorados e vividos que faziam os sons vibrarem atrelados às significações simbólicas apreendidas e atribuídas pelas crianças no ambiente acústico existente. Assim a paisagem sonora natural e artificial dos contextos escolares investigados me permitiu realizar um diagrama sonoro do campo, no qual as sonoridades emergentes

na rotina escolar apareciam relacionadas aos tempos e espaços social e culturalmente definidos. Neles, os ruídos naturais e artificiais da paisagem sonora escolar, com seus chiados e vozerios, a música da mídia, do cardápio escolar e as canções inventadas pelas crianças, bem como as fontes sonoras por elas utilizadas, envolveram o universo de análise musical investigado. Logo, a sala de aula do Maternal II e os pátios interno A e externo B, foram os lugares onde as crianças, insistentemente, permaneciam ou transitavam para escutar e produzir sonoridades. Diante do exposto, considero importante descrever a paisagem sonora da sala de aula do Maternal II e dos referidos pátios, pela frequência com que as crianças utilizavam esses espaços em seus *tempos de brincar*.

A sala de aula

A sala de aula do Maternal II tem paisagem sonora natural que convida à escuta, à exploração e à reflexão. Quando entramos nela, o envolvimento sônico que ecoa em nossos ouvidos é um *zumbido de silêncio* que bate em todas as paredes e nos dá uma moldura harmônica e equilibrada de quietude. Tal *zumbido* somente é quebrado pelo canto do sabiá no ninho, em conversa com seus companheiros, ou pelo barulhar em trânsito de crianças e adultos que passam no corredor ou no pátio interno. A conversa dos sabiás é quebrada quando eles alimentam os seus filhotes (fazendo sons curtinhos) ou quando sentem que alguém se aproxima do ninho (produzindo sons longos e fortes). Há um cheiro de natureza no ar, confirmada pela luminosidade solar que entra pela porta grande de vidro, de onde avistamos o pátio interno A, com três grandes árvores, areia, brinquedos e uma horta. O contraste acústico se impõe na paisagem sonora natural, à medida

que o som do aparelho de ar condicionado ou dos ventiladores de teto é acionado. O ar condicionado é ligado sempre que as adultas-professoras considerem necessário para amenizar as temperaturas extremas, tanto de frio como de calor. Para esta última temperatura, há uma predominância no uso dos dois ventiladores. Esses aparatos têm um som fundamental⁴ de frequência média que não parece incomodar nem crianças, nem adultas-professoras.

A seguir apresento a planta baixa da sala de aula:

⁴ O conceito de som fundamental aqui utilizado é retirado dos estudos da paisagem sonora, sendo definido como “aqueles sons ouvidos continuamente por uma determinada sociedade ou com uma constância suficiente para formar um fundo contra o qual os outros sons são percebidos” (SCHAFER, 2001, p.368).

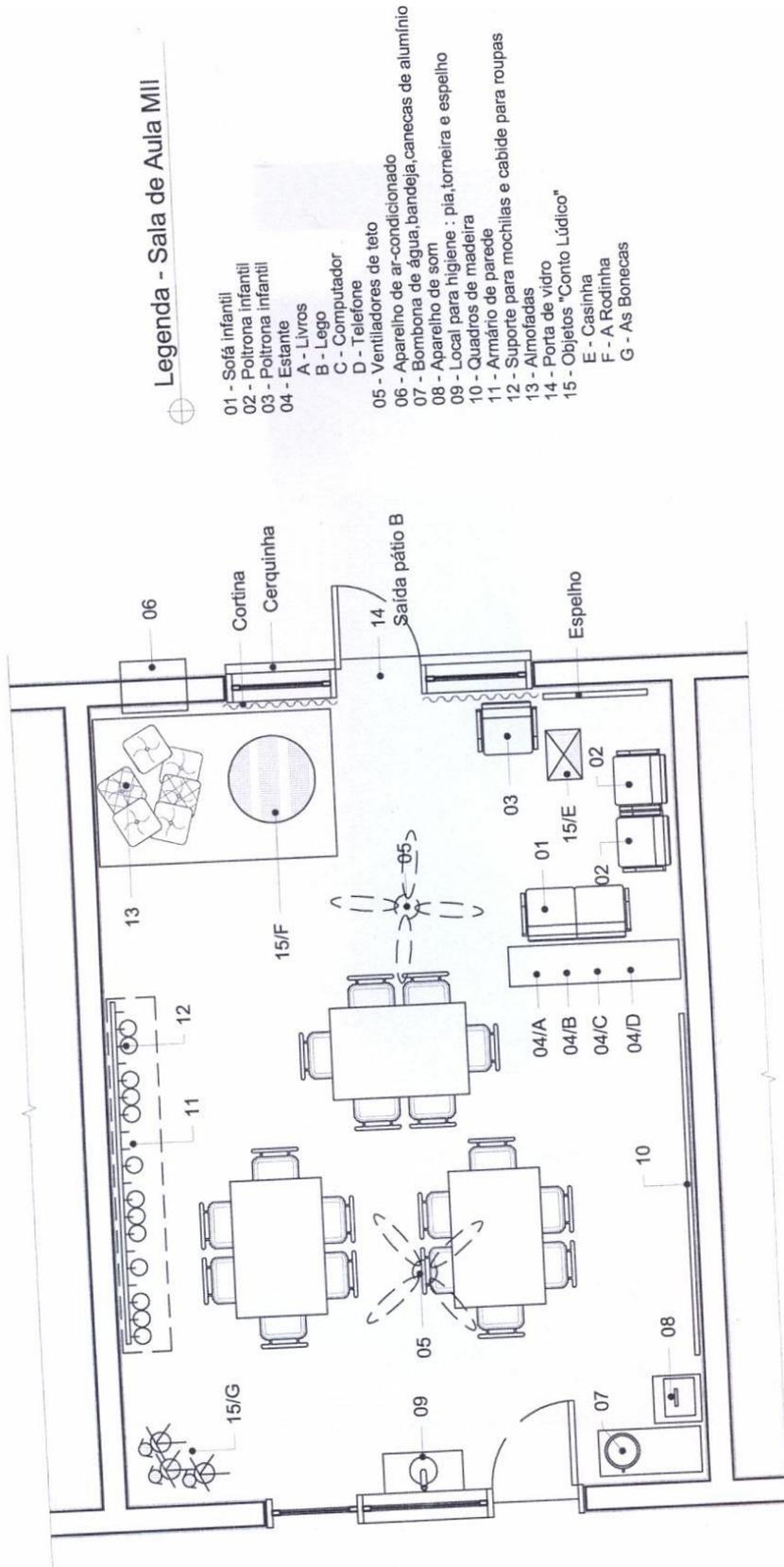


Figura 2: A sala de aula do Maternal II

O registro da planta baixa da sala de aula do Maternal II nos permite compreender a paisagem sonora natural desse ambiente, ou melhor, os eventos sonoros que são articulados naquele espaço. Nele, evidenciamos um acontecer contrapontístico orquestral de sons naturais (os sons do pátio, especialmente os do sabiá, de outros pássaros e do vento através das árvores), de sons humanos (crianças e adultos em trânsito) e de sons tecnológicos (o ar condicionado, os ventiladores de teto, o aparelho de som). Mesmo que não haja uma intencionalidade pedagógica expressa e/ou consciente no projeto político pedagógico da creche, a paisagem sonora que ressoa incessantemente à nossa volta não constitui um derivado acidental na sociedade, ao contrário, é uma construção feita deliberadamente por seus promotores, demarcando um jeito de ser e pensar as sonoridades que acaba por instituir o projeto acústico escolar.

Um projeto acústico é

um modelo de paisagem sonora que pergunta de que modo a orquestração e a forma das sonoridades do ambiente podem ser aperfeiçoadas para produzir riqueza e diversidade de efeitos que não sejam, todavia, destrutivos para a saúde ou bem estar humano (SCHAFER, 2001, p.366).

Assim, pela contemplação, pela interferência e/ou pela absorção evidenciam-se escutas comprometidas com determinados espaços. De modo geral, os projetos acústicos podem ser concebidos por músicos ou cientistas sociais que procurem descobrir os princípios da qualidade estética do ambiente, tanto no que diz respeito à preservação e avaliação dos sons como de sua proposição imaginativa, quando os músicos criam ambientes acústicos. Na constituição de um projeto acústico estão envolvidos diferentes princípios de julgamento e aperfeiçoamento das paisagens sonoras que o planejador mostra à sociedade para que ela entenda o que está perdendo por não se auto-planejar. Entre eles destaco: a) o respeito ao limite

da escuta do ouvido e da voz; b) a consciência dos marcos sonoros do ambiente; c) o conhecimento dos ritmos e tempos da paisagem sonora natural; d) a compreensão de um mecanismo de equilíbrio e harmonia estética musical (SCHAFER, 2001).

Ao constituir-se como uma das “formas de recuperação das possibilidades poéticas da relação dos indivíduos com o seu entorno” (BULHÕES, 2002, p.159), o projeto acústico possibilita que a paisagem sonora seja pensada como uma territorialidade que envolve não somente a construção de uma escuta específica, mas as maneiras de assumir as significações nela implícitas. Na creche, não há rupturas sonoras coletivas (por exemplo, campainha), as pessoas fluem no tempo livremente, seguindo a rotina institucionalmente definida com flexibilidade. Exceção para os horários da merenda escolar, que são cumpridos cronoimetricamente. A maioria das crianças investigadas está inserida na paisagem sonora da creche desde bebês, escutando o mundo a partir da posição geográfica privilegiada que esse espaço urbano dispõe, onde se ouvem crianças, adultos, natureza, sonoridades produzidas por utensílios e equipamentos de cozinha, lavanderia e banheiros.

Estar socializado como aluno da creche significa também perceber auditivamente os sons que emolduram aquela paisagem sonora, identificando: os diferentes cantos dos pássaros que habitam as árvores dos pátios interno A e externo B nas diferentes estações do ano; que o som mais intenso do tráfego dos carros na avenida sinaliza a chegada da hora do soninho ou da saída; que o som friccionado conquistado pelo atrito dos pés calçados com areia dentro da caixa de brinquedos feita de madeira, produz uma sonoridade que “faz arrepiar” (Diário de campo, 26/01/07); que o gira-gira, esporadicamente, se transforma num “monstro”, pelo forte ruído produzido pela falta de óleo em sua engrenagem (Diário de campo,

04/10/06); que os passos percorridos até o topo do escorregador grande ou pequeno preparam um silêncio espirado, contemplado como expectativa; que os balanços convidam a vocalizes e papos ao vento; que “o coração não pára” (Isadora, Diário de campo, 24/11/06) quando se sobe no trepa-trepa; que correr sozinhos pelo corredor vazio faz a voz querer gritar; que a sala de Educação Física “dá um grito mais forte” (Gabriel, Diário de campo, 21/11/06) porque tem eco; entre tantos outros aspectos acústicos que poderia enumerar.

As pequenas significações aurais destacadas acima representam o quanto as crianças são sensíveis às paisagens sonoras do contexto escolar, mobilizando-se pelo espaço e tempo institucionalizado a partir das referências simbólicas que têm na audição sua morada. Assim, a organização do ambiente físico do Maternal II comunica um projeto acústico que parece contemplar “o silêncio como regra do movimento” (LAO-TZU, 1962; apud SCHAFER, 2001, p.330). Nesse sentido, a disposição da mobília na sala de aula ecoa os postulados de Montessori (1907) e Frobel (1837 Apud HORN, 2004). Os referidos autores idealizaram o modelo de espaço arquitetônico para a Educação Infantil, em que o contato com a natureza, os cuidados físicos e a educação dos sentidos, tivessem oportunidade de se estabelecer.

Contra-pondo-se à disciplina rígida que exigia imobilidade das crianças, vislumbradas no mobiliário fixo, nas cercas e nos lugares de punição dentro do espaço interno da sala de aula outrora existente, a proposta de Montessori e Frobel permitia que os alunos se movimentassem com liberdade na escolha de tarefas a serem realizadas. Por essa razão, esses autores sugerem que a mobília da sala de aula seja construída no tamanho das crianças e disposta de modo não fixo pelo espaço, que tem em seu interior diferentes *cantos lúdicos*, isto é, pequenos espaços

destinados à prática de jogos, às atividades de desenhar, de modelar, de reproduzir atividades domésticas, de jardinagem e agricultura, entre outros, estruturados para organizar as crianças pela atividade e pelo trabalho.

Para Horn (2004), que estudou os espaços internos da Educação Infantil, esses postulados de Montessori e Froebel ainda são legítimos na contemporaneidade em diferentes partes do mundo. Dessa forma, permitir as manifestações livres das crianças no espaço escolar e a descentralização da figura do adulto, significa dizer que a mobilidade é possível, ou melhor, que há movimento e, com ele, barulho. Isso porque todo o movimento de um corpo elástico provoca som e, a regra de todo movimento é encontrar um corpo elástico que vibre. Assim, toda a organização do ambiente escolar do Maternal II provoca uma paisagem sonora específica que faz vibrar as múltiplas sonoridades que fisicamente se vêem ressonadas pela variedade de espaços, materiais, formas e texturas disponíveis.

A sala de aula do Maternal II é silenciosa, porque dela não se ouvem as turmas dispostas a seu lado. A parede maciça de alvenaria funciona como isolante acústico. A reverberação do espaço sônico dentro da sala é quase nula, porque há dois grandes quadros de madeira que quebram a lisura da parede fazendo refletir menos o som. Todas as aberturas de portas com vidros recebem uma cortina ondulada que também retém as sonoridades produzidas direto da fonte. Sendo assim, nossa escuta captura uma paisagem sonora silente que entra em movimento sempre que a articulação dos três cantos lúdicos dispostos em seu interior é acionada.

Organizados livremente pela adulta-professora no início do ano letivo, esses três cantos lúdicos: a) *a casinha* (A), b) *a rodinha* (B) e, c) *as bonecas* (C), constituem-se como espaços de brincadeira determinados onde circulam

sonoridades específicas relacionadas às explorações que as crianças decidem produzir naquela situação. Mesmo que arquitetonicamente esses cantos pareçam existir de forma autônoma e independente, as crianças valem-se das três mesas dispostas no centro da sala como um suporte de integração e extensão dos referidos cantos lúdicos. Assim, natural e espontaneamente, as crianças ocupam essas três mesas brancas de fórmica, dispondo seis cadeiras de madeira em seu interior (sem censura), como parte de suas brincadeiras, quer de forma individual, quer em pequenos e/ou grandes grupos. Nesse sentido, surge um quarto canto lúdico, o *centro da sala de aula* (D), onde, apoiados na estrutura física das mesas e cadeiras móveis, as crianças articulam outras redes de brincadeiras, valendo-se das sonoridades produzidas pelos materiais ali presentes. É aqui que o dinossauro de plástico que vinha voando pelo ar na mão de Alex, de repente, cai em cima da mesa. Ouve-se o som friccionado da mão do menino sob a fórmica, que ganha o complemento articulado da boca como um *grand finale* da ação do animal, sublinhando a intenção da criança: dinossauro destruído (Diário de campo, 20/07/06).

A *casinha* é um dos cantos lúdicos que se encontra perto da porta grande de vidro que dá para o pátio. Esse canto está organizado espacialmente como uma casinha em miniatura, com um sofá de dois lugares e três poltronas dispostos à frente de um espelho grande no qual as crianças conseguem se ver de corpo inteiro. Antes do sofá de dois lugares há uma prateleira na qual se colocam lado a lado um telefone, um teclado de computador e diversas caixas de plástico pequenas com brinquedos variados e jogos de encaixar em seu interior, comumente usados pelas crianças como objetos sonoros ou ícones de narrativas sonoras. Essa prateleira, por ser de madeira, produz um som com frequência média e é bastante

explorada pelas crianças para indicar as diferentes ações que decidem comunicar através de suas brincadeiras. Além dela, as crianças utilizam o teclado do computador e o dial do aparelho de telefone tradicional para sonorizar suas ligações eletrônicas. Abaixo da prateleira, há caixas de plástico grandes contendo legos, bichos de borracha de variados tamanhos (entre eles, três dinossauros com que Alex e José adoram brincar), sucata e pequenos blocos de madeira. Cabe salientar que entre os brinquedos dispostos na sala de aula não encontrei nenhum com função estritamente musical⁵. Isso não significa dizer que as crianças não criavam objetos sonoros a partir dos materiais disponíveis no seu entorno. Mais à frente, em continuação a parede da *casinha*, temos um quadro de madeira grande atravessado por uma corda estendida, na qual prendedores mantêm presos trabalhos das crianças ou materiais relacionados ao projeto em desenvolvimento. Muitas vezes, esses materiais estão expostos perto da altura das crianças, o que potencializa seu desejo de alcançá-los na ponta dos pés, ou com um pequeno salto, percutir uma batida seca e rápida no material (geralmente papéis em folha A4) com a ponta do dedo. No lado oposto, temos um armário de parede grande, fora do alcance manual direto das crianças, onde a adulta-professora guarda o seu material particular. Logo abaixo, há o espaço dedicado às mochilas das crianças e ganchos para dependurar casacos e pertences pessoais.

Ao fundo dessa parede, sobre um tapete de plástico colorido (3m de diâmetro), encontramos 20 almofadas empilhadas. Com frequência as crianças jogam essas almofadas contra seu corpo, contra seus colegas e contra a parede. Por ter uma textura mole e um formato pequeno (25 cm), as sonoridades provocadas pelas almofadas são quase inaudíveis. Diariamente as crianças sentam

⁵ A exceção é a corneta que a mãe do Cauã trouxe como lembrança do aniversário do menino e que se incorporou (apenas uma) ao material das crianças, depois da festa.

sobre essas almofadas na hora da higiene (na fila) ou na hora da rodinha (em círculo). É nesse espaço que as crianças fazem a *rodinha* quando solicitadas, brincando livremente nele em outras situações, especialmente quando realizam jogos de escuta. Isso porque o impacto sonoro provocado pela textura do tapete de plástico absorve a ressonância sonora dos materiais. Dessa forma, esse canto acaba constituindo-se como o espaço mais silencioso da sala de aula, sendo bastante utilizado pelas meninas para acalentarem seus *filhos*, ou para a brincadeira de *Gato Mia*. No fundo da sala de aula temos uma porta de vidro grande que dá acesso ao pátio interno A, oferecendo grande luminosidade. Essa luminosidade pode ser anestesiada pelas cortinas com isolamento total de luz que dispõem, muito utilizadas na *hora do cineminha* ou mesmo nas pouquíssimas vezes em que fazem a *hora do soninho* na sala de aula. Através dessa abertura, as crianças têm acesso ao pátio interno A onde predominam sonoridades da natureza (o vento, as árvores, o sabiá, a chuva, etc.). Essa porta é fechada por uma cerca de madeira baixa (60 cm) de cor amarela que nunca está trancada, o que facilita o livre acesso das crianças ao pátio sempre que desejarem.

No lado oposto da sala de aula encontramos mais um canto lúdico, as *bonecas*. Nele, temos uma mesa de brinquedo de plástico amarela acompanhada de quatro cadeiras coloridas também de plástico, arrumadas com um guardanapo de pano e um vaso de flores no centro. Como são leves, as crianças costumam movimentar tanto a mesa como as cadeiras arrastando-as com força pelo chão, o que produz uma sonoridade grave, provocada pela fricção da perna dessas cadeiras. Dois carrinhos de boneca, um de metal e outro de madeira, preenchem o espaço vazio atrás das cadeiras, tendo no seu interior bonecas de plástico e de pano. Como esse canto ocupa um espaço menor no ambiente da sala de aula, a

colisão dos objetos entre si é uma constante. Os carrinhos são os mais atingidos pelo feito porque, estando em movimento, fazem-se ouvir pelo circular das rodas, pelas constantes batidas na parede de cimento e pelas cadeiras de madeira no centro da sala de aula.

Ao lado do canto das *bonecas* há o lugar dedicado à higiene antes da *hora da fruta* tomada na sala de aula. Ali, encontramos uma pia com torneira no tamanho das crianças, sabão líquido com um pequeno espelho na frente e um porta-toalhas de metal. Diariamente, antes da *hora da fruta*, as crianças lavam e secam as mãos sozinhas nesse espaço, sob o olhar de seus pares e das adultas-professoras. A pia é um dos lugares prediletos das crianças para brincar com água e dançar enquanto esperam sua vez de *colocar a mão na água*, ou melhor, de lavar as mãos. Na pequena fila que, por vezes fazem na frente da pia, as crianças se movimentam com todo o corpo, fazendo especialmente gestos com as pontas dos dedos no ar. Nesse momento, parecem se divertir ao contemplar - no espelho - as caretas e expressões que produzem. As aberturas em vidro da sala sobre a pia, que dão para o corredor da escola, são cobertas por cortinas feitas de TNT. Essas cortinas funcionam como isoladores visuais e aurais das crianças e adultos que passam em trânsito pelo corredor. Algumas vezes, podemos ouvir e reconhecer as pessoas em trânsito naquele espaço apenas pela audição. Ainda dessa abertura norte, avista-se um pedaço da sala de Enfermagem e um pedaço do Refeitório.

De dentro do espaço sônico do Maternal II, o único ruído de crianças ou adultos em movimento que penetra a sala de aula acontece quando há crianças no pátio A. Sendo um pátio interno, que tem acesso direto à sala de aula através de sua porta de vidro, as crianças se vêem invadidas por qualquer evento visual e auditivo realizado ali fora. Quando isso acontece, as adultas-professoras acionam

cortinas com isolamento total de luz, que também acabam por reter um pouco do som.

No Maternal II, as crianças têm liberdade total para tomar água no momento que necessitarem, bastando para isso abrir a torneira da bombona (20 litros) de que dispõem com água na temperatura ambiente, desde que utilizem a caneca identificada com o seu nome. As canecas de alumínio, fixadas na altura das crianças, encontram-se sobre a bandeja ao lado da bombona. Sempre que a bandeja com as canecas é recolhida pela cozinheira para limpeza, essa funcionária deixa copos descartáveis de plástico (na quantidade estrita do número de alunos) para que as crianças possam beber água, amassando-os rapidamente depois de ingerido o líquido. Nem as crianças nem as adultas-professoras pareciam se importar com a sonoridade forte e ruidosa provocada pela ação rápida da mão que amassa o plástico. Para mim, uma afronta ao ouvido. Fato costumeiro no Maternal II, o ato de amassar os copos de plástico parecia confirmar que as mesmas sonoridades, ou ações sonoras, podem ser ouvidas de modos muito diversos em diferentes culturas (SCHAFER, 2001, p.216). Depois de utilizados, os copos eram empilhados pelas crianças um a um. Na diagonal da prateleira superior da bombona estava instalado o aparelho de som três-em-um da sala de aula das crianças, utilizado pelas adultas-professoras para a audição de Cds na sala de aula. Tal atividade aconteceu raríssimas vezes ao longo da pesquisa, concentrando sua utilização quase que exclusivamente no embalo da *hora do soninho*, feito na sala de aula em dias especiais. Nesse caso, as crianças sempre escutavam a “música colocada em recipientes de silêncio” (SCHAFER, 2001 p.170) em posição estática, para uma “audição concentrada” (SCHAFER, 2001, p.170), dum repertório

exclusivamente selecionado para dormir em que desfilavam os *clássicos mais populares* em versão instrumental de piano solo ou orquestra.

Os pátios da creche

Para as crianças, os pátios interno A e externo B eram sinônimo de liberdade, indeterminação, espontaneidade e encontro. As crianças poderiam permanecer nesses pátios por vezes reiteradas ao longo do mesmo dia, com o mesmo objetivo: brincar livremente, quer na hora instituída para o brinquedo livre na rotina escolar, quer em outro momento proposto pelas adultas-professoras. Também poderiam, nesses pátios, participar de eventos escolares no coletivo da escola ou de sua turma (roda de chimarrão, cuidados com a horta, almoço da semana Farroupilha, etc.). Naqueles espaços determinados, a monitoração das adultas-professoras sempre acontecia com menor intensidade e de forma mais descontraída. Isso porque a hora do brinquedo livre no pátio era também a hora do papo solto e descontraído com as outras colegas adultas-professoras e os eventos escolares tomados ali representavam momentos de festa e descontração.

De modo geral, as adultas-professoras sentavam-se nos bancos fixos dispostos pelos pátios ou em cadeiras que traziam de sua sala de aula, selecionando o lugar que gostariam de estar para tagarelar. Nesse momento, não pareciam se incomodar com o barulhar das crianças que transitassem pelos pátios, atendendo suas demandas sempre que solicitadas. Não sei se porque o pátio fosse extenso o suficiente, ou se porque imersas em seu próprio barulhar, observei que, naquele espaço, as crianças e as adultas-professoras acabavam absortas cada qual com seu brincar.

Na paisagem sonora natural dos pátios, a sinfonia de pássaros e das árvores produzia um som fundamental nativo que se cruzava com a língua das crianças e das adultas-professoras, bem como com o movimentar dos brinquedos espalhados pela pracinha ali disposta. Sendo constantemente interpelados pela natureza, as crianças brincavam livremente através da extensão total daqueles dois pátios (A e B), distinguindo-se um do outro pelo seu tamanho e contato direto com o urbano.

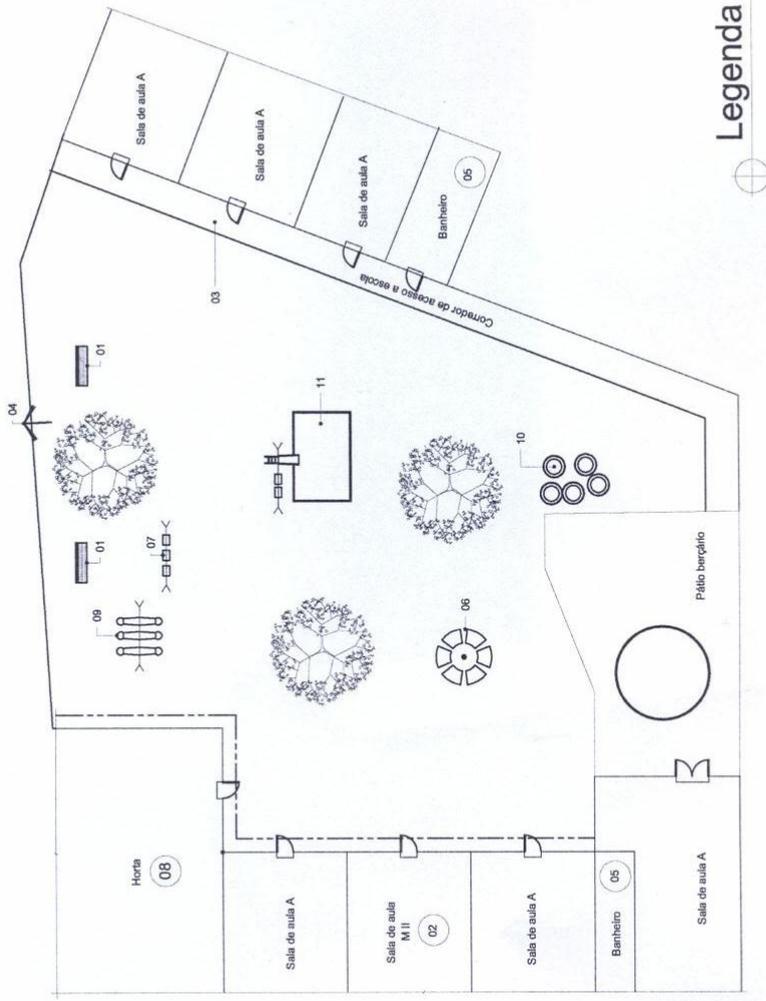
O pátio interno A, menor em extensão, tem como limite as salas de aula da creche, o corredor extenso de acesso à escola e uma passagem para pedestres no prédio de enfermagem. Esse último prédio é a única forma de comunicação com a rua, tendo um pequeno jardim a sua frente de onde avistamos o trânsito lento de pedestres, através de suas grades de aço. O pátio funciona como um pátio interno da escola, porque dentro dele as crianças têm acesso direto às outras salas de aula da creche, ao banheiro e ao corredor que lhes confere, também, acesso ao pátio externo B.

Mesmo existindo no espaço interno da escola, o pátio A tem um jardim externo com pracinha. Nele, estão dispostos um gira-gira, dois balanços, um escorregador com caixa de areia, duas gangorras, uma horta, dois bancos de praça fixos, seis pneus e uma quantidade variável de baldes e utensílios de cozinha (panelinhas, fogão, xícaras) espalhados aleatoriamente pelo lugar, ou melhor, de acordo com o uso que as crianças decidem fazer daquele material. Os brinquedos utilizados no pátio externo B não têm um lugar fixo e, de modo geral, ficam instalados dentro da caixa de areia ao término das atividades. Cabe ainda destacar que dentro do pátio interno A existe uma pequena divisão disposta com grades de ferro (entre-olhar) numa altura de mais ou menos dois metros que demarca o espaço

exclusivo de pátio do berçário. Nesse espaço gradeado, vedado à entrada das crianças do Maternal II, a comunicação entre as crianças se pela poética de seu linguajar através das grades.

A planta baixa do pátio interno A (Figura 3) nos possibilita uma visão mais aproximada desse espaço sônico, contemplando sua interação constante com os demais espaços da creche.

O pátio externo B (Figura 4) é considerado o pátio externo da escola porque tem como limites as ruas de acesso urbano à cidade. De um lado temos o Mc Donald's, dos outros lados os acessos ao campus universitário, quer como pedestres, quer como automóveis. Na hora que a crianças estão no pátio, esse acesso é quase inaudível pelo número baixo de transeuntes e carros que ingressam no local; interrompido pela manivela manual que dá autorização à entrada de pessoas no acesso à creche e à universidade. Porém, essa paisagem sonora entra em oscilação nos horários de saída e entrada das aulas na universidade, bem como nos horários de almoço e jantar no Mc Donald's. Uma vista da planta baixa do pátio B nos permite vislumbrar o eixo de ligação com o prédio de alvenaria da creche, através da porta lateral que possibilita sua circulação pelo corredor.



Legenda - Pátio A interno

- 01 - Bancos fixos
- 02 - Sala de aula M II
- 03 - Corredor de acesso a escola
- 04 - Passagem de pedestres do prédio da enfermagem
- 05 - Banheiros
- 06 - Gira-gira
- 07 - Balanços
- 08 - Horta
- 09 - Gangorras
- 10 - Pneu
- 11 - Escorregador e caixa de areia

Figura 3: Pátio A (Interno)

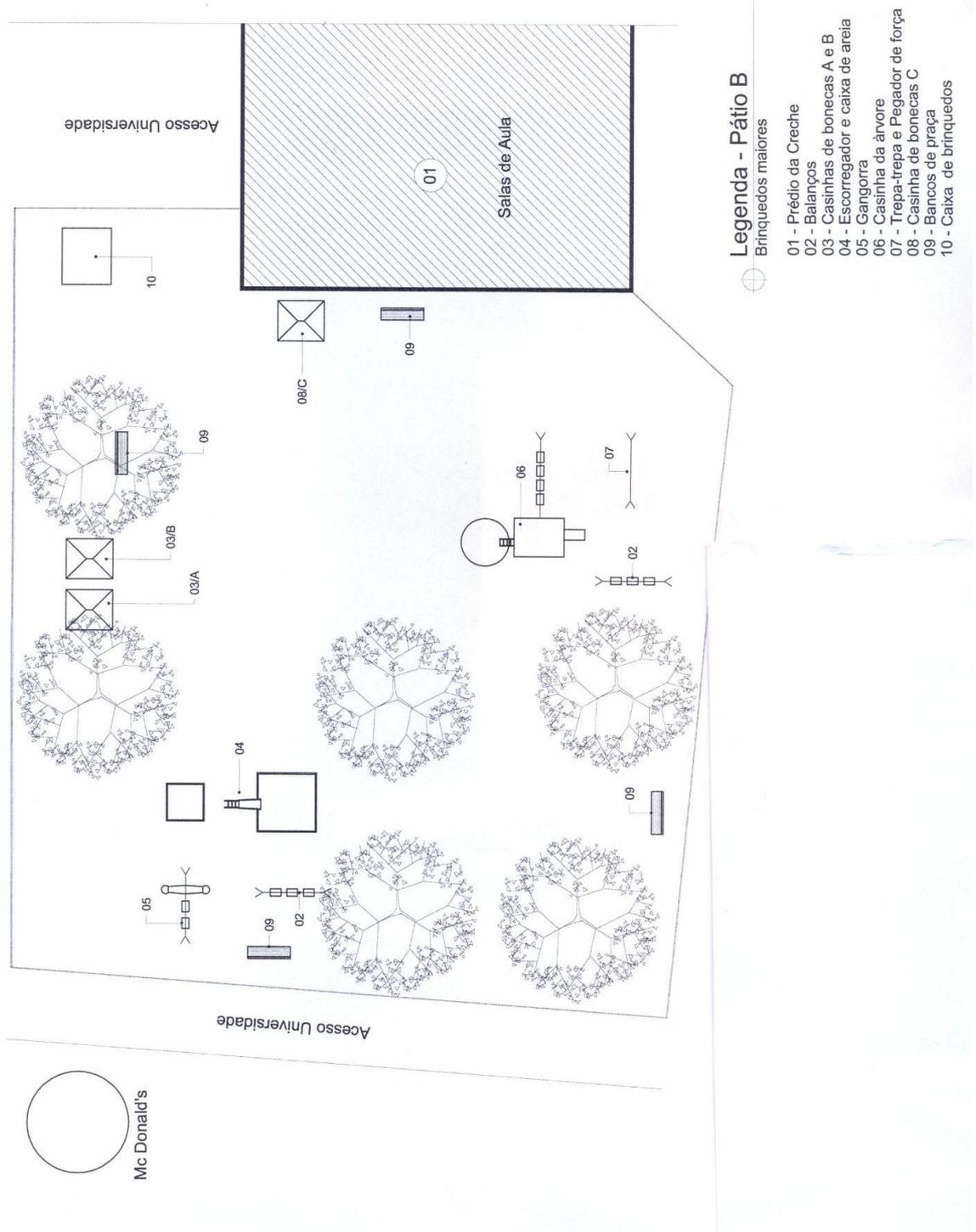


Figura 4: Pátio B (Externo)

Como pudemos verificar no mapa apresentado, a chegada no pátio externo B é realizada pelas crianças quase exclusivamente através de uma caminhada livre pelo corredor, sempre acompanhada das sonoridades provocadas pelo simples ato de caminhar coletivamente. Nessa caminhada, as crianças podem decidir acelerar o passo, empreender uma perseguição ou iniciar uma corrida, sempre cumprindo o ritual de acompanhar com o corpo e com a voz os trajetos que decidem realizar. Nesse caso, podem caminhar na ponta dos pés, seguir ziguezagueando pela extensa largura do corredor, caminhar de mãos dadas com um ou dois colegas, saltitar por entre outros colegas, inventando jeitos de transpor o corredor para então adentrar o pátio externo B.

O que parece se perpetuar através das inúmeras vezes em que acompanhei a turma até esse pátio externo é o andamento intenso com que empreendem a caminhada até aquele lugar. Quando atravessam a porta lateral parecem paralisar ou ralentar o andamento de sua empreitada. Compreendo que o contraste sônico e visual outorgado pela passagem do corredor - que produz eco e é escuro - ao pátio externo B, muito claro e cuja paisagem sonora é predominantemente nativa, acaba por impor um sentido de paz e tranqüilidade às crianças, traduzindo uma aproximação calma e integrada através dos pares e dos objetos que decidem se aproximar para iniciar o momento da brincadeira livre.

As crianças sabem que liberdade e flexibilidade são palavras de ordem aqui, envolvendo-se em diálogo constante com os pares. No pátio externo B, podem gritar sem serem importunados, fazer o *show* dos *Rebeldes*, conduzir pelo sopro o algodão da paineira até o pequeno arbusto, entrar e sair das casinhas, andar em duetos no balanço, modificar quando quiserem a direção e intenção de seus fazeres. Para isso, dispõem de uma paisagem sonora natural que fornece séries

infinitamente complexas de oscilação seguindo a composição típica daquele lugar. Aqui, existe um tempo para todas as coisas e os ritmos da paisagem sonora produzem indícios que contribuem para que entendamos que temos sol ou chuva, que estamos no inverno ou no verão, que é manhã ou tarde, que tem festa no Mc Donald's, que está na hora da chegada dos pais, que tem mais de uma turma no pátio brincando simultaneamente .

Como o pátio externo B está instalado com ligação direta ao espaço urbano, escuta a demarcação de uma vida regulada pelas atividades comuns das pessoas. Por esse motivo, o horário do brinquedo livre nesse pátio é coroado pelo silêncio das ruas. Silêncio que permite a audição da paisagem sonora desse lugar. Nesse momento, o murmúrio contínuo da paisagem sonora da cidade é totalmente abafada pela nitidez com que os ruídos ambientais emergem. Sempre que desejam, as crianças conseguem ouvir com mais intensidade os ruídos ambientais do pátio externo B, onde as sonoridades produzidas por elas parecem manter cumplicidade com os ritmos da natureza na cidade (escutamos o levantar preguiçoso do guarda em sua cadeira na entrada da creche, o pequeno ruído dos carros na entrada do Mc Donald's e a variedade incontável de ruídos provenientes de pássaros e árvores em integração com a natureza ali disposta).

Nesse momento, o que me surpreendeu ao longo de toda a investigação foi a cumplicidade que o canto dos pássaros e o das crianças mantinham através do pátio externo B. Nos meses de verão, o barulho das crianças e dos pássaros pareciam interagir de forma orquestrada, reciprocamente, ao passo que, nos meses de inverno, a paisagem sonora estabelecia-se de forma mais silenciosa, mas de modo algum desprovida de vida musical. Do mesmo modo que o pátio interno A reverberava um silêncio sempre grávido da rotina escolar

empreendida, em que a voz das adultas-professoras dominava o espaço acústico nas primeiras horas da tarde (acompanhados por um e outro entoar de sabiá isolado), o pátio externo B parecia, neste mesmo período, aderir às temporalidades da vida moderna, mergulhado nos dispositivos de organização de sua rotina cotidiana.

Cabe ainda destacar que, com exceção do balanço, os brinquedos organizados dentro do pátio externo B não costumavam produzir ruídos decorrentes do acionar de suas engrenagens. O zunir binário do balanço funcionava nesse pátio muitas vezes como um calmante às crianças, uma forma de compartilhar conversas, pensamentos, enlaçar braços e abraços, estar no arsis e tesis sonoro, fazendo corpo e voz se dependurarem. As crianças não disputavam os espaços nos balanços desse pátio, o que ocorria com bastante frequência no pátio interno A, porque a praça disponível nesse espaço era formada por maior número de brinquedos. No pátio externo B, as crianças tinham à sua disposição: quatro balanços, três casinhas grandes de madeira, uma casinha na árvore (com escorregador, caixa de areia e uma casa de Tarzan com escorregador), um trepa-trepa, um pegador de força, uma caixa de madeira com baldes, pás, peneiras, potes grandes e pequenos, bem como utensílios de plástico de cozinha.

Para as crianças, o tempo da expressão sonora coletiva no pátio externo B não tomava um lugar constante. Mesmo que as casinhas de madeira tenham assistido às maiores construções da poética criadora das crianças, não era um local a priori definido para fazê-lo. No pátio externo B, o gira-gira apresentou-se como o elemento aglutinador e provocador da produção sonora infantil. A maior parte das vezes em que as crianças estiveram brincando no gira-gira elas expressaram seu desejo por construir conversas musicais entre os pares, no

coletivo. Ao contrário, no pátio externo B, as crianças pareciam se manter mais separadas, menos grudadas, alastrando-se pela imensidão do pátio e fazendo suas simultaneidades sonoras se dissiparem no espaço e tempo percorridos. Por essa razão, adoravam *cantar ao vento* (Alex, Diário de campo, 03/11/06), isto é, sair correndo, esticando um som até que perdessem todo o ar ou inventar em andamento moderato longas canções (Mariana, Diário de campo, 14/12/06), porque sempre as reconduziam no momento em que encontrassem uma cadência melódica conclusiva em sua evocação. Nessa investida sonora pelo pátio, as crianças demonstraram que lhes agradava aderir ao excesso, às nuances e aos contrastes escutados em sua paisagem sonora, articulando formas sonoras combinadas de expressar suas competências sonológicas, mesmo que a instituição desconsiderasse essa habilidade infantil.

Portanto, a paisagem sonora escolar da sala de aula e dos pátios interno A e externo B viu modificadas suas qualidades acústicas à medida que as culturas de pares penetravam seu interior para linguajar. Isso porque, os sons estavam condicionados aos seus contextos sociais e, por isso, marcados por eles. Esse linguajar, tão típico das culturas infantis, tinha a paisagem sonora natural como território de expansão, experimentação e interação constante, conferindo significados simbólicos que se criavam e recriavam dinamicamente para além da especificidade aural. Ao linguajarem através dessas diferentes paisagens sonoras, as crianças promoviam deslocamentos sonoros com os pares, com os adultos e com as transformações envolvidas natural ou artificialmente no próprio ambiente, mobilizando sentidos que congregavam intimidade na incidência corporal de expressar simultaneamente o real e o ficcional.

4 A MÚSICA NAS CULTURAS DA INFÂNCIA: O BARULHAR

Na escuta sensível da música na infância, as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música. Nesse momento, senti, pela audição que ouve o ouvir, a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas espontaneamente no contexto escolar. Essas brincadeiras espontâneas com sons se realizavam pela interface da escuta, tendo o intuito de comungar ludicamente relações sonoras instituídas social e culturalmente, bem como expor singularidades polivalentes. Como verdadeiros jogos de brincar, a expressão infantil supunha tempos e espaços multidirecionais porque criados pelas crianças para relacionar sonoridades entre si. Nesse ato relacional, as crianças tomavam contato consigo mesmas, com os pares e com os adultos, experimentando a interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno; aprendendo e ensinando com prazer e significação o diálogo entre todas as músicas da música.

Vale pontuar que as brincadeiras com as materialidades sonoras expressas na escola não operavam somente com sons, "mas com a escuta, quer dizer, com a atividade que o ouvido desenvolve em torno do que ouve" (CRUCES, 2001, p.4). Nessa atividade indeterminada, imprecisa e não-linear, apreendi distintos sotaques acústicos tonalizadas na escola que habitavam um só corpo e, nesse corpo e sobre esse corpo, testemunhavam que o ouvido escuta, o ouvido cria, o ouvido organiza mundos de sentidos implicados social e culturalmente. Ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças abriam-se rotineiramente a conquista de singularidades, manipulando o patrimônio de disposições e competências experimentadas.

Portanto, a música do Maternal II expressa nos distintos contextos investigados era o BARULHAR. Impressão e expressão espontânea, imprevisível e investigativa do ator plural e das culturas da infância. Inicialmente, a grande evidência constituída no barulhar das crianças acabava por confirmar o postulado de Campbell (1998), as crianças são música. A música fazia parte da vida cultural e social das crianças, existindo como produto e produtora de cultura (MERRIAM, 1964) à medida que também contribuía para articular aspectos fundamentais da organização social escolar, deslocando concepções unificadoras ali instituídas. Nesse sentido, as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível. Ao buscar oferecer sentido, contagiavam e eram contagiadas pelas culturas de pares, incorporando coerências musicais constituídas homogeneizadamente nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las. Por isso, as crianças criavam e recriavam, lúdica e poeticamente, redes de complexidades sonoras múltiplas e plurais que indicavam contradições, dissonâncias, e contrapontos.

No exercício diário de brincar que tomava a rotina das culturas da infância, *o som sempre estava circundante* e tinha consciência de que seu ressoar só existia sob condição de uma superfície tempo-espacial. Nessa superfície, os ruídos, essas descontinuidades sonoras, impunham-se como a manifestação sonora mais familiar à cultura de pares. As crianças demonstravam o poder de botar o som no corpo, na temporalidade e espacialidade do mundo, na densificação das impressões, sensações, simultaneidades e sincronidades vivenciadas na intencionalidade das socializações experimentadas. Por essa razão, parecia existir uma ordem social para a música nas culturas da infância. Essa ordem estabelecia

que, para as crianças, música é barulho e elas barulhavam no limite do risco: *risco físico* (de se deparar com a constituição acústica da onda sonora, barulhando), *risco da pregnância* (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventavam música). Para as crianças, a música se constituía em “sons, sons à sua volta” (CAGE, 1976) , ou melhor, a música era vida e a vida era música⁶ (SCHAFER, 1991). A música tinha o poder de evocar a singularidade e a coletividade da própria vida imediatamente, sem traduções.

Porém, a prática social faz com que as crianças logo compreendam que a música é um *jogo sonoro de regras em movimento*, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva, organizando a experiência sensorial e estabelecendo relações que permitem uma extensão de sentidos aurais relacionados às “coerências constituídas” (CRUCES, 2002) nas socializações infantis. Nessa hora, a paisagem sonora escolar e suas significações na rotina das crianças afetavam diretamente seus comportamentos e estilos de vida musical. Se por um lado existia uma pluralidade e complexidade de patrimônios de disposições, stocks e competências incorporadas pelas crianças ao viverem na escola, por outro, havia uma variedade de contextos de efetivação, de institucionalização da cultura legítima e de variações intra e inter individuais (LAHIRE, 1999) que emergiam livre, espontânea e improvisadamente entre o barulhar, justapondo, sobrepondo, interpondo e impondo as dissonâncias individuais no exercício do sacrifício cotidiano da ordem sonora.

⁶ A expressão é inspirada nas máximas aos educadores escrita por Schafer (1991), ou melhor, um dos pequenos lembretes que o compositor remete aos educadores musicais para que eles se mantenham sempre em forma: “para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma

Aqui, para chegar à música legitimamente constituída, a criança não necessitava passar pelo barulho. Não era uma questão de causa e efeito. Todas as crianças barulhavam. Todas as crianças entoavam. Todas as crianças movimentavam-se com sons. Todas elas expressavam o inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepitível, testando as inevitabilidades físicas da onda sonora. Algumas crianças eram mais sonoras, outras mais silentes. Algumas expressavam vocalmente com maior ou menor intensidade suas criações, outras nunca apontavam essa direção. Todas elas estavam no caos ou na organização simultaneamente, sem separações, faziam um e outro, um com o outro, um no outro, sem querer significar mas marcar sua existência, marcar sua experiência com o fenômeno sonoro.

Nesse contexto, o barulhar era para as crianças um processo de transbordamento de afeto e alegria conquistado sempre que elas tivessem a liberdade para soar ou encontrar *provisoriamente* espaços de indeterminação (porque no contexto escolar geralmente estavam vigiadas). Sujeitas à diversidade de contextos de ação encontrados na escola, as capacidades criativas das crianças emergiam imprescindivelmente quando fossem escutadas sensivelmente (BARBIER, 1993) e/ou quando o respeito à infância como construção social era contemplado.

Servindo ao jogo e à diversão, o barulhar constituiu a ordem social instituidora da música nas culturas infantis e lhes permitiu compreender que existe um funcionamento social na escala de indivíduos socializados (LAHIRE, 1999). Por essa razão, as crianças tornavam-se intérpretes reflexivas, adquirindo e produzindo músicas como uma forma de pertencimento. Aqui, a música é um processo dinâmico de aquisição de elementos sonoros em movimento. A música é som e movimento

num sentido lato (seja ele ligado à produção musical ou então à dança) e surgia no contexto escolar sempre em estreita conexão com a escuta e as múltiplas linguagens que o corpo desejasse articular expressivamente.

Logo, a música na rotina das crianças se constituiu num modo de experimentar as potencialidades de seu corpo no mundo. Uma necessidade da ação humana de *botar* o corpo na

construção e uso de instrumentos que produzam sons. [Assim, a] música é a emoção que acompanha a produção, a apreciação e a participação em uma execução. Música é também, é claro, os próprios sons depois de serem produzidos. É ainda intenção, tanto quanto realização; é emoção, tanto quanto estrutura e forma (SEEGGER, 1987, p.234).

Sendo isto e aquilo, a música das culturas da infância tinha a característica de testemunhar, inventariar e experimentar os sons a partir deles mesmos. Dessa forma, as crianças não pareciam querer aprender a ignorar o ruído e/ou contemplar o silêncio. Tinham consciência que, sendo crianças, possuíam permissão instituída, mesmo que apenas em determinados tempos e espaços, para brincar com sons, com todos os sons que decidissem manipular, testando suas nuances, seus contrastes, seus transbordamentos. Assim, no ato de barulhar, as crianças experimentavam os fluxos do discurso sonoro em sua complexidade e extensão, fazendo aflorar uma rede de conexões que só pretendia encontrar o sensível ao compartilhar a vida em sociedade.

Barulhar: lançar o corpo na sensibilidade de soar

Compreendo que o *barulhar* - o ato de fazer barulho, de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvisado, sem prévia sistematicidade e determinação - expressa uma sensibilidade que, em sua dimensão primeira, é a de um corpo em

contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, ao se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo dele, o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica, é condição de pôr-se no mundo soando.

Nesse contexto, a sensibilidade é compreendida de acordo com Merleau-Ponty, aqui transcrito na voz da historiadora Sandra Pesavento:

uma forma de apreensão e conhecimento para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. [...] poderia-se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. [...] constitui também as manifestações do pensamento ou do espírito, pela qual aquela relação originária é organizada, interpretada e traduzida em termos mais estáveis e contínuos (PESAVENTO, 2007, p.10).

O barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo, não como música, som, ruído ou silêncio, mas como espaço do espírito ou do pensamento tornado ação na pluralidade das discursividades que a criança decide manipular, e/ou nas singularidades que lúdica e poeticamente expressa em performance. Para Merleau-Ponty “o mundo é aquilo que nós percebemos. [...] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (1999a, p.14). Isso significa dizer que a criança barulha não apenas como um objeto sonoro que vibra ao ser movimentado. A criança barulha porque mobiliza uma pluridimensionalidade de mundos de sentidos que têm no barulhar sua forma de expressão mais direta, tornada sentido no corpo e na voz⁷ e que parece concentrar os efeitos das sonorizações que a criança necessita, sem esgotar-se nelas.

A ação de barulhar é a música como instalação do mundo, onde “a expressão não pode ser a tradução de um pensamento claro, pois que os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós, ou pelos outros. A ‘concepção’ não pode preceder a ‘execução’” (MERLEAU-PONTY, 1980, p.120). Sendo uma atividade do corpo, ao barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro, a convivência e a liberdade parecem ser as molas de ação poética da infância. O que emerge é a memória de um corpo passado, presente e um devir do qual nem mesmo se tem consciência naquele momento, carregado da necessidade humana de sentir antes de dar sentido.

Cabe destacar que o barulhar não é destinado a dar sentido, ele subsiste insistentemente e de forma repetitiva, isto é, sempre volta diferente por ser insignificante, inacessível, indizível, efêmero, fugaz, invisível, não-capturável, instantâneo, fluído e sentido. O barulhar é o lugar no qual sempre se pode ser estrangeiro⁸ e, por essa razão, é da ordem do inesperado e do imprevisível. Hanna Arendt (1995, p.191) afirma que é condição do humano agir na direção desse inesperado e imprevisível, que é tão envolvente porque carrega em si a possibilidade de reflexão do corpo. Conforme Merleau-Ponty (1980), quem reflete não é apenas a mente - o pensamento ou a linguagem -, mas todo o corpo que vibra. Vibra o seu entendimento, para nós *não-organizado*, lúdico, singular e, talvez por isso, insignificante, mas à potência de ser. No barulhar, a criança sente a música antes de pensá-la com sentido. Nesse momento, o prazer em cadenciar sons, ruídos e silêncios não precisa se comprometer com o sentido. Ressoam no corpo sua

⁷ Nesse caso, a voz é considerada aquele som musical produzido pela vibração das cordas vocais, incluindo as vocalizações ou emissões de sons da voz falada ou cantadas, de forma dramática ou não.

⁸ Essa idéia me foi remetida a partir da escultura sonora de Silvia Meyer (“*dula, dula*”, na última bienal do Mercosul, em 2007). Propostas da artista com a obra: ser uma canção que qualquer um que a escute se sinta estrangeiro e demonstrar que não entender é impossível.

presença ou ausência, envolvidos no poder ficcional e narrativo que sentimos ao barulhar.

Aqui, o barulho não é signo de coisa alguma, ele se significa porque o corpo tem uma essência musical-física-corpórea mundana, o que faz que o tomemos como insignificante. Como nos diz Bournhein, “o ouvir, como a visão, manifesta um apelo do corpo, e através desse apelo o corpo se faz mundo” (2001, p.142). Mundo que é a vocação de um corpo, que liga conaturalmente som e escuta e, em sua espessura, toca superfícies de uma profundidade inesgotável, porque

não se institui como barreira que me isola do mundo e me obriga a uma auto-alheação. Muito pelo contrário, o corpo se impõe como o único meio que legitima o fato de que podemos atingir os fenômenos sensíveis; pelo corpo eu me faço mundo e transformo o percebido em carne. O corpo é essa ‘volupté suivie’, para usar a expressão de Paul Valéry, que persegue todas as dimensões do sensível e busca sentir-se em casa no mundo. [...] *se o homem percebe sons, é porque de alguma forma seu corpo é sonoridade* [grifo nosso]. [...] o corpo estabelece uma con-fusão do ouvir e do que é ouvido, uma sintonia vertical de dois elementos. Evidentemente a própria percepção não conseguiria explicar tal fusão, essa conaturalidade, mas justamente nessa aparente insuficiência reside a sua importância: trata-se de uma vivência, de uma experiência de ser (e em última análise do Ser), e não de conhecer. Assim, a sonoridade do corpo não chega a ser a inteligibilidade (BOURNHEIN, 2001, p.141).

Por essa razão, o corpo é essa consistência que barulha. Se o corpo é sonoridade, é justamente essa capacidade de movimentar suas possibilidades e limites que nos potencializam responder sua provocação. Bachelard (1990, p.17) nos pergunta: “quê seria de uma resistência se não tivesse uma persistência?” Todo o ato de barulhar é, em verdade, o consentimento do corpo de agir e reagir às qualidades sensíveis que, lúdica, observada e repetidamente, a criança vive. Por essa razão, cada gesto é único na marca singular que produz, “o que importa é começar o gesto - ou melhor, permitir-lhe que comece. Toda ação é nossa graças a esse consentimento” (BACHELARD, 1988a, p.24). Tal con-senti-mento é vivido na

dinâmica de um corpo em movimento, criador de sentidos. Isso porque, segundo Merleau-Ponty (1994), a percepção do corpo não é uma representação mentalista. Tal percepção é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. Intencionalidade que só é possível na experiência da corporeidade. Segundo o autor,

o fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto (MERLEAU-PONTY, 1994, p.159).

Se o barulhar é o resultado físico de um *movimento motor* de Ser, tanto do corpo elástico no espaço (que é condição de soar), quanto do desejo de tocar um corpo que soa (tocar-se como onda sonora, tocar o outro e no outro, tocar o mundo) e poder expressar uma composição de relações, ele é movimento do sensível. Sendo da esfera do sensível, esse movimento incorpora uma disposição elementar num permanente estado de excitabilidade sensorial - a sensibilidade - porta de entrada das sensações que “compreende uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (Ostrower, 1986, p.12).

Por essa razão, o barulhar não se ensina, é do humano, mas o contexto escolar pode instituir, reprimir e determinar sua significação. No ato de barulhar temos a expressividade do acúmulo (tão forte em Schoenberg e Berg). Temos um corpo que é sonoridade e por isso barulha. Cada criança barulhava num tempo, num ritmo, explorando este ou aquele efeito timbrístico que só o seu corpo tinha (pela própria formação biológica, física, afetiva), ou que só o seu gesto conferia àquela materialidade, num tempo e num espaço que acusticamente escolhiam para soar, ou na dispersão e no ócio que se viam expostas. O barulhar tem a

corporeidade pulsante que soa, atravessada por afetos, desafetos, dores, prazeres, medos, movimentos, paralisias, sensações, emoções, relações.

É apenas barulhando que a criança se sente um ser de sonoridade, pois, nessa ação, emergem narrativas temporais que constituem a nossa existência, marcando a nossa singularidade na cultura, uma reversibilidade da cultura como corpo do mundo, ao corpo como aspecto simbólico e transcendente. Assim, o barulhar se dá no tempo como um “acontecimento multimusical” (CAMPBELL, 2004), surgindo como o princípio integrador do ser sensível que lúdica, interativa, reiterada e imaginadamente (SARMENTO, 2004) expressa a corporalidade de soar imprevisível, num tempo e num espaço contextualizados e plurais.

Considero que o barulhar é como um mosaico sonoro, uma imagem aural, mais ou menos fixada no corpo das crianças como *criação-expressão-exploração*, a partir da incrustação de variados *pedacinhos de som*, que ressoam no espaço sônico eleito por elas para expressar aglomeradamente simetria e assimetria (som-silêncio, fala-canto, grito-sussuro, compasso-descompasso, continuidade-reposo, consonância-dissonância, tonal-não tonal, etc.). Por pedacinhos de som compreendo a ampla gama de formas e ordenações obtidas como som de suas ações no real como: movimento corporal (batidas de pernas, de braços, palmas, corrida, dramatizações, etc.); ato de vocalizar (gritos, falas, entonações, récitas, cantos, declamações, glissandos, sussurros, pronunciar sons sem sentido, boca chiosa, etc.) e exploração da paisagem sonora enquanto objeto sonoro (texturas, densidades, objetos, potencialidades físicas do ambiente).

No barulhar, as crianças experimentam os sons socialmente instituídos, provando seus contrastes e suas nuances, seus barulhos e silêncios, constituindo o seu jeito de Ser música. Dessa forma, o barulhar infantil não tem um pulso definido

nem evita sistematicamente o pulso (como na música serial). Não tem uma altura definida nem se apresenta eternamente como ruído. Não tem uma tonalidade só, mas podem ir sintonizando-se ao redor de um tom, transitando aqui e acolá. Continuidades e defasagens vão se alternando e/ou são combinadas ao sabor do acaso e na pulsação do próprio encontro com os seus pares, com os adultos-professores e com o universo de paisagens sonoras e objetos que as crianças decidem experimentar, lugar onde a simultaneidade fluida da presença do som, do ruído e do silêncio acabam por se converter no que o ouvido captura e reconhece socialmente como barulho.

Se o barulhar das crianças é livre, espontâneo e improvisado, podemos dizer que nessa *ação social* não há subordinação, forma ou regra prescrita. A regra é o jeito de cada um: “é o meu jeitinho, boquinha suja” (Thainá, Diário de campo, 26/10/07). Simplesmente, entram e saem dos tempos e espaços de barulhar atraídos pela própria produção ou audição, podendo prolongar ou não sua estada como acontecimento na efemeridade complexa de um encontro (do brincar), atravessado pela vetoriedade de sentidos trocados no tempo “da empatia, do desejo comunitário, da emoção ou da vibração comum” (MAFESSOLI, 1995, p.11).

Portanto, o barulhar existe como uma ação que ocorre no tempo e no espaço organizado e regular do Maternal II, reverberando a ordem social instituinte da música nas culturas da infância. Nele, as crianças expõem a intuição, o contágio, a repetição, a aculturação, a sensorialidade, a provocação obtida com seus pares, com os adultos ou com a própria paisagem sonora. Por essa razão, no barulhar as crianças ressoam “as estruturas sociais que as influenciam e as ações que coletiva ou individualmente marcam a sua diferença” (FERREIRA, 2004, p.57) nas rotinas da educação infantil.

Cabe ainda ressaltar que o barulhar das crianças sempre provoca nossa audição, mesmo que institucionalmente tentemos ignorá-lo, contê-lo ou evitá-lo. Isso porque, ao lançar o corpo na sensibilidade de soar, as crianças escutam e inventariam a massa sônica que estão imersas. Logo, o ato de barulhar envolve tanto colocar o movimento do corpo nas sonoridades do mundo, quanto ser mobilizado pela escuta a colocar-se em movimento.

Tempo de barulhar

O barulhar não quer a sala de concertos, existe num tempo e num espaço dessacralizado e singular e, por isso, ocupa todo e qualquer lugar onde se possa *viver* a infância. Sendo um conjunto de elementos sonoros justapostos, o barulhar ressoa num tempo não linear. Ao emergir da relação intensiva das crianças com os sons, o tempo de barulhar é a dimensão que parece constituir a compreensão da duração como o suporte que a música necessita para materializar-se. Por essa razão, esse tempo se distancia do tempo cronológico, medido, determinado e regular. Poderíamos dizer que o tempo acusticamente identificado no barulhar é o tempo da vivência sem hierarquias, o *Acronon*⁹, temporalizador de um movimento que “como o mar, está sempre mudando, mas ao mesmo tempo, está sempre igual” (KOELLREUTER, 2000). Então, o tempo de barulhar é sempre a incidência corporal de um movimento do real com o ficcional, em que as crianças testemunham os processos de estranhamento, investigação e experimentação (RICHTER, 2005). Sem carregar um ponto final, o tempo de barulhar existe atraído pela intensidade de seu fluir no espaço sônico.

⁹ Acronon é uma música composta por Koellreuter em uma esfera translúcida e transparente como o mundo, feita no ar e não em uma partitura (KOELLREUTER, 2000).

Nesse contexto, as crianças têm no corpo e no mundo o território do tempo de barulhar, onde testemunham as limitações outorgadas na fisicidade desse corpo, dos objetos e das paisagens sonoras que escolhem manipular ou dispõem no contexto escolar. Assim, as crianças não necessitam de instrumentos musicais tradicionais para barulhar. Como verdadeiros *luthiers*, as crianças *investigam e experimentam* as possibilidades sonoras a que têm acesso no contexto escolar. Assim, sem pedir licença, manipulam uma variedade de paisagens e fontes sonoras, distraíndo-se nessa investida. As crianças logo compreendem que o pátio A na hora do lanche e os corredores da escola na hora do brinquedo livre no pátio guardam um silêncio aterrorizante; que as canecas do refeitório podem soar de diferentes maneiras; que a corrida do lápis sobre a folha de papel é menos intensa que seu percutir na mesa de fórmica da sala de aula; que gritar com a mão na frente da boca produz menos vibração que com ela totalmente aberta; que depois de chover, o balanço faz menos ruído, etc. Aqui, as crianças participam da música num tempo integrado de ser, porque são ao mesmo tempo *luthiers*, *performers* e *compositores*.

Então, podemos dizer que a infância, “como condição da experiência humana” (AGAMBEN, 2001), barulha num tempo *aiônico*. O termo grego é resgatado da reflexão de Kohan (2004, p.54), na qual o filósofo, valendo-se das definições para o vocábulo *tempo*, propõe um deslocamento de seu conceito e lugar na infância. Assim, o tempo contínuo, sucessivo, consecutivo, repetido igualmente - *chrónos* -, ou o tempo medido - *kairós*-, cede lugar ao tempo da criança que brinca, criando - *aión*, ou melhor, um tempo como ação lúdica que tem fim em si mesma. Por essa razão Kohan (2004, p.55) afirma: “no reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas *intensidade da duração* [grifo nosso]” (KOHAN, 2004, p.55). Foi justamente essa *intensidade da duração* que vivenciei na creche

com as crianças, especialmente nos chamados *tempos livres* de sua rotina escolar. A expressão *tempos livres* se refere àqueles momentos em que não havia participação ativa das adultas-professoras nas atividades realizadas na rotina escolar: a hora do brinquedo livre na sala de aula (no início ou término da tarde) e/ou a hora do pátio (geralmente no meio da tarde). Isso não significa dizer que nos entreatos desses tempos livres consecutivamente demarcados dentro da rotina escolar, as crianças não se arriscassem a barulhar como forma de afronta à ordem adulta ou sob sua tutela e mediação. Mesmo que manifestassem prontidão para barulhar em todo lugar e a qualquer hora, a socialização escolar parecia impor-lhes tempos de barulhar comedidos e intervalares. Incorporados no tempo dinâmico de ser, as crianças adentravam provisoriamente os espaços em que lhes eram permitidos barulhar, soando descontinuidades na intensidade da duração experimentada.

Segundo Bachelard (1988a, p.31), são os instantes descontínuos que formam a duração, pois “o tempo é contínuo como possibilidade, mas descontínuo como ser”. O autor nos lembra que o descontínuo é o natural já que a continuidade da duração não se apresenta como um dado imediato, mas como um problema. Ao considerar que só há complexidade na retificação, ou seja, quando, a partir da ação materializada, abandona-se o antigo para construir o novo, podemos dizer que o descontínuo provoca instantes notáveis, conquistas interdependentes dessa retificação constante. Bachelard (1988a, p.17) relata que existe uma heterogeneidade “no próprio interior da duração vivida, ativa, criadora.” Duração que, com o gesto sensível do corpo provocado pela materialidade do mundo, não se dá por continuidades, mas por descontinuidades que, ao conhecer e utilizar o tempo, necessitam “ativar o ritmo da criação e da destruição, da obra e do repouso [...]

[Afinal] só podemos reter algo se o reconquistarmos” (BACHELARD, 1988a, p.17). Assim, o tempo de barulhar experimenta as descontinuidades ressoando um sentido compartilhado que precisa da continuidade para existir como *forma ou fôrma*¹⁰, na qual a intensidade da duração é o que potencializa o próprio barulhar.

Sendo assim, o tempo de barulhar não é quieto, surdo ou sensato. Ele aceita o ruído da descontinuidade sonora, escuta o mundo e é sensível à poética do devaneio (BACHELARD, 1988b). Como um tempo de maravilhamento, perturbação, espanto e perplexidade, o tempo de barulhar se sustenta na inquietação e consente enfrentar e reconhecer as consistências e resistências da matéria sonora. Por essa razão, o tempo do brinquedo livre dentro da rotina escolar emerge como o tempo previsível do barulhar das crianças, porque é o tempo no qual “as intimidades do sujeito e do objeto se trocam entre si” (BACHELARD, 1990, p.26). Intimidade conquistada através da materialidade reiterada com o mundo que tem na reciprocidade, na sintonia e no contágio o elo estruturante da experiência sensível. Um tempo que suspende o tempo rotineiro, rompendo subitamente o movimento ritmado das coisas e nos arranca do curso normal do viver. Um tempo em estado de mobilização permanente, no qual a música vibra como som, som que nos rodeia acolhida num corpo - essa “fonte primeira do saber e da significação” (DUARTE Jr., 2001, p.216) - que tem dois ouvidos e o sentimento do mundo ao seu dispor.

É interessante notar que o tempo de barulhar prolonga-se num tempo descontínuo similar à natureza. Nela, nunca sabemos com precisão a que horas o passarinho irá cantar; tampouco podemos prescrever o momento exato de início ou término da chuva. A natureza tem o seu próprio tempo, gerado no descontínuo característico de seu acontecer que pode tomar outras direções, porque aceita a

¹⁰ Idéia retirada dos escritos de Cunha (2005).

dimensão do inesperado. Sendo um ato de criação-interpretação que acolhe esse inesperado, o tempo de barulhar toma as crianças alcançando uma permanência, um convencimento, um silêncio, uma frustração, uma mudança de direção, um apego, uma atração, uma aderência e/ou um abandono individual e/ou coletivo. Se individual, abarca um ensaio solitário com as variadas materialidades do cotidiano escolar. Se coletivo, interatua com o barulhar do outro, mobilizando essas materialidades, aí incluídos seus pares, os adultos e/ou a paisagem sonora escolar.

Ao manter sua proposição sônica inicial expressa quase que exclusivamente de forma individual, o tempo de barulhar pode se estender nesse território ou agregar a coletividade que soa orquestralmente. O que permanece idêntico através das duas formas dessa produção sonora é a *experimentação do tempo com sons*, abarcando as diferentes mobilidades que lhes são intrínsecas: brevidade, interrupção, permanência, perseguição, programação, extensão, reiteração, simulação, perturbação ou contágio. Nesse momento, as crianças parecem entregar-se à *experiência da beleza*, isto é, “entregar-se de corpo e alma (principalmente de corpo inteiro) ao sabor das formas que nos chegam ininterruptamente desde a realidade circundante” (DUARTE Jr., 2001, p.156).

O termo é retirado da reflexão de Duarte Jr. (2001) sobre o sentido dos sentidos na educação do sensível. O autor aponta que a *experiência da beleza* tem raízes corporais inquietantes coladas à estesia, este “apelo da vida pulsante que move as pessoas de carne e osso. [...] [Um sentimento que] nos anima a saber, a procurar, a querer desfrutar o desconhecido, em busca de seu sabor e de seu sentido para a nossa existência” (DUARTE Jr., 2001, p.155). A beleza é aqui tomada como uma experiência sensível cotidiana de relação com o mundo, com a paisagem sonora, com as escutas infantis ou, como quer Hilmann, com o cosmo: “se o próprio

cosmo implica em beleza, se vivemos num mundo estético, então o modo primeiro de nos ajustarmos ao cosmo seria através de seu sentido de beleza” (HILMANN, 1993 apud DUARTE Jr., 2001, p.156). Será que é por acaso que “no princípio era o som?” (FONTERRADA, 2004). Assim, o que mobiliza as crianças em seu tempo de barulhar é justamente esse envolvimento sônico ininterrupto da beleza, compartilhado poeticamente.

Ao prolongar individualmente seu tempo de barulhar, as crianças parecem ensaiar solitariamente o limite físico das materialidades (corpo e mundo), fazendo que o som extinga-se na efemeridade do espaço sônico percorrido. Nesse momento, não parecem se importar com sua permanência fugaz, contentam-se em encontrar-se e/ou deparar-se com ele. Experimentam as inúmeras sonoridades dessas materialidades provando suas texturas, densidades, andamentos e timbres que, guiados pela *audição*, acabam por dirigir sua atividade de barulhar à *experiência da beleza*. Nessa produção corpórea, o que parece interessar às crianças é o ato de trafegar pelas sonoridades, mobilizando-as e provocando-as. Algumas vezes, inclusive, as crianças descrevem verbalmente esse intuito: “faz barulho!” (Henrique, Diário de campo, 28/10/07); outras simplesmente (o que ocorre na maioria das vezes) deixam-se barulhar. Cabe destacar que esse tráfego pode ser interrompido e retomado de forma indeterminada, bastando para isso que as crianças se sintam envolvidas ou não nessa ação de sentidos. Se interrompidas, as crianças acabam por condenar o som a um repouso absoluto, se retomado, testemunham suas materialidades reiteradamente.

No tempo de barulhar, as crianças vivem uma duração que está sempre avançando, quando termina, recomeça outra experiência. Como os índios pesquisados por Gismonti (1991) o fizeram entender. Depois de uma sessão de

improvisação de toda a tribo, o compositor solicita que se repitam alguns trechos sonoros que considerou interessantes para a gravação. O cacique comenta que “música igual àquela não se fará jamais; amanhã conversaremos com outras almas, faremos música diferente” (GISMONTI, 1991, p.54). Aqui, a música é revelada sem rupturas, a escuta que a compõe cria um jogo que simplesmente flui. Suas entradas são múltiplas e abertas e as relações entre os elementos sonoros ali dispostos se dão por livres conexões não hierárquicas, que incluem uma babel de linguagens incorporadas.

Logo, sendo o território da criação de um conjunto de concepções incontestes das relações sonoras, o tempo de barulhar envolve a fenomenologia do som e o humano de Ser, vivendo a música sem interrupção, sem rupturas, sem sair dela. No ato de barulhar, não há ensaio articulado anteriormente como condição da fluência sonora (as crianças não ensaiam uma nota, uma passagem, um jeito de produzir o som); as crianças se expõem, testando as materialidades sonoras e suas resistências. Nesse caso, podem perseguir reiteradamente uma sonoridade, entregando-se ou contrapondo-se a desafiar as leis da física a partir do produto audível conquistado ou criando a ilusão de incitá-lo. Isso porque, para desafiar uma lei da física, é necessário ter testemunhado como e por que as coisas soam de determinada forma (SAID; BARENBOIM, 2003, p.50). Se, para Said e Barenboim (2003, p.47), a essência da atividade musical é criar ilusões, criar a ilusão de um som brotando do nada (uma impossibilidade objetiva), ou criar a ilusão de um som mais longo do que se queria exige impregnar-se de sonoridades conjugadas simultaneamente.

Se o tempo de barulhar é coletivo, as crianças vibram juntas, em grandes e pequenos grupos, desde que envolvidas de forma interativa, recíproca e

sintonizada. Aqui as crianças se encontram em meio ao barulhar, ou à medida que se põem por entre um e outro barulhar, formando pequenos duos, trios, quartetos ou grupos que se comunicam de forma indeterminada, livre e espontânea, tendo como tônica do seu fluir temporal o(s) outro(s), aqui definido como os pares, os adultos, os elementos acústicos das paisagens sonoras em que se encontram, o som do videoquê, o som do avião no pátio, o som do rádio na lotação, o som da água na piscina, etc. Assim, a vontade de ir ao banheiro, o encontro com um brinquedo que lhe seja preferido, o convite de um amigo etc., podem interromper, paralisar ou impor um rigor ao percurso sonoro empreendido pelas crianças, sem causar desconforto ou sinal de incompletude. Nesse momento, a escuta emerge como elemento determinante do tempo de barulhar na infância, estando completamente relacionada à direção empreendida na produção sonora infantil. Mesmo que interrompam esse barulhar coletivo, as crianças parecem permanecer sempre alertas a qualquer sonoridade que lhes capture o ouvido, aderindo a um outro chamado sônico ou deixando o som extinguir-se.

Durante toda a investigação, fui percebendo que tal chamado sônico era mobilizado pela capacidade humana de eternamente lançar-se à existência, tendo como hospedeiros a vida, a alegria e o prazer de soar. Nesse momento, o barulhar aparecia como uma nitidez corporal que ganhava o tônus cinético do poder. Um poder que, segundo Nietzsche, “excita, purifica e descarrega a vida inteira de um povo [...], que está associado à experiência estética dionisíaca, um sentimento de alegria” (DIAS, 2005, p.63). Por isso, um chamado de “Corram, a chuva vai começar!” (Marilene, Diário de campo, 20/10/07) da adulta-professora, transformava-se na melodia brincante que Diana vocaliza, dançando e mexendo alternadamente os pés, com sorriso nos lábios (Exemplo 2). Depois de uma primeira escuta (que não

precisava ser de todo incisivo melódico), Diana contagia seus pares a vocalizarem com ela, poetizando variações líricas para o inciso proposto à medida que inseriam nele novos elementos (sonoros ou não), mas provocadores de cumplicidade e comunhão. é o caso de Mariana que, aderindo em uníssono à melodia proposta por Diana (Exemplo 2), introduz, no último compasso, uma batida com o pé na poça de água que encontra no caminho, sendo imitada pelo grupo de pares (Diário de campo, 08/12/06). ● Retrato Sonoro: *A chuvinha* (Exemplo 2).

Ora, são esses saberes, fazeres e sentires instituintes constitutivos do mundo social infantil e de suas culturas que motivam o tempo de barulhar. Como trocas ininterruptas de intimidades com os pares no coletivo, eles fazem emergir a música como entonação, canto, fala, palavra, frase, texto, grito, gesto, movimento, boca, vocalize, melodia, língua, etc. indicando a oralidade como a propriedade adesiva dos corpos que barulham num tempo que é conduzido pelo fluir na intensidade de sua duração.

Oralidade: adesivo do ato de barulhar

Uma das questões que permaneceram constantes ao longo de todo este estudo foi a oralidade como suporte da expressão do barulhar na infância. Por essa razão, acabei aproximando-me de Paul Zumthor (1993, 1997a, 1997b, 2007), esse suíço radicado no Canadá, pelo seu intenso estudo dedicado à oralidade, principalmente porque, sem se interessar pela palavra oral, Zumthor compreende que é no suporte vocal que está o lugar privilegiado para o estudo das culturas. Nesse contexto, o autor considera a voz humana “não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o

representa de forma plena” (ZUMTHOR, 2007, p.27). Para o autor, a oralidade não se reduz à ação da voz (essa matéria primordial do antes da linguagem), mas inclui a gestualidade, localizada na performance. A voz é o local privilegiado para o estudo das culturas porque fonte de energia que as anima. Voz que implica a teatralidade de um corpo, portadora de linguagem, já que nela e por ela se articulam sonoridades que possuem significados, engajamentos, ritos, presença. Dessa forma, Zumthor (2007) reintroduz a dimensão de um corpo vivo, encarnado, histórico e cultural, um corpo “como um conjunto de relações sociais” (MAUSS, 1974, p.7)e, por isso, poético.

Segundo Zumthor (1997a, 1997b), a poética é justamente esse acontecimento oral e gestual, ação única e irrepitível, ponto de coincidência entre enunciação, ação e recepção. Para ele, a poesia emerge como fenômeno heterogêneo que tem a fundamental necessidade de “ser percebido em sua qualidade para gerar efeitos da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo em que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas” (ZUMTHOR, 2007, p.35). Nesse sentido, pela voz, os caracteres poéticos se relacionam com a performance, o texto e a música, envolvendo a percepção e apreensão de um tempo não linear que ressoa imprecisos inventos de ser nos espaços que permitem uma recepção coletiva.

O lugar cênico dessa oralidade poética, de colocar o corpo na voz e de romper o real é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço: o da escuta. Assim, a oralidade não remete apenas à boca, mas é “graças à orelha que todo o sujeito pode controlar os diversos parâmetros de sua voz [...] [pois] a escuta faz parte da voz” (MESCHONIC, 2006, p.34). “Voz que implica o ouvido, dois

ouvidos [...] o daquele que fala e o do ouvinte [...]. É por isso que o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima” (ZUMTHOR, 2007, p.87). Voz que possui plena materialidade, repousando no silêncio do corpo, a ligar a linguagem humana e seus anseios. Dessa forma, a escuta fixada na oralidade como um ponto de aderência, uma forma de tocar a distância (tão distante da escuta escolástica proposta por Plutarco (2003) - ainda muito em voga na academia), de estar face a face com os sons, destaca a oralidade como “uma prática, uma experiência que se realiza em um evento de que se participa. Situada sempre em contextos sociais específicos, a oralidade produz um circuito comunicativo, onde múltiplas determinações se dispõem para constituí-la” (FLORES, 2006, p.2).

Logo, as organizações sonoras ou significações (sentidos) que surgem nos corpos das crianças pela voz são, em última instância, marcas corporais que imprimem sentidos à complexidade sonora de Ser no mundo. Expressões de sua produção sensível que colocadas no discurso sonoro podem tonalizar o pertencimento social e cultural, bem como abrir-se a outras e novas singularidades. Aqui, o sentido dos acontecimentos habita a experiência vivida com o corpo em movimento, expressão da sensibilidade humana, em que a voz como uma presença faz vibrar o passado das crianças ou a memória inscrita naquele corpo, o seu presente e um devir incessante. Ao participar com o corpo nos jogos de métricas, rimas e gestos que desenham o som com a voz, as crianças experimentam, no movimento, a heterofonia do discurso sonoro.

Como nos diz Merleau-Ponty “não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese; é o corpo que, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando pelo

fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele” (1994, p.312). O autor ainda afirma:

a percepção sinestésica (percepção dos movimentos) é a regra, e, se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1994, p.308).

Portanto, a oralidade aderente da música nas culturas da infância tem a voz como suporte sinestésico do tempo de barulhar. No momento em que as crianças colocam o corpo nas materialidades da voz, a improvisação emerge como a atividade constante no barulhar infantil. Uma improvisação que é nominalmente identificada nas culturas infantis como um livre *brincar* (barulhar), porque espaço de liberdade, democracia, indeterminação. Pela oralidade a criança toca a música sem precisar tomá-la como obra de arte acabada, apenas *brinca* com os sons, expondo-os. Aqui, brincar é diferente de trabalhar, de estudar, de imitar, é estar com os sons no coletivo, sem apresentações, sem separações. É entrar na brincadeira, soltar a voz, a língua, a fala, deixar-se vibrar, é barulhar.

5 JOGOS DE BARULHAR

Ao compreender que o ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não-literaldade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo, ressalto que, nele, articulam-se complexas e múltiplas maneiras de regulamentação da produção sonora infantil. Se o barulhar é o princípio organizador da música nas culturas infantis, a renúncia à sua totalização e à unificação invade as rotinas escolares cotidianas para cifrar o singular. Essa individualidade híbrida inventa - no escape, no afastamento das coisas para fora de seu refúgio, do pôr-se ao avesso no barulhar - maneiras de soar indeterminadas e irrepitíveis (sem consciência) que não estão vinculadas estritamente ao *habitus bourdieuano*, mas antes e irreversivelmente a um itinerário, a um trajeto mobilizante no qual as crianças entendem que a música é um jogo sonoro de regras em movimento.

Portanto, à medida que esta investigação foi coletando e analisando um número elevado de Retratos Sonoros, viu emergir uma extensa pluralidade de combinações e maneiras de organizar esse jogo sonoro em movimento constante, indicando uma necessidade lúdica das crianças constituída através de distintos e inter-relacionados modos barulhar. Como esses modos de barulhar não existissem enquanto fôrmas fechadas, estanques e incomunicáveis, produzidas exclusivamente por determinadas crianças, mas, pelo contrário, fluíssem na intensidade da duração entre os pares por instantes, dias, ou meses, permanecendo simultaneamente numa e noutra maneira de organização sonora, defini essa expressão sonora de jogos de barulhar.

Os jogos de barulhar transbordaram a exigência lúdica das crianças existindo para encontrar, atravessar ou incorporar uma miríade de combinações sonoras simultaneamente imbricadas, porque expressavam a percepção sensível do mundo sonoro por elas enfatizado na escola, sua vivência com os pares e as paisagens sonoras. Nos jogos de barulhar, a escuta emerge como potência da infância, compreendendo que o ouvido pensa, cria, organiza mundos de sentido coerente com os poderes de implicação articulados no mundo social (CRUCES, 2001).

Sem pretender pontuar esta ou aquela expressão infantil, mas afirmar sua multidimensionalidade, decidi descrevê-las em grupos afins, buscando registrar alguns dos elementos constitutivos da música nas culturas da infância do Maternal II. Para tanto, elaborei um livro intitulado Jogos de Barulhar (apêndice desta tese), onde o leitor, sempre que visualizar o ícone , deverá acompanhar simultaneamente os exemplos do barulhar das crianças, em sua versão de áudio, vídeo e/ou notação, para compreensão das reflexões aqui tomadas. O critério para sua seleção pretendeu elucidar a pluralidade envolvida no ato de barulhar, destacando que a música das crianças emerge como um fenômeno da sociabilidade em que o corpo tornado som é o espaço expressivo por excelência, meio de ser no mundo e fundamento da potência simbólica (MERLEAU-PONTY, 1999a). Tenho certeza que abdiqueei de incontáveis pérolas partilhadas cotidianamente com as crianças. Porém, para demarcar a permissão e a pregnância das experiências sensíveis do mundo em poderes do corpo integrados na ação, quero destacar que os Jogos de Barulhar aqui descritos constituem o meu recorte, definido a partir da minha escuta socializada como:

a) *barulhadas*: nesse jogo de barulhar, as crianças têm a necessidade de brincar com os sons vivendo intensamente o descontínuo como presença da natureza sonora. Assim, experimentam as simultaneidades sonoras de forma heterofônica, isto é, fontes diferentes de emissão sonora soam ao mesmo tempo, executando variações independentes. A aparente dissonância ou aleatoriedade produzida ou escutada pelas crianças pode estabelecer-se como consonância, sem impor uma medida fixa, um estilo a seguir, uma escala a tonalizar, mas compor a experiência articulada do ator plural que se deixa soar brincando no contágio e reciprocidade do outro, brincando. As crianças têm todo um apetite sonoro para expor ruídos e silêncios, sem rechaçar as demais sonoridades que as constituem, ocupando-se com a permanência efêmera dos acontecimentos sonoros nos tempos de Ser, à medida que se expõem diretamente à sua improdutividade e não-linearidade. Tendo como princípio organizador de sentido o apelo sensorial tatuado no corpo, as crianças exploram a música como um *jogo sonoro* em movimento constante, expressando: *experimentação, jogos de escuta e/ou narrativas sonoras*;

b) *coerências musicais*: nesse jogo de barulhar, as crianças têm a necessidade de brincar com os sons vivendo suas formas musicais emolduradas. As coerências musicais apontam o pertencimento das crianças a um grupo social e cultural, conferindo-lhes um espectro de hierarquias e legitimidades musicais, ao passo que também sinalizam sua presença dinâmica como atores plurais. O que emerge nesse momento é o sentido de ordem que o ouvido apreendeu nas socializações e sua ânsia por algum tipo de consonância, de paradeiro, envolvendo e relacionando-se diretamente aos territórios sonoros social e culturalmente apreendidos em suas culturas que indicam uma escuta e requerem uma audiência. As coerências musicais se estabelecem como brincadeiras-performances, servindo à

diversão improvisada de atingir intencionalmente um padrão sonoro, expresso nas crianças através dos *marcos sonoros* e da *canção, do cardápio escolar, das paródias e da mídia*;

c) espaços de compor-improvisar: nesse jogo de barulhar as crianças *expõem indeterminadamente singularidades sonoras* dentro de uma configuração acústica estruturada intencionalmente em performance. Sem a pretensão de se constituir como uma obra estética acabada, as crianças têm o silêncio como a moldura de sua expressão sonora, transbordando ali a potencialidade poética e imaginária da infância que desloca, combina e põe do avesso aderências sonoras. Os espaços de compor-improvisar podem existir como um ato involuntário ou experimentar por meses o exercício de compor improvisar para, então, adentrar o cotidiano. Nesse momento, as crianças parecem isolar a música do resto do universo, inventando um universo sonoro para si na cumplicidade, reciprocidade, contágio e audiência que articulam com a sua cultura de pares. Os espaços de compor-improvisar fazem referência à gramática sonora adquirida cultural e socialmente.

Barulhadas

A característica constante nesse jogo de barulhar, exposto pelas crianças ao longo da presente investigação, foi o descontínuo como presença da natureza sonora na interação com os pares, com o entorno e consigo mesmas. Aqui, as crianças pareciam expressamente se permitir ser afetados e afetarem-se pelas sonoridades. Nesse momento, compreendi que o que é inerente à “gramática das culturas da infância é o resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros” (SARMENTO, 2003, p.66). Valendo-se das idéias de Mollo-Bouvier (1998),

Sarmento aponta para o fato de que essa gramática enuncia traços identificadores, princípios de estruturação de sentido que não se reduzem a elementos lingüísticos, mas antes, integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores das crianças. Dessa forma, as crianças estavam nas *barulhadas* deixando-se produzir suas sensibilidades às sonoridades do mundo, ou melhor, compondo aquilo que naquele momento ressoava de seu movimento no mundo.

As *barulhadas* carregam em si todo o ritual da comunicação humana, no qual as sonoridades não têm comprometimento com alguma forma de organização e formalização sintática musical uma vez que as crianças não buscavam uma legitimidade ou hierarquização sonora constituída social e culturalmente. Como antítese do sistema tonal, as *barulhadas* não estavam preocupadas com o movimento cadencial de tensão e repouso, harmonia e melodia, mesmo que o experimentassem. Sem se importar em retardar o maior tempo possível à volta de um som já escutado, ou abandoná-lo ao acaso recém iniciada sua produção, as *barulhadas* incorporavam o abuso da citação, da superposição e da desconstrução. Aqui, as crianças não pareciam perseguir insistentemente uma repetição (embora não a renegassem), o que se repetia era o ato de movimentar todo o corpo diante das provocações e/ou incursões acústicas.

Tornados corpo, as *barulhadas* queriam experimentar as sonoridades do mundo (no corpo) e as escutas por eles provocadas (individual e coletivamente). Nesse ato plural (LAHIRE, 1999), o som estava sempre “grávido” (CAGE, 1976) de silêncio e tinha na voz a expressão oral das sonoridades que simultaneamente falavam com todo o corpo. O silêncio é aqui tomado como sintonia com o mundo e com a natureza, um suporte cheio de possibilidades musicais que liga, admira e

escuta o fluxo sonoro. Isso porque, “mesmo quando ele cai depois de um som, reverbera com a matéria deste e essa reverberação continua até que outro som o desaloje, ou até que ele se perca na memória. Logo, mesmo encoberto, o silêncio soa” (SCHAFER, 1991, p.17).

Ao produzir barulhadas, as crianças me mostraram que são musicais (BLACKING, 1967) ou que são música (CAMPBELL, 1998), embora algumas delas pudessem se lançar com maior intensidade que outras no exercício continuado de *jogar com sons*. Situação idêntica foi encontrada por Blacking (1967) quando analisou a canção infantil dos *venda* na África do Sul ou por Campbell (1998), quando estudou o significado da música para as crianças em diferentes contextos infantis (a creche, a aula de música, o pátio, o ônibus escolar, a cafeteria, a loja de brinquedos). As crianças colocavam os corpos no som, testando com muito prazer as variadas possibilidades de movimentação e os limites desse corpo no cotidiano. Elas também costumavam criar deslocamentos fora do lugar tradicionalmente instituído para o corpo, para os sons, para os silêncios e para a música, indicando que, nesse movimento, o corpo como um todo se mostrava sucessivamente presente à escuta do mundo sonoro.

As barulhadas não tinham um horário preciso para iniciar ou terminar no Maternal II, existiam mundanamente nos espaços que lhes eram permitidos da rotina escolar. Sem ser anunciadas pelas crianças, quebravam o silêncio de um mundo centrado no eu porque a sonoridade do outro descentrava o meu universo de fluência, deixando-me aparecer e contagiar-me sensivelmente. Duarte Junior (1988) chama essa maneira sensível de *estrutura cultural*, explicitando que sua multiplicidade inerente

é das diversas atitudes adotadas pelo homem como forma de sua existência. São elas os diversos lugares (tópicos) em que o sentido

toma corpo (economia, a técnica, a ciência, a política, a religião, a arte, etc.) Por isso, devemos falar de uma estrutura cultural simbólica, estruturas das estruturas, na expressão de Merleau-Ponty, cuja característica é precisamente a de que seu sentido vem de muitos lugares, na manifestação diversificada de uma fonte original, a existência (REZENDE, 1996, p.162, apud DUARTE JUNIOR, 1998, p.54-55).

Portanto, para marcar sua existência, as crianças experimentavam os *excessos* e os *contrastos expostos* nas sonoridades que espontaneamente movimentavam através da paisagem escolar e dos objetos do entorno. Como Russolo (1986), as crianças davam status às tensividades sônicas produzidas pelo ruído e pelo silêncio, provocando o deslocamento da música de seu território dominante (já realizado pelos compositores modernistas no início do século XX). Tal deslocamento fazia que a música rompesse suas barreiras habituais, instituídas no estilo romântico do século XIX, para mostrar uma mistura complexa de muitas tendências fragmentadas, híbridas, atonais, dissonantes e com métricas inusitadas, incorporando como objeto sonoro todo e qualquer material explorado pelas crianças.

Por serem casuais e indeterminadas, as barulhadas acompanhavam o movimento testemunhado acusticamente pelas crianças ao projetar o seu corpo no mundo, “revelando que natural e prontamente as crianças gravitam na música com uma participação total, além de serem cativadas para ela” (CAMPBELL, 1998, p.169). As crianças do Maternal II raramente permaneciam imóveis diante das sonoridades manipuladas, movimentando-se num tempo interna ou externamente amparado na duração. Como as crianças de Campbell (1998, 2001) pontuaram, as condutas rítmicas eram claramente identificadas e o sentido musical se relacionava ao uso e à estrutura em torno das experiências que o indivíduo decidia articular através da música (CAMPBELL, 1998, p.178). Dessa forma, as barulhadas expressavam as experiências investidas pelas crianças nos diferentes contextos

escolares revelando com maior constância as possibilidades simultaneamente indissociáveis de: a) *experimentação* do corpo sonoro através das paisagens sonoras e objetos circundantes; b) participação nos *jogos de escuta*, nos quais a audição estruturava a fruição de produzir barulhadas; c) construção de *narrativas sonoras* para comentar seu estar no mundo com sons; entre tantos outros deslocamentos. É importante destacar que as separações constituídas nessa descrição servem apenas para expor os fatos descritivamente, sem pretender demarcar em nenhum momento sua ação independente.

Experimentação

Ao longo do exercício de produzir barulhadas, as crianças deixaram muito claro que *o movimento* é condição de soar, guardando uma relação afetiva sintonizada com o descontínuo como presença da natureza sonora na interação com os pares e consigo mesmas na escola. Assim, experimentavam sonoramente o seu corpo no som através das paisagens sonoras e objetos circundantes (ai incluídos seus pares), testando as resistências e consistências das materialidades à medida que observavam o gasto de energia, a extensão do tempo e/ou a força e velocidade empreendida nas atividades brincantes. Os contrastes de levantar e abaixar, flexionar e estender, bem como as possibilidades de inclinar, curvar, rotar, torcer, deslocar e movimentar o corpo constituíram algumas maneiras de atingir o som. Aqui, o gesto desenhava o som, lançando-se na cumplicidade e empatia física de se deixar seduzir, divertir, alegrar e movimentar, compondo aquilo que aquele momento ressoava imprevisivelmente.

Nesse contexto, trago o exemplo de Diana. Para explicar à adulta-professora o motivo pelo qual estava correndo, a menina afirma: “a genti precisava *correr* um pouquinho senão a genti não si *alegrava*’ (...) [e Thainá rebate:] e grita: ‘tambéeeeeeeeeeeeeem!’” (Diário de campo, 18/10/06). As crianças voltavam a pé da visita à Exposição da Escolinha de Artes da UFRGS. No momento em que se aproximavam da escola, foi-lhes permitido percorrer o trajeto livremente, sem fila ou a mão das adultas-professoras, “mas lentamente!” (Marilene, Diário de campo, 18/10/06), são alertadas. As meninas aproveitaram aquele instante provisório e correram juntas, dando gritinhos em diferentes direções e intensidades na direção da escola, sendo solicitadas a prosseguir a caminhada sem ruído ou correria (Diário de campo, 18/10/06). A explicação de Diana e Thainá integra e relaciona alegria, movimento e vocalização, indicando a estreita relação desses elementos constitutivos das barulhadas, que toma morada na brecha que o corpo encontra para soar.

Logo, o corpo individual de cada criança é a sede onde as barulhadas começam a ser produzidas, aderindo à extensão dos pares, à paisagem sonora e aos objetos que selecionam para criar intimidade. Aqui, o contágio, a cumplicidade e a reciprocidade com os pares emergem como força instituidora das barulhadas. Ao compartilhar com o(s) outro(s) uma barulhada, as crianças se vêm impelidas a soar com, presenciando um arranjo de partes incompatíveis ou contraditórias que, combinadas, tonalizam uma possibilidade de ajuste, uma orquestração, uma sintonia, que não quer significar consonância musical. Tal arranjo tem no apelo sensorial rítmico (não só musical, mas especialmente afetivo) a ordem constituinte de sentido que repousa no caráter lúdico e estético que conferem às materialidades experimentadas, destituindo-as de seu caráter utilitário ou representativo.

Assim, o baldinho de areia não serve apenas para brincar no pátio, mas, ficcionalmente, transforma-se num objeto sonoro. A criança fala-canta-grita ininterruptamente dentro do balde, toma toda sua abertura, alterna sua posição, aperta e bate no objeto com as pontas dos dedos, produzindo uma *música* orquestrada que ela experimenta com espontaneidade no tempo impreciso de soar. O mesmo acontece quando as crianças arrastam a sua cadeira através de todo o espaço da sala de aula (incontáveis vezes), encontrando nessa trajetória outras cadeiras que lhes ofereçam limite, que aceitem o convite de com ela produzir barulhadas, que lhes acompanhem ou que lhes impeçam de soar. Ou então, quando vocalizam glissandos descendentes que não querem apenas enfatizar que um avião está aterrissando (mesmo que possa querer significá-lo), mas perceber a complexa vetorialidade intrínseca no discurso sonoro.

Nesse contexto, inúmeras vezes me deparei com as crianças correndo em velocidade acentuada pelos corredores escuros e silenciosos da escola ou invadindo a sala de aula vazia (quando todos deveriam estar no pátio brincando), movimentando aquela paisagem sonora fundamental de silêncio para soltar sons, gritar, fabular histórias. Tal atividade foi realizada mais reiteradamente por algumas crianças que, com frequência, interrompiam suas brincadeiras para empreender essa sensação auditiva. Como que em meio ao brincar, necessitassem um banho de silêncio; um contraponto à ruidosa paisagem sonora do pátio escolar na hora do brinquedo livre. Os Retratos Sonoros: ● *Barulhadas no corredor* (Exemplo 3) e ● *Fabulação de histórias* (Exemplo 4) apresentam dois momentos experimentados pelas crianças durante a hora do brinquedo livre no pátio interno A.

No primeiro Retrato Sonoro (Exemplo 3), as crianças quebram a paisagem sonora de silêncio correndo, cantando e gritando através do corredor

escolar. Essas evocações nunca são desmedidas como podem parecer, emergem relacionadas à intensidade da corrida, à intencionalidade da vocalização, ao tempo que decidem prolongar aquela produção, a parceria compartilhada ou à permissão consentida através dos contextos escolares. As crianças do Maternal II adentraram inúmeras vezes os extensos corredores silentes da escola individual ou coletivamente, parecendo preferir penetrá-las em pares. Quando agrupadas em pares, demonstraram mais coragem para provocar a escuta do outro e produzir gritos fortes. Por outro lado, quando se movimentavam individualmente, pareciam contentar-se pelo simples ato de pôr-se à escuta, muitas vezes satisfazendo-se em ouvir unicamente o som produzido pelo deslocamento de seu corpo no espaço. Assim, corriam ruidosamente pelos corredores, abriam a porta de uma sala de aula aleatoriamente, dando gritinhos, produzindo sonoridades assustadoras (tipo monstro) ou mantendo-se ali fabulando. É o caso de Thainá (Exemplo 4), a menina aproveita a porta aberta do Jardim A e se põe a inventar uma história:

Menina bonita, chamada... Dulcimarta. E ela todos os dia ia brincar e atendia o telefone e dizia: - Alô quem está falando? E a pessoa dizia: - É a sua dinda! Quero sabe se você vem aqui. Ela disse que não. – Por que não? – Porque não era convidada. Ai a dinda ficou triste... (Thainá, Diário de campo, 26/10/07).

Thainá sabe que está sendo escutada por mim e, por isso, depois de invadir a sala de aula entoando um glissando descendente, permanece na mesma, aproximando-se da casinha ali disposta para fabular. Minha presença também é demarcada em sua narrativa ficcional, nomeando a *sua menina bonita* de Dulcimarta. A menina parece querer prolongar por mais um momento sua audiência e vai inventando sua narrativa a partir do movimento que articula dentro da casinha. Assim, ao deparar-se com o telefone ali instalado, o introduz na narrativa. A

fabulação de Thainá é paralisada pela chegada de uma colega e o pedido da adulta-professora de voltar ao pátio, não sendo retomada nos dias posteriores.

Algumas crianças também impunham uma quebra no silêncio e no tempo de brincar dos pares. Nesse caso, chegavam bem perto da orelha do parceiro e verbalizavam de forma muito sussurrada: “eu vô ti contá um segredo!” No momento em que constatavam que o colega havia se colocado à escuta, produziam um grito forte: “BUUUUUUUUU”. As crianças preferiam vocalizar sons mais primitivos nessa atividade, mantendo um diálogo constante com a expectativa do segredo em silêncio, seu contraponto tensional. Havia aprendido essa brincadeira com Isadora e selecionavam aqueles pares que tivessem o cabelo curto ou preso para fazê-lo, porque consideravam que “o som sai mais forti!” (Vitor, Diário de campo, 19/10/06). Nesse caso, demonstravam que a experimentação sonora conquistada nessa supostamente improdutiva brincadeira os fazia compreender que o cabelo funcionava como um isolante da onda sonora (Diário de campo, 20/10/06).

Nesse âmbito, também observei que, no verão, as crianças aproveitavam o consentimento obtido para ficar de pés descalços no pátio, para brincar com essa possibilidade. Com o propósito de colocar os chinelos, as crianças vinham até a sala de aula descalças, correndo pelo corredor. Nesse momento, percutiam com maior intensidade e fricção os pés alternados pelo chão do corredor. De posse dos chinelos, faziam o caminho inverso. Agora calçados, produziam variadas combinações com os pés achinelados e o chão do corredor, escutando suas interpelações. Como o corredor da escola circundasse grande parte de seu perímetro, as crianças, com frequência, prolongavam a trajetória investida, regressando ao lugar de origem pelo caminho mais comprido. Assim, poderiam escutar, por mais um momento, aquela sensação auditiva. A escuta sensível das

crianças às barulhadas de pés e chinelos no corredor da escola me fizeram recordar a orquestra de sapatos que produzimos com o compositor Schafer em curso realizado aqui em Porto Alegre na década de 90. Para organizá-la, o compositor nos envolveu intensamente com aquelas sonoridades que pareciam novas, porque estávamos prestando atenção nelas pela primeira vez. Aqui, comecei a entender que cada nova barulhada investida no campo pelas crianças, em verdade, não incorporava novas explorações de paisagens sonoras ou objetos, mas também recordava o tempo de soar que elas não haviam conseguido continuar. Sendo um momento de pura liberdade, era um tempo disponibilizado em poucos momentos na rotina escolar. Isso porque, sem ser imposto, expunha-se na rotina escolar sem um roteiro pré-fixado, adentrando os valores, as crenças e as significações infantis ou seu simples vibrar com os pares. A partir daí fui percebendo que as barulhadas não se constituíam no fundado, mas no que funda o porvir. Então, comecei a compreender que, no vínculo que as crianças estabeleciam com os sons no ato de brincar, elas ligavam seu improviso numa intensa sintonia com a escuta de seus pares e da paisagem sonora.

Dentre as características sonoras das barulhadas das crianças encontramos vários diagramas sonoros que em comum demonstravam uma *simultaneidade heterofônica*. Neles identificamos a estrutura sonora de vozes independentes produzidas tanto pelo corpo quanto pelos materiais do entorno simultânea ou alternadamente, movimentando-se com autonomia através das brincadeiras. As emissões sonoras em geral seguiam o ritmo e a projeção da linguagem falada selecionada à expressão, sendo sempre acompanhada do gesto corporal ou dança empreendido na brincadeira. No  Retrato Sonoro: *Barulhadas na*

sala de aula (Exemplo 5), apresento um pequeno inciso sonoro incorporado pelas crianças dentro da sala de aula, no horário do brinquedo livre.

Num dia de frio e chuva, um pequeno grupo de crianças brincava na Casinha (canto lúdico da sala de aula) com bonecos de plástico na mão. Ali, escutamos narrativas vocais faladas e cantadas das histórias dramáticas articuladas por cada uma delas crianças simultaneamente. As crianças não brincavam juntas, mas em sintonia, porque vez que outra um dos personagens interpelava ou era interpelado pela sonoridade do outro, aderindo a intervenção aí decorrente com naturalidade, o que podia provocar uma mudança na ação de seus bonecos. Em simultaneidade heterofônica as crianças produziam uma massa sonora de falas e vocalizações nas quais podíamos identificar uma voz solista que experimentava um glissando descendente com a sílaba *ié* (Exemplo 5). A interpretação do glissando *ié* pela criança produzia um abaixar de seu corpo até o chão, reforçado no encontro vocálico utilizado. Para executar o solo, a criança utilizava a vogal *i* (de qualidade escura e horizontal), ligada a vogal *é* (de qualidade clara e aberta) que era sustentada prolongadamente até o final da frase na região grave do executante, ambas articuladas com vocalização anterior. Uma outra criança irrompia com o anacrúsico e uníssono *uô*, sustentado na vogal *o*, numa região grave em rítmica pulsante regular. Esse pulso ia acelerando lentamente e mantinha-se como um baixo contínuo, sendo apagado pela intensidade de dois glissandos em direção paralela que, unidos em intensidade e força contrapontística, silenciavam a voz regular (Diário de campo, 14/12/06).

O diagrama sonoro pode ilustrar muitas das narrativas sonoras tonalizadas pelas crianças em suas barulhadas, especialmente em seus momentos de brinquedo livre. Os glissandos tanto ascendentes como descendentes de voz e

corpos no ar foram as marcas constantes das barulhadas infantis. Na maior parte das vezes essas barulhadas vinham acompanhadas de movimentos de todo o corpo através do espaço sônico ou apenas dos membros superiores ou inferiores, quando as crianças apresentavam-se imobilizadas num determinado local. Na evocação que acompanhava esses desenhos de corpos no som, as crianças não costumavam utilizar palavras com sentido, preferindo encontros vocálicos pela facilidade com que esses sons livres, modificados na faringe e na cavidade bucal, ofereciam à articulação sonora. As consoantes foram mais utilizadas como obstáculos das correntes áreas, variando suas combinações pelas vocalizações ou récitas de palavras faladas e/ou cantadas nas consoantes fricativas (f, v, s, z), vibrantes (r) e oclusivas (p, b, m, t, d).

Por outro lado, as experimentações produzidas pelas crianças em alguns contextos investigados revelaram as “marotas estratégicas” (VASCONCELOS; SARMENTO, 2007) que elas utilizam para afrontar a ordem adulta. Em princípio, às crianças era vetado o direito de gritar, porque destituído de função pedagógica. Porém, no pátio externo B, em cima da árvore do Tarzan, no topo do trepa-trepa, no ônibus escolar e no tobogã do Mc Donald’s (carinhosamente chamado de *Máqui*), as crianças assistiam à flexibilidade dessa proibição. Como estivessem muito socializadas com esses contextos escolares e eles não oferecessem cotidianamente nenhuma surpresa na organização de sua rotina, as crianças acabavam brincando com essa possibilidade, ou, nas palavras de Corsaro (1996) brincando com a brincadeira.

O relato a seguir e seu respectivo  Retrato Sonoro - *Tobogã* (Exemplo 6) - descreve a experimentação com o tobogã.

As crianças estão na festa de aniversário do Vitor no *Méqui* num calor infernal de novembro. Como de costume (nas outras quatro

festas aqui realizadas), chegam às 14:30 e devem ficar brincando no tobogã ao ar livre até as 15:00hs. Chego quando já estão no tobogã. Entro nele, o calor é ainda mais intenso pelo horário de verão e a cobertura de plástico do objeto e as crianças fazem o circuito definido pelo brinquedo em velocidade acelerada, acompanhada de gritinhos de forte alcance. Ouço a Thainá falar: “vai guri!”, referindo-se ao Vitor que deve vencer o primeiro obstáculo do tobogã. Em seguida me pergunta: “agora é tu né Dulci? agora é tu né Dulci?” Como tento entrar no tobogã mas não consigo pelo pequeno diâmetro de sua circunferência, Vinicius, que recém entra no tobogã comenta: “não issu aí é pá,é pá...” Thainá complementa em tom forte e afirmativo: “é prá criança!” Algumas crianças passam pelo tobogã e Vinicius complementa: “só se tu é uma minhoquinha...” Diana gosta da idéia, me olha fixamente e reforça: é uma minhoquinha, minhoca, minhoquinha! Não insisto, fico dentro da entrada principal do tobogã. Alternadamente as crianças entram e saem dos obstáculos dispostos ao longo do tobogã, caindo em sua curva final onde o ato de gritar é intensificado. Concluído esse percurso, retomam à boca do tobogã para reiniciar a trajetória. Porém, pelo cansaço físico provocado no percurso, as crianças usam a entrada principal do tobogã como um sofá para descanso de quem cumpre o circuito ou sala de espera daqueles que ainda têm medo de penetrar seu interior. Sentam em sua estrutura circular em relevo ali circunscrita, gritando no ouvido uns dos outros, movimentando os pés contra o chão de plástico, apenas secando o suor do rosto para tentar descansar da investida ou, simplesmente, barulhando. Fora eu, não há presença de adulto dentro do tobogã. As crianças entram ainda recuperando o ar dos pulmões, sentam e algumas seguem a proposta de Isadora: “vamu tirá?” A menina tira o sapato, jogando-o para Thainá que segue sua ação, acompanhada também pela Mariana e Carol. Isadora ainda recupera o sapato em meio às crianças e com ele nas mãos, percute no bumbum do Vinicius obstruindo sua escalada. O menino cai, dá uma risada, espera um pouco no chão, tira o sapato e também percute no bumbum da Isadora que recém iniciara sua entrada no tobogã. Ela não cai, sai escalando o circuito, fazendo seus sapatos despencarem através da entrada principal. Como contagiadas pela ação, a maioria das crianças (incluindo aqueles que não enfrentam o circuito do tobogã) que chega à entrada principal vai paulatinamente tirando os sapatos e brincando com eles, jogando-os para fora do tobogã ou fazendo-se acompanhar por eles. Algumas crianças tentam escalar o circuito, outras colocam os sapatos nas mãos, escalando o circuito com eles e lançando-os na curva final. Em geral, assistem sua queda em silêncio, ou põem-se com eles a cair (Diário de campo 31/10/06).

A afronta à ordem adulta instituída é uma constante na descrição acima. As crianças sabem que nas festas de aniversário quem organiza a rotina das atividades desenvolvidas são as *maquidetes* (recreacionistas do Mc Donald's). Os adultos, aí incluídas as adultas-professoras, assistem de longe o desenrolar das atividades interferindo o menos possível. Quando chego, as *maquidetes* não estão

por ali porque preparam o bolo de aniversário dentro do *Máqui*. As crianças gritam a valer dentro do tobogã através dos diferentes percursos que realizam em seu circuito. Não só porque querem testar essa possibilidade acústica, mas também porque brincam com a brincadeira.

De imediato as crianças deixam claro que brincar no tobogã é tarefa de criança: “não, issu aí é pá, é pá. [...] é prá criança!”. Não parecem se importar com a minha presença adulta na entrada principal do tobogã, mas comentam essa situação. Vinicius afirma que se eu fosse uma “minhoquinha” poderia percorrer todo o circuito do tobogã, sem problemas. Diana gosta da metáfora, reforçando o intuito do colega: “minhoquinha, minhoquinha”. A descrição verbal das crianças pontua a intensa relação que a imaginação compartilha com o real. Ontem, aramos os canteiros da horta escolar e encontramos milhares de minhocas, hoje, as crianças imaginam a minhoquinha. Tais relações que podem parecer acidentais ou, nas palavras de Valery (1987, p. 194), “acaso extraordinário, de um dom suntuoso do destino” (apud RICHTER, 2005a), reforçam que a imaginação é essa capacidade inerente à nossa temporalidade, que sai do vivido e o faz poético. Poético que, permeando todo o ato de barulhar, é definido como a condensação de poderes e circunstância alheias, rompendo as barreiras habituais, uma constante nas ações da infância (RICHTER, 2005a).

No *Máqui*, as crianças se entregavam freneticamente a percorrer o circuito do tobogã, estavam exaustas porque experimentavam a força e a velocidade de *emitir sonoridades e escalar obstáculos* simultaneamente, o que demandava muita energia. No recorte apresentado no diagrama sonoro (Exemplo 6), podemos verificar a simultaneidade heterofônica produzida pelas crianças nas inúmeras combinações de emissões vocais experimentadas (gritos, grito-palavra, grito-

fonemas, grito-exclamação, grito de terror, glissandos, vozes). No tobogã, as crianças pareciam muito motivadas à experimentação das barulhadas, manifestando inúmeros “gritos bom” (Lorenzo, Diário de campo, 31/10/06) espontaneamente, ou melhor, aqueles que não podiam ser pronunciado em voz baixa, exigindo uma entonação de corpo inteiro.

Aqui, a experimentação produzida através das barulhadas tem o percurso do circuito do tobogã como *princípio organizador das sonoridades* que produzem para sentir a oscilação e a ressonância da onda sonora. Isso porque suas emissões acompanham o trajeto que decidem empreender no circuito e, ao produzi-las regularmente, estabelecem uma *prontidão auditiva*. No início da brincadeira, a maior parte das crianças gritava aleatoriamente, evocando diferentes sonoridades guturais intercaladas pelo movimento do corpo no plástico do tobogã que provocava dissonância. Porém, paulatinamente, ouve-se mais um e outro grito, demonstrando a escuta sensível das crianças à produção sonora de seus pares. Nesse acontecer, as crianças acabavam por aderir ao contágio auditivo que mais lhes interessasse, sendo fiéis aos gritos mais *interessantes* ou próximos.

Com o passar da brincadeira, começo a perceber que esse gritar é regido por duas crianças que parecem deter a fórmula da atividade sonora (ds: 2-3). Elas acabam por impor uma consonância nesse gritar coletivo (que acaba ficando alternado), conquistada pelo domínio sonoro que expressavam. As meninas: a) conseguem gritar mais forte; b) têm mais fôlego para sucessivamente produzir gritos e escalar obstáculos no circuito; c) escolhem as vogais *a* e *e*, que produzem maior ressonância na extensão da boca. Assiste-se aqui uma situação de ensino-aprendizagem entre as crianças, organizada socialmente no grupo de pares, na qual todas elas evocam gritos tonalizados muito similares às sonoridade expressas na

evocação das meninas (ds: 12 ao 24). Nesse caso, Thainá e Isadora dominam a situação, porque seus gritos, além de contínuos, pelo domínio respiratório que detêm, são expressos em um timbre metálico, que produz ressonância mais acentuada na estrutura plástica do tobogã. Além disso, as meninas sempre utilizam a vogal *a* até o máximo de sua oralidade, abrindo bem a boca e depois fechando vagarosamente quando esta passa a ser nasal; sendo seguida em menor escala pela vogal *e* (aberta ou tônica).

Tal experimentação sonora imprime na cultura infantil um jeito de soar mais consonante no circuito do tobogã, sendo acatado reciprocamente pela maioria das crianças, sem nenhuma intervenção verbal. Porém, cabe destacar que nem todas as crianças aderem à coletividade proposta pelas meninas, entregando-se a testar outras possibilidades sonoras contrapontisticamente, tais como realizar um arrote e silenciar o movimento.

Portanto, percorrer o circuito do tobogã é o *princípio organizador das sonoridades* que se dá simultâneo à escuta envolvida nessa atividade. É porque as crianças escutam e parecem gostar das sonoridades evocadas por Thainá e Isadora (compartilhadas somente no ato de brincar com os pares no tobogã), que elas se arriscam a fazer em sintonia. Do contrário, também pela escuta, apreciam em silêncio o escalar dos pares pelo circuito do tobogã. Assim, a gritaria evocada pelas crianças através do circuito do tobogã não pode significar apenas descarga de emoções, mas revela o *movimento de brincar* e a *escuta* daí decorrente, como o princípio organizador da música nas culturas da infância.

A demanda de energia física impregnada na atividade de percorrer o circuito do tobogã no verão, acaba por impor às crianças novas formas de sonorizar. Dessa maneira, seus corpos parecem intercalar falas e gritos, como se pudessem

descansar na fala, antes de imprimir mais força na corrente de ar que sai dos pulmões. Nesse momento, Isadora, uma das meninas que introduz a tonalidade das evocações no tobogã, mostra-se bastante cansada do percurso. Decide então, sentar na entrada principal do tobogã e tirar os sapatos, incitando seus pares a fazê-lo. Sua posição de liderança se mantém constante também nessa situação e, num espaço curto de tempo, temos todas as crianças de pés descalços no tobogã. Assim, o barulho produzido pela percussão dos sapatos nos corpos infantis e através das paredes do tobogã invade as sonoridades articuladas artesanalmente, que abandonam a voz como emissora de sonoridades e acolhem os sapatos, como objetos sonoros de experimentação.

Cabe ainda salientar que nem todas as crianças seguem o circular sucessivo de entrada e saída no tobogã, alternando essa ação com o adentrar dos espaços fora do mesmo ou fixando-se em sua entrada principal de pés descalços. Nesse espaço, parecem querer buscar alguma coragem para empreender os obstáculos, ou mesmo deslumbrar-se com a coragem dos colegas e suas rítmicas articuladas através dos sapatos. Nesse momento, podemos vislumbrar como as crianças se valem das frestas outorgadas na ordem constituída pelos adultos para demonstrar seu poder. Nela, duas proibições estabelecidas na rotina escolar, gritar e ficar de pés descalços, são experimentadas com poder relativo porque, assim que são chamadas a prosseguir com a rotina organizada do aniversário, ficam impedidas de prosseguir essa atividade no tobogã.

A sincronização e o contágio das emissões sonoras entoadas e da ação de retirar os sapatos dentro (com mais intensidade) e fora (com menos intensidade) do tobogã marcam sonoramente uma ordem das crianças, que é expressa, quase que *exclusivamente, pelos corpos no som*, acompanhando o

desenrolar de toda a cena. Uma provocação deliberada a partir da escuta transbordada de seus pares, que revela a percepção aguçada das crianças. Nas outras vezes que as crianças estiveram no tobogã, essa sintonia se repetiu, variando apenas o tempo de seu acontecer e as crianças tomadas como líderes. Elas pareciam estar muito atentas às evocações de seus pares, disponibilizando-se a escutar o outro e com o outro, para produzir também sonoramente com ele, *experimentações, con-tatos* sonoros. Logo, o frenesi das pulsões gritadas ao percorrer o circuito do tobogã é uma atividade que mobiliza esse encontro, desafiando o contato de um corpo que escuta, uma atividade só sua, porque social e culturalmente conferida às crianças, o que elas fazem questão de indicar ao mundo adulto.

Jogos de escuta

Ao longo da presente investigação, fui percebendo o encanto com que as crianças, num silêncio fulcral, acompanhavam o caminhar das formigas pelo pátio, perseguiam folhas ao vento, escutavam seus pares no banheiro ou embrenhavam-se em paisagens sonoras silentes, entre outros. Naquele instante, as crianças pareciam necessitar daquela ausência para enfatizar uma presença. Por essa razão, nomeiei *jogos de escuta* a esses exercícios de abertura dos ouvidos realizados constantemente pelas crianças no contexto escolar. Neles, a ação das crianças se concentrava numa escuta que tocava a distância, demonstrando que elas escutavam com efeito o que tinham boas razões para escutar. As crianças não desejavam escutar uma música definida academicamente de corpo e mente paralisados (ou forçados do exterior a paralisar e silenciar). Elas pareciam “exercitar-

se no escutar” (LAROSSA, 1998, p. 53), uma ação que ouvia fios de silêncio e manifestava a necessidade de repetir, contemplar, fazer mais uma vez, tendo os ruídos e os pequenos silêncios do cotidiano como sua fonte prioritária de exploração.

Para o Maternal II, escutar sensivelmente não era dar uma resposta a representação interpretativa que se construiu de maneira consciente ou controlada historicamente do exterior. Pelo contrário, ao acompanhar suas barulhadas, vi emergir poeticamente seus jogos de escuta como a possibilidade de ouvir o inusitado, tocado à distância, experimentado e relacionado às materialidades compartilhadas em seu cotidiano, que traziam sociabilidade e enfatizavam o corpo como meio de ser no mundo e fundamento da consciência simbólica de ser (ainda muito desconsideradas na educação musical). Como atividades inusitadas e poéticas que tinham como mote de ação prioritário a percepção auditiva, os jogos de escuta revelados pelas crianças me mostraram que “não existe silêncio, sempre está acontecendo alguma coisa que produz som” (CAGE, 1976 apud SCHAFER, 2001, p.235) e que elas têm muito interesse em escutá-lo. As crianças também gostam de pôr-se na escuta, de perseguir o silêncio, de quebrá-lo, de testar seus confrontos físicos e espirituais.

A escuta como uma atividade interativa na rotina das crianças, contemplação de um silêncio condensado e fluido, é uma ação emergente nas barulhadas. Algumas crianças expressavam essa atividade com maior constância que outras, mas todas elas, em algum momento da rotina cotidiana, perseguiram, de ouvidos muito abertos e corpo atento, alguma sonoridade elegida do contexto escolar. Perseguir formigas era uma das brincadeiras preferidas de Cauã e Carolina (Diário de campo 21/11/06), quando as crianças encontravam esses bichos na sala

de aula, a entrega à atividade era ainda mais intensa. Nesse caso, podiam acompanhar o trajeto das formigas, colocando-se mais próximas ao chão ou fazendo-as percorrer o seu próprio corpo. No primeiro exemplo, algumas vezes acabavam encaminhando as formigas até o pátio A. Nessa caminhada, dispunham obstáculos e construíam com as mãos ou objetos do contexto espaços para as formigas penetrarem até encontrarem “suas irmãs” (Cauã, Diário de campo, 21/11/06) no pátio. No segundo exemplo, o corpo das crianças aderiu ao *con-tato* das formigas, ou melhor, o passear da formiga na pele das crianças ia conduzindo a trajetória das crianças. As habilidades de espera, expectativa e observação tornaram-se especialmente relevantes nesses momentos, nos quais a prontidão à escuta ligada a uma concentração densificada de todo o ser fazia com que as crianças incorporassem movimentos lentos, andamentos ralentados e falas sussurradas.

Nesse mar de escuta, as crianças demonstravam que o silêncio não é a interrupção da comunicação, ao contrário o silêncio também demarca vida; e para lembrar que estão vivas, as crianças também se entregavam à escuta desses silêncios, interessando-se em realizar atividades que acabassem funcionando como verdadeiros exercícios para aguçar a percepção auditiva. Os *jogos de escuta* imersos nas barulhadas das culturas da infância reforçavam a necessidade que as crianças têm de explorar seus ouvidos, esse órgão de audição e equilíbrio dos vertebrados. Como se necessitassem *limpar os ouvidos* (SCHAFER, 1991), as crianças usavam esse pavilhão auricular em forma de concha para exercer sua sensibilidade aural. Aqui, a escuta destituiu-se da proposição causa-efeito tão vigente na rotina das crianças: os adultos falam mais forte e todas as crianças devem silenciar; os adultos apagam a luz, e todas as crianças devem ficar paralisadas

(Diário de campo, 2/08/06). Sendo espontâneos e indefinidos, os jogos de escuta encontrados nas barulhadas infantis confirmam os meandros, os caminhos particulares e os mecanismos de escuta próprios e autônomos às crianças.

Assim, nos *jogos de escuta*

escutar é acima de tudo ouvir o ouvir, observando-o, explorando-o, de maneira decisiva e sincera. Pressupõe dar estado de existência às fontes sonoras, aos materiais, às formas de ser e seus agenciamentos. Escutar na individualidade e na pluralidade, na medida e no contexto, em si ou no diálogo que cada um mantém insuspeitamente e a todo o instante com cada uma das partes de um suposto todo é atitude engajada e relacional (SANTOS, 2002, p.11).

Nesse sentido, os jogos de escuta tomados pelas crianças na escola não se apresentavam como uma fronteira para encontrar o silêncio, ou uma ruptura para chegar à música, tampouco se apresentavam como um contraponto à experimentação. Sendo inusitado, inesperado e indeterminado, os jogos de escuta dessa modalidade do barulhar não se conquistavam pela imposição, mas pela exposição das crianças às brincadeiras na rotina escolar. Nessas brincadeiras, as crianças barulhavam no mundo (e não o mundo) de forma engajada, imprimindo e expressando suas experiências poéticas. Dentre as inúmeras experiências coletadas nessa investigação, destaco o fato das crianças darem estado de existência às fontes sonoras, embalando-se nos balanços e enfeitando a *Árvore da Poesia*.

No primeiro caso, como os compositores modernistas, as crianças pareciam procurar e provocar a escuta da “parafernália ruidosa” (CHAVES, 2006) que têm à sua disposição, explorando continuamente fontes sonoras de diversas modalidades nos momentos de brincadeira livre ou festas escolares. As crianças demonstraram utilizar os objetos que as cercam em sua extensão, sem separação - mochilas, brinquedos e utensílios da cozinha foram seus cúmplices prediletos. Mesmo que a cozinheira possa contemplar somente uma função para esses últimos

materiais, as crianças prontamente lhe mostraram suas potencialidades estéticas. Por essa razão, as crianças do Maternal II deram estado de existência a uma variedade de objetos presentes em seu entorno, movimentando canecas, talheres, copos, cadeiras, etc.; e, à medida que exploravam, sentiam-se atraídas e integradas nas suas produções sonoras.

Nesse momento, o som dos talheres no prato de alumínio era percutido pelas crianças antes, durante ou no final do almoço, escutando a variedade constituída a partir das diferenças de quantidade de comida ali presentes; ou mesmo, a partir da percussão alternada do garfo ou da colher entre seus pares, no próprio prato e no prato dos colegas mais próximos (tanto pelo afeto, como pela proximidade), percebendo suas diferenças (Diário de campo 19/09/06). O simples ato de colocar a caneca na bandeja do refeitório também podia envolver uma situação de escuta das crianças, articulada espontaneamente no refeitório da escola (Diário de campo, 26/10/07).

A prontidão à escuta pode também ser provocada ritualisticamente pelas crianças, envolvendo um exercício contínuo de expectativa e tensão que elas adoravam compartilhar, especialmente com os pares, e o faziam repetidas vezes na rotina escolar. É o caso de Alex, Cauã e José (Diário 26/10/07) que, na hora do brinquedo livre, construíram uma torre em trio, sentados no chão da sala de aula. Para executar coletivamente a empreitada, as crianças botaram alternadamente um bloco plástico sob o outro, atingindo uma altura bastante elevada. A colocação de cada um desses blocos sobre o anterior era feito quase que sussurradamente pelas crianças, com um olhar cúmplice que acompanhava, sem pestanejar, o movimento da mão das crianças sobre a torre. Uma a uma as crianças iam colocando suas peças em um silêncio aterrorizante que só queria prolongar por mais um instante o

provocativo soar do desmantelamento da torre. As crianças se mobilizavam sempre que a torre ameaçasse cair, manifestando sua preocupação com a queda através de movimentos faciais, suspiros ou gemidos curtos e frases exclamativas: “isso pédinha, vai, vai; não, nããOOOOOOOO!!!!!!!!!!!!” (Alex, Diário de campo, 26/10/07). No momento que a torre tombasse, as crianças recolhiam as peças espalhadas pelo chão e reiniciavam a atividade incansavelmente, mantendo uma escuta aguçada. É importante pontuar que a escuta das crianças aconteceu na simultaneidade heterofônica da paisagem sonora escolar, sem um espaço imposto de silêncio paralisado para essa ação, tão característico nas rotinas da educação infantil.

As crianças costumavam variar a forma de organização de suas brincadeiras, experimentando individual ou coletivamente dar estado de existência sonora aos objetos do entorno. É o caso de Alex (Diário de campo, 22/10/07): o menino sempre demonstrava grande envolvimento com a atividade de construir torres. Enquanto todas as crianças brincavam livremente dentro da sala, Alex aproveita o intervalo da adulta-professora, pega a caixa de legos e sobe sozinho até o último degrau do escorregador no pátio interno A. De lá, apenas sendo assistido de longe por mim, começa lentamente a montar a sua torre. Naquele dia, Alex montou três torres paralelas. Quando considerou que não conseguiria mais mantê-las de pé, empurrava os legos pela superfície do escorregador. As peças caíam alternadamente no metal do brinquedo, sendo acompanhadas uma a uma pela escuta-olhar direcionada do menino. O menino repetiu essa atividade por mais três vezes, parecendo tensionar a expectativa de sua escuta à medida que construía torres. A interrupção na brincadeira aconteceu apenas porque Alex fora chamado a cumprir a rotina escolar. Assim, ao brincar com sua brincadeira, manipulando os

objetos dispostos na escola através de diferentes contextos, o menino também explorava as possibilidades acústicas envolvidas na atividade e nos materiais.

Ao acompanhar o embalar das crianças na pracinha escolar, fui percebendo como esse movimento provocava uma entrega acalentada, constatando que, para algumas dessas crianças, estar no pátio significava inicialmente andar de balanço. Nesse momento, percebi que essas crianças (Lorenzo, Carol, Vitor) pareciam deixar-se balançar ao vento, permanecendo minimalisticamente entregues ao movimento oscilatório do brinquedo, atentas ao zunido nele provocado que alertava sobre o andamento e a velocidade empregada no deslocamento de seus corpos em relação ao centro. Através da escuta desse zunido e da sensação corporal adquirida no movimento oscilatório de balançar, as crianças reconheciam o estado de seu brincar. Assim, Lorenzo preferia manter um andamento regular no movimento de seu embalar, o que requeria um movimento constante dos pés. Como não conseguisse fazê-lo sozinho, solicitava sistematicamente o acompanhamento de colegas ou das adultas-professoras; mantendo-se ali até que esses desistissem de dar-lhe assistência. Por outro lado, Vitor dominava as estratégias envolvidas no balançar, preferindo provocar um andamento bem rápido para depois deixar-se sentir o desacelerar desse movimento pendular. A outra criança não demonstrou preferência em seu balançar, variando-o em andamento e velocidade. Cabe ainda destacar que Lorenzo, antes de iniciar qualquer atividade no pátio, parecia necessitar ludicamente de pôr-se a balançar. Aquele brinquedo parecia lhe produzir um afago, uma calma, uma quietude, deixando-o por alguns instantes pleno à escuta e à contemplação auditiva daquela paisagem sonora. Sendo uma criança bastante ativa na turma, Lorenzo parecia ali armazenar energias para prosseguir com as brincadeiras, deixando o corpo adentrar àquela sensação de regularidade circular,

vivenciados na extensão dos andamentos de repousar, acelerar e ralentar que lhe exigia e lhe conferia postura distinta diante do grupo naquele momento, porque necessitava solicitar constantemente ajuda dos pares e/ou adultos (Diário de campo, 17/11/06).

Ao longo da escuta sensível das crianças do Maternal II, observei que mesmo que elas estivessem sentadas num único balanço em duetos, ou viessem a balançar juntas, mas dispostas individualmente em cada um dos balanços paralelos, a verbalização ou evocação em intensidade mais piano e andamento relacionado ao centro de gravidade rítmica imposta naquele brincar era uma constante. Aqui, o ponto de partida da frase musical estruturado na relação impulso e repouso era vivenciado diariamente pelas crianças que estavam no balanço. Nele, a identificação da função *arsis* e *tesis* provocada pelo centro da gravidade rítmica de seu embalar, sempre necessitava ser acionada para não cair em repouso profundo. A partir do material coletado, pode-se observar que as crianças variavam suas brincadeiras no balanço, buscando experimentar corporalmente tanto a sensação de impulso quanto a de repouso, excitando-se com as variações de andamento articuladas, tão caras à construção do discurso sonoro em diferentes culturas.

Cabe ainda destacar que, apesar de encontrar inúmeros instantes notáveis de escuta impreterível no embalar das crianças, o balanço também foi utilizado para provocar barulhadas. Acontecendo em número menor de vezes na rotina escolar, as crianças podiam gritar no balanço à medida que aceleravam sua oscilação, pulando do brinquedo quando atingissem sua potência máxima (o que exigia treino e coragem); jogar velocidade, isto é, em pares verificar qual dos dois balanços conseguia ir mais rápido, acompanhando essa corrida com sonoridades; ou mesmo, andar de mãos dadas tendo a necessidade de manter movimentos

idênticos através dos diferentes balanços, o que geralmente era facilitado a partir da execução vocal em uníssono. A entonação coletiva de melodia familiar acabava impondo um pulso comum para o embalar das crianças, contribuindo para que pudessem manter a regularidade do movimento dos pés, minimizando as diferenças de volume e peso aí presentes, além de compartilharem afeto.

Nas brincadeiras de balanço, as crianças ainda podiam rodopiar em espiral no sentido horário ou anti-horário, até alcançar a tensão máxima da engrenagem, produzindo glissandos à medida que o balanço voltasse à sua posição normal. Essa atividade foi realizada tanto com as crianças sentadas no balanço, tendo as pernas como impulsionadoras desse movimento, quanto de pé em frente ao brinquedo, mantendo então as mãos como provocadoras do limite dessa engrenagem.

Os jogos de escuta articulados pelas crianças do Maternal II na escola estavam sempre engajados e relacionados às suas brincadeiras, nas quais o ouvir não existia submetido ao parâmetro da *escuta musical acadêmica* (altura, duração, intensidade e timbre), mas poderia indicá-los no diálogo que cada criança, individualmente ou em pares, mantinha insuspeitamente no mundo, porque essa escuta estava mergulhada em afeto. É assim que um pequeno grupo de crianças (7) constrói a sua *Árvore da Poesia*:

Estamos em época natalina, as crianças acabam de armar coletivamente no hall de entrada da escola uma árvore de Natal. Há uma expectativa sobre os presentes e surpresas do Papai Noel, trocados constantemente entre os pares e os adultos. Na hora do pátio, observo que algumas crianças estão muito quietas atrás da casinha de bonecas. Me aproximo para observar o que fazem. Nesse momento, sou mandada embora pela Thainá, mas espreito de longe sua atividade. Atrás das casinhas há dois arbustos pequenos, um do tipo paineira com vários flocos de algodão colados em suas ramas e outro fechado com copa verde. Assoprando, as crianças levam cada um desses flocos de algodão até o arbusto verde. Não há uma ordem definida para a entrada e saída da cena, as crianças conduzem essa atividade em grande sintonia e numa rítmica

moderada, ora simultânea ora alternadamente, acompanhando com todo o corpo o caminho de seu floco, além de testemunhar as trajetórias dos flocos de algodão de seus colegas. Como os flocos estavam grudados na paineira, inicialmente as crianças deviam produzir um sopro que os deslocasse do lugar original para, em seguida, conduzi-los ao novo arbusto. Isso exigia um controle respiratório grande, que demandava o exercício repetitivo de controle de ar, tão habitual nas aulas de técnica vocal, que as crianças aderiam poeticamente. Caso perdessem algum floco na caminhada, as crianças o capturavam no ar, seguindo a direção de sua queda com grande delicadeza das mãos. Assim, os flocos aterrissariam com o menor impacto possível. As crianças seguiam enfeitando a “ávore pu Natal” (Carol) (Diário de campo, 20/12/06) .

Intitulei essa descrição de *Árvore da Poesia* porque, naquele momento, constatei o quão imbricado existia na rotina das crianças o exercício poético que ouve o ouvir, escutando tanto no barulho como no silêncio profundo. Uma escuta que sai do hábito para mergulhar no inusitado, partilhando com seus pares suas *novas* conquistas. Nesse momento, as crianças rechaçaram a presença do adulto - detentor da escuta impregnada pelas grandes obras da literatura universal - porque pareciam considerar que ele não conseguiria escutar a perseguição do sopro no floco de algodão. As crianças também aprenderam a manter o controle respiratório porque não queriam perder os flocos de algodão pelo chão. Aprendizagem como o repertório de um corpo sensível que sente, com o outro no tempo flexível da experiência, a provisoriedade de sua temporalidade, incorporando as ações poéticas como fontes insubstituíveis da saúde do ser, porque insistentemente provocavam as resistências da matéria (BACHELARD, 1988). Quando as crianças escutam, não têm a percepção auditiva dos sons articulados, mas esses sons ressoam dentro delas, vibrando a sua interpelação e sendo por elas interpelados. Nesse momento, as crianças confirmaram que as sonoridades lhes envolviam e lhes habitavam a tal ponto que não podiam mais saber o que era um ou outro (MERLEAU-PONTY, 2002, p.40-41).

Importante destacar que as crianças criavam as suas formas de produzir jogos de escuta sendo afetadas consideravelmente nessa atividade pelas paisagens sonoras em que transitam. Nesse caso, o banheiro e o refeitório escolar, mesmo que pouco disponibilizados às crianças apenas em seus tempos livres, emergiram como espaços preferidos aos jogos de escuta. Não sei se porque apareciam como lugares menos acessíveis às brincadeiras (sendo bastante vigiados pelas adultas-professoras) ou porque, pelo revestimento de azulejo total de suas paredes, ofereciam às crianças a possibilidade acústica da reverberação. Mas foi justamente no banheiro e no refeitório que presenciei, pela primeira vez, o envolvimento das crianças com os jogos de escuta. As crianças não conheciam João Gilberto, mas, como o intérprete, escolhiam o banheiro, para escutar.

Dentro do banheiro e do refeitório, a vocalização comum entre os pares era o ato de *esticar palavras ou frases*. De modo geral, as crianças selecionavam uma parte da palavra, de preferência sua vogal, para prolongar ou produzir melismas, divertindo-se com os deslocamentos experimentados porque eles muitas vezes encontravam rimas e/ou novas palavras. No banheiro, um grupo de três crianças (Vitor, Isadora e Lucas) sistematicamente se dispunha em cantos distintos conectados visualmente para, a partir da percussão sonora de uma das crianças, identificar o som produzido. O interessante desse episódio é que a tarefa da primeira criança era percutir o som, a da segunda identificá-lo, cabendo à terceira provocar interferência que dificultasse a audição da segunda (Diário de campo, 11/10/06). No refeitório, José (26/10/07) faz jogos de escuta colocando a ponta dos dois dedos indicadores ao mesmo tempo nos dois ouvidos. Ainda com os ouvidos tapados fala “casa”, retira os dedos dos ouvidos, olha para Mariana e comenta: “assim parece di di di sozinho” (José, Diário de campo, 26/10/07), referindo-se à sensação estéreo

que acontece quando está com os dois dedos colocados dentro do ouvido. Pega a caneca de alumínio na mão, fala dentro, ri e daí segue experimentando os jogos de escuta com as duas mãos colocadas em formato de concha sobre a abertura dos ouvidos, deixa-se ouvir no seu barulhar sentindo o som vibrar através das mãos (José, Diário de campo, 22/10/07).

Do exposto, podemos concluir que os jogos de escuta também se constituíram uma necessidade lúdica das crianças. Assim, o Maternal II demonstrou que a escuta é um ato de criação, um ato de liberdade que, indo contra o factual, diz não ao real. Uma escuta que compõe criando relações à medida que desafia a nossa acuidade sensorial para o som focalizado pela criança, uma escuta que, ao jogar, vê articulada uma “caixa de possibilidades” (SCHAFER, 1991).

Narrativas sonoras

Através das barulhadas das crianças também identifiquei *narrativas sonoras*, ou melhor, pequenas récitas, enxertos de palavra cantada e falada que comunicavam, pela sonoridade feita corpo, a intencionalidade que se deparava com a reciprocidade de seus pares, dos adultos e dos contextos escolares. A fala das crianças “era ao mesmo tempo órgão de ação e sensibilidade” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.40). Fala e canto, ação e percepção, produção e escuta não são operações completamente diferentes. “Somente quando eu reflito posso decompor as palavras ouvidas em sensações ou percepções [...] [dessa forma], como um sujeito encarnado, estou exposto ao outro, assim como o outro está exposto a mim mesmo, e me identifico com ele que fala diante de mim” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.40). Logo, estando na linguagem, as crianças experimentavam “o poder de se deixar

desfazer e refazer por um outro atual, por vários outros possíveis e, presumivelmente, por todos” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.42).

Nesse sentido, as narrativas sonoras emergentes nas barulhadas das crianças demarcavam a sua experiência, ou melhor, a possibilidade de que existe algo que nos acontece e nos toca (LAROSSA, 2002, p.19). Mesmo que houvesse uma preferência revelada por inícios anacrúsicos, terminações femininas, compassos binários compostos e simples, bem como síncope através dessas narrativas sonoras, pretendo destacar que elas apareciam para comunicar um encontro, para sentir-se cúmplice de uma atividade ou para comentar sonoramente o seu ponto de vista sobre determinada situação. Tonalizados pela oralidade, essas barulhadas são face a face, não admitem apagamento, nem são previamente planejadas, emergindo e desaparecendo no espaço da não-permanência. Assim, as crianças falavam em voz muito alta, falavam em voz sussurrada, emprestavam diferentes entonações a brinquedos e personagens manipulados e incorporados, ou mesmo criavam incisos melódicos para comunicar suas impressões e expressões contextuais.

É o caso de alguns dos Retratos Sonoros abaixo:

BLOCO A-A'

A - ● Retrato Sonoro: *Socorro* (Exemplo 7)

José passa por Lucas que brinca de dinossauro dentro da sala de aula, no canto lúdico da casinha, e saca-lhe o boné. O menino corre em sua direção como para alcançar o boné. José recita “socorro, socorro, socoooooooooroo!”, fazendo a palavra ganhar a entonação de glissando descendente na penúltima sílaba, que articula prolongadamente (José, 15/08/06).

A - ● Retrato Sonoro: *Alô Isadora* (Exemplo 8)

Thainá, Isadora e Diana brincam no pátio B. Isadora vai até a caixa de brinquedos buscar mais *farinha* para fazer bolo. Nesse interlúdio, as outras meninas avistam a mãe de Thainá entre as grades do pátio. Sabem que ela vem buscar a colega. Thainá não exita e anuncia para Isadora: “alô Isadora, tô indo embora”. Thainá toma a direção da sala de aula para buscar a mochila, parecendo despedir-se da colega: “alô Isadora, tô indo embora” (Thainá, 01/11/06).

A' - ● Retrato Sonoro: *Papá* (Exemplo 9)

No almoço da Semana Farroupilha, como Mariana não é atendida prontamente, muda de entonação, tentando falar de uma maneira mais grave e forte, numa acentuação próxima a do compasso binário: “qué mi dá essi papá?!” (Mariana, 18/09/06).

A' - ● Retrato Sonoro: *Casaco* (Exemplo 10)

Agnes está organizando suas coisas na mochila. Dá falta do casaco. Sai caminhando entre as mesas e recita repetidas vezes a palavra cantada: “cadê o meu casaco?”. Agnes se dirige performaticamente entre os pares, parecendo buscar seu casaco entre eles. Mesmo que a adulta-professora anuncie visualmente ter encontrado seu vestuário, Agnes continua seu pregão. Acabara de avistar um grupo de meninas na *casinha*. Entra no centro do mesmo, recita e segue viagem à procura do casaco, que aqui é apenas pretexto para a palavra cantada da menina (Agnes, 25/10/06).

A' - ● Retrato Sonoro: *Kédu* (Exemplo 11)

As crianças estão retornando do refeitório. A adulta-professora tenta organizá-los na rodinha. Lorenzo faz sinal para o Alex sentar, ele retruca: “kédu kiatura!”

BLOCO B

B- ● Retrato Sonoro: *Chinelinho* (Exemplo 12)

É calor, as crianças estão se preparando para ir à piscina. Gabriel procura os chinélos na mochila entoando melodicamente: “cadê meu chinelinho????”

B- ● Retrato Sonoro: *Acabei* (Exemplo 13)

Na sala de aula, Samuel avisa que acabara o trabalho de pintura: “já cabei!”

B- ● Retrato Sonoro: *Bátio-Bítio* (Exemplo 14)

Vitor e Samuel estão lado a lado dentro da sala de comida do Mc Donald’s sentados aguardando a chegada do bolo. Gabriel chega até os amigos e avisa que tem um casaco de *Méqui*. Conversam algo que não compreendo. Em seguida, ouve-se o contraponto travado entre Vitor e Gabriel, “bátio” e “bítio”, interrompido por Samuel que proclama: “caaali a boca!”.

B- ● Retrato Sonoro: *Lilili* (Exemplo 16)

As crianças brincam dentro da sala do Mc Donald’s. Thainá, que volta do banheiro, entra cantando “lilili” em passos saltitados alternadamente, acelerando a cada nova repetição. Dá um susto em Diana que gosta da alegria do inciso melódico da menina

e tenta imitá-lo, contagiando um pequeno grupo de pares que se engajam na barulhada.

Os dois blocos aqui apresentados, A-A' e B, destacam uma pequena amostragem da infinita variedade e complexidade encontrada nas barulhadas infantis através de suas *narrativas sonoras*, catalogadas, descritas e analisadas em profundidade no Diário de campo. No bloco A-A', destaco as narrativas sonoras tomadas pelas crianças tendo como suporte a palavra falada, dividindo-os em duas partes: grupo A, produções com métrica composta (em divisão ternária) e grupo A', produções com métricas simples (em divisão binária). Nesse caso, as crianças valiam-se das inflexões, acentos e entonações¹¹ adquiridas na linguagem coloquial para expressar suas impressões de mundo, mantendo um pulso regular que na maioria das vezes confirmava o compasso binário para reafirmar que a percepção e a produção emergem da motricidade. As crianças interpretavam a realidade via motricidade, imprimindo em sua corporeidade duas possibilidades de ordenação sonora, qual seja, sua divisão em três e dois (padrões estruturantes da duração musical). Nesse momento, as crianças produziam continuidades percebidas como coleções que falavam de um lugar, de uma identidade, de um território, das marcas de ser humano. Por isso, pediam ajuda ("socorro!", Exemplo 7), contestavam, acariciavam, propunham um acalanto, procuravam pertences, comemoravam uma vitória, espantavam-se, admiravam-se, integravam-se, etc. colocando o corpo na oralidade à medida que mobilizavam diferentes inflexões, articulações e rítmicas da linguagem falada.

¹¹ Quando falo em entonação, estou me referindo à maneira de emitir um som vocal, dando inflexão ou modulação à fala ou ao canto.

Aqui, em meio a inflexões afirmativas, exclamativas, interrogativas ou explicativas, as crianças esticavam vogais, atropelavam consoantes, faziam rima (“Alô Isadora, tô indo embora”, Exemplo 8) e até esboçavam a criação de um destravalíngua (“o chuchu pareci uma chopa/ chopa de chopi chopi/ chopi cum chá rá, rá, rá,” (Lorenzo, Diário de campo, 25/08/06), testando a experimentação das sonoridades de sua língua, das vias respiratórias, da boca e do aparelho fonador como um todo *in-corporado*. Nessas produções infantis, a música era concebida em suas simultaneidades, deixando irromper em uníssono uma entonação que se nutria constantemente dos sons fundamentais da paisagem sonora dos diferentes contextos escolares, aí incluídos os sons ocasionais dessa paisagem (o avião foi o mais freqüente), que podiam conduzir uma nova récita ou ser integrados por ela.

No bloco B, descrevi as barulhadas quando as crianças decidiam transformar as inflexões da fala em melodia. Para Tatit (2007), todas as culturas testemunham essa experiência, chegando à canção, mesmo que seja uma ilusão conceber o mundo social coerente e unificado. Assim, a canção é uma das formas de manifestação da oralidade, um jeito de marcar as barulhadas infantis. As crianças falavam entre si, barulhando. De repente, decidiam sustentar a inflexão da palavra numa altura definida, criando relações que se apresentavam como pequenas melodias. Dessa forma, acabavam por remeter a fala a outro patamar, indo e vindo da canção, ou habitando esse espaço entre a fala e o canto, esse não-lugar, para narrar o seu mundo, no qual as combinações individuais de elementos heterogêneos pontuavam sistematicamente as dissonâncias internas, pequenas e grandes, ou melhor, as singularidades individuais (LAHIRE, 2006), as mesclas de estilos dentro das canções. Segundo Tatit (2007), a canção pega as pessoas mais facilmente pela melodia e seu eixo é haver alguém cantando, sendo entendida sua letra ou não.

Compreendo que as crianças do Maternal II produziam *esboços de canções* porque utilizavam o impacto da voz face a face para serem mais diretos, para manter a apreensão das palavras como mais uma fonte sonora (ou mesmo os fonemas ou nome das letras de seu nome próprio ou de seus pares), um material disponível no seu mundo para experimentar resistências e pregnâncias, uma possibilidade de pegar as pessoas mais facilmente.

Longe da pretensão de integrar fala e canto para fazer a canção, as crianças demonstravam que não estavam preocupadas com a reflexão da palavra sonora ou da palavra na linguagem. Sua diversão consistia em manterem-se distraídas, improvisando inflexões melódicas para suas inquietações emergentes, nas quais a combinação do som e da inflexão das palavras provocava sua escuta e a de seus pares, demonstrando a pregnância das molduras sônicas culturais. Quando Gabriel (Exemplo 12) pergunta “cadê meu chinelinhu?”, ou quando Samuel (Exemplo 13) afirma: “já cabe!”, eles expressavam um testemunho, que podia ser repetido naquele instante, mas que não emergia reiteradamente no contexto escolar. Essas narrativas sonoras funcionavam como incisos melódicos casuais, relacionados à vida cotidiana das crianças que marcavam sua percepção auditiva nos contextos dissonantes nos quais eram socializadas. Por essa razão, tanto o Exemplo 12 como o 13, apresentavam marcas culturais emolduradas nos desenhos da inflexão da fala, evocados pelas crianças naquele instante. Nessas narrativas, o estabelecimento de consonâncias sonoras poderia aparecer nos desenhos da inflexão da fala, da construção melódica e/ou harmônica, mas sempre assumiam encontros distintos para comentar o seu cotidiano. No exemplo 13, a frase afirmativa “já cabe!” é entoada sob o acorde descendente da escala diatônica maior, repousando na tônica que tem a função na harmonia tradicional de confirmar uma

proposição. Por outro lado, no exemplo 12, a interrogação “cadê o meu chinelu?” também tinha no desenho da melodia a pregnância das molduras sônicas culturais, fazendo com que a melodia do último compasso mantivesse uma suspensão sobre a quinta e a terça do acorde diatônico entoado. Dessa forma, as crianças acabavam por contemplar o social individualizado ou, nas palavras de Lahire (2006), compreender que existe um funcionamento social na escala de indivíduos socializados, incorporando-os nos esboços de canção aqui expressos.

Nesse contexto, expressar formas heterofônicas de soar é uma atividade na qual as crianças se lançam com muita espontaneidade nas barulhadas. No exemplo 14, sob as simultaneidades da paisagem sonora, as crianças, no coletivo, brincam com as sonoridades de duas palavras que inventaram “bátio e bítio” (Exemplo 14.), interagindo contrapontisticamente à medida que combinam vozes independentes no seu improvisar. Aqui, a integração com os pares, o contágio e a reciprocidade com o outro emerge sonoramente como princípio ordenador das narrativas sonoras. Assim, Vitor entoava “bátio”, sendo seguido por Gabriel que se contagia por sua entonação e lhe responde, “bítio”. Tendo o *Méqui* como cenário dessas simultaneidades acústicas, as crianças fixavam a fala na canção, repetindo-a insistentemente, o que a fazia refrão. Ao criar variadas inflexões para a fala e esboçar melodias que se sobrepunham independentemente, as crianças experimentavam fontes diferentes soando ao mesmo tempo em contraponto às duas vozes principais, até que, num grito, uma terceira voz decidisse habitar esse mesmo território, entrando na brincadeira para finalizar a sessão (Exemplo 14).

A força coletiva de produzir barulhadas em contágio e reciprocidade com os pares se manteve constante durante toda a investigação. A narrativa sonora capturada no  Retrato Sonoro: Lili (Exemplo 15) nos mostra quão espontâneo,

indeterminado e contagiante pode ser essa atividade. Sem pronunciar qualquer palavra de ordem, Thainá introduz na paisagem sonora do *Méqui* de forma alegre e informal (tão caro às festas) o inciso melódico “lilili” (Exemplo 15, a-b). A menina tem uma musicalidade contagiante reconhecida no grupo de pares que, geralmente, adere ao seu contágio. Enquanto voltava do banheiro, Thainá cantava entre as mesas do *Méqui* o motivo que inventara, formado de dois incisos melódicos (Exemplo 15, a-b) repetindo-o de forma a fixá-lo. Durante esse passeio, pára na mesa de Diana e logo conquista a sintonia de todos os pares ali sentados (Diana, Agnes e Isadora) que em coro (uníssono) seguem o motivo da menina, variando improvisadamente as combinações melódicas do segundo inciso (Exemplo 15, b; cd, ef, gh, i).

A entonação que começara com o motivo sendo entoado individualmente de forma legata, agora tem a coletividade que soa, apresentando respirações que lhe conferem um caráter destacado ao cantar uníssono em coro. Quando me avista com a câmera na mão, Thainá convida os pares a interromperem a entonação, dizendo: “aí vem a Dulci, não vô fazê prá ela” (Thainá, Diário de campo, 21/11/06). Seguindo a orientação da menina, as crianças param de cantar e começam a degustar o bolo que lhes chega alternadamente sobre a mesa, dissipando-se no brincar livre da festa dentro do *fast food*. Os pares seguem envoltos na paisagem sonora do aniversário, improvisando distintas combinações de sons. De repente, Thainá irrompe com intensidade forte e articulada uma variação rítmica e melódica no seu primeiro motivo (Exemplo 15, 2: a1-b1-c1), provocando uma quebra no final do segundo inciso melódico (Exemplo 15, b1-c1). A menina parece bastante impregnada pelo motivo inicial, repetindo-o mais uma vez antes de prosseguir a brincadeira com os pares. Thainá cantava forte entre os colegas,

fazendo questão de dirigir-se aos pares para enchê-los de som. E o fazia com muita exatidão, pois a menina era extremamente musical e provocava constantemente entre os pares contágio, reciprocidade sonora, ou melhor, música no coletivo. Sabia que tinha grande sedução sonora sobre os pares e acionava sua potência sempre que sentisse necessidade.

Do exposto, podemos concluir que o *não-determinado* é palavra de ordem nas narrativas sonoras das crianças, cantando juntas pelo convencimento de fazê-lo. Em nenhum momento há uma ordenação verbal para essa ação coletiva dos pares. Cantam juntas porque desejam, porque aderem ao motivo proposto por Thainá, interpretado em coro pelo grupo de pares. Essas narrativas sonoras também apareceram no contexto escolar de forma individualizada (mas em periodicidade menor).

Portanto, a não-linearidade é a característica constante no jogo sonoro de expressar barulhadas. Emerge na música das culturas da infância no tempo e no espaço da não produtividade, ou melhor, no lugar da festa, da diversão, da brincadeira, das atividades não dirigidas. Nela, a escuta do outro e da paisagem sonora do contexto constituem a ordem instituinte da produção sonora, fazendo com que as crianças inventem o seu próprio jeito de produzir e escutar. Algumas crianças são reconhecidas no grupo de pares pela frequência e espontaneidade com que ocupam esse espaço.

Como os ritmistas da escola de samba investigados por Prass (1998), as crianças aprendiam a produzir barulhadas na sua vivência socializadora de brincar com sons. Assim, no cenário de simultaneidades sonoras experimentadas na escola com os pares (muitas vezes simples barulhadas incompreensíveis para quem não era dali), as crianças expressavam sonoridades que lhes faziam sentido,

entregando-se ao exercício de soar-escutar. Nessa atividade, a singularidade individual de elementos heterogêneos, se impunha como uma relatividade freqüente.

Logo, no jogo de barulhar por mim definido como barulhadas, as crianças não pareciam intencionalmente parar para produzir ou escutar música. No percurso de sua existência humana, também sonora, mobilizavam uma multidimensionalidade de sons, quer como experimentação, quer como jogos de escuta, quer como narrativas sonoras, sentindo-se mobilizados pelos pares, pelas paisagens sonoras e pelas possibilidades dispostas no entorno escolar. Nesse modo de barulhar, a música das culturas da infância adquiria uma permanência imprevisível que tatuava no corpo de cada criança e no de seus pares memória, sintonia e contágio, ao passo que parecia não se ater a princípios estruturadores de sentido, mas ao apelo sensorial das sonoridades. Aqui, as crianças brincavam com os sons, sintonizando e aderindo com eles à liberdade dos fluxos sonoros articulados, na complexidade implícita que significa conhecer seu corpo como sonoridade e compreender as combinações individuais de elementos heterogêneos daí decorrentes.

Coerências musicais

O jogo de barulhar definido como *coerências musicais* demarcava os princípios unificadores e comuns dos sotaques acústicos, manifestos pelas crianças através do contexto escolar. Esses sotaques pareciam encontrar o pertencimento das crianças a um grupo social e cultural, conferindo-lhes um espectro consonante de hierarquias e legitimidades musicais, ao passo que também sinalizavam (nas

bordas) sua presença dinâmica como atores plurais, singulares, dissonantes. Estando socializados na cultura escolar da creche desde bebês, a maior parte das crianças, rapidamente, compreendia as músicas consideradas escolares e aquelas destituídas dessa funcionalidade institucional. Sem uma palavra de ordem para explicitar tal feito, as crianças movimentavam-se pela escola conscientes desses *hábitos* sonoros, repetidamente cumpridos, respeitados e cultuados, afrontando sua organização à medida que sentissem a potência de fazê-lo, ou, se vissem afetivamente envolvidas em eventos sonoros que dissipassem tal escuta. Segundo Lahire, “o hábito como esquema de ação é o que está na origem de toda ação involuntária. [...] [Então], para que haja o hábito é necessário que haja a repetição” (2001, p.98). Logo, os hábitos sonoros do Maternal II estavam ligados ao passado socializador das crianças, no qual as coerências musicais iam sendo constituídas progressivamente, enquanto meio de entendimento do repertório e do estilo de uma sociedade (NEETL, 1990).

Minha inspiração para nomear esse modo de barulhar como coerências musicais vem de Cruces (2002). Segundo o autor, “o fazer musical se vincula necessariamente a um fazer integrado e intimamente coerente de disposições perceptivas e auditivas” (CRUCES, 2002, p.2), no qual as coerências musicais, próprias dos seres humanos, só podem ser encontradas em cada campo singular de investigação. Ao se apoiar nas investigações de Merriam (1964), Blacking (1973) e Feld (1990), Cruces (2002) afirma que a música evoca e constrói diferentes mundos sonoros de experiência nos quais *padrões sonoros* veiculam de uma só vez todo o mundo social vivido, ou seja, “o tempo presente, a antecipação do porvir, a memória de sua autobiografia, o pertencimento a um grupo, a redenção religiosa, as paixões,

a morte, a relação com antepassados, o mistério, o terror, a trivialidade, o humor, etc.” (CRUCES, 2002, p.3).

Se “a escuta se alimenta - e opera - sobre uma paramétrica universal: a coluna harmônica é um feito natural, como também a duração e o timbre” (CRUCES, 2002). Nesse âmbito, a vida real expõe e impõe conflitos e terrores, êxtases e regularidades que, apesar da multiplicidade de esquemas representativos, habitam um só corpo. E é nesse corpo e sobre esse corpo que se definem estratégias de representação do outro. Cruces (2002) nos alerta para o fato de que as teorias da imbricação contribuem para que possamos reconstruir *a coerência musical em níveis de análise* em que fluem e se intercambiam constante e interdependentemente num universo compartilhado, continuamente recriado por executantes e ouvintes: a) a gramática do sistema sonoro - ou seja, a notação musical é um instrumento muito mais de prescrição (que diz como deve ser tocado) do que de descrição (que conta como é; b) o texto musical - ou seja, uma peça com unidade de sentido; c) a situação interativa - ou seja, a música no contexto como uma atividade coletiva, instrumento de comunicação articulado pelo material musical experimentado; d) os esquemas práticos, isomórficos e sinestésicos de congruência sociocultural -, ou seja, a relação do mundo social como um todo, em que a forma de fazer dos atores, seus esquemas práticos de ação e apreciação, bem como sua vinculação sinestésica do canal auditivo falam de um som que evoca o movimento de um corpo (CRUCES, 2002).

Portanto, as coerências musicais emergem como identidades que as crianças “aprendem e modificam nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida” (LAROSSA, 1996, p.477). Sendo construídas dentro e não fora dos discursos, as identidades surgem no interior do jogo de modalidades

específicas de poder, definindo-se muito mais por se constituírem no produto da marcação da diferença e da exclusão do que do signo de uma unidade idêntica (HALL, 2000, p.109). No que se refere especialmente à identidade musical, Frith (1996) nos alerta que são as experiências diretas oferecidas ao corpo em tempo e espaços sociais que constroem nosso senso de identidade musical, “possibilitando que nos posicionemos em narrativas culturais imaginativas [...] [Assim,] o que torna a música especial para a identidade é que ela define espaço sem limites, um jogo sem fronteiras” (FRITH, 1996, p.124).

No universo particular do Maternal II, encontrei no barulhar das crianças músicas que revelaram um sentido de ordem institucionalizada, um padrão sonoro, apreendido pelo ouvido na socialização de seus atores. Em tal sentido ressoavam os *marcos sonoros e o gênero canção* como coerências musicais, isto é, um tipo de consonância, de paradeiro, de organização perceptiva dos sons, de reprodução interpretativa que as crianças integradamente gravitavam cotidianamente, expressão e impressão evidente de uma “partitura que tocamos todos, de uma grande representação que somos atores e espectadores” (SERRANO, 1998, p.259). O território conhecido oferecia conforto às crianças, permitindo que explorassem o desconhecido e retornassem à terra firme, sentindo-se satisfeitas com o reconhecimento da platéia que, ao identificar uma música ‘conhecida’, parecia envolver-se com maior intensidade na performance infantil.

Ao invadir o tempo e o espaço da brincadeira no contexto escolar, os marcos sonoros e as canções vocalizadas pelas crianças emergiram como momentos de *performance* - espaços intencionais de atuação para audiência dos pares -, porque sua expressão parecia pretender quebrar com as constantes simultaneidades das barulhadas, deixando ressoar a partir delas, uma forma

convencionalmente reconhecida, que adquirira um significado compartilhado socialmente. Por essa razão, as músicas do Maternal II, expressas nas coerências musicais, foram nomeadas de *brincadeiras-performances*, porque serviam à diversão improvisada de atingir intencionalmente um padrão sonoro. Apresento, a seguir, as coerências sonoras encontradas, expressas nos *marcos sonoros e na canção*.

Marcos sonoros

Schafer define marco sonoro como “o som da comunidade, um marco divisório, que é único ou possui qualidades que o tornam especialmente notado pelo povo dessa comunidade” (2001, p.365). Como um sentido de ordem, apreendido pelo ouvido em sua vida de estudante da educação infantil, os marcos sonoros das crianças reverberavam a ânsia por algum tipo de consonância, de paradeiro, envolvendo e relacionando-se diretamente aos eventos sonoros social e culturalmente experimentados nas culturas infantis.

Esses marcos sonoros, apreendidos pelas crianças como atores plurais ao participar da rotina escolar, definiam tempos e espaços flexíveis de sonorizar na repetição organizada dessa rotina. Assim, os marcos sonoros considerados na presente investigação, foram aquelas manifestações sonoras que ocorriam no cotidiano das crianças, aderindo a uma multiplicidade de significados simbólicos. Como elementos musicais incorporados à realidade social, os marcos sonoros poderiam fazer emergir o proibido como consentimento. Sempre dentro de um espectro amplo de coerências musicais, influenciado pelas dimensões justapostas do discurso sonoro, do texto, do contexto e da congruência sócio cultural, esses

marcos eram considerados ordens hierárquicas implícitas de regras seqüenciais, expostas sonoramente às crianças na escola.

É o caso do evento nomeado *Festa de Aniversário*. Nesse evento organizado pelos pais, as crianças tinham o consentimento de revelar uma orquestra de ruídos, entonações e inflexões vocais (cotidianamente reprimidos dentro da sala de aula) em seu brincar livre pela festa, testando especialmente os excessos de duração e intensidade sonora. Durante a Festa de Aniversário, as crianças eram permitidas e provocadas a responder sonoramente ao contexto, sendo impelidas à participação coletiva nos rituais ali organizados (tobogã, teatro, bolo, entrega de presentes), especialmente no momento da entonação da canção *Parabéns a você*. Depois de acompanhar o apagar da vela sobre o bolo de aniversário, entoando a melodia simultânea à percussão de palmas no pulso da canção, as crianças podiam: jogar gritinhos para o aniversariante - como uma ode comemorativa; recitar com intensidade forte - “É big é big, ...é hora...rá tim bum...fulano!”; questionar o aniversariante coletivamente – “O que será o que será que o fulano vai ganhar, dim dom”, aguardando que ele abrisse os presentes.

Muitas crianças aproveitavam a oportunidade para emitir verdadeiros grunhidos de forma variada, geralmente com uma força mais intensa e acelerada, provocando a escuta das adultas-professoras que acabavam minimizando os limites tempo-espaciais desse consentimento com outro marco sonoro: “pshiiiiiiiiiii”. Esse som chiado, evocado pelas adultas-professoras, indicava o pedido de silenciar às crianças. Nem sempre elas acatavam prontamente à evocação solicitada auditivamente. Algumas vezes, depois da escuta do primeiro “pshiiiiiii”, uma criança ou um par de crianças *imitavam* a evocação da adulta-professora e era(m) acompanhada(s) pelo grupo de pares. As formas de evocar eram múltiplas, porém,

a(s) primeira(s) entonaçã(o)es sempre parecia(m) querer provocar a audiência, porque construídas como cópia caricatural da evocação e da gestualidade da performance da adulta-professora. De modo geral, as crianças viravam para o par mais próximo, os encaravam corporalmente e produziam em tom afirmativo um outro “pshiiiiii”, que era repetido simultânea e sucessivamente pelos grupos de pares contaminados, chegando-se à orquestra contrapontística de “pshiiiiis”, sempre buscando alcançar um número mais extenso de colegas. Como uma massa sônica imponente de “pshiiiiis”, cada nova evocação das crianças parecia produzir risadas contidas nos lábios (nem sempre sonoras, mas expressas face a face com os pares), porque articuladas apenas na pausa entre um e outro evocar. De imediato, a adulta-professora não parecia repreender as crianças com veemência, constrangendo suas ações sempre que sua tolerância auditiva se impusesse (Diário de Campo, 07/01/06).

O mesmo acontecia em outros contextos escolares quando as adultas-professoras, sem pronunciar o marco sonoro “pshiiiiii”, também solicitassem às crianças silêncio. É o caso de Diana e Thainá (Diário de campo, 31/10/06). As meninas estavam no refeitório aguardando a chegada do lanche. Marilene pede que todas as crianças façam silêncio para comer. As meninas seguem cantarolando a canção *Barbie Girl* com intensidade pianíssimo. No entanto, sempre que a adulta-professora se aproxima da mesa onde estão localizadas, as meninas entoam a melodia sem demonstrar cooperativamente esta presença sonora em seus corpos. Dessa forma, sentadas lado a lado e em posição contemplativa, apenas mexem os lábios coletivamente, sem interromper a melodia que estavam entoando, expressando com maior intensidade esse sonorizar compartilhado, sempre que a adulta-professora se mantivesse afastada.

Considero que essas manifestações infantis das crianças também funcionavam como uma “marota estratégia de afrontamento a ordem adulta” (VASCONCELLOS, 1997) ou, nas palavras de Ferreira (2004), um contexto de relação de poder e troca de interdependências várias e permanentes na ordem institucional do Maternal II. Na festa de aniversário, ao pedido de silenciar da adulta-professora, as crianças acabavam produzindo muito mais *ruído*, utilizando para isso a repetição do marco sonoro convencionado culturalmente para esse fim. Assim, como os compositores modernos, as crianças compartilhavam do marco sonoro “pshiiiiii” explorando-o com sedução e alegria, como uma fonte sonora do poder de transgredir e, quem sabe, transformar aquela evocação em uníssono, numa experiência improvisada de ouvir polifonicamente uma textura independente de vozes (evocada em diferentes entonações e interpretações). De outra forma, entoar no refeitório *Barbie Girl* com os pares, variando apenas os momentos de maior ou menor intensidade vocalizada, também apontava para o fato de que a transgressão das crianças emergia como uma forma de se pôr à prova na ação em que a criação de uma *comunidade entre as crianças* tinha lugar e se reafirmava na intensidade da vibração ressoada, manipulada num contexto promotor de oportunidades provisórias, mas que se lhes apresentassem disponíveis.

Se essa comunidade de crianças entrasse de pronto em sintonia musical, produzindo e percebendo um encontro cooperativo e regularizado entre as diferentes possibilidades de evocação daquele marco sonoro - agora transformado no motivo reiterado do inciso rítmico-melódico -, a expressão sonora poderia acontecer, do contrário se extinguiria. Então, se essa coerência musical convencesse a escuta dos pares poderia se transformar em criação, em partilha, em

integração sonora, ou melhor, numa poderosa ferramenta de colocar elementos musicais em relação aos elementos culturais.

No contexto escolar, o grito também era permitido às crianças quando um balão fosse furado na festa de aniversário (Exemplo 16), quando uma notícia que lhes agradasse fosse comunicada, ou quando encontrassem a *lombinha* do ônibus escolar. No primeiro caso, não importava se o balão fosse estourado pelas crianças ou pela simples aderência do objeto aos materiais do entorno. Após a escuta do estouro, muitas crianças poderiam gritar com muita intensidade, ou mesmo emitir um grito seco ou contínuo, direcionando todo o corpo para o lugar de produção da fonte sonora. As crianças voltavam-se até o lugar onde o balão fosse estourado e pareciam querer cooperativamente estar com os pares, gritar com eles. Assim, aquele sinal sonoro indicava a possibilidade de outros começos ou continuidades em seu livre sonorizar pelo tempo-espço do aniversário. Dessa forma, acabavam exercendo um certo grau de autonomia sonora com os seus pares, sintonizando glissandos, entonações de palavras, zunidos, declamações ou sintonias de barulhadas incorporadas à interpretação conferida nesse gritar; engajando-se a esta ou aquela proposta vocalizada pelos pares na atividade.

Quando uma notícia que agradava as crianças lhes era comunicada, tinham por hábito evocar gritos, geralmente acompanhados de movimentos corporais. Mesmo que as crianças estivessem “sentadas paralisadamente” (PIRES, 2006) na rodinha ou nas mesas de trabalho, sua escuta acabava junto à vocalização, movimentando alguma parte do corpo (poderiam bater palmas, dar pulinhos, bater com as mãos no corpo do colega, etc.). Nesse caso, as crianças produziam gritos, que eram mais permitidos, porque quase sempre destituídos de sons guturais ou primitivos; aderindo ao casamento de sílabas ou palavras que

soassem consonâncias - “êeeeeeeee!!! pa!!!, obaaaaaaa!!!” -, articulados quase sempre em tessituras médias ou agudas, com menor intensidade e num tempo de duração curto, sem repetições. Constatei que, nesses momentos, o grito era uma forma de socialização, de comemoração de uma conquista, ou da possibilidade de uma atividade que desejassem realizar; e nessa ação coletiva, as crianças instituíam maneiras de unificação sonora para não mobilizar a tolerância auditiva das adultas-professoras, conquistando suas intenções: “podem brincar mais um pouco, mas sem gritar!” (Ing, Diário de campo, 30/08/06). A conciliabilidade e a convergência de interesses e poderes individuais e coletivos, as múltiplas racionalidades e as ambigüidades interpretativas pareciam manter uma consonância que experimentava a quebra da regra implícita na rotina escolar: se brincarem sem fazer barulho - em silêncio-, podem ter o tempo-espço do recreio ampliado.

Nesse contexto, as crianças apresentavam competência acústica para identificar os marcos sonoros consolidados na ordem institucional do Maternal II, demonstrando que essa ordem consistia num espaço de cooperação entre interesses conflituosos. Isso porque, as crianças não se submetiam prontamente à escuta do marco sonoro determinado pelo poder adulto. Ao contrário, na ordem institucional adulta se entrelaçavam dois contratos sociais, o dos adultos com as crianças (gritar apenas nos momentos propícios) e o das crianças entre si (brincar nas brechas desse ritual sonoro). Por essa razão, as coerências musicais aqui constituídas através dos variados marcos sonoros demarcam que a “ordem institucional é uma arena em que ambos os atores tomam decisões permanentemente, se confrontam e em que as regras formais e informais canalizam e regularizam, em simultâneo, as estratégias de poder dos diferentes participantes” (FERREIRA, 2004, p.100).

Logo as crianças se dão conta que o tempo-espço dedicado às comemorações escolares ou à realização de atividades que saem da rotina prescrita cotidianamente se apresentam como momentos mais disponíveis às brechas sonoras. No verão, o percurso realizado pelas crianças no ônibus escolar até o local destinado à aula de natação era um tempo de expandir tais possibilidades. Assim, encontrar a lombinha do ônibus escolar era um ritual cumprido anualmente pelas crianças, perto do verão.

Divididos em dois grupos, as crianças esperavam o *tio Beto* arrumadas (de maiô/calção, saída de banho e mochila) no hall de entrada da creche. Nesse instante, brincavam com sons, produzindo barulhadas que afirmavam o prazer envolvido na ação em desenvolvimento. Entravam no ônibus escolar, escolhiam o lugar preferido e os pares mais próximos e, cooperativamente, em meio a conversas, iam inventando pequenos incisos melódicos para expressar suas observações sobre o trajeto percorrido até a aula de natação, comentando a vida. Adoravam pegar uma sílaba ou palavra e variar suas inflexões, testemunhando a distinta paisagem sonora do ônibus e os efeitos acústicos provocados quando os pares dispostos em diferentes lugares dentro do ônibus (ora com as janelas fechadas, ora com elas abertas) evocavam coletiva ou individualmente outras densidades e texturas acústicas.

Nesse momento, constatei como as crianças mantinham em seu vocalizar consonâncias melódico-rítmicas e harmônicas, porque suas produções sonoras mantinham tonalidades idênticas ou vizinhas, através do percurso realizado. As crianças podiam expressar sonoramente espanto, admiração ou surpresa quando observavam que um *outdoor* modificava sua temática ou lugar durante o trajeto do

ônibus escolar até a aula de natação. É o caso de Isadora no ● Retrato Sonoro: *Ônibus escolar I* (Exemplo 17).

Isadora movimentava o inciso melódico repetidas vezes para confirmar sua proposição. Tal confirmação era reforçada pelo movimento do corpo que apontava o *outdoor* modificado, avisando aos pares que se lhes pusessem à escuta (Diário de campo, 08/01/07). As crianças também podiam imitar esse inciso melódico em outra situação, mantendo o desenho melódico padrão e variando seu texto, adaptando-o às situações que lhes considerassem favoráveis. É o caso de Vinicius no ● Retrato Sonoro: *Ônibus escolar II* (Exemplo 18).

Ao entrar no ônibus de volta à escola, o menino comenta cantando que sentou no lugar do Vitor, seu colega (Diário de campo, 08/01/07). Esse canto repetido pelo menos quatro vezes é evocado com expressão de comentário, de comunicação de uma proibição consentida (já que a ordem é manter os mesmos lugares na ida e volta à escola), de um desejo realizado, sempre evocado com o corpo em movimento. Nesse caso, Vinicius está de pé, na frente do banco, com as mãos estendidas apoiadas no banco da frente, movimentando alternadamente os pés no pulso da evocação.

Cabe ainda destacar que o inciso melódico entoado pelo menino (Exemplo 18, a) revela um desenho idêntico ao proposto por Isadora (Exemplo 17, a) variando apenas a tonalidade empreendida em seu vocalizar. Esse desenho melódico emergiu como um marco sonoro muito utilizado pelas crianças do Maternal II durante toda a investigação, entoado sempre que necessitassem comentar ações cotidianas. Dentro desse desenho melódico, as vocalizações infantis pareciam preferir a métrica binária, valendo-se dessas frases para indicar uma afirmação ou proposição. É importante considerar que Hortélio (2007) também encontrou esse

desenho melódico na expressão improvisada das crianças durante o desenrolar de suas brincadeiras. A pesquisadora da música tradicional da infância afirma que entoar essas frases curtas é uma forma espontânea do povo cantar a sua própria vida, destacando que muitas dessas entonações acabaram por incorporar o repertório do cancionero de determinadas culturas.

Portanto, como “formas de comungar e compartilhar experiências e identidades que marcavam um espaço, um momento, uma vida” (VASCONCELOS, 2007, p.231), a rotina escolar do Maternal II testemunhava a produção de marcos sonoros que emergiam e se estabeleciam entre aqueles pares. Como palavras de ordem, esses marcos sonoros tonalizavam as dramatizações de significado produzidas pelas crianças “que permitiam aos atores sociais enquadrar, negociar e articular a sua existência fenomenológica enquanto entidades sociais, culturais e morais” (McLAREN;GIROUX, 1986, p.48).

Nesse sentido, encontrar a lombinha do ônibus escolar era um ritual esperado por um grupo de crianças do Maternal II em seu trajeto de volta à escola, depois da aula de natação. Nesse ritual sempre estiveram presentes Thainá e Isadora, lembrando seus pares do friozinho na barriga e da expectativa tensionada de silêncio completo exigida como condição de adequabilidade desse ritual. A lombinha do ônibus escolar era aguardada desde a entrada das crianças no veículo, quando ainda se encaminhavam à aula de natação “vamu voltá pela lombinha, tio?” (Thainá, Diário de campo, 26/10/07). Sempre confirmada pelos adultos (motorista e adulta-professora), essa experiência também era provocada e recordada por eles: “hoje querem a lombinha?” (Marilene, Diário de campo, 26/10/07).

Como as crianças estivessem muito socializadas com o trajeto do ônibus escolar, desde que saíam da aula de natação iam antecipando seu percurso.

Quando já estivessem muito próximos da lombinha avisavam cooperativamente essa chegada aos pares, com entonações variadas dentro de uma vocalização em que os sons misteriosos e tensificados atingiam todo o corpo em intensidade piano. Também podiam permanecer, insistentemente, questionando o motorista a respeito da distância que ainda tinham que percorrer até encontrar a lombinha. O som fundamental que reverberava dentro do ônibus era de silêncio e, por essa razão, as crianças ouviam com mais intensidade as barulhadas dos pares e o rádio do “tio Betu”, ligado na Continental. Agnes lembrava: “eu vô ficá com os ólhos abertus, sem gritar!”; Vinicius e Thainá rebatiam lá da frente: “eu vô levantá os braços prá cima” (Diário de campo, 26/10/07). E assim o faziam, as crianças enchiam o ar de um silêncio fulcral, quebrado apenas no momento em que estivessem ultrapassando a lombinha. Nessa hora, vocalizavam glissandos com movimento descendente, ou inventavam cantos para expressar palavras e/ou frases, impondo ao final delas a emergência de um som aliviado. Poderia ser um suspiro, um gemido, ou mesmo uma afirmação: “chegô!” (Carol, 01/11/07), ao final da qual começavam a expressar uma série de barulhadas.

A constância dos marcos sonoros encontrados durante toda a pesquisa foi demonstrando como, na música das culturas infantis, as tensões e os repousos se interpenetravam, existindo no mesmo corpo. O exemplo acima é uma mostra evidente de que, para as crianças, tensão não é somente sinônimo de provocação, ou melhor de presença de muitos sons simultaneamente (apesar das crianças não desconsiderarem tal proposição). Tampouco repouso significa silêncio absoluto. A tensão conquistada no momento de encontrar a lombinha do ônibus escolar é quase silente, um exercício concentrado das crianças de não expressar sonoramente sua excitação, verbalizando que estariam com os olhos abertos, mas sem gritar.

Assim, viver os contrastes sonoros de tensão e repouso simultaneamente parecia ser o princípio instituinte da música no Maternal II, tendo no corpo das crianças seu habitat por natureza. Nele, a *memória* fixava no corpo o território do sistema tonal, constituído justamente a partir dos movimentos cadenciais dessa tensão e repouso, repleto de repetições, linearidades e melodias. É a memória de sonoridades vividas no repertório corporal (SPRITZER, 2003) de Thainá e Isadora que lhes possibilitou responder a canção *Vou de táxi* - escutada em espanhol no rádio do ônibus escolar –, justapondo simultaneamente à sua escuta a entonação do refrão das *Chiquititas* (Diário de campo 26/10/07). A escuta de uma canção em espanhol (*Vou de táxi*) integrou relacionadamente outra melodia com sotaque idêntico. Em nenhum momento as crianças verbalizam descritivamente essa presença, porém, sua ação superposta confirma tal escuta sensível.

É importante pontuar que a intimidade com as canções do rádio não foi potencializada no espaço institucionalizado do Maternal II, porque nele as crianças não consumiam músicas da mídia. Quem ensinou esse repertório às crianças foi a sua vivência socializadora nos diferentes contextos em que interagiam. Mesmo que entoassem o repetitivo refrão tonal das *Chiquititas*, a característica dessa performance envolvia uma maravilhosa entrega às texturas polifônicas. Isso porque a voz entoada em dueto pelas meninas era executada sobre àquela produzida simultaneamente no rádio (*Vou de táxi*). Sem pretender perseguir qualquer consonância com seus pilares harmônicos tradicionais, elas cumpriam sua funcionalidade, entoando o refrão das *Chiquititas* de forma afinada e independente. Aqui, não existe consciência da polifonia, faz-se música musicalmente (SMALL, 1977), ou melhor, as crianças apenas aderem à pregnância de cantar uma música

sobre a outra, testemunhando o prazer de expressar coletivamente uma aventura, em performance, um ponto de escuta.

Em diferentes momentos desta investigação, os pontos de escuta das crianças emergiram para descrever memórias e tinham, nas rotinas do brincar na escola, a inscrição extraordinária que recobre até a exaustão conteúdos e detalhes da vida cotidiana. Se o corpo é o condensador das linguagens, é esse corpo que vive sua memória. Marilene, a adulta-professora da turma, tinha o hábito de cantarolar como uma forma de ritualizar uma atividade, ou acarinhar os alunos. Característica idêntica foi observada por Vasconcelos (1997) quando fez o retrato da vida cotidiana de Ana, professora de Educação Infantil. A professora e as crianças também cantarolavam para ritualizar uma atividade, valendo-se dos marcos sonoros experimentados em suas socializações no mundo para tatuar a organização escolar. Esses marcos sonoros eram reconhecidos social e culturalmente, no grupo de crianças e adultas-professoras do Maternal II, ou para cada uma das crianças ou dos adultos individualmente.

No primeiro caso, a evocação de “xissssssss” feita por Vitor na hora de tirar uma fotografia de todo o grupo, seguia à concepção social da ordem reconhecida, com a função simbólica de avisar o grupo que seriam fotografados. Como uma reprodução interpretativa do mundo adulto, o menino faz desaguar no Maternal II disposições e stocks adquiridos no contexto familiar (o pai é ávido por bater fotos enquadradas), manifestando os processos de reprodução social que as próprias crianças se encarregam de acionar. Porém, o menino antes de tirar a foto, parecendo não se contentar com a performance, encara o grupo de pares e recita quatro vezes “xis, xis, xis, xis”, movimentando o corpo pendularmente e de forma

caricatural. Essa ação inusitada provoca um riso contagiante nos pares. Vitor não esmorece, prossegue sua atividade (Diário de campo, 08/01/07).

Nesse momento, assistimos às produções inovadoras e criativas que as crianças também usam para manipular e transformar a realidade, tendo uma coerência musical como prelúdio dessa representação simbólica, ou melhor, como padrão sonoro estrutural a partir do qual improvisam suas expressões. Fato similar aconteceu com Henrique que, sendo convidado a cumprir o papel de cachorro na brincadeira de casinha, executa vocalmente o som onomatopéico instituído para o bicho em nossa cultura: “au, au”¹², sendo imediatamente destituído do cargo. Cauã alerta: “ele não sabe fazê cachorro!” (Diário de campo, 11/11/06). O fato é que Henrique incorpora sonora e corporalmente um cachorro que produz sempre o mesmo tipo de latido (fraco e sem articulação), faltando-lhe expressar contrastes e nuances sonoras que o possibilitaria convencer os pares.

Por outro lado, a construção social da ordem sonora pode ser reconhecida pela escola como um todo. Assim, a batida produzida na porta da sala de aula pela enfermeira, fazia com que as crianças reconhecessem sua chegada. Mesmo que estivessem envolvidos no seu brincar cotidiano, aquela batida aguda e afirmativa na porta da sala de aula avisava a chegada daquela funcionária. Eu apenas me apercebi desse ponto de escuta das crianças quando observava suas brincadeiras de doutor. Chego, e três meninas estão em conflito porque Mariana, que era a doente, quer outra enfermeira. Segundo a menina, Carol “tem que sê o doutor, ela não sabe batê na porta!” (Mariana, Diário de campo, 22/10/06). Acompanho de longe o desenrolar do conflito das crianças que necessita da intervenção da adulta-professora para se desembaraçar, compreendendo que as

¹² Schafer (2001) nos explica que cada som onomatopéico usado para cachorro em diferentes culturas variam em sua sonorização.

meninas queriam que a colega batesse na porta antes de entrar *no hospital*. Como filha de enfermeira, Mariana não parecia abdicar da convenção social reforçada em sua vivência na creche, desejando reproduzi-la também na brincadeira. Então, as regras de acesso ao doente no hospital exigiam o reconhecimento, respeito e conformidade que permitiam ao doente o controle da situação. Tais regras começavam a se formalizar no aviso prévio da *entrada no hospital* (batida na porta), seguido do pedido explícito de autorização verbal (pedido de licença). Com a intervenção da adulta-professora da turma, o conflito é resolvido com um desfecho em que a doente (Mariana) passa a ter duas enfermeiras, uma para fazer curativo (Carol, que não bate à porta) e outra para conversar e tirar a febre (Agnes), a qual, então, bate à porta e conversa com a doente (Diário de campo, 20/08/06).

Em sua investigação, Ferreira (2004, p.239) relata experiência similar na qual as regras de entrada na casa e suas estratégias de acesso, inclusão, exclusão e socialização entre os pares oscilam entre a tolerância e a intransigência, emergindo para demarcar as fronteiras produzidas pelas crianças sem uma formalização. O mesmo acontece com as sonoridades dos brinquedos dos pátios A e B, que as crianças cotidianamente experimentam. Pelo som que o escorregador, os balanços e o gira-gira fazem, as crianças podem antecipar sua velocidade, força e a desenvoltura dos brinquedos. No caso específico do gira-gira, as crianças sabem como estão funcionando suas engrenagens, a partir da escuta provocada pelo simples circular pelo pátio. Quando o gira-gira produz um som muito grave e forte, é sinal de que as suas engrenagens estão duras, necessitando maior número de crianças para movimentá-lo. Pela escuta, as crianças podem antecipar e prever a quantidade de pares necessária para realizar a brincadeira. Algumas delas, já excluem sua participação no gira-gira antecipadamente, porque não querem fazer

força. Outras ainda, se divertem em mobilizar um grupo grande de pares para que, juntos, com mais força, possam manter a velocidade acelerada que lhes dá oportunidade de conquistar a sensação do “ventinho na cara” (Thainá, Diário de campo, 19/09/06). Então, a ordem sonora reconhecida no grupo de pares do Maternal II lhes possibilita prever e antecipar uma atividade determinada, pela experiência adquirida, na vivência rotineira das sonoridades escutadas nos brinquedos no pátio escolar.

Os marcos sonoros também podiam indicar uma experiência individual. É o caso de Mariana que, enquanto folheia o livro de música,¹³ tenta interpretar que música as figuras querem representar. A menina vai olhando as figuras e inventando canções, sonoridades ou incisos melódicos. Quando Mariana avista o desenho de um regente com batuta na mão, entoia o inciso melódico inicial da 5ª Sinfonia de Beethoven (Diário de campo, 30/08/06), demonstrando conhecer a estrutura sonora socialmente incorporada naquela representação visual. O mesmo acontece quando Lucas, que está no momento do brinquedo livre na sala de aula, ouve a voz e os passos de uma criança no escorregador e comenta: “é a Thainá que vem chegando” (Diário de campo, 08/12/06). Socializado no mundo da creche, tendo a colega como par desde bebê, Lucas identifica seu modo de barulhar quando se aproxima do corredor principal de acesso à escola. Isso porque suas experiências de socialização com a menina lhe possibilitaram construir a referida hipótese.

Cada criança individualmente pode antecipar sonoridades fundamentais de seu entorno, inventando criativamente formas de explorá-las em contextos escolares provisórios. É o caso de Gabriel. O menino caminha de mãos dadas comigo; vamos buscar o som na outra sala de aula. O caminho rotineiro nos

¹³ **Quem canta seus males espanta**, vol I (ALMEIDA, 1988).

levaria até a outra sala pelo corredor principal. No entanto, o menino propõe um atalho pelo meio do pátio; sigo sua solicitação. Recém caiu uma chuva fininha, o chão já está um pouco embarrado, mas há locais onde a terra ainda está dura e pouco molhada embaixo dos brinquedos e na borda da construção de alvenaria. Em determinada parte do trajeto, enquanto continua conversando comigo, Gabriel percute alternadamente os pés no chão, friccionando pequenas pedras que saltitam pelo chão. Sem modificar o ritmo de sua verbalização, o menino explora a sonoridade da terra que ainda resta seca. Quando eu pergunto o que está fazendo ele responde: “barulho”. Me encanto com a naturalidade desse explorar sonoro, fluido, simultâneo e ao observá-lo cotidianamente nas brincadeiras no pátio interno A, reconheço que aquele local outrora testado tem sido constantemente utilizado pelo menino para realizar sua performance musical dos *Rebelde*. Isso porque, naquele espaço mais protegido do pátio, o som reverbera mais, produzindo um eco que se distingue de toda sua extensão aberta e, agora úmido, tem na percussão dos pés na terra, uma frequência mais grave.

Portanto, o brincar como um contexto socializador relevante e significativo para as crianças expõe marcos sonoros que tanto podem reproduzir interpretativamente a realidade quanto potencializar explorações inovadoras que os levem para além de simples cumprimento da rotina escolar. Nesse contexto, o jogo dramático realizado de forma espontânea, dentro ou fora da sala de aula, na hora do brinquedo livre, comunicava caminhos de som que representavam consonâncias sonoras. Isso porque, as crianças queriam ser entendidas por toda a comunidade escolar no desenrolar de suas narrativas (Diário de campo, 17/11/06). Assim, um carro saindo da garagem era acompanhado pelo padronizado “prrrrrrrr” da(s) criança(s), que podia ser modificado pelos pares a qualquer momento, seja porque

agora fosse a vez do carro do pai, do avô ou do filho (cada um adquirindo sonoridades distintas de acordo com a simbolização de suas funções no jogo), seja porque alguém o interrompesse. Da mesma forma, um avião aterrissando ganhava um glissando descendente; um monstro, recebia um “úaaaaaaahhhhhhhhhhh” aterrorizante; o bebê ganhava uma voz aguda e dengosa, etc.

Como o som não admite apagamento (a não ser por sua interrupção e/ou evocação sobreposta), é pela vivência da escuta que as crianças apreendem os marcos sonoros numa dimensão macro e micro social, incorporando a ordem social instituída pelos adultos e construindo a sua própria ordem social. Vivendo no mundo social, as crianças adquirem a cumplicidade sonora que lhes potencializa identificar, classificar, memorizar, produzir e reproduzir interpretativamente (porque cada criança acaba colocando a sua singularidade nessa imitação) marcos sonoros. Dessa forma, as crianças muito cedo se apropriam dos marcos sonoros estabelecidos na rotina escolar, construindo a sua ordem social em tempos e espaços provisórios, que revelam as suas significações de mundo. Logo, pelo som, as crianças aprendem a reconhecer a flexibilidade das proibições consentidas, as afrontas de poder à ordem adulta instituída, bem como a ambigüidade, a incoerência e a contradição estabelecidas nas dinâmicas escolares.

A canção

A canção é a aparência, é a visibilidade audível de nossa cultura. As barulhadas já o eram, mas de forma não identificável, não emoldurada, não repetitiva, porque exploração das tensividades descontínuas do som. A música das crianças parece aderir à canção como o território de fecundar e proteger-se das

barulhadas, libertando-as do movimento incessante por ele provocado e da efemeridade de extinguir-se em seu devir insistente, à medida que fixavam a fala em melodia. Na canção, as crianças colocavam a moldura do social e soavam reiteradamente em suas rotinas lúdicas. A canção é, pois, esta união entre a palavra e a música (para Nietzsche) ou entre a fala e o canto (Tatit, 2007) que já existe desde o drama musical antigo, na Grécia, século VII a.C. Nietzsche considerava que, na canção, a música tinha hegemonia sobre a palavra (ao contrário do que defendia Platão, em *A República*), enquanto Tatit (2007) vê a canção como a integração da fala com o canto. As canções emergentes nas coerências musicais das crianças trafegavam através dessas duas narrativas e, algumas vezes, também podiam aparecer como mesclas, isto é, misturas heterogêneas de combinações de disposições, stocks e criações de palavras cantadas, tendo a presença simultânea das duas narrativas na mesma canção.

Na maior parte das vezes, o som parecia ser o fio condutor da canção entoada pelas crianças, porque nelas a palavra parecia ser dependente da música. Ao escrever *O nascimento da tragédia*, Nietzsche afirma que ela nasce da música, do canto entoado em louvor a Dionísio. O processo originário da tragédia é, pois, a combinação da música e das imagens, ou melhor, “um coro dionisíaco que incessantemente se descarrega num mundo apolíneo de imagens” (DIAS, 2005, p.55). Ao pensar a tragédia como obra de arte, Nietzsche combina o dionisíaco (em estado de embriaguez, produz a cópia do uno primordial como música) e o apolíneo (em estado de sonho, transfigura essa música em palavras simbolizadas na linguagem poética), concluindo que “o som é o meio mais importante para se desembaraçar da individualidade” (DIAS, 2005, p.43).

O filósofo ainda defende a primazia da música sobre a palavra, afirmando que a união da música com a palavra encontrada na canção sempre termina na subordinação da última. Nietzsche propõe que a disposição musical da alma precede a idéia poética. Nesse sentido, ao analisar a poesia lírica, vê retomado o processo de criação da canção popular, evidenciando que a música cria as palavras (DIAS, 2005). Cabe destacar que, no contexto grego, a poesia lírica remete a qualquer poesia cantada por um único cantor ou por um coro, sem obrigação do acompanhamento da lira. Logo,

a melodia é, então, o elemento primeiro e universal que, por isso, pode receber várias objetivações e diferentes textos. Ela [a melodia] é também, na avaliação ingênua do povo, o que há de mais importante e de mais necessário. De si mesma, a melodia gera a poesia e volta a fazê-lo sempre de novo: é isto e nada mais que a forma estrófica da canção popular nos quer dizer: fenômeno que sempre considerei com assombro até que finalmente achei esta explicação (DIAS, 2005, p.50).

Segundo Nietzsche, a canção popular é, pois, o modo de expressar a contigüidade de uma melodia que gera um mundo de imagens e palavras que buscam imitar a música de forma desigual e irregular, mas com muita musicalidade. A palavra, traduzida em linguagem poética, persegue, então, não apenas as sonoridades do texto. Mas, como trovadores medievais, as crianças faziam as palavras cantarem (entrarem na melodia) - perseguindo rimas, inventando outras palavras para preencher determinada parte do texto da canção que acompanhasse a entonação pretendida ou criando novas inflexões para a língua. Nesse momento, a metáfora de Nietzsche serve para evocar nossa escuta, “a música é o mar tempestuoso, a imagem ou a palavra, a embarcação” (DIAS, 2005, p.51). Nesse âmbito, mesmo que a palavra seja dependente da música, ao poeta lírico cabe exprimir o que já se encontra sugerido na música. A música permanece inexprimível, isso porque “metaforicamente anterior aos fenômenos, a música tolera a seu lado as

palavras, mas impõem-lhes sua exigência – que se disponham a imitá-la” (DIAS, 2005, p.52).

Em seu livro *Nietzsche e a música*, Dias (2005) destaca a compreensão análoga de Schopenhauer. Para ele,

as palavras na música são e constituem-se apenas em um acréscimo estranho de valor secundário, pois o efeito dos sons é incomparavelmente mais poderoso, mais eficaz e mais rápido que o das palavras. Incorporadas à música, estas só podem ocupar aí um lugar muito insignificante e têm que se dobrar a todas as exigências dos sons” (DIAS, 2005, p.52).

O som como exigência parecia tomar as canções produzidas pelas crianças do Maternal II e, pela oralidade, elas colocavam o texto na canção, isto é, a voz no mundo. É vocalizando canções que as crianças davam corpo à palavra, revelavam uma experiência, envolviam-se num significado. Stakonski (FAVERO; ANDRADE, 1999) afirma que a canção é a marca evidente da oralidade; especialmente a canção popular que traz a fala para dentro da música. Uma fala que obriga a interação face a face, sem planejamento prévio, não admitindo o apagamento, mostrando o seu processo de criação (FÁVERO;ANDRADE, 1999).

Na canção, a oralidade vê a possibilidade de parar por mais um momento. Isso porque, sendo a canção um modo de fixar a fala, a repetição emergente nesse gênero musical pode estender a efemeridade da palavra. Se cada cultura tem um jeito de falar, uma maneira de fixar a sua fala (TATIT, 2007) pela repetição - própria do gênero - as crianças demonstravam sustentar sua expressão e impressão do mundo sonoro na *performance*, que reiteradamente mobilizavam na rotina escolar.

Afinal, o que vem primeiro na canção? A música, o texto (a palavra) ou a performance? Segundo Ruth Finnegan (2006), uma resposta óbvia para essa pergunta “poderia ser a de que em qualquer ocasião esses elementos são, todos

eles, facetas essenciais e sobrepostas do mesmo ato, não podendo ser separados”. No *II Encontro da palavra cantada*, a pesquisadora afirma que, com base empírica ou teórica, uma multiplicidade de respostas já foram conferidas à questão, sugerindo que um ou outro conceito fosse o primordial. No entanto, Finnegan (2006) destaca que para compreender as (variadas) relações entre música, texto e performance é necessário que levemos em consideração que elas são três dimensões cruciais da experiência e da ação humana. Nesse caso, somente uma avaliação das diversidades culturais e genéricas poderá nos ajudar a entender a música, o texto e a performance numa dimensão mais ampla, convergindo para a *participação das crianças na música* como canção, sem separações.

Ao realizar estudo etnomusicológico sobre os músicos amadores da cidade onde vive, Finnegan (1989) observa que música é participação, destacando que temos que superar nossa compreensão das dicotomias entre variadas dimensões que existem, porque a marca do humano é a presença de um corpo multisensorial. Como uma cientista social, Finnegan entendeu que o significado de fazer música para aquela gente se dirigia aos distintos mundos musicais (em constante mobilidade) concebidos por seus atores. Nesse sentido, a participação musical era “um caminho através dos quais as pessoas negociavam suas vidas, formulavam sua realidade social e mantinham vivas as instituições da moderna cultura inglesa” (FINNEGAN, 1989, p 54). Aqui todas as formas de música eram contempladas revelando que participar ativamente do fazer musical não é coisa do passado, as pessoas não estão simplesmente sentadas em frente ao televisor passivamente ou consumindo discos feitos por outros, manipuladas pelas mídias de massa e pelos mercados globais. A música é uma experiência apreendida e

controlada culturalmente, que incorpora “meios expressivos para articular emoções e sentimentos compartilhados” (FELD, 1990, p.217).

Nesse contexto, inúmeros estudos (CAMPBELL, 1993, DeNORA, 2000, FINNEGAN, 1989) vêm pontuar que a participação das pessoas na música se dá tanto como intérpretes quanto como audiência. Nesse sentido, as diferentes formas de ser audiência indicam tanto o contraste claro entre intérpretes e audiência (como no tradicional concerto de música erudita) quanto à participação ativa em determinados aspectos da performance. É oportuno ressaltar que a audiência não é um processo passivo: “as pessoas podem escutar de variadas e diferentes maneiras; como espectadores incidentais ou como participantes comprometidos; como ouvintes involuntários de música enlatada ou como fãs ávidos que escutam seus discos favoritos” (FINNEGAN, 2003). A audiência ao escutar está em pleno ato de participação, e essa escuta pode variar através dos tempos e espaços experimentados pelas pessoas, sem se concentrar em um evento particular, porque ela existe entrelaçada nas vidas cotidianas.

Por essa razão, Finnegan (1989), valendo-se das palavras de Blacking (1973), assinala que ser audiência é também ser músico, o que demanda uma multiplicidade de princípios, interações e formas de criatividade. Assim, as audiências apreendem certas habilidades necessárias para poder participar da música que encerra comportamentos, condutas corporais e convenções de como mover-se, quando estar quieto, quando aplaudir, etc. Aí está incluída a música gravada porque faz parte intrínseca da vida das pessoas na contemporaneidade, abarcando um espectro amplo de propósitos, possibilidades e graus de atenção e contextos (FINNEGAN, 1989).

Portanto, a canção emergiu no Maternal II como uma necessidade lúdica de barulhar, expressando coerências musicais. Ao se constituir como uma forma organizada de participação das crianças na música, a canção fixava a fala em canto, enfatizava hábitos institucionalizados de legitimidade musical e social e também, revelava o repertório de audiência das crianças, individual e coletivamente. Na canção, e através dela, as crianças deixavam ressoar os caminhos através dos quais negociavam suas vidas, expondo as molduras e escutas sonoras de sua realidade social, mantendo vivos ídolos e gostos, apreendendo comportamentos, expressando consumos, conhecendo o discurso sonoro, reproduzindo-o interpretativamente e criando outras possibilidades de organização. Então, as coerências musicais reveladas pelas crianças na canção alcançavam: a) o cardápio sonoro escolar; b) as canções paródicas; e, c) as canções da mídia.

Cardápio sonoro escolar

A música do Maternal II tinha um modo legítimo de ser, ou melhor, uma “estrutura de recorrência sonora ritualizada por seu uso” (WISNIK, 1999, p.75), em que as coerências musicais da rotina instituída definiam concepções, usos e funções da música na escola. O termo cardápio sonoro escolar foi por mim nomeado para designar aquele repertório de músicas servidas às crianças na escola, ou seja, o conjunto de canções disponibilizadas e permitidas como interpretação, nos variados contextos institucionalizados e, somente neles. A música aceita como legítima no cardápio escolar parecia se relacionar aos propósitos típicos da modernidade que investiu diferentes esforços para construir sujeitos homogêneos, constituindo-se práticas na educação musical que enunciavam os processos de poder, inculcação normativa e exercício de controle e regulação da vida sonora das crianças. No

entanto, embora sem alcançar uma representatividade destacada, as crianças também expunham, nesse cardápio, suas estratégias de confronto e resistência ao caráter doutrinatório e civilizador instituído numa vetorialidade de sentidos.

Como se houvesse uma matriz geradora universal para a música das crianças, da infância ou da escola, o cardápio escolar reverberava o gosto dos adultos-professores (OSTETTO, 2004) e suas experiências com a música (BELLOCHIO, 2001, 2003), acabando por definir e hierarquizar uma força de poder, uma territorialidade, uma legitimidade, inclusões e exclusões, fixadas e identificadas *a priori*. Por essa razão, no cardápio sonoro escolar há uma “concepção estética sobre a infância [e eu diria sobre a música na infância] que é experimentada em várias instâncias sociais e culturais e ao ser compartilhada e aceita pela maioria das pessoas, passa a ser “naturalizada”, como se fosse uma imagem totem, designatória de uma verdadeira prescrição moral, afetiva, cognitiva, [sonora]” (CUNHA, 2005, p. 142).

Dessa forma, a monitoração reflexiva dos adultos sobre a ação das crianças na música, designava a *canção e a peça musical* como o som fundamental do cardápio escolar, cantado por todas as crianças no coletivo da rodinha, sem dança, ou escutado orquestralmente na hora do soninho, com os corpos paralisados. Tal propósito não aconteceu apenas no âmbito escolar. Isso porque, a idéia de converter fala em canto, de colocar texto na melodia foi um suporte musical muito utilizado na igreja católica. Quem sabe, dessa raiz tenha surgido a fala da professora de educação infantil “eu só dou música com mensagem pras crianças!” (CARDOSO, 2007, p.43).

Ao compreender que a música provocava os “deleites sensuais do ouvido”, embriagando e inebriando todo o ser, Santo Agostinho (1999, p.293)

colocava texto nas melodias com o objetivo de conter a ameaça à sobriedade e à contrição que a liturgia demandava. O músico tornava-se cancionista como uma forma de conter o caráter sensual das melodias, o que fazia que a música vocal fosse elevada em dignidade pelo significado das palavras.

É possível que, por essa razão, o cardápio sonoro escolar seja tatuado quase que exclusivamente por canções: canções disciplinares, canções onomatopéicas, canções com mímicas, canções folclóricas, canções paródicas selecionadas pela escuta do educador. Cantos que entoados em uníssono, sentados com pernas de índio, mexendo o corpo apenas da cintura para cima nas repetidas *rodinhas* da educação infantil (PIRES, 2006) são servidos em pequenas drágeas ao longo do ano letivo, demarcando que estar socializado como adulto-professor de crianças pequenas sugere estar naturalizado com esse cardápio, que tem na canção a forma de aderência à gravidade da *peça musical*.

No Maternal II, a canção emergiu de forma estática ou em movimento, mas sempre atado à gramática sonora escolar, naturalizando e prescrevendo a ordenação institucionalizada dos mundos sonoros infantis. Fios de sonoridades que se esticavam de ponta a ponta, atando tudo o que estava por atar, num ponto em que o modo musical se constituía nas redes nas quais as crianças eram fabricadas e se fabricavam, atravessadas pelas experiências musicais de sentido que tomavam em seu cotidiano.

Wisnik (1989) nos lembra que um modo musical pode estar relacionado a uma estação do ano, um estado de espírito, um Deus, um animal, uma cor. O compositor reforça que os modos têm a marca da sociedade que decide organizar os intervalos em determinada combinação para formar as músicas. Para os gregos, os modos musicais relacionavam-se aos diferentes estados de espírito que sugeriam

diferentes comportamentos indo da seriedade e civilidade à festa e à embriaguez. O Maternal II tinha no seu cardápio sonoro um modo musical instituído que, como moldura dos processos de escolarização, valia-se do sistema tonal como o paradeiro estrutural da sintaxe musical. Ao tomar como formas quase que prioritárias de sua expressão a entonação de canções das brincadeiras cantadas, esse cardápio tinha na música orquestral dos eruditos mais populares o paradeiro organizado da escuta na escola (sempre envolvendo a paralisação total de corpos). Assim, as crianças aprendiam, entoavam e participavam de brincadeiras cantadas, acalantos, canções disciplinares e dramatizações ritualizadas na tradição, na oralidade e no anonimato, ao passo que deveriam escutar o repertório orquestral colocado no três-em-um, na *hora do soninho*.

No primeiro momento da investigação, quando ainda estava tentando construir o vínculo com as crianças, percebi que elas se aproximavam de mim e cantarolavam as canções do cardápio escolar, isto é, as canções ensinadas pela adulta-professora. Nesse momento, compreendi que as crianças do Maternal II conheciam o repertório de canções aprovadas pelo adulto civilizador. Sempre colado aos demais marcos sociais e culturais, essas canções definiam a territorialidade e a identidade das crianças: ser aluno de educação infantil, da creche da UFRGS, no Maternal II, com a adulta-professora Marilene (a professora mais cantante da escola). Até mesmo uma menina do Maternal II que se integrava à turma naquele momento - porque chegada dos Estados Unidos e ainda sem dominar o português - pôde confirmar essa proposição. Isso porque, na hora da rodinha, a menina entoava *Little, little, little star*, a típica canção americana padronizada para a infância escolarizada, também encontrada na investigação de Campbell (1998).

Considero que a emergência dessas canções no momento inicial dessa investigação estava bastante relacionada à apreensão das informações do mundo adulto pelas crianças. Assim, se a pesquisadora é adulta-professora, ela vai gostar de músicas da adulta-professora, das músicas da escola. Então, o modo de produzir sonoramente das crianças derivava de suas experiências comuns e legítimas, ou melhor, de suas competências da prática sonora escolar. Dessa forma, foi na comunalidade que partilhavam como alunos da creche da UFRGS que as crianças depreenderam suas ações, revelando no cardápio sonoro escolar entoado naquele momento “uma moldura dos processos de escolarização por elas vivenciados” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

Ao estudar o significado cultural do tempo na vida de crianças rurais e urbanas, Christensen e James (2005) concluíram que havia uma moldura dos processos de escolarização por elas vivenciados através da análise representativa dos vários aspectos do tempo e de sua experiência social na compreensão do tempo na vida cotidiana. Segundo os autores, mesmo que diferenças potenciais fossem reveladas ao longo do estudo, um sentido de semelhança fornecia-lhes um sentimento de pertença, suavizando o potencial da diversidade pessoal para romper as relações sociais entre as crianças.

Nesse âmbito, compreendo que as canções do cardápio escolar entoadas pelas crianças do Maternal II pareciam muito mais preencher uma tarefa do que propriamente revelar uma expressão sonora significativa. As crianças demonstravam estar “sujeitos aos instrumentos e regimes que controlam a produção do trabalho para as crianças na escola” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p.178). Dessa maneira, a entonação dessas canções para mim, de modo mais enfático no início da presente investigação, contribuíram para que as crianças pudessem revelar

as experiências sonoras que tinham em comum com os seus pares na escola. Porém, além dessas experiências comuns evocadas no cardápio sonoro escolar, paulatinamente as crianças também foram indicando as particularidades de suas vidas individuais e aquelas que construía a diversidade sonora da infância.

Nesse contexto, a superficial imitação dos modelos adultos nas canções do cardápio escolar revelou a grande potencialidade da cultura de pares das crianças. Sua expressão sonora não era uma simples questão de imitação do mundo adulto como poderia parecer; as crianças do Maternal II pareciam apreender criativamente informações do mundo adulto para produzir as suas músicas (CORSARO; MOLINARI, 2005). Sendo produzido através dos diferentes tempos e espaços escolares, o cardápio sonoro escolar pode parecer homogeneizante ou universal porque qualquer pessoa tem em seu repertório pessoal uma dúzia de canções que pertencem a seu grupo de pares (o que também foi evidenciado na pesquisa de Campbell, 1998).

Porém, na brincadeira, as crianças elaboravam esse cardápio “reproduzindo interpretativamente” esses sons, ou, nas palavras de Corsaro e Molinari (2005, p.12) “as crianças elaboravam e enriqueciam continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses”. Dessa maneira, os enredos de universalização sonora nos quais estavam envolvidos desde bebês na creche, tornavam-se repertórios comuns no grupo de pares, sendo socialmente consumidos e reconhecidos como tal à medida que também revelavam que as crianças “criavam e compartilhavam emocionalmente o poder e o controle que os adultos tinham sobre elas” (CORSARO; MOLINARI, 2005).

Por essa razão, o cardápio sonoro escolar era nitidamente apreendido, mas nunca ensinado. Ao compartilhar a experiência de ser aluno da creche é que as

músicas desse cardápio puderam emergir e se estabelecer como palavras de ordem, tentativas de estruturação do modo como as crianças experimentavam a vida social, ou melhor, os rituais sonoros do Maternal II. Com base no trabalho sociológico de Goffmann (1967) e Hansen (1989;1993), Corsaro e Molinari (2005) destacam a importância do ritual para o estabelecimento do clima moral da sala de aula. Os autores afirmam que os rituais são formas de participação integral, formas de nos obrigar a agir dentro de certos parâmetros, tendo que assumir responsabilidades. Logo, compreendo que as músicas do cardápio sonoro escolar emergentes nessa investigação revelaram as molduras sociais instituídas pela escola, formando um repertório que reverberava os hábitos sonoros constituídos para a infância naquele contexto.

Portanto, o repertório do cardápio sonoro escolar do Maternal II tinha padronizadamente organizado em sua rotina duas características estruturais da linguagem musical (BRITO, 1997): uma que se referia especialmente à *produção musical* e outra à *apreciação musical*. O tempo dedicado a cada uma dessas atividades variava constantemente durante toda a rotina escolar, sem apresentar regularidade. Segundo Brito (1997), as *produções musicais* são atividades do fazer musical centradas na imitação e na experimentação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição musical. No Maternal II a interpretação musical era a forma exclusiva do fazer musical escolar, isto é, as crianças sempre interpretavam canções que já conheciam, aprendidas em sua socialização escolar anterior; elas também aprenderam algumas canções (4) e uma paródia com a adulta-professora. A produção musical emergente no cardápio sonoro escolar do Maternal II indicava *as canções da escola* como o repertório familiar das

crianças. Nele, as brincadeiras cantadas se estabeleciam como as canções mais conhecidas das crianças.

No âmbito da apreciação musical, o cardápio escolar contemplava as atividades de *escuta instrumental, escuta da canção disciplinar e dramatização-sonoplastia*. Brito (1997) define apreciação musical como uma atividade de escuta, tanto da percepção das estruturas e organizações musicais como da percepção de sons e silêncios da paisagem sonora, ocorrendo como objeto de observação, análise e reconhecimento. No Maternal II, a apreciação musical envolvia três momentos distintos da rotina escolar: a) hora do soninho; b) hora do mosquitinho; c) hora do cineminha.

O relato a seguir pretende descrever as características emergentes no cardápio sonoro escolar do Maternal II, revelando suas coerências musicais constituídas e as reproduções interpretativas que as crianças, como atores plurais, imprimiam e expressavam na música como esse espaço *inseparável da produção, da apreciação e da reflexão musical* (BRITO, 1997). Apenas para facilitar minha argüição, inicio refletindo sobre a produção musical do cardápio escolar sob a temática: as canções da escola. Em seguida, apresento o cardápio sonoro escolar na perspectiva da apreciação musical, descrevendo *o soninho, o mosquitinho e o cineminha*. Por considerar que as *canções paródicas* (oferecidas no cardápio escolar, mas especialmente as inventadas pelas crianças) e as *canções da mídia* (não disponibilizadas no cardápio escolar), além de ressoar e reverberar a temática das coerências musicais desenvolvidas nesse capítulo, também faziam parte do cancionário escolar porque eram canções que tomavam a voz das crianças dentro da escola (em seus tempos livres, fora da monitoração da adulta-professora), finalizo apresentando sua emergência no Maternal II.

Produção musical: as canções da escola

A música experimentada pelas crianças no cardápio escolar do Maternal II era formada quase que exclusivamente por brincadeiras cantadas de forma generalizada no Rio Grande do Sul (GARCIA; MARQUES, 1988). As características mais marcantes dessas canções são: o predomínio de rodas simples em sua formação; a predominância do compasso binário e de inícios anacrúsicos; o uso de sons sucessivos na construção melódica; o emprego do modo maior e de constâncias rítmicas regulares; repetição de uma melodia através de várias cantigas com textos diferentes. As outras canções entoadas na escola incluíam: um acalanto ● (*Acalanto da Aline*, Exemplo 19), uma canção disciplinar ● (*Mosquitinho*, Exemplo 20), uma canção da Arca de Noé (*O Pato*¹⁴), uma canção da jovem guarda ● (*Fui à Feira*, Exemplo 21) e uma canção do Hélio Ziskind ● (*Noite no Castelo*¹⁵, Exemplo 22). A seguir, apresento o repertório das canções do cardápio escolar:

Cardápio Escolar: as canções da escola

Legenda:

p: aparecem como proposta pedagógica da adulta-professora

l: aparecem em momentos livres

Produção Sonora:

1 – Brinquedos Cantados:

- a) *Jacaré* (p)
- b) *Casamento do pavão* (l, p)

¹⁴ *O Pato*: música de Toquinho, Vinícius e Paulo Soledade, Cd Arca de Noé I (1980).

¹⁵ Prêmio Sharp de Melhor Música Infantil, 1988.

- c) *Perdi meu anel* (p, l)
- d) *Fui morar numa casinha* (l)
- e) *Caranguejo* (l)
- f) *Eu vi uma barata* (p, l)
- g) *Pirulito que bate, bate* (p, l)
- h) *Atirei o pau no gato* (l)
- i) *ABC* (l)
- j) *A Canoa virou* (p)
- k) *Indiozinhos* (p, l)
- l) *Barquinho azul* (l)
- m) *É hora de cantar* (l)
- n) *Sapo* (l)
- o) *Dança das cadeiras* (p)
- p) *Gafanhoto* (p, l)
- q) *Comeu o pão* (p, l)
- r) *Senhor caçador* (p, l)
- s) *Trens* (p)
- t) *Freres Jacques, Motorista* (l)
- u) *Fui ao mercado* (p, l)
- v) *Estrelinha* (l, p)

2 - Acalanto:

Acalanto da Aline (l)

3 - Canção disciplinar:

Mosquitinho (p, l)

4 - Canção da Jovem Guarda:

Fui à feira (paródia da canção Festa do Bolinha, versão do Golden Boys) (p, l)

5 - Canção da Arca de Noé

O pato (l)

6 – Uma canção de Hélio Ziskind

Noite no castelo (p, l)

É importante destacar que a rotina do Maternal II não era sempre marcada pela entonação das canções da escola como introdução ou limite da troca de atividades dirigidas pelas adultas-professoras, porém, elas poderiam aparecer em determinados momentos da rotina escolar, especialmente na *hora da rodinha* e antes da *hora da fruta*. Nesses casos, dispostos em círculo, sentados com pernas de índio na rodinha, ou nas cadeiras, situadas em frente as mesas da sala de aula, as crianças entoavam as canções da escola propostas pelas adultas-professoras. Houve canções da escola que somente foram entoadas pelas crianças a partir da evocação das adultas-professoras (*Comeu o pão, Trens, Jacaré e Mosquitinho*), as demais eram executadas também nos momentos livres. Cabe destacar que a maioria das crianças entoava as canções da escola com envolvimento, porém era a adulta-professora quem definia o tempo e o espaço dessa atividade. Como uma disposição legítima das hierarquias sonoro-escolares, saber de cor as canções da escola revelava um pertencimento ao grupo de pares.

As canções da escola também foram entoadas livremente¹⁶ pelas crianças do Maternal II nos seus tempos de brinquedo livre no pátio escolar, na sala

¹⁶ Defini entonação livre as manifestações musicais ocorridas nos momentos em que as crianças chegavam até mim e cantavam no microfone do Md, ou mesmo diante da câmera de vídeo; quando elas eram solicitadas a entrar na roda e improvisar uma canção; ou quando, nas entrevistas

de aula, no refeitório e na fila da higiene. Uma das questões que permaneceram constantes ao longo de todo o estudo foi o suporte da voz como a expressão musical constituída na interpretação das canções da escola e a atenção à escuta revelada pelas crianças durante a performance. Quando as crianças entravam na rodinha individualmente ou em duetos para entoar canções, demonstravam que era através da escuta que elas controlavam as diversas possibilidades de sua voz. Seus cantos revelaram que a escuta grudada no corpo fazia parte da voz. Dessa forma, à medida que iam cantando as linhas melódicas das canções da escola, isso lhes conferia estados de espírito diferenciados, colocando os corpos na mesma motricidade vibratória de suas interpretações.

Algumas crianças do Maternal II apresentavam-se mais enfáticas do que as outras na interpretação vocal e corporal (o que causava riso no grupo de pares) do cardápio escolar, porém, todas pareciam como que impelidas ao movimento de cantar. Mesmo que chegassem ao centro da roda e se colocassem em postura paralisada diante do grupo (estatuto da organização socializada de seu grupo de pertença), à medida que iniciassem uma vocalização eram impregnadas pelo caminho melódico-rítmico entoado, movimentando o corpo na motricidade ressoada e interpretando as canções com dinâmicas de intensidade.

Cabe destacar que, muitas vezes, a entonação individualizada das canções da escola pelas crianças mobilizava todo o grupo de pares que, ou cantavam em coro com a(s) criança(s) no centro da roda, ou percutiam palmas consecutivas ao pulso da canção. Nesse caso, as crianças sempre se movimentavam, sem, no entanto, seguir os movimentos previamente definidos por aquele repertório no Maternal II. Pelo contrário, as crianças combinavam modelos de

ação que incorporavam tanto a adaptação de movimentos padronizados quanto a invenção de outras formas de fazê-lo. O que parecia importar para as crianças do Maternal II era mobilizar a motricidade perceptiva das canções, confirmando o dito de Merleau-Ponty (1994) de que a percepção é um acontecimento da motricidade: “a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.157). Por essa razão, nas interações e relações sociais vivenciadas ao entoar as canções da escola, as crianças apreendiam um saber fazer mais ou menos estável, capaz de assegurar a coerência das decisões individuais e uma forte coesão do grupo de pares no qual se estruturavam os processos de participação, negociação e aprendizagem social, facilitando a criação de entendimentos comuns acerca de significados sonoros estabelecidos, ações e sua aceitação mútua.

Nesse sentido, as crianças constituíam algumas alianças sonoras nas quais as normas sociais impunham a exposição de poderes e conflitos acalantados no unísono das canções entoadas na rotina instituída do cardápio sonoro escolar. Como poderes para manipular os sistemas simbólicos em uso, a familiaridade das crianças com as canções, os pares e os contextos deixavam evidentes certas formas de fazer e saber perante a cultura dos adultos e a das crianças entre si, sendo reconhecidas e subscritas por suas práticas. Lorenzo, cada vez que entrava na roda para entoar canções, era observado atentamente pela maior parte das crianças. Isso porque o menino, com frequência, afrontava o poder instituído da roda cantada, interpretando naquele momento canções *fora* do cardápio escolar ou se entregando a uma improvisação aleatória sobre incisos melódicos padronizados. Certa vez, entrou na roda e anunciou para a adulta-professora e os pares: “vou cantar *In the box*” (Lorenzo, Diário de campo, 25/10/06). A adulta-professora não o deixou

prosseguir e avisou: “senta e pensa numa canção da escola”, coagindo a ação da criança que não retornou mais à atividade. Fiquei curiosa em conhecer a música *In the box*. Aproveitei o momento organizado na rotina para a aula de Educação Física, quando todas as crianças estavam fora da tutela das adultas-professoras titulares, e me aproximei do menino para conversar. Fui informada que *In the box*, é a música do Queen (*We will rock you*) que ele assistiu “nos carros da tv” (Lorenzo, Diário de campo, 25/10/06). O menino contou-me também que, no domingo, comera churrasco na casa do tio e que lá havia o dvd em que “ele” (Freddie Mercury) estendia o corpo em posição arcada, imitando várias vezes a entonação do refrão principal.

Nesse momento, constatei como a rede interdependente de coerências musicais estabelecidas nas relações sociais e nos laços de sociabilidade emergem na música das culturas da infância. Somente consegui entender de imediato seus *carros na tv* e os movimentos corporais caricaturais que performatizara porque, na semana anterior, havia passado por uma experiência similar com meus alunos. Enquanto estava trabalhando improvisação com um grupo de crianças em escola particular de música, foi justamente esse refrão do Queen entoado por Lorenzo, que as crianças tocaram por muito tempo, deliciando-se em imitar a música da propaganda da tv. Como não conhecia a propaganda, pronto me inteirei do assunto, retirando na locadora (coincidentemente) o mesmo dvd que Lorenzo havia assistido na casa do tio. Ao compartilhar essa experiência socialmente, eu e Lorenzo nos aproximamos e acabei constatando que, mesmo que o menino pretendesse afrontar a ordem adulta (VASCONCELOS;SARMENTO, 2007) na hora em que deveria entoar as canções da escola na rodinha (provocando uma dissonância na escuta das adultas-professoras), no contexto específico das sonoridades que nos

atravessam cotidianamente, essa entonação não passava de mais uma coerência musical. Um marco social predicativo e demonstrador da escuta infantil, na massa sônica na qual estamos diariamente imersos e, na experiência de sentidos constituídas em nosso mundo cotidiano.

Confirmada por uma afetividade lúdica e prazerosa (comer churrasco na casa do tio, ouvindo Queen), Lorenzo, na hora rotinizada para a música escolar, decide torná-la socializada, mas experimenta as limitações impositivas de um fazer normativo que sanciona o acesso livre às práticas sonoras tidas como *estranhas* ao contexto escolar. Mesmo que a criança compreenda que tanto as canções da escola como as canções da mídia funcionem sonoramente sobre a mesma gramática, conhecendo e impondo meios de fixação melódica (em geral refrões) que convertem impulsos entoativos em forma musical adequada para uma determinada condução, Lorenzo experimenta a hierarquia do cardápio escolar. No entanto, tanto o cardápio como a mídia parecem esquecer as *qualidades duais* intrínsecas que caracterizam a estruturação dos processos sociais, tanto constringendo como potencializando a ação dos atores, tanto produzindo a reprodução como a transformação das relações no grupo de crianças.

A partir desse acontecimento, constatei que a escuta das crianças não se interessava igualmente por todas as canções do cardápio escolar, nem mesmo colecionavam na memória com a mesma autonomia todo o repertório a que estavam expostas diariamente na rotina escolar. Havia duas músicas que contagiavam todas as crianças como uma homogeneidade, uma tonalidade de presença de sentidos. As canções, *Noite no castelo* (Exemplo 22) e a paródia da música *Festa do Bolinha, Fui à feira* (Exemplo 21) envolviam as crianças rapidamente e podiam ser escutadas em diferentes momentos dentro do contexto escolar. As crianças sabiam de cor toda a

melodia e a letra dessas canções, entoando-as em intensidade forte e expressiva, bastante relacionadas ao seu envolvimento nos projetos de trabalho desenvolvidos dentro da sala de aula que tomaram essas canções. *Noite no castelo* era o tema do projeto de bruxas empreendido pelo professor que acompanhava as crianças no turno da manhã; e, *Fui à feira* era a canção que acompanhou o desenvolvimento do projeto *Verduras* do Maternal II durante três meses, em que diferentes eventos foram realizados (sopão, construção da horta escolar, do livro de verduras, etc.).

No cardápio escolar, também encontrei canções que pareciam fazer referência a determinadas crianças, conseguindo ser identificadas por seus pares que, na experiência de socialização adquirida, podiam prever a canção selecionada para interpretação. Sempre que Carol entrasse na rodinha e parecesse indecisa pela canção a entoar, alguma criança afirmava: “eu já sei, vai ser o gato” (Agnes, Diário de campo, 13/12/06). Em verdade, a menina entoava a canção *Atirei o pau no gato* inúmeras vezes durante as atividades dirigidas da rotina escolar, porém, essa constância não se mantinha na hora do brinquedo livre. No caso específico dessa criança, o que se mantinha constante era a repetição de uma canção determinada diante da adulta-professora e outra no seu tempo livre, a midiática *Barbie girl*. A criança sabia onde e quando podia cantar determinadas canções, variando os repertórios a partir da legitimidade alcançada nos diferentes contextos escolares.

As crianças também demonstravam preferir a performance de uma ou outra criança, mantendo-se em prontidão de escuta sempre que se identificassem com elas. Quando Gabriel, Thainá e Vinícius entravam no centro da roda, o grupo de pares parecia concentrar a escuta à suas vocalizações. Aqui, a musicalidade expressiva dessas crianças assumia, no contexto específico do Maternal II, uma centralidade de propriedades sonoras distintas, confirmadas em alianças e acordos

constituídos através da entonação do cardápio escolar, legitimando um *nós* sonoro conquistado nas rotinas de interação da rodinha (a repetição da mesma atividade: cantar individualmente ou em pares) e nas regras de ação (ações que se mantivessem estáveis durante toda a atividade), que conferiam segurança e previsibilidade à interação social. Essas crianças gostavam de dançar com todo o corpo, provocando nuances intensivas de interpretação e criando novos incisos e sonoridades dentro das coerências musicais padronizadas.

A estabilidade e regularidade recorrentes de interações sociais na hora de entoar o cardápio escolar fizeram com que as crianças, além de compreenderem o princípio organizador para a canção da escola, espontaneamente manipulassem esse universo familiar e previsível, articulando, através dessa gramática sonora, práticas inovadoras e criativas que confirmassem a sintaxe musical do cardápio e pudessem introduzir outras reflexões na estrutura desse discurso sonoro. É o caso do *Frère Jacques* (● Exemplo 23) entoado por Agnes em entrevista individual (Diário de campo, 11/01/07). A menina entoa *Frère Jacques* respeitando sua construção melódica integralmente, mas modificando o seu texto original na segunda frase da canção ●(Exemplo 23a, b). No lugar onde deveria cantar *dorme vu* Agnes coloca o texto de outra canção familiar que aprendeu no cardápio escolar.

A menina entoa as canções do cardápio escolar *Frère Jacques* (Exemplo 24) e ● *Polegares* (Exemplo 23b) como se fossem uma só. Isso porque a criança se dá conta de que as melodias são idênticas, variando apenas seu texto. É interessante observar que a criança está bastante familiarizada com essas duas canções da escola, mesmo que *Polegares* não faça parte do cardápio escolar do Maternal II. Segundo Garcia e Marques (1988), a presença da mesma melodia para entoar canções diferentes é uma das características constantes nas brincadeiras

cantadas. A tradicional canção francesa - *Frère Jacques* - tem três versões estabelecidas para a mesma melodia: *Polegares* (Exemplo 23b), *Motorista* (Exemplo 23c) e *Meu lanchinho* (Exemplo 23d).

Em uma primeira escuta poderia dizer que o *Frère Jacques* de Agnes demonstra os elementos da gramática musical identificados pela menina. No entanto, compreendo que ele é muito mais do que isso. É a prova de que as crianças expressam suas práticas musicais de forma inovadora e criativa, mobilizando sua imaginação. Como aponta Merleau-Ponty (1999b, p.24), “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que deveria definir, e, aliás, com o adulto as coisas não se passam de modo diferente”. A intimidade que a menina tem com as duas canções familiares, *Frère Jacques* e *Polegares*, revelada espontaneamente quando solicitada a entoar uma música que gostasse, toma corpo em sua evocação. Nesse caso, como que brincando com a estrutura melódica da canção padrão (se é que podemos dizer que existe uma que veio primeiro), Agnes troca o texto de um de seus incisos melódicos. A menina troca o texto da segunda frase musical de *Frère Jacques* (Exemplo 23) pelo texto da segunda frase da canção *Polegares* (Exemplo 23b). A construção simbólica da criança demonstra que, para a menina, os incisos melódicos são idênticos, podendo ser incorporados a qualquer momento em outra estrutura, desde que respeitando a sintaxe musical definida.

Aqui, a primazia da música sobre a palavra, tão cara a Nietzsche (DIAS, 2005), emerge demonstrando que a criança entoa sua canção guiada pelo som, conhecendo sua gramática a partir das experiências de significado que constrói nas experiências socializadoras anteriores numa multiplicidade de esquemas de ação. Nesse sentido, o *Frère Jacques* de Agnes (Exemplo 23) demonstra o sistema

de disposições e crenças a agir e crer e os patrimônicos, stocks e competências expressas em contextos distintos como ator plural (LAHIRE, 2001).

Na segunda vez que Agnes entoou seu *Frère Jacques*, canta conforme o ● Retrato Sonoro: *Papagaio* (Exemplo 23e). A menina inicia a canção construindo uma paródia para a mesma: “papagaio papagaio, ondi estão, aqui estão”; segue entoando a segunda frase da canção *Polegares*: “ondi estão, aqui estão” (Exemplo 23b); depois introduz um contraste melódico abandonando a entonação tonal original da canção pela fala recitada: “qué vuá, qué vua, qué vuá” ● (Exemplo 23e), mas mantendo a forma rítmica da frase anterior. Ao invés de repeti-lo duas vezes, quebra a regularidade de seu acontecer, executando-o três vezes, mantendo-o ritmicamente inalterado nas próximas duas frases que inventa para concluir a canção: “i cantá, i abacá!”

Compreendo que os *Frères Jaques* de Agnes revelam a potência integradora da reprodução interpretativa vigente nas culturas infantis (CORSARO, 1996). A menina canta a sua canção duas vezes, como uma aderência que se constitui à medida que ela escuta a sua própria entonação. No início parece que vai cantar *Frère Jaques*, em seguida, seguindo a fluência musical evocada, inventa o seu *Papagaio*. As crianças não falam sobre essas músicas, tampouco as apresentam organizadamente (“vou cantar duas vezes *Frère Jacques*, inventando”), elas se expressam porque necessitam, nos contextos e com os pares que se lhes apresentam disponíveis, revelar seus “coisários” (BACHELARD, 1991). O filósofo denomina *coisários* essas ligações de “existências que não poderiam encontrar na meditação do sonho noturno” (BACHELARD, 1991, p.160). Isso porque não se sonha diante de objetos dispersos. Nossos coisários nos oferecem os benefícios dos devaneios ligados. Foram as cúmplices relações de convivência com as duas

canções (*Frère Jacques* e *Polegares*) articuladas na rotina escolar que potencializaram o devaneio cúmplice, esses coisários, isto é, essas amostras de universos desconhecidos. Assim, *Papagaio*, evocado na segunda vez pela menina, demonstra a fidelidade que os devaneios guardam com o objeto familiar, nas palavras de Bachelard (1991, p.160), “sua serena confirmação da existência”, vivida num tempo de distensão inusitada mas com uma intensa força ligante.

Mesmo que a rotinização escolar imposta cotidianamente às crianças queira enquadrar suas canções na imitação coletiva de um repertório determinado, as crianças nos mostram que os processos criativos emergem e se constituem dentro dessa rotinização, tornando-se também institucionalizados na ação simbólica que constroem. Compreendo que o *Papagaio* só foi possível porque houve multidimensionados *Frère Jacques* de Agnes, nos quais, ao brincar com uma coerência musical, a criança pôde revelar intimidade com os sons. Tal intimidade foi adquirida na experiência de jogar e manipular os sons, possibilitada nos distintos contextos em que é socializada.

Portanto, quando apenas reproduzimos automaticamente as canções socializadas no cardápio escolar, esquecemos que são também dessas canções experimentadas no real, que a imaginação se nutre. Então, o cardápio sonoro escolar pode estar impondo formas de enquadramento musical às crianças que ainda entendam a imaginação como uma simples descarga de emoções. A investigação de Richter (2005b) nos mostrou que a imaginação não é aleatória nem pura descarga de emoções, não está fora de nós, ela é a própria existência. A educadora, apoiada nos pressupostos bachelardianos, indica que a imaginação criadora demonstra trajetórias mais regulares do que se possa crer. Isso porque a imaginação criadora só se materializa no real, ela parte do real. A imaginação

criadora parte de um dinamismo, de um condutor fundante que, ao prestar continuidade, pode transcender à consciência (RICHTER, 2005a).

Apreciação musical: a escuta

No âmbito da apreciação musical, o cardápio sonoro do Maternal II contemplava três atividades distintas de coerências musicais, vinculando integrada e intimamente disposições e competências auditivas nas crianças. Como hábitos sonoros repetidamente cumpridos pela simples exposição à rotina escolar, as crianças poderiam *pela escuta* ser obrigadas a permanecer em silêncio *na hora do soninho*; ser contagiadas a silenciar pela entoação da canção disciplinar *Mosquitinho*; e/ou movimentar uma rede de sentidos *no cineminha*. Se, no cardápio escolar, a *hora do soninho* e do *mosquitinho* compreendessem a escuta como um dispositivo para agir e crer, mantendo o vínculo social de disciplina e doutrinação que impõe o silêncio para maximizar e otimizar a administração simbólica da infância (mesmo que tenhamos consciência das marotas estratégias de afrontamento ao poder instituído emergente entre os pares), o *cineminha*, sublinhou a potencialidade das crianças como atores plurais que escutam sensivelmente. Ao enfatizar que a música fala à escuta, compreendi que o silêncio interfere “para animar as coisas e dar-lhe existência poética” (BACHELARD, 1988a), porque escutar não é fazer silêncio, mas colocar o corpo no movimento de sentidos.

O soninho

A *hora do soninho* era prática diária na rotina escolar dos alunos do Maternal II, acontecendo logo depois do almoço das crianças. Nesse momento,

todas elas eram obrigadas a dormir ou a permanecer deitadas descansando em silêncio. Tal atividade tinha início ainda no turno da manhã, estendendo-se pelo turno da tarde. Quando o calendário institucional fechava a escola no turno da manhã para realizar atividades internas com os professores e funcionários, as crianças tinham seu ingresso modificado, apresentando-se apenas no período da tarde à escola. Nesses dias (três vezes durante toda a investigação), logo depois da *hora do lanche*, as crianças tinham que cumprir a *hora do soninho*. Depois de fazer o lanche no refeitório, as crianças seguiam para a sala de aula que havia se transformado em uma grande sala para dormir, escolhiam um colchão para ficar, pegavam o travesseiro e ficavam ali deitadas, tentando dormir. As afrontas ao poder adulto aconteciam sistematicamente em duetos, trios ou individualmente, mas eram desmobilizadas com bastante rigidez pelas adultas-professoras. Assim, passados os primeiros 45 minutos, todas as crianças já haviam sucumbido ao poder adulto e não havia sequer uma criança acordada na sala.

As crianças estavam bastante socializadas com essa prática e pareciam responder, no tempo das adultas-professoras e na forma por elas determinadas, ao reflexo vibratório algumas vezes incorporado na sala de aula durante a hora do soninho. Nesse momento, as adultas-professoras colocavam no três-em-um o piano solo de Pedrinho Mattar (executando os clássicos mais populares) que, sendo música instrumental, deveria (segundo elas) ajudar as crianças a dormir, a ficar quietas, em atitude de prontidão à escuta. Aqui, a única manifestação consentida aos alunos era escutar a música de fundo sem fazer barulho.

Nesse contexto, a *hora do soninho* experimentada diariamente no Maternal II demonstrou grande aproximação com a audição filosófica proposta por

Plutarco. Na dissertação intitulada *Como ouvir*, escrita no ano 100 d.C. em 18 discursos, o filósofo ensina aos jovens o poder e a função da audição, do ouvinte, da função de calar. Plutarco chega a sugerir que se a natureza nos deu dois ouvidos e uma língua, deveríamos prestar mais atenção à escuta. Ao fazer um elogio ao silêncio ouvido com atenção que se contém e espera, Plutarco relata que a audição exige extremo isolamento e postura correta, isto é, “sentar-se austero, sem inclinar a cabeça, apenas um olhar dirigido àquele que discorre e uma disposição para uma atenção ativa [...] [evitando] o olhar errante, as contorções do corpo, o entrecruzar inconveniente das pernas, um aceno de cabeça, um sorriso” (PLUTARCO, 2003, p.45). Aqui, o silêncio é um “adorno seguro” compreendido como “uma propedêutica na esteira da qual o iniciado, ávido de perfeição, se constrói e se desprende de poderes duma retórica primitivista sobre o controle da palmatória” (PLUTARCO, 2003, p. VIII) porque, “ao ouvir, aprendemos mais a pensar do que a falar, pois esta audição é feita da própria substância das palavras, tendo a retórica, por assim dizer, apenas a função reguladora e exterior” (PLUTARCO, 2003, p.VI). Logo, cabe ao discípulo compreender a necessidade formadora do silêncio, pois o ouvido “não passa de um lugar de fascinação, em cuja oficina o espírito encantado fabrica simulacros” (PLUTARCO, 2003, p. VIII).

Segundo Plutarco (2003) a característica da escuta filosófica é seu senso de utilidade. Porém, o próprio filósofo alerta para o fato de que a sedução do sofista não tem limites comuns com a harmonia desinteressada do flautista, vivendo sobre o duplo signo da analogia e da diferença. A música é o “momento em que a audição está como que desembaraçada dos vexames sensoriais sem se achar, entretanto, complementemente indene de toda malevolência crítica” (PLUTARCO, 2003, p. XXIII).

Nesse caso,

a música é um pouco semelhante a uma língua estrangeira; embora imite com maior ou menor conveniência feições, movimentos, posturas de pensamento ou afeto, ela é sempre diferente, por não ser jamais recuperada pelos sentidos, isto é, por esta sociabilidade superficial da linguagem que supõe uma série de efeitos corruptores: piscadelas de olhos, complacência consigo e com os outros, vulgaridade. [...] No princípio ela [a música] nos faz desaprender o real que desarticula sob efeito de novos cortes, [...] ela faz descer a palavra ao intraduzível: em nós então se abala todo o edifício do sentido apreendido, enquanto vacilam os direitos usuais da língua (PLUTARCO, 2003, p. XXIII).

Assim, a música parece dizer a impossibilidade da língua. Desse modo, não se relata um concerto nem se retém a música com palavras. A música fala à escuta, à imaginação, ao real, avançando na esfera cuja complexidade não tem limite comum com a linearidade representativa. O que parece emergir na *hora do soninho* do Maternal II é toda uma pedagogização da escuta de acentuado cunho civilizatório, revelando a colonização e homogeneização da audição pelo monoteísmo da verdade e da racionalidade. No Maternal II, a *hora do soninho* tem se configurado como a hora do silêncio imposto, hora da “contenção muda” (PLUTARCO, 2003).

O Mosquitinho

Dentro do cardápio sonoro escolar, o *Mosquitinho* (Exemplo 20), foi a única canção disciplinar presente na rotina das crianças. Sem uma assiduidade freqüente, essa canção era entoada na sala de aula antes da *hora da fruta*, a partir da entonação inicial da adulta-professora. Assim, a escuta do primeiro inciso melódico dessa canção disciplinar provocava no grupo de pares uma matriz universal e homogeneizadora que lhes conferia unidade vocal, comportamento

cadenciado de lavar as mãos e esperar a fruta, sentados através das mesas dispostas na sala de aula.

A evocação da canção disciplinar pela adulta-professora revelava, através de sua sintaxe textual e musical, mecanismos disfarçados de comando que mantinham o controle do tempo e do espaço das crianças e, assim, colaboravam para preservar a tradição de fazer-se obedecer (FUCKS, 1991). Três elementos *pequenin*os - o *mosquitinho*, o *coraçãozinho* e a *chavezinha* - emergiam para representar simbolicamente a proposição desejada. No que se refere às características musicais, a canção em compasso binário, fixado em tonalidade maior, trabalha com a repetição dos três primeiros graus da escala em suas duas frases iniciais, buscando deter com insistência um desenho melódico no qual a força de ascender e descender tornam-se uma constante. Em oposição às frases iniciais (Exemplo 20, a-b), aparece uma frase que se desenvolve sobre o desenho melódico descendente (Exemplo 20, c), apoiado no sexto grau por duas vezes repetida, concluindo com uma retomada da idéia inicial (Exemplo 20, d). O efeito de boca chiosa utilizado nas frases finais da canção demarcava a integração de texto e música, a confirmação do desenho melódico fixado na frase inicial e a terminação masculina como conclusão.

Nesse contexto, poderíamos dizer que o *Mosquitinho* escolhe a unidade binária da marcha (marcha militar, marcha fúnebre, marcha carnavalesca) para marcar regular e homoganeamente uma coletividade que caminha junta. Nos contornos melódicos utilizados, contemplar uma afirmação; na letra, reforçar uma atitude. Construída dentro de um espectro de coerências musicais essa canção constituía um dispositivo sonoro responsável por manter o vínculo social de disciplina e doutrinação na escola sempre evocado inicialmente pela adulta-

professora. As marotas estratégias de afrontamento ao poder instituído (VASCONCELOS, 1997) surgidas no contexto escolar e suas capacidades de resistência para burlar as leis dos adultos até poderiam irromper, mas não alcançariam tamanha representatividade. Em geral, elas ocorriam em intensidade muito piano, entre olhares, ou eram totalmente absorvidas pelo poder das adultas-professoras. Compreendo também que as crianças do Maternal II, naquele espaço e tempo instituído, entregavam-se à canção como um objeto simbólico.

Independente da materialidade e das formas assumidas na escola, O *Mosquitinho*, confirmava um ritual conhecido de todas as crianças. Sua escuta demarcava o encerramento de uma atividade, a hora da brincadeira ou da aula de Educação Física, e o início da *hora da fruta*, ou seja, momento em que todas as crianças deveriam lavar as mãos e sentarem-se às mesas dispostas na sala de aula, em silêncio, para comer. A canção criava dispositivos destinados a manter o vínculo social, definindo um procedimento configurador da administração simbólica da infância em que a canção, a letra com *mensagem* e o canto coletivo em uníssono definiam um comportamento. Ao valer-se da canção com letra como veículo da *coletividade popular* de uma ideologia dominante, a força socializadora da música utilizada me fez lembrar das concentrações orfeônicas do programa de educação popular implementado por Villa-Lobos no Brasil (SOUZA, 2002), ou mesmo do projeto de higienização social do Dr. Clark ¹⁷ desenvolvido no Rio de Janeiro (ROCHA, 2005).

Villa-Lobos utilizou o canto coletivo como instrumento musicalizador por excelência. O compositor influencia (de 1931 a 1945) as orientações metodológicas e a padronização de programas curriculares nacionais que fizeram

com que a música na escola ultrapassasse suas funções estéticas e pedagógicas à medida que colocava nos poderes oficiais a intervenção em prol da organização da cultura nacional (SOUZA, 2002, p.3). Assim, o poder socializador do canto coletivo construiria as grandes nações, predispondo os indivíduos “a perder no momento necessário a noção egoísta de individualidade excessiva, integrados na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da renúncia e da disciplina ante o imperativo da comunidade social” (VILLA-LOBOS, apud SOUZA, 2002, p.4). O compositor ainda destaca que a massa coral é um símbolo da sociedade moderna e que esse canto “praticado na infância e propagado pelas crianças nos lares, dará gerações renovadas na disciplina dos hábitos da vida social, homens e mulheres que saibam, pelo bem da terra, *cantando*, trabalhar e, por ela, *cantando*, dar a vida [grifos nossos]” (VILLA-LOBOS, 1937, apud SOUZA, 2002, p.5).

Por outro lado, o projeto de higienização social do médico carioca Dr.Clark concebia os jardins de infância “como espaços de higienização e assistência à infância pobre, marcados pela vontade de civilizar os corpos úteis e produtivos. Comer, brincar e dormir consubstanciados em práticas de disciplinamento e constituição de um corpo saudável, robusto e forte”, constituíam a *religião da higiene*, difundido e legitimado propósitos de controle social (ROCHA, 2005, p.76).

Na canção disciplinar *Mosquitinho*, escutamos o canto coletivo de cunho cívico nacionalista villalobiano e/ou projeto higienista ser utilizado como meio de doutrinação e disciplinamento dos corpos infantis, na pretensão de transformar “a massa barulhenta, em uma massa disciplinada e amante da ordem, segundo os princípios de uma sociedade civilizada e progressiva” (VILLA-LOBOS 1940, apud

¹⁷ Considerando a educação como sinônimo de saúde pública, Dr. Clark (nas décadas de 30 e 40) propõe uma inversão nas prioridades da escola primária, cujas funções deveriam voltar-se antes às

SOUZA, 2002, p.6). Nesse caso, as funções estéticas musicais cedem lugar à civilidade, desconsiderando a música como uma

linguagem, enquanto construção simbólica não-verbal, como *expressão* enquanto inter-relação de uma interioridade e uma exterioridade e como *conhecimento* enquanto consciência de si e do mundo [...] [A música] enquanto modo específico dos homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo (RICHTER, 1998, p.23).

Ao desconsiderar tais pressupostos, o *Mosquitinho* se une ao cancionário escolar para maximizar e otimizar o alcance de certos resultados que constituem a finalidade da *fábrica escolar*. Nas palavras de Foucault, a ação disciplinadora exerce uma pressão modeladora para formar indivíduos semelhantes, “se compra, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra: normaliza; [...] se estabelece a regularização dos procedimentos e dos produtos industriais” (FOUCAULT, 1997, p.188-189). Esse tipo de canção revela o *corpus* do modelo burocrático-disciplinário encontrado na escola. Cantos ritmados por ordens para constituir um só movimento, executados por toda a classe, sob o sinal da adulta-professora.

Nesse contexto,

não se trata de ordens que cada vez que se emitam possam prescrever o detalhe do que se vai fazer, como se vai fazer e porque se devem complementar, senão que se tratam de ordens-sígnos, sinais codificados sob os quais se deve seguir uma resposta determinada, e somente uma. [...] o silêncio dos escolares somente é interrompido pela presença dos signos (sinos, campainhas, gestos, olhares) aos quais devem seguir inevitavelmente uma conduta (FANFANI, 2001, p.56).

Todos esses cantos vêm *tecidos junto* com o discurso da disciplina, do sistema, da estrutura, da centralização, da hierarquia. A lista de *canções disciplinares* é grande. Saber entoá-las em uníssono, sentadas de pernas de índio, em formação circular, movimentando apenas os braços ao sinal da adulta-

professora faz parte do ritual de temporalização imposto pela cultura escolar. (TOURINHO, 1993; MAFIOLETTI, 1998; CARDOSO, 2007; STRAUSS, 2007). Faz parte do saber musical prático que orienta alunos e professores “em cada ação e é absorvido através da simples exposição aos fatos” (NANNI, 2002, p.115).

Aprendemos a sentir-nos no mundo vivendo nesse mundo, do mesmo modo que a criança aprende a falar sem a necessidade de instrução explícita (amparada no exercício, na repetição, na prática regular). Nanni, ao tentar compreender o conhecimento inerente à *forma de vida musical* das crianças, descobriu que há um saber musical possível, conquistado sem muito esforço, simplesmente vivendo a gramática e o senso comum em uma comunidade. Isso porque a socialização é “um processo de aprendizagem de modelos de realidade, assim como de adestramento (automático), a usar-se como instrumento de pensamento e ação” (NANNI, 2002, p.118). Ao comentar sobre os elementos culturais adquiridos pelas crianças na cultura infantil, Florestan Fernandes (1979, p.386) reforça essa temática declarando que “os elementos culturais adquiridos em seus próprios grupos são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondendo aos usos e costumes das pessoas adultas”.

As crianças estavam adestradas na canção disciplinar, conhecendo esse instrumento de pensamento e ação padronizado por seu grupo de pares que lhes conferia unidade em relação às outras crianças da creche. Isso porque, com exceção do berçário, todas as turmas da instituição participavam desse ritual. Nesse sentido, as crianças aderiam a esse canto coletivo entregando-se à entonação da canção proposta pela adulta-professora. Talvez porque a hora da fruta fosse também o horário de cumprir o último ritual estabelecido institucionalmente. Talvez porque desejassem molhar as mãos na pia e ver-se no espelho num tempo mais

flexível - porque dentro da sala de aula. Talvez porque desejassem mesmo comer e relaxar; ou porque preferissem ficar calados.

Cabe destacar que as crianças não são meras imitadoras do mundo adulto, mas se adaptam a ele para lhes assegurar *a conquista de um propósito e protagonizar suas experiências*. Assim, a canção disciplinar criava disposições que oportunizavam às crianças prever acontecimentos: *“eu comu a banana, meu pai chega!”* (Thainá, Diário de campo) e valer-se singularmente das brechas dispostas naquele momento para explorar o mundo: *“quando eu fazi as mão, eu demorei bastanti”* (Carol, Diário de campo). Dessa maneira, as crianças sabiam que a proximidade da hora da fruta, também demarcava o tempo aproximado da chegada dos pais à escola, significando, então, o retorno ao lar. A entonação em uníssono dessa canção também poderia simbolizar um instante desejado para descansar das ativas brincadeiras tomadas anteriormente em sua rotina, tanto no brinquedo livre no pátio como na aula de Educação Física. Como antes de comerem a fruta as crianças lavassem as mãos dentro da sala de aula livremente, observei todo o cuidado com que algumas delas cotidianamente deixavam suas mãos verdadeiramente *brilhando!*

Como o dever de lavar as mãos fosse realizado por todas as crianças dentro da sala de aula, em torneira e pia ali disponíveis, as crianças brincavam com esse dever, estendendo essa atividade pelo tempo que considerassem necessário. Como dentro do espaço da sala de aula o controle das adultas-professoras era menor, as crianças aproveitavam essa flexibilidade para brincar com a brincadeira. Lucas lavava as mãos com pequenos pingüinhos de água que caíam da torneira por ele controlada a conta gotas, percorrendo cada um de seus dedos individualmente da ponta da unha até o punho. Em seguida, preparava o sabonete líquido, fazendo uma massa ao redor das mãos que tocavam suas bochechas, observando sua

sensação no reflexo do espelho e no toque das bochechas de Vitor que se aproximava para tomar um copo d'água (Diário de campo, 05/12/06). Gabriel, com as mãos molhadas, espalhava pingüinhos de água ao seu redor enquanto dançava espalhafatosamente seu personagem preferido da banda RBD em frente à pia, de onde podia ver a sua imagem refletida no espelho. Especialmente nos meses de verão, esses tempos de lavagem das mãos eram prolongados e as crianças em nenhum momento necessitavam permanecer na fila esperando a sua vez; alternadamente iam lavando as mãos e voltando ao seu lugar na mesa. Poucas vezes as adultas-professoras organizaram essa atividade, conduzindo nominalmente cada criança à medida que necessitasse de ajuda para cumprir o determinado.

Portanto, a canção disciplinar *Mosquitinho* era usada no Maternal II como uma rotina, uma ação comum constituinte de seu grupo de pertença que enfatizava a pregnância de uma cultura adulta e dominante de referência que reforçava “não apenas os aspectos comuns como também os aspectos públicos dos usos coletivos e representativos das atividades da sua vida social” (FERREIRA, 2004, 1998), que expressavam a legitimidade cultural e as regras explícitas ou implícitas dos usos legítimos dos variados recursos e instrumentos disponíveis para produzir as culturas da infância.

As produções e reproduções da rotina de ação no cotidiano do Maternal II permitem restituir aquele mundo familiar e recorrente, “objeto de intervenções discursivas e práticas, inovadoras e criativas que o tornam altamente flexível, adaptável e transformável” (FERREIRA, 2004, 184). Ao mesmo tempo essa rotina fornecia enquadramentos a partir dos quais as crianças apreendiam padrões sonoros constitutivos do poder escolar instituído que eram produzidos, ensaiados, exibidos, incentivados e sujeitos a variações de acordo com a dinâmica do contexto

escolar e do grupo de pares. No Maternal II, esses padrões sonoros definiam que a música da escola tem letra e mensagem: a canção. Uma canção que narra tarefas a cumprir, dentro da tonalidade maior e do compasso binário simples ou composto, numa duração máxima de 16 compassos.

No esforço de um enquadramento das crianças para organizar o seu comportamento, a adulta-professora interrompe as barulhadas infantis, cheias de tensividades acústicas, para introduzir, na paisagem sonora da sala de aula, consonâncias. Como se fosse um mantra, Marilene vai entoando devagar e pianinho a canção disciplinar. Pode repeti-la à exaustão, até que todas as crianças se enquadrem automaticamente no comportamento sugerido na sonoridade percebida, ou *finjam* fazê-lo. Pode também, depois de entoá-la, manter a mesma interpretação e estilo evocado na canção disciplinar, desfilando inúmeras canções do cardápio escolar. Nesse contexto, o *Mosquitinho* impõem-se como uma disposição a agir ou a crer no Maternal II, onde as coerências musicais constituídas social e culturalmente determinam formas de silenciar na escola.

O cineminha

O Cineminha era a atividade do cardápio escolar na qual as crianças escutavam como audiência a narrativa literária contada pela adulta-professora, participando da mesma sempre que fossem convidados ou se sentissem impelidos a fazê-lo. Realizado sem ter uma regularidade instituída na rotina escolar (aparecia pelo menos uma vez por mês) mas com intenso envolvimento das crianças, essa atividade seguia um ritual que começava na preparação da sala de aula. Quando a adulta-professora anunciasse que a atividade desenvolvida seria o cineminha, as crianças davam gritinhos e batiam palmas com intensidade piano, parecendo não

pretender manchar o ritual vazio de sons que envolveria àquela ação. Nesse caso, os entreolhares de satisfação eram uma constante entre os pares. A fim de provocar o escurinho do cinema, as crianças fechavam todas as aberturas da sala de aula (cortinhas, portas e janelas), apagavam as luzes, experimentando com grande excitabilidade o silêncio grávido dos sons da paisagem sonora escolar. Durante essa arrumação, as crianças caminhavam com cuidado pela sala, movimentando-se com uma cadeira pela mão (sua poltrona) e colocando-a enfileirada no lugar convencionado ao ritual. Quando alcançassem tal paradeiro, estacionavam a cadeira, sentavam-se nela e aguardavam em silêncio atento e concentrado a disposição de seus pares. Nessa organização, mantinham sempre uma postura de colaboração com os pares, mexendo a sua cadeira em relação a cadeira do outro, com o objetivo de distribuir as *poltronas do cineminha* em duas linhas regulares horizontais no fundo da sala de aula. As crianças procuravam a posição mais adequada para sentar, fixando suas *poltronas* conforme o tamanho: crianças mais altas atrás e menores na frente.

Cabe destacar que a participação das adultas-professoras no momento de arrumação do cineminha na maioria das vezes se manteve como uma escuta atenta, porque, com o livro na mão, elas assistiam a organização tomada pelas crianças, auxiliando-as somente quando solicitadas a fazê-lo. As eventuais dificuldades encontradas pelas crianças eram resolvidas por elas mesmas num clima silencioso de muita cooperação e partilha.

Finalizado o momento da preparação do cineminha, a adulta-professora começava a contar a história. De pé, na frente das duas fileiras horizontais, com o livro aberto na frente de seu peito, a adulta-professora começava a leitura relatando o nome da história, o nome do escritor e do ilustrador do livro. Em

seguida, narrava com muita interpretação, valendo-se de entonações variadas, a história do início ao fim, alternando momentos em que lia o livro, com outros que mostrava imagem às crianças e solicitava sua participação na produção da trilha sonora. Como já conhecessem as histórias previamente, sempre que desejassem, as crianças entoavam em uníssono com a professora finais de frase, enunciados ou realizavam sonoplastia para a narrativa contada. A adulta-professora sempre aceitava essa participação das crianças, dirigindo a escuta, o olhar e algumas vezes esperando mais um pouco para prosseguir o roteiro empreendido na narrativa para contemplar as sonoridades emergentes no grupo. Caso duas ou mais crianças se manifestassem ao mesmo tempo, continuavam juntas em intensidade piano, ou davam espaço de escuta à outra, esperando o melhor momento para participar.

Durante toda a investigação, as adultas-professoras variaram muito pouco a história selecionada à narrativa literária. As crianças não pareciam se importar com essa repetição, pelo contrário, antecipavam com muita facilidade ações e falas dos personagens, divertindo-se com outras tonalidades empreendidas pelas adultas-professoras em suas narrativas, ao passo que no exercício da reprodução interpretativa (CORSARO, 1996) viam estendidas e multiplicadas suas variadas potencialidades de criação sonora e dramática, perseguindo as nuances envolvidas nessas ações. Depois da primeira escuta da história, a própria adulta-professora passava ao seu reconto. Nesse momento, a participação das crianças era mais intensa porque, tendo como fio condutor a escuta sensível da narrativa da adulta-professora (sem modificações, lida no livro), as crianças simultaneamente dramatizavam e sonorizavam os personagens da história.

A dramatização era feita na frente da fileira de cadeiras do cineminha e a sonoplastia tomava o lugar original das crianças, aderindo às sonoridades

encontradas na paisagem sonora. Antes de iniciar o reconto, a adulta-professora solicitava que as crianças decidissem o personagem que interpretariam. O coro de sonoplastas ficava subentendido, pois as crianças que não fossem personagens automaticamente realizariam a sonoplastia da história ou, muito comum também entre os pares, narrariam em coletivo a história com a adulta-professora.

Sem combinações de tempos e espaços para sonorizar, dramatizar ou desenvolver os papéis de cada personagem, a adulta-professora ia recontando a história e, espontaneamente, as crianças improvisavam seus personagens. Caso alguma criança esquecesse o momento de entrar, era impelida a fazê-lo pelo grupo de pares que algumas vezes pegavam-lhe na mão para não quebrar a fluência temporal da narrativa ou assumiam o papel do colega. O reconto poderia ser realizado pelo menos mais duas vezes. A adulta-professora sempre tomava o cuidado de assegurar às crianças a oportunidade de interpretar os personagens desejados. Havia personagens preferidos, mas como geralmente as histórias abordassem a temática de que todos juntos seriam melhores do que cada um sozinho, os personagens absorviam essa dependência, suavizando pequenos conflitos emergentes. As histórias não tinham o personagem mais importante, o bom e o mal, cada personagem fazia parte importante da narrativa, aparecendo na história para, no coletivo, conquistar o objeto pretendido.

Mesmo que a atividade de dramatização-sonoplastia realizada no cineminha compreendesse uma ação determinada de produção e apreciação musical, optei por descrevê-la dentro do espaço exclusivo da apreciação musical porque considerei que nessa atividade a escuta sensível era a ação predominante das crianças. A sensação de alegria, satisfação e cumplicidade transbordante nas crianças emergia como um fio condutor da ação, impondo, sem resistência, o som

fundamental que irrompia na sala de aula do Maternal II, *um silêncio como movimento de sentidos*. Isso porque as crianças me mostraram que escutar não é fazer silêncio, mas colocar o corpo nesse movimento.

Nesse contexto, a escuta sensível (de todo o corpo) das crianças emergiu para dar sentido ao silêncio ou para destacar a existência pregnante de “um modo de estar no silêncio que correspondia a um modo de estar no sentido” (ORLANDI, 2002, p.11), condição do significar, transpiração do Ser. Como um “reduo do possível, do múltiplo, do mesmo e do diferente, da paráfrase e polissemia, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 2002, p.13). Ao investigar a materialidade simbólica do silêncio na análise do discurso, Orlandi (2002) desmonta a noção de linearidade, literalidade e de centração de sentidos nos conteúdos das formações discursivas, tornando visível o silêncio como o sustentador do não-dito. Embasada nos pressupostos bachelardianos, a autora nos alerta que a condição do significar é o imaginário do sujeito e do sentido, afirmando que é “nessa relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio” (ORLANDI, 2002, p.16).

Se no exercício dramatizado de escutar do cineminha as disposições e stocks das crianças deslocam a escuta plutarquiana que contém e espera, com a função de calar, o cineminha faz irromper no tempo-espaço do Maternal II uma escuta como experiência de sentidos (LAROSSA, 2002). Nessa relação, apreendida do real com o imaginário as crianças expunham as coerências musicais do cardápio sonoro escolar. Conectada significativamente aos acontecimentos porque inventa, compõe e se arrisca, a escuta do cineminha “se deixa atravessar pelo hábito e pelo inusitado, vindo ao encontro de um sonorizar [...] múltiplo, móvel, transbordando o

espaço tradicional das salas de concerto e forçando o ouvinte a trilhar outros caminhos” (SANTOS, 2002, p.20). Por isso, é ao escutar a narrativa literária, acompanhando-a de ouvidos muito abertos, que as crianças expõem suas coerências musicais, reproduzindo-as interpretativamente. Nesse caso, o silêncio e o barulhar articulam integradamente uma corporeidade que pode tanto silenciar como soar, convite à incorporação de um repertório sonoro padronizado porque necessita ser identificado pela audiência. Nesse momento, a sonorização de um cachorro pode alcançar uma miríade de combinações sonoras desde que sonoramente reconhecidos em nossa cultura. Quando afirmo que há silêncio no barulhar, que há jogos de escuta no barulhar, quero ressaltar que o barulhar está atravessado pelo silêncio, que ele produz silêncio, que o silêncio fala por ele, que ele silencia, que as crianças têm necessidade da experiência de sentidos do silêncio.

Aqui, o silêncio produz sentidos na pluralidade, ele é produtor da incompletude, do indizível. Sem ser visível nem interpretável, o silêncio desloca sua condição de absoluto, contínuo, vazio, disperso ou ilusão de unidade. O silêncio é líquido e fugaz, “mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, [à medida que] resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras” (ORLANDI, 2002, p.39). Uma urgência da linguagem que tem sido imposta na rotina escolar através da escuta, pela “contenção muda” para “ouvir direitinho” (PLUTARCO, 2003). Por essa razão, Orlandi (2002) afirma que o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras, mas do significado do silêncio em si. Podemos dizer o mesmo para significar outra coisa e dizer coisas diferentes para ficar no mesmo sentido. A linguagem se funda no movimento permanente do mesmo e do diferente, em que as distintas formas de

silêncio trabalham os processos de formação de sentidos para demarcar que o *silêncio interfere e comunica* (ORLANDI, 2002).

Portanto, a escuta sensível das crianças no cineminha compreendeu uma “experiência transformadora” (CAMPBELL, 2001a, p.74). Isso porque sua escuta se relaciona ao movimento de sentidos que constituem, podendo permanecer em silêncio profundo e até mesmo de corpo paralisado, desde que mobilizados internamente a fazê-lo, por quererem escutar a narrativa, participar do roteiro sonoro ou dramatizar um personagem. No cineminha, o silêncio emerge como o mediador entre as crianças e as coerências musicais expostas no cardápio escolar, demonstrando quão envolvidas na escuta e impregnadas de silêncio as crianças possam se encontrar, num tempo em que a duração fundamenta a sucessão de fluidez testemunhada.

Canções paródicas

Quando Thainá ouve Vinicius entoar a melodia da Xuxa com outra letra grita: “*essa música é minha!*” (Thainá, Diário de campo, 06/12/06). O que o menino acabara de fazer era uma paródia. A afirmação da menina quer pontuar que a música já existia no seu contexto social e cultural. Como coerências musicais identificadas no grupo de pares, defini essas músicas reconhecidas pelas crianças em sua melodia, que ganhavam narrativas ou sofreram adaptações textuais, como *canções paródicas*.

A origem da palavra paródia é grega, significando “ode que perverte o sentido de outra ode” (SANT’ANNA, 1985, p.12). Ode era um poema para ser cantado. Assim, o termo paródia implica a idéia de uma canção que era cantada ao

lado da outra, como uma espécie de contracanto (SANT'ANNA, 1985). Surgida no século 5 ou 6 a. C, na Poética de Aristóteles, a paródia como arte já demarcava uma estratificação social dos gêneros literários porque, em oposição à tragédia e à epopéia (nobres), ocupava - com a comédia - o espaço da representação popular. Sendo definida como uma técnica da polifonia renascentista, sempre associada à massa, a paródia envolvia o uso de materiais musicais já organizados como composição. A característica principal desse gênero musical é manter a substância essencial do outro trabalho, absorvendo-o na nova estruturação. A Missa *Assumpta est Maria* de Palestrina é um exemplo de paródia. A reelaboração e rearranjos que Bach organizou a partir de suas próprias missas, dando-lhes um cunho mais popular, também foram definidas como paródia (NORTON; GROVE, 1994). Algumas das canções de Tom Jobim também sublinham as paródias constituídas pelo compositor aos Prelúdios de Chopin.

A paródia se institucionaliza no século XVII para “exagerar os detalhes a tal modo que possa converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura” (SANT'ANNA, 1985, p.45). Nesse período, o termo paródia designa uma composição humorística e satírica na qual as próprias melodias de outros compositores são tornadas ridículas (NORTON; GROVE, 1994, p.597). Como uma insubordinação, a paródia é a inversão do significado que, indo em busca da diferença, impõe a repetição. Inúmeros exemplos na música e na literatura têm construído paródias em suas criações, demarcando sua existência integrada e livre na intertextualidade do discurso lingüístico e do discurso musical. Nesse sentido, evito a idéia de qualquer efeito hierárquico, porque o linguajar infantil necessita dessas várias linguagens simultânea e independentemente.

Nas paródias encontradas na música das crianças do Maternal II, a repetição sonora se impunha a partir da troca de palavras em busca de variações muito mais fônicas e semânticas do que propriamente ideológicas e estéticas. Como comentários da vida ou das brincadeiras infantis, as canções paródicas surgiram espontaneamente no cotidiano das crianças, especialmente em seus momentos de brinquedo livre. Assim, sob uma linha melódica familiar definida, as crianças improvisavam um texto. A repetição musical foi uma constante nessa atividade e as crianças foram *acomodando* diferentes manifestações textuais às melodias conhecidas.

As melodias selecionadas para a construção das canções paródicas do Maternal II evocavam com grande constância os refrões e as fórmulas binárias. As crianças pareciam imitar as coerências musicais muito em voga na produção midiática que, através da fixação de uma melodia, converte impulsos entonativos numa forma musical adequada a uma determinada condução de letra ou sonoridade. À medida que me envolvi no cotidiano do Maternal II, compreendi que a seleção desta ou daquela melodia se referia menos à estética musical explicitamente imitada (ritmos, melodias, forma, estilo) e mais aos significados intimamente relacionados no grupo de pares. Assim, as crianças imitavam canções familiares, dispondo diferentes narrativas textuais para atender as suas necessidades de diversão e significação.

O extenso trabalho de inúmeros etnógrafos (MAUSS, 1974; CONDE e NEVES, 1984; VIANNA, 1997; PRASS, 2004; HIKIJI, 2005; PINTO, 2001) têm destacado que a imitação é um passo importante para alcançar o mundo adulto. Especialmente o trabalho de Conde e Neves (1984, p.43) quando observa as manifestações musicais da folia de reis, dos blocos carnavalescos, dos autos de boi e dos conjuntos regionais, evidencia que “imitar atos que obtiveram êxito e que ele

viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela” (MAUSS, 1974) era uma ação constante entre seus sujeitos. Nesse sentido, as canções paródicas envolveram o modo das crianças alcançarem o mundo adulto como atores plurais. Por isso, elas reproduziam interpretativamente as músicas e os textos que habitavam o seu corpo, aqueles com os quais tinham cumplicidade e intimidade porque guardavam em si uma rede de significados sentidos e partilhados social e culturalmente. Tatuagem de um corpo que escutava e reconhecia os significados implicados para o mundo adulto daquelas canções.

As paródias também foram encontradas como característica presente no cancionário das brincadeiras cantadas gaúchas. A investigação de Garcia e Marques (1988) demarcou a presença de melodias idênticas para várias brincadeiras cantadas com textos distintos, dizendo e significando possibilidades discursivas brincantes variadas. É o caso da melodia de *O Pastorzinho* (Exemplo 25a), *Eu vi uma barata* (Exemplo 25b) e *O galo e a galinha* (Exemplo 25c) ou mesmo, *Cai, cai balão* (Exemplo 26a) e *Vem cá Bidu* (Exemplo 26b), ou ainda, *Fui morar numa casinha* (Exemplo 27a) e *Atirei o pau no gato* (Exemplo 27b). As autoras ainda indicaram o aproveitamento da música midiática, tanto antiga quanto contemporânea, enquanto elemento constitutivo de canções paródicas mobilizadas dinamicamente pelas culturas infantis.

Logo, parece que inventar canções paródicas tem sido uma prática usual nas culturas infantis e as crianças do Maternal II não eram diferentes. Entregavam-se cotidianamente a colocar canções lado a lado, mantendo sua estrutura musical ao variar seus textos. Isso porque, como as crianças investigadas por Garcia e Marques (1988), as canções paródicas pareciam criar uma convergência identitária, uma pertença no grupo, reforçando por um instante uma

união, uma vibração em uníssono, uma pertença. Nesse momento, as crianças do Maternal II pareciam alcançar o mundo adulto, provocando deslocamentos no contexto escolar ao parodiar canções.

Característica similar também foi apontada por Hortélio (1996) ao estudar a música tradicional das culturas infantis. A etnógrafa demonstrou que nas paródias construídas pelas crianças nas récitas declamadas de jogos de mãos, havia a incorporação de personagens de novelas e programas veiculados na mídia televisiva. A investigação de Strauss (2007) e Cardoso (2007) também indicou as paródias como uma necessidade espontânea das crianças. Nesse caso, essas músicas faziam um comentário do cotidiano, provocavam um deslocamento de sentido (gozação, ironia, humor, perplexidade) ou tinham a função de dividir uma comunalidade de experiências. Por existirem como um fato folclórico, Strauss (2007) e Cardoso (2007) nos alertam para o fato de que as paródias não são estáticas, sendo movimentadas e movimentando variadas expressões tomadas pelas crianças em seu cotidiano. Nas produções sonoras de suas crianças, os incisos melódicos familiares das brincadeiras cantadas ou do repertório midiático foram uma constante, sendo adaptados continuamente para dizer um acontecimento cotidiano.

As crianças do Maternal II também pareciam construir paródias como um jeito espontâneo e inusitado de comentar cantando, entre os pares, situações do cotidiano. Para isso, valiam-se de melodias familiares como uma maneira de popularizar (pelo menos sonoramente) um comentário, tornando-o mais perto da audição do ouvinte, de provocar um deslocamento, de compartilhar uma identidade e/ou prever uma coerência musical.

Assim, as canções paródicas do Maternal II poderiam atravessar os diferentes contextos escolares. Porém, dentro dos horários destinados à rotina

coletiva, essa manifestação ocorria somente quando as crianças fossem convidadas a cantar livremente na rodinha. Nesse caso, a questão da autoria e da confiança vocal e afetiva entre os pares e a adulta-professora, como também o contexto envolvido, relacionavam-se diretamente às performances das crianças. Do contrário, construía canções paródicas em meio a suas brincadeiras ou atividades rotineiras tomadas na escola; algumas vezes também solicitavam meu microfone para parodiar um momento especial.

Cabe ainda destacar que no cardápio escolar do Maternal II a canção paródica *Fui à Feira* (Exemplo 21) apareceu como uma música marcante de seu repertório. Ensinada pela adulta-professora, essa paródia da música *Festa do Bolinha* (Exemplo 21a) acompanhou as crianças durante todo o projeto das 'Verduras'. Como o projeto estendeu-se por três meses consecutivos, a canção que alcançara grande envolvimento de toda a turma, permaneceu sendo executada pelas crianças tanto nos momentos dirigidos da rotina escolar quanto nos seus tempos livres.

Tartaruga pianinho

As canções do cardápio escolar foram constantemente parodiadas pelas crianças do Maternal II. Não sei se porque essa é uma tradição muito presente em nossa cultura, um hábito escolar, ou mesmo porque essas canções estejam na boca das crianças. O que pude observar é que as crianças construía suas próprias paródias com as melodias presentes no cardápio escolar. Assim, *Tartaruga Pianinho* é uma canção paródica inventada por Mariana (Diário de campo, 01/12/06) enquanto lê livros de música na sala de aula na hora do brinquedo livre. ● Retrato Sonoro: *Tartaruga Pianinho* (Exemplo 28a).

Mariana está sentada à mesa central da sala de aula, tendo como parceiras de leitura Diana, Thainá e Isadora. As crianças folheiam livremente os livros emprestados pela adulta-professora com todo o cuidado. Sabem que é um livro de música e, pelas imagens impressas tentam ir adivinhando a música ali escrita. As meninas evocam as ressonâncias tonalizadas no que as imagens das gravuras lhes sussurram aos ouvidos. Nesse sonorizar simultâneo, mas individualizado (afinal cada criança tem o seu livro de música na mão), magnetizam-se, conduzindo todo o corpo à escuta de seus pares sempre que decidam aderir às suas evocações. Tal ritual não tem uma sistematicidade constante, variando de acordo com a vontade das crianças e sua escuta à música entoada pelos pares. Quando avista a imagem de um caranguejo no livro *Quem canta seus males espanta* (ALMEIDA, 1998), Mariana entoa a seguinte canção paródica *Tartaruga Pianinho* (Exemplo 28a). Constatamos que o desenho melódico vocalizado por Mariana é uma reprodução interpretativa da melodia original de duas brincadeiras de roda: ● *Caranguejo* (Exemplo 28b) e ● *Pirulito que bate bate* (Exemplo 28c) que ganham um peixinho e um cachorrinho.

Mariana se vale das imagens como um provocador do repertório que vocaliza, ajustando os personagens que escolhe para participar do texto da paródia aos desenhos que vê ilustrado no livro. O canto da menina inicia com a cópia idêntica dos dois primeiros incisos melódicos da melodia original *Caranguejo* (Exemplo 28b), mas com novo texto: “tartaruga pianinho, coelhinho guitarrinha”. Porém, *Caranguejo* tem o mesmo desenho melódico de *Pirulito que bate bate* (Exemplo 28c), variando apenas o inciso rítmico do primeiro e do terceiro compasso. Nesse caso, a inspiração da menina poderia ter sido qualquer uma das duas brincadeiras de roda. No terceiro inciso melódico, Mariana parece continuar

repetindo o modelo de *Caranguejo* porque, além de manter o desenho melódico-rítmico dessa cantiga, vale-se da síncope por ela sugerida (Exemplo 28b, 1) para articular ritmicamente os três incisos melódicos iniciais de *Tartaruga Pianinho* e, então, entregar-se à melodia descendente na anacruse dos dois últimos compassos. O último inciso melódico, “iatée cachorrinho”, apresenta irregularidade prosódica. Mariana não parece se importar com esse fato, adaptando o acento tônico da palavra para não modificar totalmente a entonação da melodia. Cabe ressaltar que na melodia das duas brincadeiras de roda a síncope não se impõe na cadência final, porém a anacruse do sétimo grau realizada pela menina impulsiona a condução descendente da escala, mesmo que ela decida não vocalizar todos os seus graus existente nas brincadeiras cantadas originais.

Compreendo que se torna muito difícil analisar a performance de Mariana. Isso porque a menina apenas quer improvisar sonoridades para as imagens que vê. Ela não quer citar essa ou aquela melodia, fazer essa ou aquela referência, mas sua vocalização demonstra as músicas que ressoam no seu corpo real, de onde o imaginário parte para construir suas músicas. Nessa expressão, o impreciso e o imprevisível são suas palavras de ordem e Mariana demonstra que está totalmente familiarizada com as duas brincadeiras cantadas, entoando-as afinadamente.

Por essa razão, compreendo que *Tartaruga Pianinho* é uma das formas de manifestar as coerências musicais a que as crianças estão expostas cotidianamente na escola. Entendo também que a atividade de vocalizar imagens se relacionava às experiências que estavam vivenciando na sala de aula no sentido de aquisição da língua escrita. Para as crianças do Maternal II, identificar, comparar e reconhecer o seu nome e o nome de seus pares envolvia toda uma observação de

imagens que soavam para significar. Por isso, considero que a canção paródica de Mariana indica que as *crianças improvisam caminhos melódicos singulares e vetoriais para significar, apropriando-se dos repertórios que lhes são oferecidos no cardápio escolar para construir a sua música*. Cabe destacar que todas as crianças tentavam inventar sonoridades para suas imagens manipuladas, havendo uma preferência pela seleção das canções do cardápio escolar no desenrolar da leitura dos livros de música.

Barbie Girl e Rebelde

As crianças do Maternal II também usavam as canções da mídia, especialmente os seus refrões, como formas constituídas de revelar sonoramente suas canções paródicas. Nesse caso, valiam-se das melodias e incisos melódicos fixados pela mídia para, sobre eles, construir suas canções. A partir da escuta sensível das crianças, comecei a compreender como elas necessitavam de uma organização sonora, como um fio condutor, uma tonalidade a seguir. Foi aí que comecei a entender que elas estavam convencidas de que, para fazer música, os sons deveriam estar organizados de determinada forma e parecia que as canções paródicas lhes potencializavam esse lugar seguro. Por essa razão, construir canções paródicas poderia assegurar-lhes uma coerência já enunciada, porque familiar, soltando o verbo no texto.

O texto das paródias midiáticas criadas pelas crianças adaptava-se à sua intenção no contexto escolar. Muitas vezes essas canções tinham um texto não interpretável no discurso narrativo, porque o que as crianças realmente desejavam era vocalizar uma coerência. Nesse caso, as crianças utilizavam uma sílaba ou conjunto de sílabas para vocalizar essas paródias. Algumas vezes anunciavam que

estavam cantando em inglês. Outras vezes sequer comentavam, no máximo confirmavam uma intencionalidade: “acabô!” (Gabriel, Diário de campo, 27/10/07). Observei que o importante nesse momento era se apoderar da vocalização desse repertório, dublá-lo, tentar imitá-lo e ter a escuta da audiência.

Nesse contexto, as canções paródicas entoadas pelas crianças também gostavam de cumprir o ritual do microfone. Quando estavam com o objeto na mão, vocalizavam na performance, movimentando todo o corpo na interpretação da paródia e alcançando nessa brincadeira a escuta da audiência. Algumas crianças paravam para ouvir, outras passavam sem manifestar qualquer interesse nessa escuta, outros ainda comentavam entre si e algumas adultas-professoras se divertiam como audiência.

É o caso de Diana. Acompanho as crianças no pátio externo B, a bateria do meu Md acaba, entro na sala de aula das crianças para deixá-lo carregando. Diana pergunta se pode ir comigo. Respondo que sim com a cabeça. A menina pergunta: “ô dolci, sabe qui eu cantu um monti de música? (...) qué qui eu canti todas as músicas que eu sei?” (Diana, Diário de campo, 25/08/06). A menina pega o microfone que tenho na cintura e faz uma paródia com a melodia da canção midiática ● *Barbie Girl* (Exemplo 29a), cantando o seguinte ● Retrato Sonoro: *Alessandra* (Exemplo 29b)

A canção paródica que constrói não tem melodia idêntica à midiática *Barbie Girl* executada por Kelly Key, mas Diana se apropria dos contornos melódicos da música respeitando sua sintaxe intervalar e repetindo seus incisos melódicos (mesmo que os entoe uma terça abaixo). No contexto escolar, a melodia integral de *Barbie Girl* nunca fora entoada por Diana, bem como sua introdução falada. A canção paródica evocada pela menina fixava-se na interpretação da parte A da

melodia original. Como *Barbie Girl* (Exemplo 29a) apresenta uma sessão de contraste em seu desenvolvimento (Exemplo 29a, B), compreendo que, depois da respiração de Diana, ela tenta introduzir tal elemento em sua canção paródica (Exemplo 29b), decidindo terminar a melodia com uma cadência conclusiva.

O texto construído por Diana começa com o pronome possessivo *sou* idêntico ao texto da melodia original (*sou a Barbie Girl*), mas a menina coloca outro nome no lugar de *Barbie*: *Alessandra*, e com ele articula todo o discurso da primeira sessão musical (Exemplo 29a). Para isso, estica, aglutina, constrói melismas, enfim, incorpora o substantivo *Alessandra*, absorvendo as sonoridades desse nome da melodia familiar que parodia. Depois da pausa (Exemplo 29b), Diana introduz outra sessão musical na canção paródica que inventa. Nesse caso, abandona a melodia original de *Barbie Girl* e faz como que uma bricolagem, utilizando na construção melódica incisos afirmativos bastante utilizados no último disco da Kelly Key. Mesmo que demarque a sintaxe musical freqüente nas canções da intérprete, Diana não repete o texto da cantora, mas reproduz criativamente novas versões para ele. Quando conclui sua *Alessandra*, Diana afirma: “ah, faltou a outra *Alessandra*!” (Diário de campo, 22/09/06), e então a menina inventa *Dois Alessandra*, uma outra canção paródica valendo-se da melodia da canção *4 Patinhos* de Xuxa. Sua entonação me é apresentada: “eu vô contá aquela da *Alessandra* qui... qui duas *Alessandras* forum” (Diana, Diário de campo, 22/09/06). Aqui, a dinâmica implícita, não planejada de lançar-se sobre a língua articulada sob uma melodia familiar se mantém presente como na primeira canção.

Outra melodia bastante utilizada pelas crianças do Maternal II para construir suas canções paródicas foi  *Rebelde* (Exemplo 30a), da banda RBD. Uma parte do grupo de pares (8 crianças) tinha como hábito acompanhar diariamente a

telenovela de mesmo nome em casa. Por isso, entoavam toda a música de trabalho da telenovela, na maioria das vezes guardando a mesma tonalidade da melodia original, modificando apenas o seu texto que algumas vezes poderia absorver variações melódicas para acomodar a narrativa textual inventada pelas crianças.

Acompanhemos o  Retrato Sonoro: Canção Paródica *Rebelde* (Exemplo 34a). Ao observar que as crianças pintavam e cantavam simultaneamente o refrão da música *Rebelde*, coloco o Md com o microfone no centro da mesa onde Alex, Diana, Thainá, Vitor e Vinicius trabalham livremente e busco a câmera de vídeo. Thainá pega o microfone na mão (ainda sentada) e começa a cantar o refrão de *Rebelde* (Exemplo 34a) inúmeras vezes, inventando paródias com o nome dos pares próximos. Em meio ao seu cantar, levanta e continua cantando e dançando como se fosse uma das artistas do grupo. Vitor e Vinicius também levantam e cantam em coro com ela o refrão adaptado, mas sem o microfone na mão. Começam a discutir para ver quem ganhará o microfone depois da menina. Thainá canta muito forte dois incisos melódicos de *Rebelde*, colocando o seu rosto no meio da briga dos colegas com outro texto: “eu não ti quero mais, eu não ti amo mais”. Como os meninos continuassem discutindo, Thainá pára de cantar e solicita verbalmente: “dexe, dexas pessoas ouvirem!” (Diário de Campo, 17/11/06). Vitor e Vinicius continuam discutindo. Thainá de pé, continua cantando os incisos melódicos anteriores e dançando, agora em dinâmica ‘mp’. Mariana se aproxima e senta em um dos lugares livres da mesa onde as crianças pintam e fica assistindo o canto de Thainá e a briga dos meninos. A adulta-professora se aproxima solicitando que as crianças parem de gritar. Enquanto Thainá executa a sua canção paródica Mariana inventa a sua paródia: “eu ti odei mais”. Nesse instante, Thainá se vira para

Mariana e a repreende corporal e ritmicamente, percutindo com a mão nas ancas a frase rítmica do refrão da melodia original Rebede (Exemplo 30a).

A canção paródica inicialmente proposta por Thainá é logo acolhida pelos colegas de mesa que, além de cantarem com a menina bem piano, também desejam ter o microfone na mão; por essa razão, Vinicius e Vitor se aproximam de Thainá e permanecem ali discutindo (pois querem o microfone). A menina tem grande musicalidade que expressa vocal e corporalmente, convencendo e provocando sua audiência ao contágio e ao desejo de participar. Thainá solicita que Vitor e Vinicius parem de brigar para que sua audiência possa ouvi-la integralmente: “deixa as pessoas ouvirem”. A menina quer a *audiência* de todo o seu grupo de pares sentado à mesa de trabalho e não apenas de Diana e Alex que estão mais próximos. Thainá demonstra em sua performance manipular algumas características específicas da gramática musical com fluidez e destreza. Inicialmente, a intensidade é uma das evidências audíveis em sua performance. A menina inicia expondo em intensidade forte os incisos melódicos que apresenta, seguindo a entonação original da canção e decrescendo em intensidade. No entanto, a mudança de tom que toma na paródia, se relaciona diretamente ao desejo de vocalizar mais piano. Como tem consciência da dificuldade técnica envolvida nessa ação, procura uma tonalidade mais cômoda relacionada à anteriormente proposta, para não quebrar a fluidez conquistada na performance. Aqui, o contágio é palavra de ordem e o desejo de Mariana ficar com o microfone e em performance como Thainá provoca o inciso melódico paródico que entoa: “eu ti odeio mais”. Cabe destacar que esse inciso não é inventado por Mariana, ela copia o texto da brincadeira que a própria Thainá fez anteriormente com o seu grupo de pares no início da atividade dos cartões, sem gerar qualquer conflito. No entanto, o que Mariana modifica é a intenção de sua

entoação. Para Thainá e seu grupo de pares, utilizar o texto “eu ti odeio mais” anteriormente significou uma forma de brincar com a palavra proibida na sala de aula (*odeio*), conquistando a reciprocidade dos pares nessa infração moral ainda não escutada pela adulta-professora. Mariana utiliza o mesmo texto e linha melódica, mas modifica a dinâmica do inciso vocalizado, como se dissesse que *odeia* Thainá. Sem parece se abalar com isso, Thainá repreende Mariana percussivamente e segue cantando sua canção paródica, encaminhando-a então para o final, quando Vitor lhe seguirá no microfone. Os meninos haviam entrado em acordo logo que Mariana se aproximou de longe do grupo. Pararam de brigar porque viram na intervenção paródica de Mariana uma nova concorrente, que também desejava tomar o seu lugar na fila do microfone. Assim, a cadência final de Thainá introduz sua saída da performance e, mesmo que Mariana identifique que Thainá modifica a melodia original da canção, explicitando verbalmente como se a desconsiderasse - “não é assim” -, ela somente finaliza a canção porque deseja manter o microfone com os *seus* pares de mesa (Diário de campo, 17/11/06).

Compreendo que toda a performance de Thainá e de seu grupo de pares nos conduz à evidência de que há uma densidade de experiências que tomam lugar na interação entre os pares e as canções familiares das crianças onde o poder da música não se manifesta apenas na manipulação do discurso sonoro, mas no que a sua produção e escuta reverberam dentro dos pares e dos contextos específicos de agenciamento social e cultural. Mesmo que Thainá revele grande habilidade musical (pois se movimenta, vocaliza e ainda manuseia o microfone em performance), a música que interpreta não é somente um meio de comunicação e significação não-verbal. A música tem o poder de contagiar, de chamar a audiência em harmonia, de provocar sentimentos, conflitos, deslocar identidades. Como afirma

DeNora (1999, p.34), a música demonstra ser um material dinâmico da existência social, em que, no poder ressoado e percebido acusticamente, as crianças também explicitam suas relações sociais. Aqui, a escuta se impõe como uma estratégia dinâmica de conhecimento das redes sociais imbricadas na música e as crianças muito cedo demonstram manipular esse conhecimento.

Improvisos paródicos

Ainda dentro do enfoque das canções paródicas realizadas pelas crianças do Maternal II, tenho que destacar que nos longos improvisos vocais por elas realizados de forma espontânea ou solicitada, encontrei frases, incisos ou textos que guardavam citações idênticas ou adaptadas de músicas familiares. Nesse sentido, funcionavam como músicas conhecidas das crianças que se aderiam à improvisação por elas vocalizada. Essas improvisações paródicas diziam de uma época do ano, de uma experiência compartilhada com os pares, de um repertório que tinham contato no universo extra-escolar.

Como exemplo, recortei a improvisação realizada por Mariana,  Retrato Sonoro: *Improvisos paródicos I* (Exemplo 31). Todas as crianças estão no pátio, vou ao banheiro. A menina me acompanha pedindo para cantar sozinha no microfone. Antes de começar vai avisando: “essa música é bem, bem, bem, bemmm, longa”. Mariana sempre quer fazer músicas longas e em contextos escolares nos quais possa permanecer sozinha. Essa característica se mantém constante nas brincadeiras livres no pátio, em que passa grande parte do tempo improvisando vocalmente embaixo do escorregador. A menina executa um improviso realmente longo no qual, à primeira escuta, identifico duas paródias. A primeira é uma adaptação quase idêntica da melodia de uma das canções da coleção de disquinhos

coloridos do Braguinha que Mariana muda o texto: 🎵 Retrato Sonoro: *Se você é meu amigo* (Exemplo 31). Essa coleção nunca foi referida no contexto escolar, por essa razão, tal manifestação é fruto de sua experiência socializadora com a música no contexto extra-escolar. A segunda colagem aparece no improviso como uma paródia textual. Mariana pega uma frase do texto de Assis Valente presente na música Boas Festas, “seja rico ou seja pobre” e coloca no fluir de seu improviso vocal. Como estamos em época natalina, essa canção tem aparecido na hora da rodinha e também é uma constante nos meios de produção midiática.

No Maternal II, três crianças (Mariana, Vinicius e Gabriel) sistematicamente valem-se da melodia (em grande número) e do texto (em menor número) de outras canções para iniciar ou destacar um momento especial na rotina escolar, construindo improvisos paródicos. Esses improvisos aparecem como a expressão individual das crianças. No entanto, como as canções paródicas, essas ações emergentes no Maternal II tinham a reciprocidade, a cumplicidade ou a audiência de seus pares. Dessa maneira, era o coletivo que impulsionava as performances individualizadas que não se importavam em perseguir a ordem estática de uma melodia ou de um texto: apenas se apossavam dessas coerências musicais em meio ao seu magnetizante improvisar.

Os improvisos paródicos se constituíam durante o vocalizar espontâneo das crianças, sendo uma dinâmica contextualizada, implícita, não planejada, incompleta e fragmentada que não se repetia igualmente em momento algum. Nele, as crianças mobilizavam brincando a ordem fixada da coerência musical constituída na melodia ou no texto padrão com os quais se apoderavam para cantar paródias. Assim, as crianças expressavam o fluir do improviso vocal, combinando sons aleatoriamente. Dessa maneira, experimentavam ordem e

desordem, interpretação e escuta, composição e arranjo de melodias e textos, sendo atingidas de forma dinâmica e coreográfica pelas sonoridades que improvisavam para invadir os silêncios das paisagens sonoras.

Portanto, os improvisos paródicos entoados pelas crianças do Maternal II acabavam por aglutinar instâncias distintas da música que a educação musical, concebida a partir da escrita da partitura, tem desconsiderado. Tais instâncias têm sentido na integração plural de elementos musicais e elementos culturais múltiplos e complexos, capturados nos stocks, disposições e competências (LAHIRE, 2004) experimentadas pelas crianças nos diversos contextos socioculturais que participam.

Canções da mídia

A presente investigação define canções da mídia como aquelas músicas com letra (por isso canções) que apareceram no contexto escolar demarcando o complexo industrial ideológico como mercadoria produzida em série na sua própria materialidade, com o poder de propagação social simultâneo, estando fora e também dentro do ouvinte (WISNIK, 2004, p.175). Segundo Wisnik (2004), as canções da mídia têm uma multiplicidade de usos que correspondem a uma multiplicidade de modos como elas são escutadas, ou melhor,

estratégias discursivas que demarcam os gêneros musicais ou as marcas estilísticas de determinados músicos forjados não só nos aspectos técnicos da execução musical, mas também nos aspectos midiáticos configurados nas técnicas de gravação, nos arranjos, nas performances e no endereçamento a um público específico (JANOTTI JR., 2006, p.2).

Compreendo que as canções da mídia sejam o produto dos rápidos avanços da indústria musical, com a ampliação, circulação e barateamento de

dispositivos e modalidades de produção e consumo sonoro a que estamos expostos de forma transbordante e avassaladora em nosso cotidiano (WISNIK, 2004), mobilizando a legitimidade que articula a cultura. Assim, essas canções se relacionam tanto às marcas dos agentes da Indústria Fonográfica - como produtores, intérpretes e músicos - quanto às condições do ouvinte nas diversas expressões e estruturas envolvidas em sua audição.

As canções da mídia emergiram nas brincadeiras infantis, entoadas espontaneamente em seus tempos livres da rotina institucionalizada. Cabe destacar que esse estudo não pensa a mídia como algo maligno por entender que as macroculturas estão nas microculturas. Nesse sentido, elas existem, como defende Lull (1997), de forma integrada onde ideologia, cultura, política e economia são as perspectivas que as conectam. Contrária àqueles que atestam que as mídias fazem mal, considero que as crianças criam e recriam seus utensílios para o seu próprio uso. Utensílios que funcionam como máquinas de extensões dos sentidos humanos, *máquinas sensoriais* dotadas de uma inteligência sensível porque corporificam certo nível de conhecimento teórico sobre o funcionamento do órgão que elas prolongam, relacionando-se aos usos e à estruturação em torno das experiências que os sujeitos decidem articular (SANTAELLA, 1996, p. 45).

É importante lembrar que a música não foi sempre separada da vida comum das pessoas, ela surge na cultura pública compartilhada e passa às divisões que acabam por se instituir através de

palcos instalados em tempos e lugares específicos (teatros, museus, galerias, salas de concerto, etc.) cuidadosamente diferenciados da diversão e do lazer. As oposições simbólicas [...] entre o cultural que eleva e o comercial que rebaixa, entre o refinado que enriquece e o grosseiro que idiotiza, que ainda hoje estruturam inúmeros discursos sobre a cultura (LAHIRE, 2004, p.65),

têm uma produção histórica de hierarquias culturais, resultado de um trabalho obstinado de separação do cultural e do subcultural. Nesse sentido, mesmo que em nossa sociedade a ópera pareça mais legítima do que a canção midiática, porque as relações de dominação culturais são indissociáveis da natureza das obras culturais e estão profundamente ligadas a julgamentos sobre a natureza dessas atividades e dessas obras, evidencia-se que essa oposição “sempre correspondeu à clivagem entre grupos letrados e grupos mantidos à distância das formas mais elevadas de educação escolar [...] [em] uma Europa letrada e uma América mais voltada a cultura da diversão” (LAHIRE, 2004, p. 68) .

Segundo Lahire (2004, p.73) “o palco significa para o espetáculo o que a faca e o garfo representaram para o alimento: um dispositivo de distanciamento”, de separação e de desigualdade social de acesso à cultura legítima dominante, isto é, à alta cultura musical, pictórica, cinematográfica, etc. determinadas pelos consumidores com nível mais elevado de formação. Assim, a socialização cultural nos faz assistir à ópera em silêncio, sem se mexer e sem se manifestar, enquanto que as canções midiáticas convidam a expressividade e ao movimento corporal. De um lado um público disciplinado, sério, informado, mais acostumado a conter os sentimentos; de outro um público liberto à excitação musical e à expressão corporal. Lahire (2004) afirma que esses comportamentos policiados da cultura dominante legítima nem sempre exigiram a mesma contenção ao longo da história, sendo o resultado de nossa socialização cultural que não se reduz apenas a uma apropriação de conhecimentos ou a códigos culturais, mas implica dispositivos de poder em que uma série de atitudes e posturas corporais existem antes em constante flexibilidade e ecletismo.

Nesse contexto, Lahire (2004, p. 72-73), citando Elias, explica que o silêncio atual exigido do público ao ouvir uma sinfonia de Haydn, batendo palmas apenas no final do último movimento executado, é um comportamento moderno. Isso porque, na época do compositor, esses variados movimentos foram concebidos justamente para arrancar aplausos do público durante a exposição musical, sendo expressões não só habituais como esperadas dos ouvintes, testemunho de liberdade, alegria, diversão e excitação produzida pela música. As investigações de Lahire (1997, 1999, 2001, 2004) têm contribuído para que compreendamos que as fronteiras da cultura legítima e ilegítima não são lineares como podem parecer, mas estão impregnadas pelas dissonâncias culturais que atestam os movimentos de mistura, combinação e modificação de forças entre as instituições, agentes culturais e a interpelação dos sujeitos, confirmando a indissociabilidade intrínseca dos produtos culturais e do grau de extensão de sua área de recepção, o que reforça sua fronteira eclética e flexível (LAHIRE, 2004).

As canções da mídia vocalizadas pelas crianças do Maternal II sublinhavam esta contradição permanente constituída social e culturalmente entre a cultura legítima e ilegítima, testemunhando a necessidade lúdica das crianças de marcar a legitimidade do ilegítimo. Durante o brincar livre, as crianças se divertiam executando canções midiáticas e encontrando uma audiência como que necessitando encontrar uma unidade auditivamente reconhecida, um padrão organizado de sonoridades que lhes possibilitassem entrar na performance, contagiar os pares e ter acesso à sua audiência; ou melhor, compartilhar significados comuns, constantemente recodificados e consumidos. Como sempre fossem executadas como performance, nomeei o tempo espaço de expressão das canções da mídia na escola como *brincadeiras-performances* porque, ao aderir às

coerências musicais expressas nessas canções com forma musical previsível, apoiada na evocação de um texto pelo(s) cantor(es) solista(s), as crianças se colocavam a interpretar seus artistas preferidos colocando o corpo inteiro em ação.

Nesse sentido, as crianças pareciam querer encontrar uma audiência que ouvisse a coerência, que ouvisse a estrutura musical previsível na sua brincadeira-performance, provocando o grupo de pares ou cada criança individualmente a uma escuta que ouve com interesse e/ou a participa no coletivo. Ao compartilhar uma experiência marcada socialmente, as canções da mídia vocalizadas pelas crianças apontavam o seu reconhecimento como participantes de um grupo de pares. Nele, a música familiar capturava a escuta e/ou a parceria interpretativa (descarregando emoções) e confirmando significados comuns.

Cabe destacar que, além das canções da mídia parecer buscar uma audiência, elas também se constituíam no resultado das experiências socializadoras das crianças como audiência. Por isso, essas canções testemunhavam tanto a especificidade do sentido auditivo, alcançados exclusivamente através da escuta, isto é, da audiência do rádio e do Cd, quanto da integração dessa escuta à visualidade e dramaticidade, vivenciados na audiência dos meios audiovisuais da televisão (em grande escala) e do Dvd (em pequeníssima escala). Dessa forma, as canções midiáticas entoadas pelas crianças, marcavam distinta e consistentemente sua enculturação musical que, atravessada por variadas experiências musicais, demarcavam regularmente consonâncias sonoras, como um conjunto característico de necessidades ou impulsos emocionais que eram de algum modo satisfeitos ou evocados na música.

Compreendo que é na música em sociedade que se dá a apropriação e a transmissão de conhecimentos, partilhamento de significados comuns,

constantemente recodificados e consumidos simultaneamente na mídia, como espaço que a permite e a acolhe. Fisher (1997) compreende que há um “dispositivo pedagógico” na mídia construído através da linguagem mesma de seus produtos que operam em direção à produção de sentidos e sujeitos sociais. Nesse sentido, os *textos midiáticos* se estruturam mediados, de um lado, pela relação complexa entre produtores, criadores e emissores e, de outro, pelos receptores e consumidores (FISCHER, 1997, p.61).

Para as crianças do Maternal II, os produtos midiáticos, especialmente a televisão, emergiram como dispositivos pedagógicos, ou melhor,

modos pelos quais os meios de comunicação, atuam em direção a dois objetivos básicos: de um lado mostrar que a mídia é o grande lugar da informação e de ‘educação’ das pessoas; e, por outro, captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de verdades veiculada nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou auto-decifrar, a partir do constante apelo à privacidade individual que, nesse processo, torna-se público (FISCHER, 2000a, p.81).

Especialmente no campo musical, diferentes autores (CORRÊA, 2000; KRAEMER, 2000; NANNI, 2000; FIALHO, 2003; RAMOS, 2003) têm procurado entender os múltiplos espaços em que as pessoas podem ensinar e aprender música, reforçando que o conhecimento pedagógico musical não se encontra exclusivamente nos institutos científicos. Nessas investigações, a mídia emerge como um dispositivo pedagógico que promove, media e potencializa experiências formativas que também envolvem o fazer musical. Como um lugar privilegiado de aprendizagens diversas, os produtos midiáticos constituem-se como mais um espaço que permite uma experiência que modifica o ser e o seu fazer musical.

Logo, por movimentar todo o sentimento do grupo como uma expressão emocional que convidava a compartilhar memória e brincadeira-performance, as canções da mídia, entoadas como brincadeiras pelas crianças do

Maternal II, constituíram-se como mais um espaço extra-oficial potencializador de experiências formativas do fazer musical. Momento de interpretar, compartilhar e escutar, intensamente com os pares, as canções que traziam consigo. Por essa razão, as crianças colocavam os corpos no som em tempos e espaços definidos da rotina escolar, o que muitas vezes evocava o pertencimento a uma comunidade.

Como as canções da mídia não eram consideradas parte da cultura legítima do contexto investigado, o tempo livre das crianças era o único espaço disponibilizado para essa brincadeira-performance, concentrando sua atividade nos pátios da creche, no refeitório e na sala de aula do Maternal II. Tais espaços instituídos funcionavam como verdadeiros palcos da cultura ilegítima. Assim, tomar o banco da pracinha como palco de suas brincadeiras-performances, as mesas no centro da sala de aula como o limite da movimentação corporal, a casinha do Tarzan, o topo do escorregador, a parte superior do trepa-trepa, a casinha de bonecas, etc., como suportes simbólicos da construção cênica dos personagens interpretados eram atitudes comuns das crianças, assumindo nesses espaços, a reprodução interpretativa das canções da mídia que decidissem vocalizar.

Como atores plurais (LAHIRE, 2001), as canções da mídia integravam e dirigiam a atividade dos pares do Maternal II, demarcando uma estreita relação entre a estrutura musical da canção e a estrutura social (LOMAX, 1968), o que também confirmava um encontro e compartilhava uma identidade musical. Nessa relação, as canções midiáticas entoadas repetidas e incansáveis vezes pelas crianças capturavam e absorviam sua condição de filhos de funcionários públicos, que passavam oito horas na instituição desde bebês, sem intervenção pedagógica direcionada às manifestações musicais.

Na maior parte das vezes, as crianças entoavam os refrões e/ou incisos e melodias retiradas das canções midiáticas como o território conhecido de sua legitimidade, fixação da constância, previsibilidade e coerência sonora. Momento de descarga de emoções que convidava à diversão no canto solista ou coletivo e ao movimento sincronizado da intensidade interpretativa. Tais entonações permitiam que as crianças fossem reconhecidas e acompanhadas pela audiência, ao passo que também pareciam potencializar um espaço para ir ao desconhecido e retornar à terra firme, abrindo um tempo mais prolongado de escuta do outro e de exposição de suas singularidades constituídas nas reproduções interpretativas vocalizadas.

Na escuta sensível das canções midiáticas das crianças, o que de pronto saltou-me aos ouvidos, foi a forma como elas expressavam sua apropriação da produção sonora midiática, enfatizando usos e estruturas que decidissem comunicar. Nesse sentido, a imitação de partes das canções da mídia não se apresentavam como cópias do real, mas estabeleciam-se como “representações interpretativas” (CORSARO; MOLINARI, 2005), isto é, formas singulares, poéticas, criativas e reflexivas de fazer a sua música na sociedade. Aderente à repetição do refrão ou a partes das canções, as crianças improvisavam outros textos, outras frases musicais, outros climas interpretativos e outras estruturas sonoras que articulavam na música, os atravessamentos socialmente constituídos na experiência de ser criança e as necessidades que desejassem lançar naquele momento.

O espaço selecionado pelas crianças para representar interpretativamente as canções da mídia parecia procurar sistematicamente um *palco* dentro dos pátios ou da sala de aula, de onde elas pudessem ser melhor escutadas pelos pares: um lugar topograficamente destacado dentro do cenário

escolar. Dessa forma, as crianças colocavam no palco a cultura comercial ilegítima dentro da escola, provocando um deslocamento na produção histórica de hierarquias culturais. Isso porque, as canções da mídia funcionavam como pontos de escuta, pelos quais as crianças se uniam para, brincando, confirmar um encontro e/ou compartilhar uma consonância. Tal consonância era experimentada em suas socializações no mundo, vibrando em uníssono ações comuns entre os pares que pudessem assegurar intimidade com determinadas trilhas sonoras: ao assistir à telenovela *Rebelde* diariamente, ao escutar o Cd da *Barbie Girl* (Kelly Key) ou o dvd da *Turma da Mônica* em ocasiões especiais de comemoração, ao ouvir a programação de rádio da *avó* nos finais de semana, ao recordar os sucessos midiáticos passados com os pares e irmãos nos tempos livres do brincar na escola. Essas ações comuns foram experimentadas nos “dispositivos pedagógicos da mídia” (FISCHER, 2000b) que, com suas técnicas e estratégias de interpelação dos sujeitos, faziam com que as crianças manifestassem em suas brincadeiras-performances as reproduções interpretativas apreendidas.

As crianças do Maternal II, além de definir um *palco* para a realização de suas brincadeiras-performances, ainda tinham o microfone como objeto adesivo dessa atividade. Logo, as molduras do social tecidas discursivamente na mídia, demonstraram ser apreendidas e recriadas interpretativamente, constituindo e sendo constituídas pela música em suas possibilidades de significação datadas e localizadas. Assim, com a boca no microfone, as crianças colocavam os seus corpos no som, no texto, na cenografia, no movimento, num jogo de interioridade e de exterioridade que, longe de extrair imagens e representações acabadas, também indicavam um “eixo de equivalências, constelação provisória e aberta ao sentido” (CHAUÍ, 1999, p.60).

Logo, a presença das canções da mídia nos tempos de brincadeira livre, expressão espontânea dos sentidos re-criados pelas crianças do Maternal II, serviam simultaneamente à diversão e à singularidade poética da infância, impregnando-se da imprevisibilidade no instante da vocalização para audiência. Nesse momento, emergiam as competências e patrimônios plurais conquistados pelas crianças na inserção de suas ações no mundo. Assim, mesmo que nem todas as crianças do Maternal II entoassem canções da mídia (duas crianças nunca o fizeram durante toda a investigação), escutei sensivelmente uma consonância que indicava o pertencimento a um grupo, a uma instituição, a um capital musical em uma sociedade diferenciada e hierarquizada. Nesse contexto, as canções da mídia habitavam espaços improvisados do contexto escolar, relacionando e envolvendo combinações singulares de imposições que as crianças decidissem consumir, fazer escolhas, praticar, incorporar. Pedacinhos de música vivenciados em suas realidades individuais que, sendo sociais, eram musicalmente produzidos.

As canções da mídia mais entoadas pelas crianças do Maternal II foram as canções da telenovela *Rebelde* (*Rebelde* e *Nuestro Amor*) da banda Rebelde¹⁸ e a canção *Barbie Girl*, da cantora Kelly Key. Essas canções ressoavam divertimento, constituindo-se como pontos de escuta entre os pares, convite ao contágio e à audiência compartilhada. Sendo executadas quase que diariamente durante os tempos livres da rotina escolar, as canções da telenovela *Rebelde* emergiram com maior assiduidade nas brincadeiras-performances das crianças. A canção de Kelly Key, apareceu com intensidade menor, mas também representava repertório reconhecido coletivamente pelos pares. *Outras canções* midiáticas emergiram nessas brincadeiras-performances como expressões individuais do *stock*

¹⁸ Sempre que me referir a banda Rebelde utilizarei a sigla RBD.

de patrimônios e competências musicais de determinadas crianças sem, no entanto, conquistar o canto coletivo, mas indicando as dissonâncias musicais instituídas na produção de sentidos das culturas infantis.

Rebelde

Rebelde é uma telenovela mexicana que no Brasil foi exibida pelo SBT de 15/08/2005 até 29/12/2006, tendo como trama uma releitura adaptada da telenovela argentina *Rebelde Way*. Estreada em 2004, a história fala sobre o milionário colégio Elite Way, destacando o encontro de quatro amigos adolescentes que se unem no amor pela música. Mia, filha de um empresário conceituado de moda, Roberta, filha de uma cantora de música rancheira, Miguel (bolsista na escola) que deseja vingar a morte do pai e Diego, filho de um político que tem a música como hobby, cruzam-se com outros adolescentes para narrar a rotina da instituição, tematizando assuntos cotidianos como preconceito, corrupção, primeira relação sexual, relacionamento entre pais e filhos. A exemplo do que já havia acontecido na Argentina, a partir da telenovela formou-se a banda *Rebelde* (RBD), tendo como componentes os atores do elenco. A banda gravou 3 álbuns de estúdio, 4 álbuns ao vivo, dvds ao vivo, dvd da série televisiva, documentário, clipes e vídeos nos diferentes países (19 na América, 12 na África, 4 na Ásia, 12 na Europa) e idiomas alcançados pela telenovela.

Durante toda a investigação, as crianças do Maternal II entoaram as canções da banda RBD em suas brincadeiras-performances, como rituais de celebração e de comunhão de seu grupo de pares. Sendo uma música claramente identificada com setores sociais subalternos, essas canções faziam parte de sua

cultura de pares e, por isso, acabavam por definir e compartilhar sistemas simbólicos que demarcavam as tentativas de estruturação do modo como as crianças elaboravam e enriqueciam os códigos sonoros adultos. Quem ensinava essa música às crianças era a sua vivência socializadora com a banda RBD nos espaços extra-classe, especialmente na audiência da telenovela no interior de suas casas e nos espaços de socialização tomados - já que em nenhum momento do presente estudo essas canções foram veiculadas pela escola.

No contexto escolar, as crianças do Maternal II imitavam suas canções prediletas da banda RBD, ou melhor, *reproduziam-nas intepretativamente* (CORSARO; MOLINARI, 2005). Para tanto, tinham nos atores da telenovela *Rebelde*, o suporte de suas brincadeiras-performances com dramatização de papéis. Assim, incorporavam a Mia, o Miguel, o Diego ou a Roberta, utilizando essa licença dramática para conquistar poder e controle, experimentando como diferentes pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si. Os inúmeros estudos de Corsaro (1996, 1997, 2002, 2003) e Corsaro e Molinari (2005) têm nos mostrado que essas brincadeiras com dramatização de papéis não consistem na imitação direta do mundo adulto. Isso porque esse tipo de brincadeira desafia e refina os estereótipos instituídos socialmente nas interações entre os pares e com os adultos (CORSARO; MOLINARI, 2005).

Por isso, para algumas crianças do Maternal II, entoar as canções da banda RBD representava ter o poder daquele grupo de jovens (fama, dinheiro, brilho, roupa bonita, amor correspondido, não trabalhar, etc.). Nessa brincadeira, as crianças pareciam conquistar por mais alguns instantes o poder sonoro hierarquicamente superior e a autoridade que lhes era negada como crianças na escola. Ao assumir o papel de *Rebelde*, as crianças tinham acesso assegurado à

multidão que prontamente permanecia atenta à sua escuta. Nesse momento, constatei que a constante utilização do microfone, como objeto dramático vital à participação nas brincadeiras-performances, reforçava a condição de poder inerente à atividade. Para as crianças, o alcance amplificado do microfone possibilitava atingir uma parte maior da audiência na escola, além de oportunizar a cópia do modelo de performance de seus intérpretes preferidos.

Nesse contexto, a imitação da banda RBD pelas crianças do Maternal II, usava a voz como suporte prioritário da brincadeira-performance. Essa vocalidade tinha no corpo inteiro sua sede de comunicação, implicando seu uso, seu engajamento e sua presença no espectro físico, psíquico e sócio-cultural. Paulatinamente compreendi que as crianças conheciam o apelo e o poder da canção midiática. Então, optavam por vocalizá-la ao invés de reproduzir outras coerências musicais ou criar barulhadas e composições-improvisações. Isso porque, naquele momento, queriam o poder de ser *Rebelde*. Tendo a audiência ao seu redor, as crianças tinham na voz do intérprete que canta no microfone e na insistente repetição do refrão de suas canções, o ponto de escuta para o domínio e a manipulação dos códigos sonoros imbricados social e culturalmente. Como revelou o estudo de Valente (2000) sobre as canções midiáticas, as crianças do Maternal II também pareciam compreender que, na *voz do intérprete que canta no microfone* encontra-se a apropriação e a produção de outros, novos e repetidos padrões de vocalidade e corporeidade massiva.

A repetição do refrão das canções midiáticas foi a marca fundamental da produção e configuração de sentido das músicas entoadas pelas crianças na escola. Esse refrão, parecia organizar toda sua performance, tendo a dimensão temporal, ou melhor, o ritmo do refrão, como o eixo estruturante de interpretação e

criação impreterivelmente tomado. Característica similar foi descrita por Frith (1996). O autor afirma que, a maneira mais fácil “de entrar” nas canções midiáticas seja, quase sempre, através do ritmo. Mesmo que as pessoas não tenham quaisquer habilidades musicais, pelos movimentos regulares do corpo, podem participar da ação percussiva da música (FRITH, 1996, p.142).

No contexto escolar, as crianças entoavam apenas os refrões de duas canções da banda RBD: *Rebelde* e *Nuestro Amor*. A canção  *Rebelde* (Exemplo 30a), cantada em português pelas crianças, faz parte do primeiro álbum lançado pela banda RBD (*Rebelde*, 2004) de mesmo nome, sendo a trilha de abertura da telenovela e sua música de trabalho, com lançamento no Brasil, em português, ainda em 2005. A segunda canção,  *Nuestro Amor* (Exemplo 32a), cantada pelas crianças em espanhol, faz parte do segundo álbum da banda RBD (*Nuestro Amor*, 2006) de mesmo nome, lançado no Brasil também em 2006, somente em espanhol. Em solos ou em pares, oito crianças (Vinicius, Gabriel, Thainá, Isadora, Henrique, Samuel, Diana, Carolina) entoaram alternadamente os refrões dessas duas canções da banda RBD. A ordem de nomeação das crianças descrita acima, indica decrescentemente aquelas que mais entoaram essas canções nas brincadeiras-performances na escola. Vinicius e Samuel cantaram na forma solista, absolutamente a canção *Rebelde*, acompanhando seus pares na vocalização da canção *Nuestro Amor*. As demais crianças cantavam ora *Rebelde*, ora *Nuestro Amor*, sem uma predominância da vocalização de uma ou outra canção. Mesmo que, na maior parte das vezes as crianças optassem por entoar o refrão de apenas uma das canções da banda RBD, ocorreram situações em que elas cantavam de forma consecutiva os refrões das duas canções midiáticas ininterruptamente ou, colocavam um e outro dos refrões no meio de suas vocalizações, incorporando seus

textos e melodias. Compreendo que isso ocorria devido à similaridade sonora apresentada na estrutura musical das referidas canções.

Cabe ressaltar que as duas canções da banda RBD guardavam a mesma sintaxe musical. Sendo lançadas com um ano de diferença, repetiam a fórmula sonora do sucesso anterior, qual seja: uma música com texto que fala do amor correspondido, construída inicialmente por uma introdução instrumental acústica que antecedia as duas sessões musicais definidas. Na sessão A, era apresentada uma estrofe com densidade e textura acústica em que os cantores entoavam em solo a mesma melodia (primeiro a voz feminina, depois a voz masculina), em seguida, as duas vozes em uníssono. Na sessão B, o refrão era entoado com maior densidade e textura, em coro duas vezes, geralmente com batida dançante. Depois do refrão repetia-se a sessão A com letra diferente, seguindo à finalização da canção, ou melhor, a re-exposição da sessão B. Nela, havia a introdução de um interlúdio solo instrumental que conduzia a re-apresentação do refrão pelo menos mais duas vezes. Observa-se que a característica constante no desenho melódico das duas canções midiáticas entoadas pelas crianças era o uso de notas repetidas e síncopes.

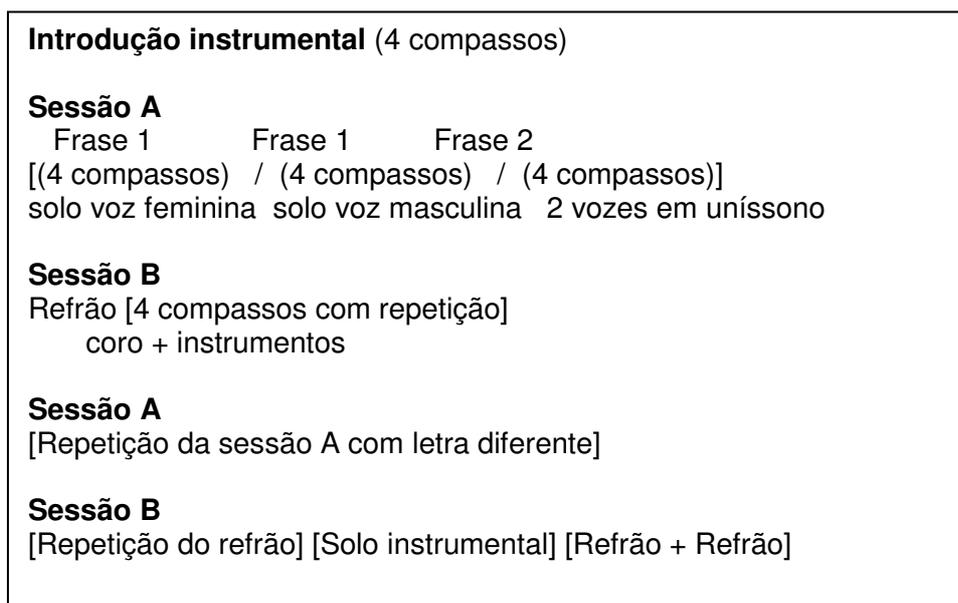


Figura 5: Sintaxe Musical das canções *Rebelde* e *Nuestro Amor* (RBD)

De imediato, Gabriel, Vinicius, Thainá e Isadora emergiram como as crianças *mais cantoras da banda RBD*. Além de terem como marca sonora a intensa expressão daquelas músicas (conquistando prontamente a audiência e contágio dos pares pelo dinamismo de sua brincadeira-performance), essas crianças, sempre entoavam com destacada musicalidade (afinação, articulação, dinâmica, fraseado) as referidas canções midiáticas. Gabriel era exceção, mesmo entoando com maior assiduidade as canções da banda RBD, alternava-as com outras canções midiáticas (*Barbie Girl*, *Xuxa's* e *Babado Novo*) aprendidas anteriormente.

O microfone emergiu como o adereço mais constante no ato de vocalizar as canções da banda RBD. Na maior parte das vezes, as crianças cantavam os refrões midiáticos utilizando as mãos, um copo de iogurte ou qualquer objeto de seu entorno como metáforas desse adereço. Quando meu microfone estivesse disponível, também o solicitavam para execução da brincadeira-performance. No *Maternal II*, quem tinha o microfone na mão era o cantor e deveria

comportar-se como tal, dirigindo-se à audiência. Como seus cantores preferidos da banda RBD, as crianças incorporavam variadas e intensas dinâmicas vocais e expressões corporais durante a brincadeira-performance, demonstrando reproduzir interpretativamente a interdependência da música na vida social. Nesse sentido, a música reproduzida pelas crianças se estendia “além dos aspectos sonoros propriamente ditos, adotando uma perspectiva processual de acontecimento cultural” (PINTO, 2001, p. 5). Aqui, a própria cultura acontecia na música. Sendo produto e produtora de cultura, os refrões da banda RBD se re-criavam, re-estabeleciam, ou alteravam a significância do cantar, das pessoas, dos tempos, espaços e audiências envolvidas (SEEGER, 1987, p.65).

É o caso de Gabriel que, estando no refeitório, solicita meu microfone do gravador digital e começa a cantarolar o refrão da canção *Rebelde* (Exemplo 33). O menino aproveita que a adulta-professora esteja bastante envolvida com a merenda das crianças e a permissão que lhe é assegurada naquele espaço para conversar baixinho e, de pé, em frente à mesa tomada para refeição, canta dançando o refrão da canção. O vocalizar de Gabriel somente é interrompido quando Diana vem servi-lo de água. O menino aceita a proposta de Diana. Senta e começa a comer e conversar com a colega, deixando o microfone sobre a mesa (Diário de campo, 01/11/06).

● Retrato Sonoro: *Rebelde I* (Exemplo 33):

Texto:

1. Eu sô Rebeldee /que qui sim solemá
2. Eu sô Rebeldee / (que qui) sim solemá

3. Eu sô Rebeldee /que qui sim solemá
4. Eu sô Rebeldee/ que qui sim solemá

5. Eu sou Rebeldee /que qui sim solemá
6. Eu sou Rebeldee/ que qui sim solemá

7. Eu sou Rebeldee/ que qui sim solemá
8. Eu sou Rebé ee (e)
9. Eu sô Rebeldee /que qui sim solemaá
10. Eu sou Rebeldee / que qui sim solemaá
11. Eu sô Rebeldee/ qui eu precisu solemanti
12. Eu sô Rebeldee / que qui sim solemanti
13. Eu sou Rebeldee (ouve fala dos pares)

A análise do Retrato Sonoro de Gabriel evidencia a concentração de sua brincadeira-performance na repetição ininterrupta do refrão da canção original (Exemplo 33). O menino constrói sua reprodução interpretativa tomando como base esse refrão, expressando nele as características fundamentais da sintaxe musical que conferem à melodia seu sentido midiático e que lhe assegura a identificação da audiência. Quando o refrão aparece na canção original, ele é acompanhado da entrada simultânea da bateria, da guitarra distorcida e do coro, provocando uma maior tensão na densidade e textura sonoras anteriormente escutadas (violão solo e acompanhamento da voz solista). Durante as 13 vezes que Gabriel reproduz interpretativamente o refrão, fê-lo com maior intensidade e tensão vocal, conservando sua introdução anacrúsica, seu compasso quaternário, seu motivo com notas repetidas e síncopes, sua nota inicial (sempre a terça da tonalidade, A), bem como a forma de pergunta e resposta da melodia e harmonia da canção original, apresentada nos pares acima dispostos (linhas 1-2, 3-4, 5-6, 9-10, 11-12).

O refrão da canção original tem um motivo que se repete duas vezes com o mesmo texto (Exemplo 30a, A - A'), mas com desenhos melódicos distintos que conferem força dramática diferenciada. Assim, todo o corpo de Gabriel parecia gritar que era verdadeiramente *Rebelde* no primeiro motivo. Isso porque a repetição

de notas presente naquele motivo e o prolongamento da vogal 'e', entoadas pelo menino, enfatizavam sonoramente esse propósito, incorporando pequenas nuances descendentes ao longo de suas repetidas vocalizações. Esse primeiro motivo, com linha melódica descendente confirmava o dito anterior, sendo entoado por Gabriel também de forma descendente, mas com desenho melódico distinto da melodia original que tinha no prolongamento da vogal 'e', a função de subdominante confirmada, alcançada por melismas e mudanças tímbricas.

Cabe ainda destacar que o *Rebelde* de Gabriel (Exemplo 33) repete textualmente a *pergunta* apresentada na canção, "e sou Rebelde", durante as 13 vezes vocalizadas, criando um texto novo para apresentar a *resposta* da mesma. Nessa resposta, Gabriel adapta e inventa outros textos, demonstrando assimilação constituída, menos da idéia interpretativa da narrativa e mais das entonações sonoras e rítmicas apreendidas em sua exibição. Por essa razão, o menino utiliza o monossílabo *que* como suporte da resposta inventada, articulando ritmo e sonoridades lingüísticas idênticas à empregada no texto original. Nesse momento, Gabriel não quer significar uma narrativa, mas indicar que escuta relações sonoras similares, escolhendo sílabas e palavras pela audição das sonoridades como referência expressiva¹⁹. Como na versão brasileira de *Rebelde*, Gabriel canta com um forte sotaque espanhol, expressando uma entonação mais clara.

É importante considerar que as interrupções encontradas no texto adaptado de Gabriel (veja texto acima, linha 8 e 13) reforçavam quão musical era o menino. Fato observado no momento em que ele paralisava sua vocalização externamente (prestando atenção nos pares que se aproximavam para beber água), sem interromper internamente essa vocalização. Em seguida, voltava à brincadeira-

performance no tempo e espaço determinado, prolongando a vogal *e*. Daí, o menino começava a exposição melódica da canção em pares de pergunta e resposta. Gabriel ainda introduzia em sua brincadeira-performance um texto distinto da canção original (Exemplo 33, linha 11), repetindo uma das expressões bastante empregada pelas crianças na entonação de outra canção da banda RBD, *Nuestro Amor* (Exemplo 32a). Como desde a entonação do inciso melódico da linha 8 Gabriel permanecesse interessado na atividade de seus pares, interrompe a vocalização da canção midiática no inciso 13, momento em que Diana finalmente lhe alcançara a jarra de água para servir os colegas de mesa. Sem maiores delongas, o menino abandona sua vocalização.

Além da repetição incansável do refrão e do uso do microfone na brincadeira-performance, o que aproxima sistematicamente as diferentes reproduções interpretativas solo das crianças para as canções da banda RBD é a brincadeira. Para elas, vocalizar essas canções midiáticas significava *brincar* com essas músicas familiares e parecidas. Por isso, entravam e saíam espontaneamente dessa vocalização, como o faziam nas brincadeiras cotidianas. Para as crianças do Maternal II, entoar as canções midiáticas relaciona-se diretamente ao ato de brincar. Nesse sentido, mesmo que procurassem um lugar destacado dentro do contexto escolar como palco para expressar essas canções, as crianças somente vocalizavam uma introdução (em boca chiusa, ou com texto da sílaba *nã, nã, nã*) e final para suas brincadeiras-performances quando vislumbravam, diante de si, a audiência dos pares. Algumas vezes, solicitavam verbalmente essa audiência pretendendo irromper as simultaneidades sonoras presentes na paisagem sonora escolar: “dexá as pessoas ouviremmm!” (Thainá, Diário de campo, 17/11/06); mas

¹⁹ O mesmo aconteceu quando as crianças do Maternal II decidiram cantar em inglês na rodinha. Elas reconheceram que o som da língua era diferente, então inventavam canções com entonações com

nem por isso asseguravam a escuta dos pares. Outras vezes, eram surpreendidas pela audiência dos pares. Vinicius (Diário de campo 17/11/06), na hora do brinquedo livre pega meu microfone e começa a cantar *Rebelde*. Agnes, que brincava perto com Cauã ao ouvi-lo achega-se, escutando atentamente o colega e sentando na cadeira próxima do menino. Ao fazer um giro na direção da menina, Vinicius se dá conta que ela o observa, ri muito satisfeito e comenta: “a Agnes tá mi olhandu!!!!!! (...) qui tá olhandu Agnes?” (Vinicius, Diário de campo, 17/11/06), e continua sua brincadeira-performance, agora “para” a menina. Nesse momento, Vinicius reproduzia interpretativamente, com mais intensidade seu ídolo Diego (da banda RBD), entrando na brincadeira-performance para os pares que também decidissem contemplá-lo, como Agnes anteriormente. Muitas vezes, Vinicius cantava na direção da audiência. Quando a audiência se fazia presente como escuta atenta, era comum que as crianças finalizassem sua vocalização ou sonora (repetindo com maior intensidade a funções de dominante e tônica) ou verbalmente (comunicando aos pares: “acabô!” - Vinicius, Diário de campo, 17/11/06).

Outra canção midiática bastante entoada no contexto escolar foi *Nuestro Amor* (Exemplo 32a). O exemplo 32b apresenta a reprodução interpretativa de Thainá (Diário de campo, 18/11/06) para a referida canção, na hora do brinquedo livre na sala de aula. Nesse dia o grupo está menor (7 alunos), porque algumas crianças estavam na aula de natação. As crianças acabaram de lanchar e parecem um pouco cansadas. Brincavam calmamente dentro da sala de aula e Thainá cantava com o meu microfone na mão, em frente ao espelho da *casinha*.

A escuta do  Retrato Sonoro: *Nuestro Amor I* (Exemplo 32b) demonstra como a menina cria e re-cria a canção oficial *Nuestro Amor* (Exemplo

32a). Como Corsaro (1985) afirmou, as crianças enriquecem e elaboram os modelos adultos continuamente para atender seus próprios interesses. Aos poucos, fui constatando que, durante toda a investigação, as crianças enriqueciam os modelos adultos brincando. Thainá tinha experiência com a canção *Nuestro Amor* (banda RBD), entoando-a inúmeras vezes em sua tonalidade original (E). A menina geralmente começava sua vocalização na tonalidade original e/ou encontrava-a ao longo da brincadeira-performance, como acontecera no exemplo 32b.

A escuta sensível da versão de *Nuestro Amor* de Thainá (Exemplo 32b) torna evidente que, ao realizar a sua reprodução interpretativa dessa canção, a menina incorpora seus elementos sonoros estruturais. Nesse sentido, Thainá parecia revelar corporal e sonoramente sua compreensão musical, isto é, nessa canção midiática o refrão é alcançado pela tensão produzida no prolongamento do quinto grau da dominante. Por essa razão, Thainá começava sua exposição dando um *pulinho* na forma anacrúsica entoada na primeira sessão de *Nuestro Amor*, pontuando a necessidade daquela introdução. Mesmo que o refrão original da canção não se apresentasse de forma anacrúsica, Thainá valia-se dessa condução rítmico-harmônica para encontrar a tensividade produzida no final da primeira sessão, vocalizando esse refrão com maior intensidade musical e corporal. Isso porque, conforme aumentava a dinâmica de sua interpretação, seu corpo se movimentava com rítmica mais acentuada.

O desenho rítmico e melódico vocalizado no Retrato Sonoro de Thainá é muito parecido ao da canção original *Nuestro Amor*. No entanto, a menina provoca acelerandos (Exemplo 32b, e), quebras (Exemplos 32b, b-d-f-h), intercala fala recitada e canto tonal, chamando os atores da telenovela como na apresentação do show da banda RBD (Exemplo 32b, e), além de modificar a ordem de exposição de

frases, incisos melódicos e criar textos distintos do original, durante toda sua vocalização. Vinicius, que escuta Thainá com atenção, identifica suas re-criações, interrompendo sua brincadeira-performance para explicitar essa escuta.

O episódio abaixo ilustra o fato:

Vinicius: “não é assim!!!...”, fala pianinho pra Thainá. O menino canta simultaneamente com a menina o inciso melódico da canção *Nuestro Amor*, mas na sua versão original, de forma consonante, ou seja, mantendo o tom e o desenho melódico original.

Thainá segue cantando e, na hora em que introduz a modificação no texto da canção original, canta quase gritando sobre a voz do menino, como que tentasse dizer, eu quero cantar assim. Quando Thainá termina a frase musical, dá uma pequena pausa e comenta: “Alguém tá me atrapalhanduu!”

Vinicius: “Eu. Eu tô cantando junto!” , afirma o menino.

Thainá canta ainda mais forte sobre a fala do menino, querendo impor-lhe na entonação forte, autoridade: “estia moor” .

Vinicius começa a cantar o refrão “é asi, asi és, és asi qui aconteci”, em meio à sua vocalização dá uma respirada e retruca: “não é assim, eu vo canta juntú ó...”

Thainá ouve a exposição do primeiro inciso melódico do refrão entoado por Vinicius, depois interrompe-o e finaliza sua frase: “estia moor” , cantando do seu jeito com maior intensidade. Então, a menina começa a falar com Vinicius: “mais eu, mais eu, mais eu, mais eu quéru cantá minha, mais eu quéru, mais eu quéru, mais eu quérrru fazê igual, mais eu quéru fazê, eu quero gravá minha música assim...”

Thainá canta: “é assim qui eu tia paixonu di verdadi” . Como Vinicius demonstrasse corporalmente que não concorda com suas invenções, ela diz pro menino:

“páaaará!” Thainá, então, enche os pulmões de ar e canta bem forte: “i é assim,...” . Então começa a intercalar canto, entonações em crescendos quase gritando e récitas : “é assim, eu tia paixonu/ por uma vida/ di Rebelde...”(...) é assim i repeti (anoiteci) É assim assim, é sé assim que a... u Samuca, É assim assim és”(modula entonação) é assim qui u Samuca estia mor (...) É Assim qui u Vinicius estia mor...” (Diário de campo, 18/11/06)

Vinicius sabia que Thainá não cantava a música em sua versão original, afirmando: “não é assim” (Diário de campo, 18/11/06). A menina parecia bastante absorvida em sua re-criação e, assim que sentia um espaço sonoro comentava (sem impor muita autoridade): “alguém tá me atrapalhandu!” (Diário de campo, 18/11/06). Vinicius instantaneamente confirmava seu comentário: “Eu. Eu tô cantando junto!”, como que pretendendo reforçar que havia um padrão estabelecido para aquela canção midiática que estava sendo modificado. Em seguida, Thainá entoava ainda mais forte a canção, impondo sua autoridade e afirmando: “(...) mais eu quéro grava minha música assim” (Diário de campo, 18/11/06). A menina solicitava que Vinicius a deixasse cantar assim, e pareceu realmente convencê-lo, porque ele a deixa cantar sozinha, pondo-se à escuta, atentamente. Quando Thainá constatar o seu consentimento, enche os pulmões e vocalizara intensamente o refrão com gestos de controle, misturando fala, canto, grito, récita e introduzindo na letra da canção o nome dos dois pares de sua audiência: Samuel, que de longe já acompanhava sua cantoria, e Vinicius, que, ao escutar a vocalização de seu nome, abriu todo um sorriso cúmplice à colega. Depois da entonação da última frase do refrão, Thainá dera uma respirada, olhara para Isadora que brincava na rodinha de *Gato Mia* e saía correndo em sua direção; decidindo começar outra brincadeira.

Nesse caso, podemos observar que a própria audiência dos pares identificava e consentia a escuta re-criada da canção midiática. As crianças aceitavam contagiar-se por essa atividade, tanto como ouvintes quanto intérpretes. Aqui, a ordem infantil consistia em repetir o refrão para compartilhar uma identidade. Thainá (Exemplo 32b, como muitas das crianças investigadas) não se contentava em fazê-lo. A menina usava o refrão de *Nuestro Amor* como motivo que conduzia vocalização, “i é assim”, demarcando uma aprendizagem socializada culturalmente, modificada na complexa e enredada polifonia de narrativas a criança dava sentido, para atender aos seus próprios interesses. Como um jogo de modalidades de poder, havia uma interpelação da criança reforçando que as identidades não eram unificadas “mas múltiplas e construídas através das diferenças” (HALL, 1997, p.4). Thainá construiu o seu *Nuestro Amor* e o expôs à audiência em performance, na música, no tempo livre do contexto institucional, marcando a sua diferença, ou melhor, mostrando que, para ela, a identidade “não consistia em signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída em seu sentido tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo incluía (...), sem diferenciação interna” (HALL, 2000, p.109).

Algumas vezes as crianças estavam cantando em solo as canções da banda RBD no tempo livre escolar e acabavam contagiando seus pares tanto pela audiência e disposição corporal (dançando), quanto pelo convite verbal: “qué cantá comigu?” (Thainá, Diário de campo, 17/11/06). Nesse caso, os pares podiam refutar ou aceitar. Na maioria dos episódios descritos, as crianças entravam coletivamente na brincadeira-performance junto dos pares, cantando e dançando com eles, permanecendo ali pelo tempo que considerassem necessário. O vídeo (Exemplo 30b) pode ilustrar um momento dessa atividade espontânea das crianças, quando elas se contagiavam pela escuta do outro.

No  Retrato Sonoro: *Rebelde-contágio* (Exemplo 30b), compreendemos que o contágio se dá pela escuta, pela audiência dos pares, pelo desejo de cantar uma música conhecida com os amigos. Aqui, o cantar é sempre colado ao dançar. Thainá canta-dança forte e afinado, interpreta as canções da banda RBD com expressividade e conquista a participação (mesmo que por alguns instantes) dos pares. As crianças do Maternal II estão acabando de confeccionar alguns cartões para os pais. Como Thainá já acabara o trabalho e desejasse brincar de Rebelde com Diana, pega meu microfone e começa a cantar (mais para passar o tempo); já que Diana preferisse continuar fazendo cartões. No meio de sua evocação comenta com Diana que não será o 'Di' (Diego), personagem da telenovela *Rebelde* e, continua sua cantoria solo, sentada ao redor da mesa de trabalho da escola. Thainá levanta e entoa com maior desenvoltura o refrão da canção *Rebelde* (Exemplo 30a). Quando encontra o olhar de Vitor e Vinicius à sua escuta, dá um sorrisinho encabulado e continua a brincadeira-performance perguntando em seguida: “quem qué cantá comiguuuu?????” (Thainá, Diário de campo, 17/11/06). A pergunta é enunciada com ritmo regular em destacada curva interrogativa, descansando no intervalo de terça descendente na vogal *u*. Nesse instante, Vitor e Vinicius aproximam-se da menina esperando a hora mais oportuna para, juntos, entoarem a canção. Vitor se aproxima por trás e canta alguns incisos melódicos com Thainá; Vinicius se mantém ao lado da menina, esperando sua deixa; a menina acaba a frase musical que iniciara, coloca o microfone na boca do menino que, sem prossegue o canto da menina. Como numa bricolagem, as crianças começam a entoar o refrão de outra canção da banda RBD, *Nuestro amor* (Exemplo 32a). Vinicius e Thainá cantam juntos enquanto Vitor apenas escuta, integrando-se ao coro dos colegas logo em seguida.

O Retrato Sonoro descrito acima apresenta a situação de contágio experimentada pelas crianças. Nesse momento, elas parecem confirmar um encontro, compartilhar uma canção, marcar sua socialização cultural com a indústria fonográfica, demonstrar suas estratégias de produção de sentido, seus patrimônios e competências sonoras em parceria. Em interação com os pares, as crianças se apropriavam criativamente das canções da mídia para brincar com elas e com os pares, demonstrando contribuir para a extensão e reprodução da cultura adulta.

Da mesma forma, a temática do grupo Rebelde esteve presente na brincadeira de casinha das crianças do Maternal II. Como cantos solistas ou em parceria contagiada, essa brincadeira também “servia à diversão e à improvisação, sendo imprevisível” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.11) e constituindo-se como um tempo potencial para a reflexão e aprendizagem não só musicais e sociais da banda RBD como fenômeno midiático, mas pontuando as relações constituídas entre o contexto e o comportamento a partir dessa atividade (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.11).

Ao escutar sensivelmente as crianças em suas habituais brincadeiras-performances de *Rebelde*, constatei que elas apreendiam criativamente as informações do mundo adulto para produzir sua cultura de pares: “esse conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os pares” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.1). Nesse caso, a brincadeira de *Rebede* funcionava como um “jogo de papéis” (CORSARO; MOLINARI, 2005), ou melhor, como uma brincadeira em que aquele grupo de pares apreendia que existiam papéis e que esses papéis adquiriam uma moldura relacionada à escolha de estilo ou papel, modo parcialmente flexível e

parcialmente rígido de constituir as relações de contexto e comportamento (CORSARO; MOLINARI, 2005, p.7).

Algumas crianças do Maternal II regularmente brincavam de *Rebelde* na casinha do pátio externo B na hora do brincar livre (Cauã, Isadora, Thainá, Vinicius, Gabriel, Henrique). A seguir, recorto um momento dessa brincadeira,  Retrato Sonoro: *Casinha dos Rebelde* (Exemplo 34).

A brincadeira geralmente começava no escuro da casinha, quando as crianças fechavam todas as aberturas da casa (duas janelas e uma porta), envolvendo dois pares de casais (os namorados, representando Mia-Miguel e Diego–Roberta) do RBD (bem abraçadinhos), mais uma criança auxiliar. No escuro total, as crianças gritavam o refrão da canção *Rebelde* (Exemplo 30a), seguido ou alternado do refrão da canção *Nuestro Amor* (Exemplo 32a) em diferentes tonalidades, batiam os pés e acabavam abrindo uma pequena abertura da janela para conquistar uma faixa de luz. Por inúmeras vezes, não compreendi o que faziam lá, mas com a regularidade no campo, entendi que ali, cada casal de crianças *namorava*, isto é, dispunham-se em um canto da casa abraçados, dançando bem juntinhos e tiravam as meias e os sapatos para *tomar banho*, o que significava ter os pés lavados pela criança auxiliar. Essa última criança molhava os pés dos *namorados* com água retirada da caneca de alumínio ‘*emprestada*’ do refeitório, passava o sabonete *do banheiro da escola* e então secava os pés dos namorados com uma pequena toalha. Algumas vezes, essa atividade era realizada com as janelas abertas, mantendo fechada a porta central de acesso à casinha. Após o *namoro*, os “personagens” iam pro colégio fazer o show.

Além da música propriamente dita, as crianças tinham essa brincadeira-performance como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da

sociedade, através da dramatização de papéis que abordava as ambigüidades e inconsistências envolvidas nas suas relações sociais e nos seus valores morais. Houveram crianças que permaneceram constantes durante a brincadeira de Rebelde. De modo geral, Thainá é Mia e Vinicius, seu par romântico Miguel. As demais crianças trocavam de papéis sistematicamente. No entanto, as meninas sempre representavam o papel feminino e entre os meninos o papel mais cobiçado no grupo de pares era o do *lavador dos pés*. As crianças definiam quem seria o *seu amor* na brincadeira. Hoje (01/11/06), Henrique se dirige a Thainá para ser seu par romântico, ao quê a menina responde: “não sou mais teu amor.... Agora sô amor dele!” (Diário de campo, 01/11/06). Thainá agarra Vinicius pelo braço (que estava se preparando para ser o lavador) e o auxilia a retirar os tênis; o menino atende a proposição da menina.

Junto do *namoro*, a questão do *trabalho* dos *Rebeldes* também se constitui numa temática bastante freqüente na brincadeira das crianças. Ainda nesse episódio, Thainá, depois de *tomar banho*, anuncia ao namorado que vai para o trabalho. Vinicius responde: “não, não...mas a genti dos Rebeldi não tem trabalhu....” No mesmo dia Thainá (agora Mia) se despede de Isadora (agora Roberta): dizendo: “ah, vô prô colégio”. Isadora responde: “ah, vô pro trabalho”. Thainá interrompe sua dramatização e grita com a colega: “Rebeldi não tem trabalhuuuu!”. Isadora corrige: “ah....eu vô prendê meu cabelu e já vô....” (Diário de campo, 01/11/06). Isadora fica fazendo de conta que arruma o cabelo enquanto Thaná enche seu copo de cerveja (encher os potes de iogurte com areia) e Isadora arremata: “ah...eu vô tomá cerveja!” (Diário de campo, 01/11/06). Como não têm *trabalho*, os *Rebeldes* ficavam em casa *se divertindo*, ou melhor, cuidando da estética e tomando cerveja.

Cabe destacar que durante toda a dramatização realizada pelas crianças, as expectativas estereotipadas dos atores da telenovela e da banda RBD estavam presentes e se modificavam na integração entre os pares e os adultos. Eram os pares que alertavam que no contexto e no comportamento dos *Rebeldes* não existia *trabalho*, somente *colégio*; eram os pares que entre si vocalizavam alternadamente os dois refrões das canções da banda como um grito de guerra, sempre expresso por entonações fortes e acompanhadas por gestos de controle, quebrando o silêncio das ações empreendidas, demarcando que eles tinham status, poder e posição hierarquicamente superior. O mesmo acontecia quando, em certo momento da brincadeira, os pares abandonaram a cerveja como bebida e passaram a champanhe, influenciados pela experiência com a adulta professora. As crianças lhe ofereceram *cerveja* e ela respondeu: “não brigada, eu sou chiquê, só tomo champanhe!” (Diário de campo, 18/10/06). A partir daí, inúmeras vezes os *Rebeldes* passaram a tomar *champanhe* dentro da casinha.

Nesse momento, conclui que a brincadeira de casinha das crianças revelava quanto elas estavam circunscritas pela reprodução cultural. As crianças eram afetadas pela sociedade e pelas culturas experimentadas, apropriando-se das informações do mundo adulto ao viver a complexidade das relações de jogo de papéis para atender os seus interesses (CORSARO; MOLINARI, 2005), pontuados como ações sempre ligadas à diversão e à improvisação, que as tomavam ininterruptamente.

Tal característica ficava bastante evidente na rotina e nos padrões sonoros observados quando as crianças do Maternal II dramatizavam o show de sua banda predileta, *Rebelde*: ● Retrato Sonoro: *Show do Rebelde* (Exemplo 35).

Thainá, Vinicius, Isadora e Cauã dramatizavam o *show do Rebelde* com maior sistematicidade, parecendo se divertir muito nessa brincadeira. Improvisadamente selecionavam um espaço para ser o palco no contexto escolar e um objeto para ser o microfone, demonstrando não necessitar de materiais estruturados para a brincadeira, porque inventavam esses materiais com as transformações criativas que conferiam aos objetos de seu entorno. Assim, inúmeras vezes, ficar de pé em cima do banco do pátio externo B e colocar o pote de iogurte na direção da boca, representaram os dispositivos de status, poder e controle dos personagens interpretados pelas crianças. Ao se colocarem topograficamente em altura superior aos pares (subindo no banco), tendo sua voz amplificada pelo microfone (cantando forte e até mesmo gritando através do pote de iogurte), as crianças poderiam alcançar a audiência que brincava aleatoriamente no pátio. Nesse momento, demonstravam conhecer os aparatos dispostos nas canções midiáticas, além de se apropriarem, exclusivamente, da estrutura musical do discurso sonoro que interpretavam, mesmo que em nenhum momento seguissem sua matriz original.

Prova disso é o alerta que Thainá faz aos pares (Vinicius, Isadora e Cauã) na subida do *palco* (banco do pátio externo B) “primeiro é a Mia que canta, depois o Miguel” ou ainda “espera o violão” (Thainá, Diário de campo 01/11/06). As meninas conheciam a sintaxe musical original da canção que reproduziam interpretativamente, porém, na imprevisibilidade do momento, não pareciam respeitar a introdução musical que desembocava na tensão do refrão, presente nas duas canções da banda RBD. Nesse caso, as crianças começaram o show gritando o refrão em solo ou alternadamente e valiam-se desse grito como motivo para improvisar outros textos e desenhos melódicos, tendo como princípio organizador a

escuta dos pares (no solo e/ou coletivamente) simultânea à ação de seu vocalizar improvisado.

É importante considerar que, para as crianças, cantar sempre é sinônimo de dançar, por isso, entoavam as canções da banda RBD movimentando-se simultaneamente e de forma improvisada pelo espaço de que dispunham. No momento do show não havia combinações prévias, as crianças subiam no palco, pegavam o microfone, entravam e saiam da brincadeira-performance conforme seus interesses. O show apresentado pelas crianças não tinha um roteiro determinado a cumprir. Sendo imprevisível, ele podia apresentar uma música por inteiro (com início, meio e final auditivamente identificados) ou ser interrompido à medida que as crianças decidissem aderir ao convite de um colega ou de uma situação. O grito de Isadora gritara no meio do show dos Rebeldes: “o tio Beto vai embora!!!!!!” (Isadora, Diário de campo, 01/11/06), fez com que essa ação interrompesse a brincadeira-performance de seu grupo de pares. Imediatamente as crianças pularam do banco e saiam correndo na direção do *Tio Beto*. Inúmeras vezes, as crianças demonstraram entrar e sair das brincadeiras-performances movidas por seus interesses.

Do ponto de vista musical, o resultado sonoro do show das crianças do Maternal II não era, em momento algum, caótico. Mesmo que não combinassem previamente o que iriam executar, as crianças seguiam um roteiro sonoro sempre conectado ao padrão estilístico da canção midiática. Nesse caso, cantavam em uníssono, mantinham a mesma tonalidade, seguiam o mesmo campo harmônico das canções originais, alternavam solos e coro em uníssono na exposição vocal (característicos da estrutura musical dessas canções), criavam contrapontos e tensões, produziam relaxamento, etc., como que participassem de um grande

laboratório de improvisação sob o baixo definido das canções midiáticas da banda RBD. Por isso, as crianças tinham o refrão das canções midiáticas dos *Rebeldes* (tanto *Rebelde* quanto *Nuestro Amor*) como motivos sonoros estruturantes e aglutinadores de previsibilidade sonora. Elas pareciam encontrar unidade nessa imitação, sempre apoiada na escuta coletiva que decidia o tempo e a forma de organizar sua performance.

Aqui, as crianças demonstravam quão musicais elas eram, porque identificavam e expressavam simultaneamente os elementos do discurso sonoro que se relacionavam, no fluir sensível de sua improvisação. Dessa forma, em meio às simultaneidades sonoras experimentadas na vivência cotidiana, as crianças do Maternal II selecionavam aquelas sonoridades que se adaptassem ao show, demonstrando sua apropriação do mundo adulto e o desejo de compartilhar uma presença. Nele, o grito de guerra lançado habitualmente no *show do Rebelde*, individualmente, também era repetido pelas crianças de maneira solista: “você quer que nós fiquem peladus? [...] Vamu fica peladuu?” (Diário de campo, 01/11/06), demonstrando padrões criativamente interpretados do mundo adulto, que buscavam uma intercomunicação comunal. Uma criança também introduziu no grito de guerra produzido pelos participantes da banda RBD um “pr”: “prrrri prrrrou prrrê prrrrrréééuudiii” 🎤 (Exemplo 36). Nesse último caso, a criança parecia compreender que, o encontro consonantal *pr* (tão utilizado nas aulas de técnica vocal) produzia na voz uma colocação mais extensa, alcançando no improviso dramático, uma descarga emocional mais acentuada.

Portanto, o que emergiu com força destacada nas brincadeiras-performances no Maternal II foi a sensibilidade auditiva das crianças no que diz respeito ao conhecimento e o reconhecimento do refrão como a coerência sonora

clave sobre a qual elas combinavam simultaneidades heterofônicas. Por um lado a ordem sonora (ritmo, harmonia, melodia) do refrão e, por outro, o improvisar incorporado na dramaticidade dos papéis, imbricados em seus significados sociais, constituíram-se como presenças constantes num corpo que, para cantar, deveria também dançar. A autonomia das crianças foi a característica fundadora das brincadeiras-performances. Nelas, as crianças se arriscavam a inventar-adaptar novas construções sonoras, a partir das coerências musicais instituídas, enriquecendo e elaborando os modelos adultos, desde que atendessem às suas próprias necessidades.

Barbie Girl

Barbie Girl é a versão de Kelly Key (Warner, 2005) para a música de mesmo nome do grupo dinamarquês Acqua (Acquarium, 1997). A cantora de música pop adolescente torna-se popular em 2002, fazendo sucesso com suas músicas de duplo sentido: *Anjo*, *Cachorrinho*, *Adoleta* e *Bába baby*. Kelly Key é ex-mulher do cantor Latino, conhecido pela música *Festa no Apê*. A cantora já chegou ao top de 700.000 cópias vendidas e hoje trabalha na divulgação de seu sexto álbum, com apenas 40.000 cópias vendidas. Os críticos afirmam que Kelly Key chegou ao mercado suceder a apresentadora de programas infantis Xuxa, valendo-se do repertório e das caxuxas que lembram a artista no início da carreira.

Sendo mais uma canção midiática, *Barbie Girl* foi entoada por algumas crianças do Maternal II (Samuel, Diana, Henrique, Gabriel, Carol) de forma solista e, em pouquíssimos casos, em duetos. Duas dessas crianças (Samuel e Gabriel) também demonstraram conhecer o repertório pessoal das canções da Xuxa, entoando-as em pares com a canção de Kelly Key, como se essa músicas fizessem

parte do mesmo repertório. A canção *Barbie Girl* nunca foi veiculada pela escola, emergindo como patrimônio das crianças nos tempos livres da dinâmica escolar, prova de sua socialização cultural.

Em oposição às canções da banda RBD, que pareciam expressamente convidar ao canto coletivo com os pares, *Barbie Girl* era entoada pelas crianças em momentos individuais. Quer nas entrevistas e conversas comigo, quer nas atividades cotidianas livres, ou mesmo, quando se sentiam escutadas pela audiência (tanto dos pares, quanto a minha). A canção *Barbie Girl* (Exemplo 29a) iniciava com uma conversa entre a Barbie e o Ken: “Oi Barbie / Oi Ken! / Vamos dar uma volta? / Ah, só porque você tá de carro? Fala sério!”, sob esse diálogo, um teclado introduzia a condução harmônica da canção. Mesmo sendo uma canção sem refrão, *Barbie Girl* guardava a temática da sedução do par romântico e uma sintaxe musical muito próxima das canções midiáticas da banda RBD. Com introdução instrumental que antecedia a entrada da voz feminina principal, a canção incorporava, ao longo de sua execução, uma batida dançante. Essa batida, acompanhada da voz, apresentava um desenho melódico com saltos intervalares de terça e quarta (Exemplo 29a) que se repetiam com texto diferente e uma pequena mudança intervalar no inciso final, durante oito compassos. Após a apresentação da voz feminina principal, havia o contraponto da voz masculina (um compasso), retornando à execução repetida da sessão A. A sessão B, com desenho melódico regular, conduzida por graus conjuntos, era inicialmente entoada pela voz feminina e repetida, logo depois, pela voz masculina. Antes da volta à sessão A, o desenho melódico principal da sessão B (Exemplo 29a, d) era repetido com letra diferente, na voz masculina (Exemplo 29a, e). A volta à sessão A e à sessão B determinava, por

duas vezes, a finalização da canção, com novo diálogo entre Barbie e Ken acompanhado da condução harmônica no teclado solista.

Em entrevista individual comigo, Diana canta a canção *Barbie Girl*, arrumando o microfone na posição desejada. ● Retrato Sonoro: *Barbie Girl* (Exemplo 37). A entonação de Diana mantém a mesma tonalidade da artista Kelly Key, sem realizar as repetições expostas na sessão A (Exemplo 29a). Depois de apresentar essa sessão (Exemplo 37, a) Diana executa a sessão B (Exemplo 37, b), sem entoar a repetição da sessão A, nem o contraponto da voz masculina. A menina conclui sua interpretação com a repetição do inciso melódico final da canção.

Uma análise do Retrato Sonoro *Barbie Girl* de Diana (Exemplo 37) evidencia uma reprodução interpretativa da canção *Barbie Girl* muito relacionada à canção original. As pequenas mudanças textuais e melódicas encontradas em sua vocalização, demarcavam a fixação na idéia narrativa do texto, no campo harmônico e no desenho melódico da canção original. A criança ainda demonstrava uma compreensão da sintaxe musical da canção, apresentando de forma resumida (sem repetições) a forma estrutural da mesma (sessão A, sessão B). Diana também torna evidente sua percepção auditiva aguçada, pois, todas as vezes que entoava *Barbie Girl*, mantém a tonalidade original da canção.

A canção *Barbie Girl* funcionava como ponto de encontro de Diana com os pares: Samuel, Henrique e Isadora num canto específico do pátio escolar, tomado como palco da brincadeira-performance. Cada vez que um desses pares entoava *Barbie Girl*, os demais se aproximavam e punham-se à escuta do colega. Nesse momento, poderiam entrar em parceria com os pares, dançando com Diana ou entoando sozinhos a canção depois da brincadeira-performance. Diana sempre cantava e dançava simultaneamente, buscando repetir os movimentos coreográficos

realizados por Kelly Key. A canção *Barbie Girl* agia como um elo sonoro que congregava esses pares, ao passo que também separava Diana de Mariana e Thainá, suas amigas mais constantes. Essas últimas, em nenhum momento desta investigação, sentiram-se convidadas a participar daquela atividade. Aqui, a possibilidade de a música ser simultaneamente um fenômeno que une e separa emergira no campo, indicando presença obrigatória da música “nos rituais que celebravam a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre nós e os outros” (TRAVASSOS, 2005, p.11).

Outras canções midiáticas

Outras canções midiáticas emergiram nas brincadeiras-performances de algumas crianças do Maternal II (José, Lucas, Vitor, Gabriel) em seus tempos livres. Nesse contexto, mesmo que a maior parte das crianças se identificassem com as canções midiáticas da banda RBD, o repertório delas também contemplava outras canções midiáticas em menor escala. Assim, as crianças marcavam o *stock* de patrimônios e competências sonoras que se sentissem interpeladas. Sem, conquistar uma consonância entre os pares, essas canções indicavam uma forma estruturada de organização das sonoridades, que permitia às crianças acesso à audiência. Ao se constituírem como culturas legítimas de cada uma das crianças, essas canções ressoavam os repertórios com os quais elas tinham acesso. Dessa forma, mesmo que as crianças não entoassem essas canções de forma idêntica ao padrão sonoro original, suas melodias eram identificadas nas vocalizações infantis porque cumpriam a sintaxe musical original, revelando a apropriação interpretativa das crianças.

José destacava-se dos pares no Maternal II pela experiência que tinha com as trilhas sonoras de diferentes filmes assistidos em casa. O menino conhecia e entoava decor algumas dessas músicas, identificando o arranjo das mesmas. Tinha a fila da higiene como o lugar destacado no contexto escolar para contar aos pares (especialmente Mariana e Cauã) o roteiro dos filmes, cantarolando suas canções prediletas. José está na fila da higiene com um dvd na mão: *Turma da Mônica: As estrelinhas mágicas e outras histórias*, 2004. Não por acaso, o menino entoava nessa fila regularmente a canção do Cascão (personagem “sujinho” de Maurício de Souza), demarcando que a música existe de forma integrada às relações sociais e aos valores morais.

Na fila, José canta com intensidade forte o  Retrato Sonoro: Cascão (Exemplo 38b) para a colega Diana. Além de cantar a melodia e o texto idêntico ao da canção original  Cascão (Exemplo 38a), José também vocaliza sua parte instrumental, vocalizando a compreensão da parte instrumental exposta na canção (Exemplo 38b). José utiliza a sílaba *ãah* para expressar a parte instrumental da canção em sua versão original. Fato similar também foi constatado pelos sujeitos investigados por Cardoso (2007) e Strauss (2007), quando vocalizassem músicas com uma introdução instrumental, utilizavam sonoridade nasalizadas para entoá-las.

Por outro lado, no Maternal II, Lucas e Vitor distinguiam-se dos pares pela vivência que tinham com os programas televisivos do canal pago *Discovery Kids*, entoando com frequência algumas das canções de seus programas prediletos em solo ou dueto. Em diferentes momentos dessa investigação, a canção  *Jay-Jay* (Exemplo, 39a) foi a mais executada pelos dois meninos com um pequeno ondular do corpo no espaço. Uma característica interessante de sua execução era que logo que começassem a cantá-la, durante o brincar livre, conquistavam atenção de

pelo menos duas crianças. Nesse momento, podiam anunciar as canções como invenção, parecendo querer reforçar que sua expressão incluiria um jeito de organização dos sons (ainda pouco socializado entre os pares), em oposição às barulhadas que invadiam a paisagem sonora.

Na entrevista individual com a pesquisadora Lucas afirma: “vô inventá a do diêi diêi” (Diário de campo, 10/01/07). O menino canta sua reprodução interpretativa para a canção  Retrato Sonoro: *Jay, jay* (Exemplo 39b), mantendo o texto e a melodia original da mesma. A criança não evoca a repetição do segundo texto vigente na canção original. No entanto, interpreta toda sua sintaxe musical original. Ao analisar os diferentes episódios experimentados por Lucas e Vitor, constatei que os meninos, regularmente, cantavam exclusivamente canções da mídia ou do cardápio sonoro escolar. Para Lucas e Vitor, inventar músicas significava entoar canções, ou seja, vocalizar uma melodia com letra. As crianças entoaram em suas brincadeiras-performances, apenas canções com as quais tinham familiaridade.

Por outro lado, Gabriel emergiu no seu grupo de pares como a criança que, além de entoar as canções da banda RBD, interpretava outras canções midiáticas (sucessos atuais ou antigos). O menino selecionava canções que pudessem fazer todo o seu corpo dançar improvisadamente, sem anúncio prévio, apenas deixando-se fluir através da brincadeira-performance no tempo e espaço do Maternal II. Nesse caso, Gabriel cantava-dançava, com frequência, o repertório da Xuxa e as canções do grupo Babado Novo (música axé), acolhendo nessa atividade um repertório que convidasse à participação de todo o corpo e que aderisse às características funcionais do discurso sonoro. Gabriel mobilizava todo o entorno escolar em sua expressão corporal, sendo constantemente observado pelos pares

e/ou provocando risos e manifestações gestuais que convidassem à dança com os pares.

Do exposto, podemos concluir que as outras canções midiáticas vocalizadas pelas crianças do Maternal II também funcionavam como um ritual de escuta compartilhada. Brincando, as crianças colocavam a voz e o corpo na canção. Ao entoar e dançar essas canções midiáticas em suas brincadeiras-performances, as crianças revelaram a apropriação interpretativa de patrimônios e competências musicais distintas. As outras canções da mídia reproduzidas interpretativamente pelas crianças, tinham sintaxe musical regular, alicerçada em padrões unificados da construção sonora, que sublinhavam consonância, semelhança estrutural, adesão, função e correspondência entre os elementos musicais, narrativos e sociais, apontando um tipo de música dançante específica, com uma forma de organizar o refrão característica.

Nesse momento, compreendi que o refrão e a música dançante, também vigentes em distintas formas de organização sonora da música brasileira (samba, forró, pagode, choro, canção de amor, canção de protesto, etc.), ainda não faziam parte significativa do repertório das culturas infantis. Para as crianças, as outras canções da mídia serviam à diversão e à audiência, demonstrando que a música existia de forma integrada com os valores morais e as relações sociais de toda a sociedade, com suas ambigüidades e inconsistências (MANS, 2002).

Notas de passagem

Portanto, as músicas expressas pelas crianças nos jogos de barulhar definidos como coerências musicais, revelaram um “sotaque acústico” apreendido

rotineiramente pela escuta das crianças, na imposição e exposição de congruências sócio-culturais que experimentavam na escola e nos contextos de socialização que participavam. Ao viver a música na sociedade, as crianças punham os corpos no som e guardavam na escuta-memória a(s) ordem(s) instituída(s) da música(s) entre os pares, em contextos específicos. Como brincadeiras-performances improvisadas, fluída e imprevisivelmente na escola, as coerências musicais invadiram o cotidiano das crianças, servindo à sua diversão como audiência, isto é, como aquilo que o ouvido faz com o que ouve. Por isso, as coerências musicais constituíram o lugar assegurado à escuta e à socialização sonora com os pares. Isso porque, na vocalização de coerências musicais, a familiaridade com os repertórios articulados, assegurava uma pretendida comunhão e unidade com a escuta dos pares; compartilhando significados comuns.

Nesse momento, as crianças expressaram suas legitimidades e as recriações musicalmente constituídas, demonstrando as combinações plurais de elementos sonoros que não indicavam apenas sua socialização na música, mas de forma integrada, nos valores morais e relações sociais de toda sociedade. Ao apoderar-se de determinados marcos sonoros e de certas canções (do cardápio escolar, das paródias e da mídia), as crianças revelaram os sentidos heterogêneos constituídos como atores plurais e a força da escuta-memória como paradeiro inter-relacional da expressão infantil.

Ao funcionar como princípios organizadores de motivos, refrões e incisos rítmicos, as coerências musicais constituíram-se como padrões sonoros, indicando a potência da escuta-memória nas culturas infantis. Tal escuta-memória só poderia se materializar, porque participara de experiências sonoras oferecidas ao corpo em tempos e espaços sociais. Assim, as crianças entoavam decor as

coerências musicais experimentadas, demonstrando que a memória guardava uma escuta múltipla e vetorial, uma *colcha de recados* (WISNIK, 2002), isto é, um repertório de marcos sonoros e de canções que transversalizavam o tempo. Por isso, a escuta-memória podia acometer as crianças voluntária ou involuntariamente, suscitada por evocações ancoradas no passado e no presente (STEPHANOU, 2003). A partir de uma cena evocativa, as crianças chamavam à escuta-memória que operava por diversas conexões e redes de sentidos, deixando emergir experiências, ressonâncias e propagações que ativavam os processos mnemônicos e transportavam às re-criações infantis. Processos que levavam às representações simbólicas, codificando vivências, marcando presença, constituindo e instituindo formas rígidas ou flexíveis de soar e pensar música.

Nesse contexto, mais do que marcar uma presença socialmente experimentada, as coerências musicais emergiram no Maternal II como possibilidade de reflexão e aprendizagem musical. Logo, as diferentes maneiras de revelar as coerências musicais me levaram a considerar a “força semiótica da música” (DeNORA, 2000). Tal temática foi intensamente desenvolvida por DeNora (2000), indicando que a música está em relação dinâmica com a vida social, invocando, estabilizando e podendo transformar parâmetros de agenciamento coletivo e individual. Nesse contexto, a autora compreende que a música apresenta significados sociais que não são preestabelecidos, mas que se relacionam às formas como a música é apreendida nas circunstâncias específicas do contexto.

Ao buscar espontaneamente a interação com a materialidade sonora, as crianças do Maternal II expressaram aquilo que as coerências musicais lhes ofereciam: os marcos sonoros das canções do cardápio escolar, as canções paródicas, as canções da mídia. DeNora (2000, p.39) chama esse fornecimento de

affordance, explicando que uma bola nos possibilita rolar, saltar e quicar, ao contrário de um cubo. A autora também salienta que os *affordances* de um objeto são constituídos e reconstituídos durante o curso da ação, demonstrando como “a música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar ou estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento coletivo ou individual” (DeNORA, 2000, p.40).

Neste sentido, as descrições tomadas no presente capítulo descreveram a multidimensionalidade das coerências musicais. A música põe em ação uma série de poderes implícitos e explícitos que se relacionam diretamente às múltiplas dimensões do agenciamento social experimentados pelas crianças e às formas de atingir o mundo adulto. Isso porque, a música põe em ação

seu papel de mediadora nas relações da ação e experiência sociais [...] [ressaltando que] as propriedades musicais - via seus aspectos físicos (tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas associações convencionais (por exemplo canções de amor) – conduzem elas próprias as formas de ser e fazer musical (DeNORA, 2003, p.170).

Assim, o extenso número de coerências musicais encontradas na presente investigação nos faz concluir que dentro desse corpo que soa há um ouvido que simultaneamente escuta e memoriza coerências musicais instituídas simbolicamente. Nas brincadeiras-performances do Maternal II, essas coerências emergiram como padrões sonoros apreendidos na música como um objeto de conhecimento social, atravessada pela produção de hierarquias e legitimidade culturais. Se um tipo de canção, (do cardápio escolar, das paródias e da mídia), ensinada pelos jesuítas missionários desde a nossa colonização, ainda é o princípio sonoro determinante de um estilo, forma e sintaxe sonora, é porque esse universo ainda necessita ser mobilizado pelas repetidas rotinas instituídas social e culturalmente, por músicos e educadores musicais que compreendam as fronteiras

flexíveis do discurso sonoro e pela urgente amplificação desses repertórios. Se as crianças têm a necessidade de colocar os corpos no som, mobilizando disposições, competências e repertórios experimentados social e culturalmente, essa pesquisa entende que esse stock, nas culturas infantis, ainda ressoa um tipo de música específica, desconsiderando a diversidade e a riqueza da música brasileira.

Enquanto isso não aconteça, podemos nos contentar em aguçar nossa escuta sensível à dimensão poética tonalizada nas múltiplas re-criações concebidas pelas crianças no campo. Assim, a partir e através das coerências musicais incorporadas em sua socialização (como audiência e/ou como brincadeira-performance, individual e coletivamente) vimos emergir a potencialidade da infância na contemporaneidade. Longe de se constituir como cópias do real, as coerências musicais, mostraram que se nutrem dos *sentidos* experimentados com os sons que as crianças tiverem a liberdade de movimentar. Logo, as coerências musicais expressas no Maternal II, serviam à diversão e tinham a intencionalidade de singularmente, alcançar a audiência.

Espaço de compor-improvisar

Dentro dos jogos de barulhar defino como *espaço de compor-improvisar* o tempo de *expor indeterminadamente singularidades sonoras* dentro de uma configuração acústica estruturada intencionalmente *em performance*. Compor, esse ato de organizar o material sonoro numa forma específica, nomeado nessa definição, aparece colado à palavra improvisar. Isso para ressaltar que, no espaço de compor-improvisar, não havia por parte das crianças, uma consciência da forma

revelada (vou compor uma música assim). Essa forma se estruturava *em performance*, isto é, durante o livre improvisar indeterminado das crianças, no qual o silêncio emergia como princípio emoldurador dessa atividade e a intenção de expressar música ocupava sonoramente o tempo e espaço da expressão musical. Nesse sentido, destaco que as composições-improvisações das crianças podiam apontar sonoramente uma sintaxe musical característica, mesmo que para elas ainda não fosse visível tal conhecimento. A palavra improvisar aqui utilizada também pretende sublinhar o jogo, a alegria, o entretenimento, a exploração, a inquietude e a curiosidade envolvidos no ato de improvisar (GAINZA, 1983), os quais permaneceram constantes na atividade de compor-improvisar do Maternal II.

No espaço de compor-improvisar, as crianças expunham suas confirmações e interrogações impostas pelo viver cotidiano, à medida que decidissem enfrentar e contrapor a anestesia das coerências musicais experimentadas, para expor, singularmente, seu ser poético, isto é, o devir humano que há em cada modo de transfigurar o vivido com os outros (RICHTER, 2005a). Nesse contexto, *compor-improvisar* supunha criar relações, permitir, consentir, exercitar, enfrentar a decisão imprevisível do gesto de corpo inteiro que, na dramaticidade, expõe o indefinível. O que captura nossa audiência nesse jogo de barulhar é a possibilidade de organizar, na estrutura musical, formas que comunicassem *previsibilidade e imprevisibilidade simultaneamente*. Previsibilidade constatada no uso da sintaxe musical experimentada na vivência socializadora das crianças com música no mundo e, imprevisibilidade, que tatuava sonoramente nas composições-improvisações as singularidades individuais das crianças, invadindo o espaço de silêncio e escuta vibrante.

As composições-improvisações do Maternal II pareciam indicar um contraponto à ordem adulta instituída para a música na infância numa vetorialidade de combinações, ainda não instituídas no contexto escolar. Assim, as crianças se arriscavam a unir concepções não legitimizadas naquele discurso, as quais enfatizavam a integração da fala-canto com a dança, da composição com a improvisação e da experiência individual com a intercomunicação comunal, também encontrados na pesquisa de Rivera (2000). Se para a escola de educação infantil se canta sentado na *rodinha* com pernas de índio (PIRES, 2006), as crianças do Maternal II compunham-improvisavam unindo a fala-canto com a dança, sempre em movimento (em geral de pé), através dos diferentes contextos escolares eleitos. Nos espaços de compor-improvisar as crianças expressavam de forma fluída e integrada um produto sonoro organizado tanto como composição quanto improvisação. Por isso, na performance infantil ressoava um jogo imprevisível de organizar, selecionar e manipular as materialidades sonoras. Se a música na escola era entoada em uníssono e no coletivo da turma, os espaços de compor-improvisar expunham uma singularidade que escutava sensivelmente a intercomunicação comunal entre os pares, acolhendo e compartilhando parcerias coletivas, idéias musicais e contágio.

Também observei que as crianças usavam a música no espaço de compor-improvisar como mais uma linguagem disponível à elaboração de suas ações de sentido, demarcando a presença de uma estética musical *entrelaçada* tanto nos aspectos cognitivos como nos expressivos e, na facilidade para usar de modo transversal e com grande soltura, várias linguagens ao mesmo tempo (HOYUELOS, 2006). Nesse momento, a música parecia se integrar empaticamente às diferentes manifestações do mundo infantil.

Como as crianças pronto compreendessem que a música era um jogo sonoro de regras em movimento, suas composições-improvisações envolveram o modo segundo o qual elas dispunham integradamente os elementos constituintes da música às múltiplas linguagens da expressão humana. Aqui, mais uma vez, *o corpo, o movimento e a vocalidade estruturadas sob o princípio organizador da escuta e do tempo não-linear emergiram na materialidade sonora das culturas infantis*. Nesse caso, a autoria era palavra de ordem e cada criança ou grupo de pares tinha responsabilidade sobre sua expressão sonora, criada improvisadamente ou resultado do exercício continuado de compor-improvisar.

Logo, as composições-improvisações surgiram no contexto escolar tanto como um ato involuntário de comunhão e modo de compartilhar afetos, quanto como um exercício diário de perseguição, vocalização, arrumação, arranjo e constituição de uma organização, adentrando o cotidiano para significar um universo poético que sempre expressava simpatia e forma. Simpatia definida como o “enigma do sentir que nos faz pensar que o efeito poético acontece por acolhimento ao pathos, ou seja por acolhimento às paixões do outro, como modo de comungar o estar junto no mundo” (RICHTER, 2005a, p.59). Tal simpatia acabava por determinar uma participação realmente ativa na expressão infantil. Uma ação que, por ter intimidade com o real, agitava todo o ser. E forma porque, a estrutura musical em performance apresentada nas composições-improvisações das crianças, acolhia a escuta dentro de uma organização do discurso sonoro que perseguia e/ou desenvolvia um motivo, definindo uma frase e/ ou organizando canções com perguntas e respostas.

Cabe destacar que a grande diferença observada entre os espaços de compor-improvisar e o ato de produzir barulhadas consistia na aderência à escuta

como espaço fundamental da expressão sonora. As crianças queriam mostrar sua forma de organizar as simultaneidades inerentes do discurso sonoro em sua complexidade. Por essa razão, intencionalmente demarcavam uma organização característica da sintaxe musical, que poderia expor-se individualmente à audiência ou conquistar improvisadamente à composição coletiva.

De modo geral, as composições-improvisações capturadas no campo giravam em torno da canção como uma peça musical. Apresentavam regiões de tensão e relaxamento das frases evocadas, sessões com frases onde se identificava o desenho melódico com função de pergunta e resposta e fixação de refrões ou contraponto polifônico, dentro do sistema temperado. Nessas composições-improvisações havia grande articulação do canto e da fala como extensões sinônimas da fruição musical, bem como do corpo, do gesto e do movimento como eixos estruturantes da harmonia e rítmica do discurso sonoro. A expressão preferida das crianças parecia constituir a monodia individual, isto é, a entonação de uma linha melódica vocal com texto, que acompanhava de perto o ritmo da pronúncia natural das palavras, território habitual das composições-improvisações.

É importante lembrar que, mesmo que as composições-improvisações tivessem início na vocalização monódica das crianças, essas músicas poderiam funcionar como um chamado à composição coletiva. Nesse caso, conforme o contágio e a simpatia empreendidos no contexto escolar, as composições-improvisações eram tomadas pela coletividade heterofônica dos pares, aderindo à previsibilidade contrapontística enunciada na monodia, que acabava por emoldurar a organização sonora.

Muitas vezes as crianças queriam uma audiência para suas composições-improvisações, reunindo ou convidando explícita ou implicitamente seus pares ou a mim para ouvir a sua música em performance. Nesse caso, elas poderiam criar composições-improvisações exclusivamente para a escuta da audiência, compartilhando a alegria e a cumplicidade de estar junto no tempo não linear da rotina escolar. Outras vezes, as crianças apenas mantinham-se isoladas, cantando nos espaços do contexto escolar destinados como território desse exercício sonoro (solicitando em alguns casos meu microfone). Outras vezes ainda, mobilizavam seus pares pela escuta de um motivo sonoro, lançando-se à corporeidade de soar.

As composições-improvisações das crianças existiam como criações, ou melhor, brincadeiras que espontaneamente organizavam para in-corporar o som. Gesto que desenhava, movimentava e narrava a pluralidade acústica, numa forma estruturada de se desembaraçar de sua própria *individualidade*. *As crianças compunham-improvisavam, exclusivamente, nos seus tempos não lineares*, isto é, nos tempos de festa, nos tempos das comemorações escolares e das brincadeiras livres, especialmente no pátio; sempre além da direta influência dos adultos, onde as demarcações legítimas de tempos e espaços do contexto escolar não lhes fossem impostas.

Cada criança acabava por revelar uma sintaxe musical constante no espaço de compor-improvisar, marcando singularmente o seu jeito de organizar as materialidades sonoras que experimentavam. Como pesquisadora, era capaz de identificar a estrutura fixada na música de cada criança particularmente. Uma tatuagem, uma unidade de substância sonora que perseguiram, combinadas na dinâmica criadora que não devia prontidão a nenhum padrão sonoro externo

determinado, mas pretendia expor outros jeitos de organização sonora. Assim, observei que as crianças *mais* compositoras-improvisadoras demonstraram regularidades sonoras na construção de seus trabalhos: Thainá compunha músicas curtas em festas, no coletivo; Mariana compunha músicas bastante longas e com traços dos exercícios vocálicos de compor-improvisar que experimentava na *casinha do escorregador*; Gabriel só compunha dançando, ou melhor, com todo o corpo em movimento; e Vinicius, exercitava suas composições-improvisações a partir de pequenos refrões típicos das canções midiáticas em intensidade piano.

Ao escutar sensivelmente as crianças do Maternal II nos espaços de compor-improvisar, também observei que aquelas 'mais compositoras' escolhiam um espaço físico regular para organizar suas criações, emergindo as paisagens sonoras mais silentes como *moldura fundamental dessa atividade*. O momento da *brincadeira livre*, realizada nos pátios da escola, ou dentro da sala de aula, funcionava como campo de ativação da atividade de compor-improvisar. Na extensão e intensidade vivida nesses espaços, as crianças procuravam um recipiente de silêncio ou de audiência para expor sua expressão sonora.

Também constatei que as modificações alcançadas na paisagem sonora, decorrente de mudanças climáticas, influenciavam diretamente o ato de compor-improvisar. Assim, nos dias mais ensolarados, as crianças do Maternal II mostravam-se mais fluidas à atividade de compor-improvisar coletivamente, do que nos dias nublados. Considero que os espaços internos das três casinhas de bonecas, dispostos no pátio externo B, funcionavam como contextos propícios à composição-improvisação, porque espaços em que as crianças conseguiam ficar longe da monitoração direta das adultas-professoras e dos quais, geralmente, saiam cantarolando ou incorporando sonoramente personagens.

Dos 17 sujeitos da pesquisa, 4 exploraram o espaço de compor-improvisar com grande regularidade, 7 nunca o exploraram, 3 exploram essa atividade poucas vezes, 1 explorou algumas vezes, mas sem regularidade, e 2, somente participaram dessa atividade coletivamente. Mesmo que o espaço de compor-improvisar envolvesse uma rede simbólica relativamente livre, o passado incorporado das crianças e o presente contextual dos atores (LAHIRE, 2004) enfatizou sua habilidade para apreender modos de compor-improvisar nas suas experiências de socialização no mundo. Por essa razão, encontrei crianças que detinham o poder de ensinar a seus pares a maneira de compor-improvisar, dentro da dinâmica do tempo de brincar livremente na escola.

Mariana: ensinando como se inventa

Mariana é uma das quatro crianças que regularmente compõem-improvisam no contexto escolar, participando desse exercício continuado em lugar selecionado: a *casinha do escorregador*. Tal espaço parece circunscrever toda a sua performance, porque é nesse lugar que a criança passa parte de seu tempo livre entoando vocalizes individualmente. Algumas vezes, outras crianças ingressaram no interior da *casinha do escorregador* para vocalizar em parceria com Mariana. Caso aceitasse a parceria, Mariana cantava com os pares. Sem emitir qualquer palavra de ordem, mas deixando-se soar com o outro. Do contrário, sem manifestar qualquer reação direta, apenas ignora a presença dos pares, negando sua tentativa de aproximação.

O episódio abaixo relata entrevista individual tomada com sua colega Agnes, quando Mariana aparece como a criança que ensina os pares a inventar música:

Estou realizando entrevista individual com Agnes na sala de aula do Maternal II. Enquanto finalizo a primeira pergunta, “podes inventar uma música para mim?”, irrompem na sala Mariana, Diana e Gabriel. As crianças entram correndo com a desculpa de apanhar os chinelos perto de suas mochilas. O ato é mais o desejo de permanecer na sala comigo e com os pares do que verdadeiramente retirar os chinelos [...] (uma das marotas estratégicas de afronta o mundo adulto), penetrando na sala que, nesse momento, está sendo ocupada pelas entrevistas. Diana arruma seus chinelos próximo do local onde estamos sentadas, escutando atentamente meu questionamento. Como considerasse que Agnes não respondera prontamente à questão, afirma:

Diana: “Agnes, qué qui a Mari ti ensine como se inventa?” Agnes fica olhando [...] Mariana se aproxima da menina e tenta explicar:

Mariana: “oh, Agnes tu faz uma canção..... e daí tu inventa....., e daí tu canta... tá?”

Como Agnes não parecesse entender a explicação da colega, intervenho perguntando:

Dulci: “Como se inventa, Mariana?”

Mariana: “tá bom eu vou cantá. Óh, a da Pequena Sereia eu... não, não a do Erik..., a do Sebastião, não, não...”

Mariana começa a cantar ● Retrato Sonoro: *Se quiser* (Exemplo 47), uma canção que inventa no momento. Agnes e Diana ficam ouvindo a menina bastante atentas à sua performance. Quando Mariana acaba diz: “eu inventu assim, oh, a música [...]”. A menina sai correndo pelo corredor em direção ao pátio (Diário de Campo, 21/01/07).

O episódio aqui reconstituído quer demarcar inicialmente que as próprias crianças, entre elas, reconhecem as diversidades do fazer musical, identificando que existem crianças *mais compositoras* no seu grupo de pares. Mariana tem essa autoridade, sendo reconhecida como a criança que sabe inventar: “Agnes, qué qui a Mari ti ensine como se inventa?” (Diana, Diário de Campo, 21/01/07). Outra característica bastante freqüente é a música ser a própria explicação para a música: “eu inventu assim, oh, a música!” (Mariana, Diário de Campo 21/01/07). As crianças explicam a música fazendo música (apresentando-a corporalmente, vocalizando-a), mesmo que expressem uma explicação verbal para essa ação: “Agnes tu faz uma canção [...], e daí tu inventa [...] e daí tu canta” (Mariana, Diário de Campo, 21/01/07). Aqui, podemos observar a demarcação de uma forma musical específica, a canção (bastante comum nas coerências musicais vivenciadas) que tem na voz a emanção de um corpo de sonoridades. A intencionalidade vigente no espaço de compor-improvisar parece emergir na fala de Mariana quando procura um motivo para compor: “Óh, a da Pequena Sereia eu... não, não a do Erik, a do Sebastião, não, não....” (Mariana, Diário de Campo, 21/01/07). Assim, a menina indica à Agnes que necessita um motivo para iniciar a organização sonora. Isso porque as três músicas sugeridas pela menina, têm um motivo melódico comum que adere à rítmica e à prosódia articulada na palavra dos personagens citados, revelado dias antes em performance (Diário de Campo, 18/01/07).

Compreendo que Mariana tenta explicitar o que, na literatura musical, diferentes compositores já experimentaram como forma de trabalho, ou seja, escolher um motivo e, a partir dele, expor diferentes combinações e variações. Compositores reconhecidos como Ravel (no seu bolero) ou Beethoven (em sua 5^a

Sinfonia) estruturaram suas obras a partir da exposição e desenvolvimento de um motivo. Tal motivo poderia ser a figura física de um personagem (Erik, Sebastião, Pequena Sereia), ou mesmo as rimas e/ou expressões acústicas constituídas a partir da fala-canto deles, talvez um desenho rítmico e/ou melódico específico, mas sempre girava em torno de uma intencionalidade.

Outro fato a destacar do episódio descrito se relaciona ao questionamento de Diana sobre a possibilidade de Mariana ensiná-la a inventar música. No dia anterior, Diana também havia aprendido a compor com Mariana na escadinha do escorregador. Não sei muito bem como isso aconteceu, apenas tenho como testemunho o relato da adulta-professora sobre as crianças no pátio. Diana, depois de participar da entrevista individual comigo e cantar uma canção midiática quando convidada a inventar, volta ao pátio tranquilamente. Lá, encontra Mariana que comenta a entrevista tomada, destacando orgulhosamente que inventou umas músicas muito longas em cima da mesa e tirou fotos. Diana afirma para a colega que cantou *Barbie Girl* com todo orgulho: “isso não é inventada!”, retruca Mariana (Mariana, Diário de Campo, 19/01/07). As meninas ficam um tempo no pátio inventando músicas e dançando embaixo da *casinha do escorregador*. Num dado momento, pedem permissão à adulta-professora para entrar novamente na sala de entrevistas, revelando que: “a Diana *tem* ...qui cantá prá Dulci” (Mariana). Diana e Mariana entram na sala de aula onde realizo as entrevistas individuais excitadas, como que necessitassem fazer urgentemente alguma *coisa*. Diana fala: “Dulci eu inventei essa música, posso cantá?” Interrompo a sessão que estava realizando e ouço as meninas. Diana canta a composição-improvisação 🎵 Retrato Sonoro: *Lápis Giz-de-cera* (Exemplo 40).

Diana não faz alusão à canção midiática entoada anteriormente, mas a palavra “*tem*” explicitada no pedido, revela a necessidade de compartilhar uma experiência. A menina demonstra que conhece a diferença empreendida entre imitar uma música ou inventá-la. A vocalização de Diana havia sido contagiada pela experiência compartilhada na parceria com Mariana no pátio. Na *casinha do escorregador*, quando inventaram (segundo elas) “um monti dessas músicas”. A *professora Mariana* deixa a colega entoar sozinha suas canções, interferindo apenas entre o final da primeira e da segunda canção de Diana para demarcar verbalmente: “eu e a Diana inventu elas [as músicas], inventu.... lá na casinha du escorregador”. Aqui, a regra era o jeito de cada uma e as crianças se contagiavam pela escuta provocada nas parcerias experimentadas reciprocamente no contexto escolar. O desafio de Diana fora proposto pela própria colega que, ao escutar sensivelmente a provocação de Mariana (“isso não é inventada!”), decidira vocalizar com a colega.

Por outro lado, a escuta sensível da composição-improvisação de Diana - *Lápis giz-de-cera* - enfatiza a linha tênue e fluída articulada pelas crianças musicalmente. Aqui a música não se refere apenas ao canto. A menina vai do canto à fala voltando ao canto novamente para concluir sua canção na fala: “e acabô!” (Exemplo 40) Diana parece reforçar, também no texto da canção, a finalização de uma idéia já disposta sonoramente. A partir da entonação “e acabô”, Diana introduz uma coda em sua composição-improvisação, prolongando a cadência final estruturada: “sendo uma menina com lápis giz de cera grrrudado nela!”, para então concluir a canção.

Ao longo de toda a investigação, constatei que o espaço de compor-improvisar no Maternal II manteve como necessidade constante a verbalização das crianças para o término de suas criações. Depois de uma composição-improvisação

que auditivamente enunciava uma cadência conclusiva, as crianças davam uma pausa como que respirassem e falavam: “já cabô!, deu! teminô!” (Diário de Campo, 03/01/07, 08/01/07). Mesmo que sonoramente essa presença fosse uma constante, as crianças pareciam necessitar determinar a finalização de uma idéia, de uma intencionalidade, de uma forma de organizar o discurso, que não queria se confundir com as simultaneidades das barulhadas. Cabe destacar que Mariana era reconhecida entre os pares como a criança que compunha-improvisava nos tempos livres da escola (algumas vezes contagiando seus pares mais próximos a também entrar nessa brincadeira), certamente pelo tempo prolongado que dedicava a vocalização embaixo da *casinha do escorregador*, cotidianamente.

Compor-improvisar no coletivo

A primeira composição-improvisação que consegui escutar sensivelmente em campo aconteceu depois de quase três meses na escola. As crianças estavam em festa, nas comemorações da Semana Farroupilha. O que saltou-me aos ouvidos na escuta sensível da criação das crianças foi a espontaneidade, a reciprocidade e o contágio articulados pela música, como essa linguagem universal, fenômeno corpóreo impregnado no humano (BOURHNEIN, 2001). Havia uma criança que liderava toda a composição-improvisação, conquistando o contágio dos pares e influenciando suas barulhadas posteriores, a partir da audiência prestada. O  Retrato Sonoro: *Gaúcho Prenda* (Exemplo 41), assistido no vídeo mobiliza uma série de reflexões.

Inicialmente gostaria de pontuar que *a moldura fundamental* absorvida no espaço de compor-improvisar organizada por Thainá, escolhera o tempo de festa escolar porque ali a alegria e o prazer envolvidos ritualisticamente convidavam à

criação. Vir à escola pilchado (vestindo roupas características de prenda, com maquiagem e adereços especiais), almoçar ao ar livre (na rua, fora do refeitório, com cardápio diferenciado, tomando chimarrão na beira do fogo de chão), tocar e andar no cavalo que estava dentro do pátio escolar, etc. eram todas emoções que mobilizavam excitadamente os sentidos, convidando as crianças a referenciar essa felicidade, a comemorar o gosto por esse diferente. Aqui, não havia imposição silenciosa para a apresentação da performance. O ato de compor-improvisar acontecera espontaneamente, no contexto da festa escolar, liderado por Thainá e acompanhado paulatinamente por um pequeno grupo de pares que silenciava para entrar no movimento dinâmico da menina.

Gaúcho Prenda (Exemplo 41) apresenta uma afronta às concepções legitimizadas para a música no Maternal II. A música brinca simultânea e fluidamente ora com *o canto*, ora com *a fala*, ora com *a dança* das mãos na mesa a espera do almoço. Aqui também se misturam o solo *individual* com a *intercomunicação* dos pares que, como numa orquestra adere à performance. Thainá inicia sozinha a composição-improvisação vocalizando o motivo melódico que cria (Exemplo 41, A), acompanhada da percussão das mãos juntas sobre a mesa como o baixo contínuo na pulsação entoada. De imediato, três pares próximos (Agnes, José e Gabriel) seguem a pulsação proposta pela menina e, à medida que escutam o desenho melódico proposto, vocalizam com Thainá. Como as mãos de Thainá fizessem um desenho coreográfico intencional, indo da esquerda para direita e vice-versa, sem perder o pulso percutido, os pares (Agnes, José e Gabriel) inicialmente percutem esse pulso coletivamente com palmas (também fazendo singulares coreografias com as mãos nessa atividade em sintonia) e, paulatinamente, vão aderindo a proposição coreográfica de Thainá, entoando

geralmente os finais das palavras gaúcho e prenda na tonalidade sugerida pela menina. Ao final da sessão A, Thainá introduz um acelerando em sua vocalização, acompanhada pelo coro de pares em uníssono (porque já está completamente dentro da canção). A menina entoava mais duas vezes o motivo “sem pará”, sempre acelerando e inclusive modificando seu ritmo no último inciso, entoando-o quase gritando. Depois de uma pausa breve, Thainá introduz na composição-improvisação coletiva que lidera uma improvisação (Exemplo 41, b) que os pares em audiência escutam paralisados até a conclusão da menina, quando então, as crianças se movimentam simultânea e aleatoriamente, percutindo com mãos e voz simultâneas barulhadas. Não consigo precisar o que Thainá articula textualmente no início da sessão B, mas o ritmo que empreende existe em contraponto à sessão A (que apresentou ritmos regulares previsíveis em sua divisão), porque introduz a fala recitada com ritmo narrativo, pausas e explora a extensão de sua voz; sempre entoada de forma anacrúsica, provocando uma linha crescente que decresce na entonação das sílabas prolongadas e das síncopes apresentadas.

Cabe destacar que Thainá não se contagia pelo ritmo proposto por José no final da sessão A (Exemplo 41, b). A menina modificava todo o fluxo sonoro porque desejava introduzir um movimento diferente na canção, improvisadamente. Nesse momento, Thainá, juntava as duas mãos e andava com elas calmamente pela mesa. A menina tem a frente uma mão que conduz alternadamente o movimento pendular até abrir os braços sobre todo o corpo recitando: “prá longi, da rua, di Porto Alegre” (Exemplo 41, c). Então, Thainá fica sentada na cadeira com os dois braços abertos ao longo do corpo, demonstrando que sua música estava concluída.

Gaúcho Prenda faz emergir o contágio sonoro que toma conta dos pares na escola, sempre resultado de uma reciprocidade e aderência à criação.

Nele, Thainá desponta com a líder criativa, expressando um motivo melódico fácil, que cola na escuta dos pares (dentro de uma estrutura musical previsível, geralmente canção), convite ao compartilhar coletivo. No instante em que Thainá rejeita a companhia dos pares, a menina impõe em seu cantar um contraste que enuncia outra direção musical. Funcionando como uma segunda sessão musical, a parte recitada (sessão B) finaliza a composição-improvisação, deixando emanar aí o sentido de liberdade que legitima a expansão da atividade infantil. Imersa nas experiências múltiplas e na aquisição de um sentido de liberdade que se desvincula sem medo do já conhecido e classificado. Compreendo que o espaço de compor-improvisar somente tem lugar nessas situações de intercomunicação pessoal, quando a negociação, a comparação aberta das ações e as idéias se convertem em elementos decisivos de desenvolvimento, alicerçados no respeito que os pares têm na liderança de Thainá (MALAGUZZI, 1990, p.234).

Assim, as composições-improvisações surgiram nos ritmos cotidianos do Maternal II, permitindo às crianças viver as ressonâncias, escutar o poema (BACHELARD, 1989b, p.7) e os devaneios, “essa fidelidade ao objeto familiar, [...] e sua serena confirmação da existência” (BACHELARD, 2001, p.160) com o mundo. Como uma autêntica experiência estética, o ato de compor-improvisar estava fundado na continuidade da arte e da vida. Nesse caso, grande via de acesso à música na complexidade de sua significação, o espaço da festa, da brincadeira, o tempo livre, desocupado e distraído vinculava-se ao conceito de um lugar habitável de encontros, tão caro a Heidegger (1989) e Merleu-Ponty (1979) e que Malaguzzi (1980) se apodera para sublinhar que a habitabilidade de um espaço tem a ver com o fazer e o deixar espaço para que o homem se sinta junto com as coisas, acolhido, livre, que se ponha em relação, deixando que as músicas se recolham à sua

recíproca competência. Longe de um espaço como um determinante estrutural estimulador das crianças, Malaguzzi (1980) compreende que um espaço institucional está cercado pela envoltura sonora e objetual, convite à transformação para sentir novas vivências, que possam nascer das metáforas constituídas na construção de sentidos não catalogáveis, porque relacionados à afetividade e à sensibilidade íntima. Espaço no qual a idéia de vínculo, organização e estrutura do sistema humano seleciona, entre as ofertas do ambiente, os aspectos viáveis para definir sua identidade, liberdade e criação.

É por sentir a festa como um “um lugar habitável de encontros” (MALAGUZZI, 1980) que Thainá, depois de *Gaúcho Prenda*, começa a compor-improvisar sozinha, naquele mesmo espaço o  Retrato Sonoro: *Gaúchu-Gauíchu* (Exemplo 42). A canção aqui é mais curta, mas existe colada ao eixo da estrutura musical e textual da peça anterior. O texto utilizado pela menina se refere à temática da festa escolar - gaúcho - com a variação que ela inventa, “gauíchu”, apresentado em marcação binária regular (Exemplo 42, a), confirmada na percussão das mãos da menina sobre a mesa. Na segunda frase da melodia que inventa, Thainá abandona a regularidade do compasso binário, aderindo a dinâmica em rubato (b) que, sem negar tal disposição temporal, introduz no ritmo exposto pela menina, uma duração mais livre. Por essa razão, Thainá pára de percutir o baixo contínuo da canção com as mãos na mesa (que enfatizava o tempo forte e fraco do compasso binário), acompanhando o movimento ondulado de vocalizar com todo o corpo. A canção da menina é concluída abandonando o intervalo de terça como motivo fixado no quinto e no terceiro graus descendentes do harpejo de Si maior, para encontrar o repouso descendente da linha melódica na tônica. É importante pontuar que entre as

duas frases (a e b), a menina constrói um interlúdio que mantém a percussão do pulso regular da canção.

O pontual deste espaço de encontros coletivos é que as crianças, em pares, pareciam se deixar contagiar com maior intensidade, expondo naquele ambiente de festa ora composições-improvisações coletivas, ora individuais, ora em pequenos duetos. Assim, tonalizadas pela temática dos gaúchos, as crianças no coletivo foram expondo variados cantos e entonações para comemorar a alegria e o gozo de estarem ali juntas, sempre atravessadas pelas barulhadas e pelas coerências musicais. No entanto, o que fui constatando a partir da escuta sensível desses momentos no contexto escolar é que depois de participarem juntas de uma composição-improvisação, as crianças mantinham-se escutas atentas às manifestações sonoras dos pares. Logo, a partir da atividade de compor-improvisar abria-se todo um espaço de escuta entre as crianças, expondo as simultaneidades sonoras aleatoriamente constituídas. Isso significa dizer que as crianças escutavam como audiência dinâmica, acolhendo pelo ouvido a expressão do outro. Elas assistiam ao solo de *Gaúchu Gauícho* (Exemplo 42) de Thainá como audiência concentrada, podendo também heterofonicamente habitar esse espaço sonoro com os pares, mas marcados pela escuta que determinava o tempo da entrada contrapontística das vozes, provocando um diálogo que estabelecia uma sintonia tonal, rítmica, prosódica e/ou afetiva.

É o caso do seguinte ● Retrato Sonoro: *Não páro* (Exemplo 43), colhido no pátio interno A, na hora do brinquedo livre quando um grupo de crianças brincava no gira-gira. O espaço do gira-gira apresentou-se como um lugar de encontros destacados à composição-improvisação coletiva das crianças. Compreendo que isso aconteceu pelo fato de que o circuito do próprio brinquedo

exigisse que as crianças compartilhassem parceria. Isso porque, ao brincar, elas estariam dispostas em círculo, tendo, de qualquer ponto de vista, a visão completa do grupo de pares: *ouvido no ouvido*. Outrossim, para que o gira-gira andasse rápido (como gostavam) deveriam empreender uma rítmica regular uníssona, mexendo os pés simultaneamente sem, no entanto, enxergá-los. Nesse sentido, o objetivo das crianças somente poderia ser alcançado se elas sentissem corporalmente seus movimentos mútuos, através da escuta dos pés no chão e do toque da energia expressa nas barras de ferro do brinquedo, entrando numa sintonia temporal com os pares.

Como as crianças do Maternal II preferissem andar no meio do gira-gira, de onde não conseguiam simultaneamente empurrá-lo, porque seus pés encontravam-se apoiados na estrutura do brinquedo, necessitavam de alguém que se apresentasse espontaneamente para fazê-lo: “alguém vai embalar?” (Henrique, Diário de Campo, 26/10/06). Essa criança prontamente absorvia uma escuta toda especial do grupo de pares, pois a maior parte das crianças preferia manter-se girando de pé. Logo, um espaço de silêncio se abria na escuta das crianças. Como um grande espaço de expectativa da força que aquela criança conseguiria colocar no brinquedo, o espaço de compor-improvisar buscava os limites das forças que dispunham, sendo bastante auxiliadas pelos pares que, estavam em trânsito no pátio para conquistar o aumento de força no movimento do gira-gira, o que provocava gritinhos e narrativas sonoras comentadas.

No Retrato Sonoro *Não páro* (Exemplo 43), temos um único menino a impor sua força no gira-gira (Vinicius) e as crianças girando num andamento moderato. Enquanto giram, Bruna se aproxima e grita de longe: “párô, párô, párô, párô”, porque deseja entrar. Em resposta ao grito da menina, Vinicius impõem uma

força maior no gira-gira e Thainá inicia a entonação da linha melódica “não páro, não páro, não páro, não”, sendo prontamente acompanhada pelo grupo de pares (Isadora, Diana, Henrique).

O contágio é coletivo, todos brincam com Bruna, afirmando que, naquele momento, ela não pode entrar no brinquedo. Bruna aproveita e, correndo em círculos, ajuda Vinicius a empurrar o brinquedo ainda mais forte. Nesse momento, em meio aos ruídos provocados pelo ato de cumprir o circuito do gira-gira pelas falas, gritos, cantos, exclamações produzidas pelas crianças é Thainá quem puxa o motivo da composição-improvisação: “não páro, não páro, não páro não” (Exemplo 43, b). O motivo é repetido inúmeras vezes (de n1 até n22) pelos pares, tendo Thainá como a criança que conduz a cantoria. Considero que esse exemplo seja uma composição-improvisação porque ele apareceu diferentes vezes durante a brincadeira do gira-gira e era utilizado pelas crianças como um baixo contínuo ao movimento de seu brincar, no qual o som entoado conduzia ao gesto e a ação, sempre recheados por combinações plurais do motivo recitado. Thainá pega as sonoridades da própria língua e brinca com elas para construir o seu motivo que é seguido pelos pares em sintonia, como se necessitassem vibrar em uníssono na brincadeira. Nesse entoar, enquanto o grupo de pares segue repetindo o motivo, a menina contrapontisticamente inventa outra forma de entoá-lo, acelerando o andamento outrora utilizado e criando diferentes maneiras de expressá-lo. Como Thainá decidisse atender ao conflito surgido com Cauã no meio do brincar no gira-gira, interrompe o seu cantar sendo acompanhada pelos pares. Depois, para retomá-lo, a menina chama os pares à escuta na voz de comando: “pshii, um, dois, três” (Exemplo 43, f10), que dá a entrada para o cantar coletivo do motivo de Thainá. Porém, os pares não atendem à sua solicitação e Thainá prossegue

sozinha. As crianças estão envolvidas em modificar sua disposição no brinquedo para incluir também Cauã (que chegara), mas, como ele quer impor um jeito de estar no brinquedo, é repellido pelos pares. Ao chamado de Isadora, Thainá interrompe mais uma vez sua cantoria e intervém com o menino. Nesse instante, vozes de comando independentes (Exemplo 43, c-d-e) invadem a massa sônica empreendida, comunicando que o gira-gira voltara a movimentar-se com rapidez. É chegado o momento de Thainá reiterar sua posição. A menina grita o motivo para confirmar a velocidade alcançada com os pares e para verificar se a engrenagem do gira-gira funciona em uníssono gritando: “parô Bruna!” (Exemplo 43, f13), concluindo seu movimento. Esse grito é pronunciado no mesmo instante em que a força empregada no ato de girar se reduz. Porém, Diana introduz uma voz independente (Exemplo 43, g), com motivo similar ao de Thainá (mas com dinâmica oposta) em movimento anti-horário no gira-gira, apontando a intencionalidade de sua expressão sonora que emerge entre as simultaneidades articuladas a partir dali para reconduzir a brincadeira. Aqui, as crianças inventam as composições-improvisações para brincar no gira-gira, porque essa música carrega um motivo (Exemplo 43, b) familiar no grupo de pares que lhes asseguram um princípio organizador dessa atividade, cumprindo cotidianamente o circuito do brinquedo para aderir às suas necessidades. Logo, para as crianças, estar no gira-gira significa também cantar no gira-gira.

Do exposto, podemos concluir que os tempos livres dispostos no contexto escolar determinam a potencialidade dos espaços de compor-improvisar coletivos. Sempre relacionadas às atividades empreendidas pelas crianças em suas brincadeiras, essas composições-improvisações surgiram nos ritmos cotidianos que a instituição permite às crianças viver as ressonâncias do mundo. Nesse sentido, elas não querem fazer conscientemente música nesse espaço, mas afirmar sua

potência poética, capturada na autêntica experiência estética de compor-improvisar, criando relações. Cabe destacar que são as crianças *mais compositoras* que dão a largada para as composições-improvisações coletivas. No entanto, como esses tempos livres ocorrem em pequena escala na rotina escolar, as crianças acabam por perseguir essa experiência estética em maior escala de forma individual, experimentando exercícios de compor-improvisar como prelúdios, ensaios ou constituição de suas próprias composições-improvisações.

Exercício de compor-improvisar

Durante toda a investigação três crianças (Mariana, Gabriel e Vinicius), das *mais compositoras*, dedicaram um espaço considerável de seu tempo livre para o exercício continuado de compor-improvisar individualmente. A palavra exercício é aqui designada em contraponto aos repetidos exercícios preparatórios de técnica instrumental, muitas vezes, impostos homogeneamente aos alunos que aprendem um instrumento. Para as crianças, o exercício de compor-improvisar era uma atividade lúdica e poética que envolvia alegria e prazer, emergente espontânea e regularmente no contexto escolar. Existindo de forma reiterada, mas nunca imposta, essa atividade parecia preencher a necessidade infantil de encontrar uma habilidade, uma capacidade ou uma prática sonora como ato de perseguir determinadas células melódico-rítmicas em performance. Por compreender um movimento contínuo e dinâmico de determinadas materialidades sonoras, o exercício de compor-improvisar era o espaço onde as crianças participavam da música organizando sua experiência de sentidos, expondo a familiarização adquirida com os elementos sonoros constituintes e estabelecendo relações ao definir um jeito de linguajar na performance.

O ● Retrato Sonoro: *Flores Mariana* (Exemplo 44) ilustra o exercício de compor-improvisar vocalizado por Mariana como um prelúdio de suas futuras composições-improvisações. Mariana acaba o trabalho solicitado na rotina escolar e solicita permissão à adulta-professora para dirigir-se ao pátio externo B, conquistando sua aprovação. O pátio ainda está vazio e Mariana encaminha-se para a *casinha do escorregador*, lugar selecionado cotidianamente para a realização desse exercício. Lá, permanece vocalizando sozinha, enquanto circula pelos brinquedos que tem ao redor (agarra as argolas de peso, senta no balanço e se embala, caminha até a frente do escorregador); paulatinamente seus pares vão chegando. Thainá convida: “Mariana tu qué vi aqui cumigu pra genti brinca?, aqui em cima?” (Diário de Campo, 26/10/06). Mariana prefere perseguir seus vocalizes sozinha, mesmo que seja convidada a participar das brincadeiras com os pares. Sem responder diretamente ao questionamento do menino, Mariana apenas segue vocalizando e colhendo as pétalas de Jacarandá que estão presas no piso da casinha, no limite superior do escorregador. A menina retira as pétalas dali, coloca em seus braços, desenha em seu antebraço com elas, faz um montinho na palma de suas mãos jogando-as suavemente para cima, sentindo sua textura, seca ou frescor (porque algumas ainda estão úmidas). Nesse momento, como que embevecida pela beleza das flores, Mariana coloca no texto da canção entoada uma citação à sua ação: “umas flores tão lindaaaaaaaaaaaaaaaaas” (Exemplo 44).

A melodia que entoa é totalmente colada à ação *distraída e desocupada* de pegar as pétalas. Uma não existe sem a outra, e cada vocalização da menina vem confirmar sonoramente esse princípio organizador do exercício de compor-improvisar. Ele não quer a sala de concertos, mas parece necessitar do tempo indeterminado de estar nas sonoridades, capturando o tempo livre disponível

da *hora do brinquedo* como limite. O que emerge nesse Retrato Sonoro é a confirmação de Campbell (1998) de que as crianças são música, também subentendida na descrição da menina: “eu vejo flores,... eu gosto de ver flores” (Diário de Campo, 26/10/06). Nesse sentido, Mariana confirma que a ação de pegar as flores existe colada à música, uma não está separada da outra, e ao cumprir o circuito imprevisível dessa ação (porque a menina vai improvisando sua trajetória no próprio ato de pegar as flores), a menina constrói o desenho melódico de seu vocalize. Esse desenho não é aleatório nem marca de pura descarga emocional. Ele incorpora textos e melodias (isolada ou integradamente) já utilizados por Mariana em outras composições-improvisações entoadas ao longo dessa investigação (Exemplo 47), por isso previsíveis à menina e à minha escuta sensível, bem como apresenta inovadoramente exercícios vocálicos explorados na tessitura mais aguda de sua voz, que escuto pela primeira vez.

Constatei que uma característica constante nos exercícios de compor-improvisar de Mariana fora especialmente essa justaposição do previsível com o imprevisível simultaneamente. A menina parecia fazer referência à estética musical relacionada à delicadeza das flores (desenho melódico agudo, andamento moderato, ritmo regular). No entanto, alguns dos textos que Mariana utilizava eram cópias idênticas de frases de alguns textos das músicas da Xuxa que ela se apoderava, construindo sobre eles um desenho melódico totalmente diferente. Mariana também criava textos para acompanhar o movimento *desocupado* de colher flores cantando. Nesse caso, a subordinação da palavra à música encontrada em Nietzsche era confirmada no exercício cotidiano de Mariana porque, para a criança, “a música criava as palavras” (DIAS, 2005). Quando Mariana parecesse cansada de vocalizar, juntava pétalas em silêncio, como que respirando entre uma e outra parte

do exercício, para em seguida prosseguir sua vocalização. O término da performance da menina aconteceu quando ela sentiu vontade de interagir com os seus pares, abdicando da atividade solitária outrora empreendida.

Os exercícios de compor-improvisar encontrados no Maternal II têm sua extensão prolongada e reiterada. Nessa atividade, as crianças parecem querer explorar materialidades sonoras, impondo a alegria de expor em performance testemunhos sonoros organizados que, sem perseguir uma duração específica, deixavam-se encontrá-la na pregnância de seu próprio acontecer. Algumas vezes as crianças avisam a pesquisadora da extensão de seus desenhos melódicos “as duas [músicas] são muito, muito longas!” (Diário de Campo, Mariana 08/01/07), parecendo se deliciar em permanecer por um tempo mais prolongado à experimentação e à escuta. Por essa razão, havia uma linha tênue que integrava constantemente os exercícios de compor-improvisar às composições-improvisações reveladas pelas crianças.

Algumas vezes o exercício de compor-improvisar se estabelecia como um exercício ou espaço de ensaio de testar sonoridades em performance, onde se identificavam auditivamente inícios e finais de frases reiteradamente abertos a continuidade, como no exemplo descrito acima (Exemplo 44). Outras vezes, a partir desse exercício, as crianças já emendavam uma canção improvisada; outras vezes ainda, pelo hábito de experimentar certas materialidades sonoras, as crianças constituíam uma composição-improvisação. O certo é que os exercícios de compor-improvisar apresentavam-se em performance, destacando a experiência sonora vivida pelas crianças que, sempre convergia para o espaço de compor-improvisar. Ou porque as crianças estendessem sua cantoria chegando a forma apresentada ou

porque, nessas composições-improvisações, emergissem incisivos melódicos entoados naqueles exercícios.

Por essa razão, as crianças que se entregavam cotidianamente aos exercícios de compor-improvisar eram também aquelas que mais ocupavam o espaço de compor-improvisar. Como exemplo, apresento o  Retrato Sonoro: *Linguado* (Exemplo 45), uma composição-improvisação fortemente marcada pela citação dos exercícios de compor-improvisar, regularmente praticados por Mariana. A menina está em entrevista individual na sala de aula quando inventa essa música. Ao acompanhar o vídeo apresentado, comprovamos a extensão da música entoada pela menina que incorpora novas idéias musicais sempre que a linha melódica parecesse introduzir uma finalização. As duas interrupções constatadas no fluir de sua composição-improvisação não parecem prejudicar a performance de Mariana, aparecendo como pequenas sizuras sonoras. A primeira interrupção é realizada pela própria menina, que ressalta verbalmente: “a música será longa!”. Aliás, esta característica de suas músicas indicava como a criança “brincava com a brincadeira” (CORSARO, 1997): já que é pra inventar, vou inventar uma música longa. A segunda interrupção é provocada pela cozinheira da creche, trazendo a bandeja de copos limpos do Maternal II: “com licença” (Diário de Campo, 08/01/07). Quando escuta a porta abrir pela terceira vez, Mariana vira a cabeça na sua direção, sem parar de vocalizar. Em seguida, fica em silêncio, ouve a frase articulada pela cozinheira, volta a cabeça novamente para o espelho e prossegue sua cantoria como se nada houvesse acontecido (o que se manteve constante também na *casinha do escorregador*). Mariana está deitada no sofá da casinha da sala de aula com o microfone na mão, olhando-se no grande espelho. Tem os pés esticados apoiados na parede em xis, que percutem naquele material o movimento regular da

melodia. Mariana incorpora seus habituais melismas e incisos melódicos constituídos em outros exercícios de compor-improvisar (Exemplos 46 e 47). Ao organizar intencionalmente a música que intitula *Linguadu*, Mariana articula outras combinadas articulações do discurso sonoro. Inclusive cria toda uma parte na sua música quando faz essas citações melódicas, valendo-se de palavras que inventa para cantar em inglês: “tô cantando em inglês” (Diário de Campo, Mariana 08/01/07). Depois de quase três minutos, finaliza a música afirmando verbalmente, “terminô!” (Diário de Campo, Mariana 08/01/07).

Na mesma entrevista, Mariana apresenta a composição-improvisação

- Retrato Sonoro: *Sebastião* (Exemplo 48), muito marcada pelos exercícios de compor-improvisar experimentados no pátio da escola, presentes nas canções do cardápio escolar e nas trilhas de filmes que experimentava. Mariana inicia sua composição-improvisação com uma introdução instrumental vocalizada com a sílaba “dandan, dandan, dan daan” (Exemplo 48, a), colada do filme durante quatro vezes. Então, apresenta a canção caracterizada pela construção do texto em pares de rimas em que as perguntas e respostas musicais organizam a sintaxe musical. Nesse indeterminado vocalizar, o que importa para a menina é não perder o pulso binário da canção, mantendo os incisos melódicos de pergunta e resposta e as rimas que expõe através das perguntas musicais que constrói. Mesmo que Mariana indique verbalmente a intenção de inventar essa música, quando vê pela porta de vidro Diana brincando no gira-gira, dá por finalizada a canção (Diário de Campo, 08/01/07).

No seu grupo de pares a diferença de Mariana se impõe pelo capital cultural distinto que carrega como filha de professora universitária. Ao contrário da maioria das crianças, a menina conhece as canções do cardápio escolar e da mídia,

mas não tem o hábito de entoá-las espontaneamente em seus *tempos livres no contexto escolar*, preferindo distrair-se na *casinha do escorregador* ou nos espaços onde esteja sozinha criando. Mariana tampouco parece contagiar-se quando escuta uma das canções midiáticas sendo executada pelos pares durante as brincadeiras da rotina escolar, mantendo-se distante da atividade durante o referido período ou colocando-se como audiência silenciosa.

É importante lembrar que Mariana não tem o hábito de expor institucionalmente suas composições-improvisações. Sua participação sonora na rotina escolar é articulada a partir da repetição do cardápio escolar com os pares, da entonação em parceria das músicas tema de seus personagens prediletos do Discovery Kids, ou das conversas sobre as trilhas sonoras de filmes diversos.

Quando Mariana sente um *espaço provisório de acolhimento e escuta sensível* para a sua música – quer pela minha presença no campo, quer porque entende que a adulta-professora parece mais flexível às músicas das crianças, preenche o espaço da rotina escolar expondo sonoramente suas criações, especialmente aquela que pareça mais comum entre os pares, qual seja, *cantar músicas em inglês*. As crianças do Maternal II definiam *músicas em inglês* como aquelas canções que carregavam sonoridades estranhas à sua língua mãe, fora da expectativa aurál de nossa cultura. Então, se as músicas escutadas tivessem um sotaque lingüístico distinto do português, as crianças logo costumavam identificá-las como *músicas em inglês*.

A seguir, apresento o vídeo capturado na hora da rodinha, quando as crianças, individualmente, entoam músicas de sua preferência. Mariana pergunta à adulta-professora: “posso inventar?” (Diário de Campo, 26/10/07). Como alcança o

consentimento, decide cantar em inglês: ● Retrato Sonoro: *Inglês Mariana* (Exemplo 49).

Para Mariana, música em inglês tem que ter as sonoridades típicas das palavras que conhece na referida língua. Isso porque sua mãe (que tem experiência com inglês) lhe ensinou algumas dessas palavras, especialmente, a ordem progressiva da contagem numérica (de 1 até 10). Quando decide cantar uma música em inglês na rodinha para todos os colegas, a menina inventa uma composição-improvisação utilizando como texto da mesma os números em inglês que conhece. Aqui, Mariana entoia uma melodia que parece *ocasional* (saída ao acaso) para o ouvinte comum, mas minha escuta sensível de pesquisadora pôde identificar o desenho melódico-rítmico de dois incisos compostos-improvisadamente em seus tempos livres na *casinha do escorregador*, agora narrados concentradamente com o texto em inglês (one, two, three, etc.).

Portanto, mesmo que Mariana participasse regularmente dos exercícios de compor-improvisar individualmente, a organização intencional dessa atividade só é manifestada pela menina quando lhe é permitido (pelos pares, por mim ou pela adulta-professora) inventar um música. Ocupando esse espaço sempre que sentisse a necessidade ou prontidão para fazê-lo, Mariana acabava elaborando citações incorporadas em menor ou maior escala de seus exercícios de compor-improvisar, experimentados cotidianamente pela menina nos seus tempos de brincar.

No Maternal II, Vinicius e Gabriel também demonstram prontidão tanto para participar dos exercícios de compor-improvisar como para inventar músicas individualmente. Os meninos não costumam invadir *os espaços provisórios da rotina escolar* com suas músicas, expondo-as exclusivamente em seus tempos livres,

diante da minha escuta sensível. Os exercícios de compor-improvisar de Vinicius e Gabriel se organizavam em um diálogo fluído e simultâneo, expondo sem grandes demarcações (mas como refrões repetidos e citações) a relação dialógica articulada entre as coerências musicais que adquiriam na socialização com a música nos diferentes espaços de socialização que participavam, expondo suas singularidades, ou melhor, seus stocks, patrimônios e competências.

Ao acompanhar especialmente os exercícios de compor-improvisar de Vinicius e Gabriel observei fórmulas sonoras comuns em suas composições-improvisações. A primeira delas se manifestava como um *ritual de aquecimento à performance intencional*. O exercício de compor-improvisar de Vinicius e Gabriel poderia iniciar (na maioria das vezes) com a vocalização entusiasmada de um pedaço ou refrão de música familiar (cardápio escolar, mídia, outros) ou deixar-se penetrar através da fluidez da performance por ele. Os meninos pareciam necessitar desses *pedacinhos de música* para afirmar uma existência, para confirmar que estavam *em performance ou para pôr-se em performance*.

A partir daí, as crianças pareciam incorporar algumas das propriedades sonoras desses refrões, expressando-os como motivos reiteradamente repetidos em uma variedade de combinações, ou criando outros motivos sempre tonalizados por aquela presença. Logo, esse aquecimento funcionava como uma chamada à sua própria escuta. Para Gabriel, as músicas mais expostas nesse momento foram as melodias do cardápio escolar (especialmente *Fui à Feira, Exemplo 21*), as melodias da Xuxa (2000), as melodias das músicas de trabalho escutadas na televisão (*Rebelde*, 2006) e as melodias das músicas de trabalho escutadas na telenovela *Rebelde* e as melodias do conjunto Babado Novo (pagode/samba). Vinicius

concentrava seu aquecimento nas vocalizações da trilha sonora da banda RBD (2006).

Gabriel não tem um lugar fixo no contexto escolar para realizar regularmente seus exercícios de compor-improvisar. Porém, durante os tempos livres da rotina, o menino se movimentava por entre os espaços que lhe proporcionavam auditivamente paisagens sonoras mais silenciosas, cantando, mexendo a boca e o corpo exageradamente, retirando timbres corporais percutidos de seus membros com as mãos. Para o menino, o princípio organizador de seus exercícios de compor-improvisar é o fato de colocar o corpo em movimento, ou seja, o menino só começa a exercitar-se no momento em que simultaneamente movimenta o corpo e entoa. Por essa razão, não tem um espaço definido para realizar seus exercícios de compor-improvisar, o menino vai dançando e cantando até encontrar um espaço amplo, sem obstáculos limitadores. Nesse contexto, Gabriel sempre dança enquanto inventa músicas, uma dança como coreografia, gesto que desenha o som não apenas para acompanhar o movimento da música que cria mas, para a partir dela, inventariar as materialidades sonoras do contexto escolar (muitas delas fortemente marcadas pela gestualidade típica dos bailarinos de samba).

Como durante toda a investigação fora muito difícil capturar as performances corporais originais de Gabriel em vídeo - tão importantes para a exposição de seus exercícios de compor-improvisar, bem como de suas posteriores composições-improvisações - devido à sua inibição diante da câmera, apresento seu Retrato Sonoro no áudio. Isso porque considero que nele podemos ouvir mais nitidamente o movimento corporal do menino, identificando a riqueza das singularidades combinadas e da reprodução interpretativa exposta na organização

do material sonoro que elaboradamente a criança articula. ● Retrato Sonoro: *Canta a bombona* (Exemplo 50)

Gabriel está no pátio interno A com os pares do Maternal II na *hora do brinquedo livre*. O menino se aproxima da adulta-professora que está com o Md na mão e solicita o microfone, ela o alcança. Eu estou no canto oposto do pátio tentando gravar em vídeo as crianças no gira-gira; largo meu foco e tento acompanhá-lo de longe. Além do movimento corporal que vai definindo durante toda a composição-improvisação, o que salta aos meus ouvidos numa primeira escuta é a reprodução interpretativa que o menino faz de incisos melódicos familiares. Gabriel acabara de *aquecer-se* ritualmente em performance com *a música do Sandro* (adulto-professor do turno da manhã da escola). Depois de uma introdução mais aleatória, o menino entoa o primeiro motivo, retirado da canção disciplinar ensinada pelo referido professor (“canta a rodinha / canta u elefante, canta a bombona, canta o lindinha”) e o segundo motivo, retirado de trilha instrumental tradicional (“canta as pofessolas”) na qual Gabriel coloca texto distinto. Nesse momento, edifica seu exercício de compor-improvisar, organizando o discurso no estilo da canção, com narrativas que descrevem um feito e usam o diminutivo. E se diverti muito com isso (especialmente quando coloca a bombona no texto da canção). Gabriel, além de dispor alternadamente fala e canto e valer-se dos incisos melódicos presentes nos motivos familiares, organiza seu movimento corporal a partir dos refrões que entoa.

Os refrões musicais com citações repetidas em forma de reprodução interpretativa de canções familiares foram algumas das características identificadas através dos inúmeros exercícios de compor-improvisar e de suas composições-improvisações, tomados por Gabriel na escola. Além de repetir esses refrões insistentemente com textos, melodias, ritmos e narrativas diversas, determinando

uma organização intencional do material sonoro, Gabriel também unia diferentes refrões familiares sem repeti-los numa mesma exposição, inventando outras formas prosódicas, melódicas, rítmicas e harmônicas para organizá-los.

No Retrato Sonoro a seguir, Gabriel expõe individualmente as citações que utiliza sem repeti-las, demonstrando analiticamente o esquema de construção sonora empreendido. O menino está no pátio interno, brincando na caixa de areia do escorregador. Sai do referido brinquedo dançando e cantando até a frente do trepa-trepa. Tenta escalá-lo mas pára diante do mesmo (não sei se porque o encontra apenas com uma menina dependurada). Instala-se na direção da menina e se põe em performance a dançar, cantando o ● Retrato Sonoro: *To qui iô* (Exemplo 51).

Depois de uma introdução colada da canção da Xuxa (2000) “to qui iô, iô, iô”, Gabriel faz uma citação à frase rítmica entoada no vocalize segundos atrás na areia do escorregador “eu entru na minha casa...” (Exemplo 52). A partir dessa proposição rítmica, combina suas singularidades e alguns pequenos desenhos da canção paródica *Fui à Feira* (Exemplo 21). Quando parece querer finalizar o exercício de compor-improvisar com inciso melódico idêntico ao da canção paródica *Fui à Feira* (“estava na panela”), Gabriel aproveita sua função harmônica de dominante e tônica e emenda o inciso melódico inicial de outra canção conhecida do cardápio escolar, ● *Fui ao mercado* (Exemplo 53). Como constata que desloca uma e outra canção, faz uma pausa, dá uma respirada, ganha fôlego e canta bem forte toda a canção *Fui à Feira* em sua versão original. Para isso, Gabriel abandona a tonalidade de La menor que se vale para finalizar seu exercício no tom vizinho de Do maior. Dessa maneira, de um exercício de compor-improvisar, a criança passa à interpretação de uma coerência musical, podendo voltar ao exercício, à barulhada ou à atividade de composição-improvisação quando assim o desejar.

É importante destacar que repetir refrões familiares com todo o corpo como um motivo para iniciar os exercícios de compor-improvisar foi uma marca de Vinicius. Tendo (como Mariana) um lugar fixado no contexto escolar para realizar seus exercícios, Vinicius definia a calçada em frente à porta principal de acesso ao Maternalzinho II, no pátio interno A, como seu território de expressão preferencial. Ali, o menino entrava em performance sempre que pudesse dispor do meu microfone. Nesse caso, entoava suas criações em intensidade piano, incorporando um andamento moderato como que necessitando escutar-se ressonadamente através da paisagem sonora. O  Retrato Sonoro: *Ciza* (Exemplo 53) destaca a criação do menino, submerso nas simultaneidades da paisagem sonora escolar, que sublinha a necessidade que as crianças têm de produzir sons para auditivamente sentirem-se vibrando.

As crianças se preparam para a *hora da fruta* na sala de aula. Vinicius está sentando esperando a ordem da adulta-professora para lavar as mãos. O exercício de compor-improvisar de Vinicius, *Ciza*, nasce no momento em que ele vê seu rosto refletido no espelho, tendo como som fundamental a paisagem sonora ruidosa da sala de aula no momento do brinquedo livre. Tendo o tempo nas mãos, Vinicius fica deslumbrado com sua imagem ali refletida e quer brincar com ela. Para isso, usa como padrão da entonação que produz a inflexão melódica “ciza” (Exemplo 53) inúmeras vezes dispondo uma variedade de segmentos periódicos combinados nessa entonação crescente-descrescente. Assim, apresenta-se para si diante do espelho, prolongando seu fluir improvisado pelo puro desfrute sintonizado de ressoar, no qual a repetição vocalizada do refrão “ciza” emerge como a consonância estruturante da produção infantil, interrompida somente pelos limites de início e término da periodicidade entoada (Exemplo 53, a-b-c-d), dispostos pelo menino

como um contraste sonoro. Assim como começa sua narrativa sonora, Vinicius a interrompe sem pretender manifestar sonoramente um final, apenas aderindo à outra necessidade, ou seja, efetuar a higiene para lanchar.

Estruturado sobre o ritmo regular que usa durante todo exercício de compor-improvisar, Vinicius reforça a marcação binária articulada nas rimas que entoa: “iza: ciza, iza, auzi, tauí, inda, luísa, uísa, inda”. O menino não anuncia sua entonação, apenas apresenta-a, demonstrando um momento de maior tensão na linha melódica quando entoa com maior intensidade algumas das palavras expressas, tendo que finalizá-la porque Agnes puxa-o para seguir à merenda. O texto entoado por Vinicius não quer uma narrativa estruturada, pois ele distrai-se alegremente perseguindo o peso, o ritmo e a sonoridades da palavra inventada que escolhe para vocalizar. Aqui, o importante é fazer rima com *ciza* e seguir a rítmica proposta a cada nova articulação. Quando Vinicius ouve sua produção sonora gravada no Cd comenta: “eu fazi baxinhu..., não é música! [...] a Agnes puxô!” (Diário de Campo, 30/08/06). O baixinho referido em sua descrição faz comentário ao modo de entoar sua produção em intensidade piano. Vinicius também lembra que sua vocalização é interrompida pelo chamado (puxão) de sua colega, demarcando enfaticamente que a produção escutada no Cd não é música (pois não se enquadra no padrão convencionado como música para ele).

Em entrevista individual, Vinicius não consegue definir o que seja *Ciza*, apenas confirma que é a sua voz: “sô eu, cantando, todo mundo ta ovindu!” (Diário de Campo, 27/10/07). Compreendo que quando Vinicius ressalta que todos ouvem o seu canto, ele em verdade quer dizer que a audiência está em silêncio. Dessa maneira, comecei a entender por que, mesmo em meio ao burburinho característico da sala de aula, havia conseguido identificar nitidamente a produção musical de

Vinicius. Os exercícios de compor-improvisar habitavam os silêncios provisórios do contexto escolar, capturando as crianças que necessitassem, em performance, movimentar uma e outra vez o material sonoro que lhes envolvia. Como ensaios articuladores na mobilidade dinâmica da música existente no corpo das crianças, poderiam ser emoldurados como exercícios de compor-improvisar, porque aceitavam pôr-se em performance numa organização singularmente definida pelas crianças.

Nesse momento, constatei que os exercícios de compor-improvisar funcionavam como um prelúdio do ato de compor-improvisar. Vinicius tem razão, é justamente o silêncio da paisagem sonora atenta à escuta sensível de sua performance que determina a existência dos exercícios de compor-improvisar. Durante essa atividade, constatei que as crianças procuravam espaços no contexto escolar onde pudessem se banhar de silêncio (por isso a permanência fixada em determinadas paisagens sonoras de Mariana e Vinicius) para, então, irromper a sua musicalidade. A palavra do menino contribuiu para que eu me desse conta que, nessas gravações o silêncio paralisava a simultaneidade característica das barulhadas, colocando a previsibilidade das coerências musicais em estado de alerta, porque ali elas estariam combinadas às singularidades sonoras individuais incorporadas no social (LAHIRE, 2001).

Portanto, os exercícios de compor-improvisar funcionavam como o prelúdio, ensaio e constituição da ação de compor-improvisar das crianças. Espaço onde elas ensaiavam pelo tempo que desejassem materialidades sonoras que lhes interessassem involuntariamente, ou entregavam-se a persegui-las regularmente, sendo incorporadas, citadas e referidas na organização intencional de suas composições-improvisações. Essas últimas expressavam o diálogo fluido das

barulhadas e das coerências musicais experimentadas pelas crianças no corpo, como campo de *simultaneidades polifônicas*, que respondia à pluralidade de disposições e de competências musicais incorporadas pelas crianças e à diversidade de combinações singulares que elas decidissem expressar. Nesse sentido, suas composições-improvisações não eram unificadas; marcavam sua presença como atores plurais (LAHIRE, 2001), mobilizando criativamente um mundo de combinações livres e indeterminadas do imaginário infantil. O bônus apresentado no apêndice desta tese (livro Jogos de Barulhar) pretende sublinhar a extensão poética desse imaginário, expresso pelas crianças do Maternal II. Apresenta espaços de compor-improvisar que não puderam ser descritos analiticamente nessa investigação, mas provocaram ressonadamente minha escuta sensível.

6 A POÉTICA DO BARULHAR

A música das culturas da infância é o barulhar, essa energia que anima todo o corpo. O barulhar é uma necessidade das crianças porque favorece a incorporação de combinações, mesclas, disposições, competências, patrimônios, nuances, silêncios e interações sonoras com a intenção de comungar auditiva e ludicamente mundos - no coletivo, com os pares - sem o compromisso de comunicar significados. Nesse ato, a música instala-se no corpo para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir interpretativamente, para explorar paisagens sonoras, para imaginar e ensinar o ouvido a escutar, fazendo que a criança viva a música antes de conhecê-la.

Ao escutar sensivelmente a música das culturas da infância, compreendi que existe uma singularidade individual na escala de indivíduos socializados (LAHIRE, 2004) que apontam para a poética do barulhar, expressos nos espaços provisórios da escola onde as crianças do Maternal II puderam afirmar *a necessidade lúdica que têm de testemunhar* que a música não opera somente com sons, mas com a escuta. Nesse contexto, além dessa escuta criar, pensar, organizar mundos de sentido coerente com os poderes de implicação articulados no mundo social que acabam por definir estratégias para colocar elementos musicais em relação a elementos culturais (CRUCES, 2002), essa escuta também revelou a dimensão poética do barulhar na diversidade das experiências sonoras das crianças.

O barulhar tem a interface da escuta como a força ficcional que invade os espaços de festa, do tempo livre, da cumplicidade, da camaradagem, do contágio lúdico e coletivo, lugar onde as crianças podem expor a sua marca em tempos e espaços mais flexíveis. Longe da lógica evolutiva temporal do desenvolvimento

musical que tem definido a hora e o tempo de apreender os conceitos musicais, o ato de barulhar condensa e conjuga a complexa relação entre Música, Educação e Infância, porque, sendo a experiência das crianças com as materialidades sonoras, deixa emergir tais conceitos imersos na singularidade infantil.

Se a denominação *barulhar* nos remete especificamente para a sensação sônica de fazer barulho, produzir ruídos, soar torto, quero destacar que os jogos de barulhar intensamente vividos e revividos nos distintos Retratos Sonoros dessa tese me fizeram compreender que a música do Maternal II não era *barulhenta* (no sentido da audiência) somente porque as crianças movimentassem materiais elásticos constituindo simultaneidades heterofônicas. Pelo contrário, ao movimentar todo o corpo em sua dimensão poética, as crianças não queriam produzir barulho ou contemplar silêncios, mas cumprir a necessidade de movimentar a escuta na direção de transfigurar o vivido com os pares. Nesse momento, entendi que a escuta não se relacionava apenas à escuta musical que sempre esteve imbricada aderentemente à ação do barulhar, mas que essa escuta também tatuava a potência da imaginação sonora na infância. Sendo imprevisível, a ação de barulhar sublinhava a dimensão poética da infância, sem medir vibrações, mas expor singularidades.

Por isso, defini o caminho dessa reflexão a partir da escuta sensível das crianças, da música e de seu mundo social para, então, escutar a poética de seu barulhar. Escuta que, longe de ser a reação auditiva a um estímulo dado, é ato de criação e liberdade. Isso porque, ao acompanhar as barulhadas, as coerências musicais e os espaços de compor-improvisar das crianças, possibilitou flexibilidade às escutas fixadas no cardápio escolar. Como movimentos provocados pelo status que Russolo (SCHAFER, 2001, p. 161) e demais compositores de seu tempo deram ao ruído na modernidade, as crianças deslocavam os territórios da escuta para

afirmar seu intenso apetite à criação, que interpela e ressoa experiências sonoras múltiplas e plurais.

Assim, para escutar como as crianças, necessitei ficar surda. Surda para a desconsideração à complexidade musical da infância. Surda para a falta de diversidade sonora, num país reconhecido mundialmente pela sua diversidade transbordante. Surda para a pedagogização sonora do cardápio escolar. Como atores plurais, as crianças me mostraram que se deixam barulhar deslocando, incorporando e combinando os sentidos impostos ou expostos pelo contexto escolar para atender suas necessidades de diversão e experiência estética. Nesse sentido, se para as crianças *fazer música é brincar*, elas experimentaram o discurso sonoro na complexidade e pluralidade dinâmica de sua existência, sendo constantemente desafiadas pela escuta a entrar em contágio, reciprocidade, cumplicidade.

Por essa razão, seu barulhar reverbera o contexto de relação de poder e troca de interdependências várias e permanentes na ordem institucional da música no Maternal II. A transgressão sonora das crianças emerge como uma forma de se por à prova na ação, na qual a criação de uma comunidade entre os pares escuta, guarda na memória, ensina, exercita, cria e propõe música. Tal música é fruto das escutas permanentemente percebidas, dos confrontos enfrentados e das regras formais e informais que canalizam, tensionam ou regularizam, simultaneamente, as estratégias de poder dos diferentes atores.

Nela, a sensibilidade ao impossível, esse outro do nosso saber, de nosso poder, de nosso dominar ou produzir, emerge como potências do devir, onde, pela escuta, a imaginação e o real se encontram para “animar as coisas e dar-lhe uma existência poética” (BACHELARD, 1989). Dessa forma, a escola como um lugar de música - esse “material dinâmico da existência social” (DeNORA, 2000, p.34) -

evoca e organiza memórias coletivas nas crianças, apresentando experiências que também envolvem as noções de diferenças e fronteiras. Então, mesmo que as propriedades universais socializadas para a música na infância funcionem como um subconjunto musical, as crianças mostram que impõem e propõem regras e padrões para expressar suas singularidades. Assim, os jogos de barulhar se revelam intensos jogos de escuta porque, sem a obrigação de expressar barulhadas, coerências musicais ou composições-improvisações, aderem às simultaneidades heterofônicas compartilhadas no mundo para estar face a face com a escuta da vida; sentindo-se fortalecidas e convocadas a imaginar através da intensificação da escuta dos pares e das paisagens sonoras da escola.

Os distintos jogos de barulhar encontrados no Maternal II não existiam como fôrmas fechadas, estanques e incomunicáveis. Pelo contrário, fluíam na intensidade da duração vivida pelas crianças, de forma a atender os seus próprios interesses, aceitando e impondo um itinerário que sempre fôra desafiado pelas socializações vivenciadas nos contextos em que as crianças participavam. Por isso, os jogos de barulhar não têm uma ordem, progressão ou trajetória a cumprir; apropriam-se e apreendem informações do mundo, envolvidos na diversidade de um corpo que, sendo sonoridade, escuta a música na e como cultura. Corpo como um conjunto de relações sociais que tem na oralidade o adesivo do ato de barulhar, que não remete apenas à boca (a fala, a voz), mas à orelha, pois é a escuta que fixa o ponto de aderência tocando a distância (ZUMTHOR, 2007) para revelar um jeito de ser.

Nesse momento, as crianças não querem demarcar fronteiras ou limites, mas ressoar simultaneidades plurais justapostas e independentes da música como um jogo sonoro de regras em movimento, aglutinadas ininterruptamente num

corpo que por soar, escuta. Logo, o que une os jogos de barulhar expressos pelas crianças do Maternal II é a escuta em sua *dimensão poética* como “ato de transformar materialidades através do movimento afetivo do gesto que entra em colisão com o mundo para o refazer, seja confirmando-o ou negando-o” (RICHTER, 2007). Nesse sentido, o barulhar na infância sublinha a necessidade de fazer ressoar impressões, expressões, contradições, dúvidas, combinações e interrogações impostas pelo viver cotidiano.

No barulhar, as crianças tonalizam a extensão da potencialidade poética e imaginária da infância que sempre faz referência à música apreendida social e culturalmente, produto da interação entre a pluralidade de disposições e competências sonoras incorporadas e a diversidade de contextos culturais nos quais as crianças fazem suas escolhas (LAHIRE, 2006). Nessa ação, a experiência sonora acolhe o corpo “como fonte primeira do saber e da significação” (DUARTE Jr., 2001, p.216) que, ao brincar, escuta, entrelaçando numa só atividade música e vida. Aqui, as crianças aprendem a interpretar e a engendrar compreensões no e do mundo num tempo corporalizado, onde o movimento do real ganha existência poética na babel de linguagens que possam habitar esse corpo.

Nesse momento, o poético integra escuta e imaginação no fazer humano para pontuar a dimensão ficcional da arte na infância (RICHTER, 2005a). Richter compreende que, no fazer da ordem ficcional, as decisões são tomadas no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final, envolvendo uma temporalização que “restituindo uma forma, restitui uma matéria, uma energia capaz de rearranjar materialmente as relações entre o que se faz e o que se pode fazer” (RICHTERa, 2005, p.244). Richter ainda sublinha o resgate do sentido etimológico do termo poético, definido desde a antiguidade clássica:

os gregos usavam a palavra *poiesis* na pluralidade das acepções que dinamizam o estar no mundo, isto é, a vida cotidiana do agir, produzir, criar. A *poiesis* expressava uma ação marcadamente humana, isto é, o fazer como marca do humano, construir seu estar e agir no mundo. Nesse sentido, trata-se de um fazer inseparável de um fazer-se pois, mais que construir e realizar, o humano se faz em produção. O devir humano é antes de mais nada criador” (RICHTER, 2003, p.22).

Por essa razão, a imaginação criadora parte de um dinamismo realizador, de um condutor fundante da ação que pode transcender à consciência. Implica um mergulho intencional no não-sabido ainda, no não-visível em nós. Trata-se de imaginar o mundo reinventando-se, provisoriamente, porque as crianças apreendem o mundo “na simultaneidade que aprendem a conhecerem-se várias” (RICHTER, 2003).

No ato de barulhar, as crianças brincavam com as ações de sentido provocadas pela escuta, essa vivacidade espacial que projeta o ser inteiro *na temporalidade da espiritualidade, se desprendendo do real para expressar singularidade*. Ao enfrentarem e reconhecerem as consistências e as resistências da materialidade sonora, “trocando intimidades dos sujeitos e dos objetos entre si” (BACHELARD, 1990, p.26), as crianças pareciam maravilhar-se na organização artesanal que constituíam com os sons na ato de barulhar. Como uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva e do tempo não linear do contexto escolar, o barulhar demarcava as escolhas que as crianças estabeleciam e as relações que empreendiam para colocar a música em movimento dinâmico.

Se o estudo da música se inicia pelo estudo do som e jamais se afasta dele, quando as crianças o tomam como matéria prima, investigando, explorando e testando sua materialidade, são capazes de entender, brincando, que som é vibração, é movimento. Pelo ouvido, as crianças percebem essa vibração que reverbera no corpo e respinga na audiência competências e disposições sonoras

híbridas, porque combinações de elementos heterogêneos e unificadores. Assim, ao barulhar, as crianças expõem sua corporeidade mundana que destaca o poder produtivo da invisibilidade das ações constituídas nos espaços e tempos não intencionados e inusitados do contexto escolar, ações estabelecidas pelas crianças como momentos de brincar com sons enquanto instantes de escuta que geram criação.

Aqui, o barulho distraído, despreocupado, ocasional, mostra que o prazer de escutar é uma das primeiras e fundamentais sensações que cada criança espera da experiência que enfrenta sozinho ou com seus pares ou com os adultos. A intensa poesia evidenciada quando acompanhei as crianças no cineminha, nos jogos de escuta no banheiro, na escuta do chocalho-peixe na brincadeira de casinha, na manipulação dos utensílios da cozinha como fontes sonoras no refeitório, na exploração das paisagens sonoras escolares, nas músicas inventadas em parceria no gira-gira, entre tantos outros momentos, foram constituindo o princípio organizador da música nas culturas da infância: o barulhar. Uma ação que envolve simultaneamente (e sem hierarquias) a escuta e o tempo não linear de produzir sonoridades, momento imprevisível de colocar o corpo no som, experimentando sua presença e ausência.

Se o barulhar emerge como essa ação lúdica que as crianças produzem no cotidiano escolar, as *barulhadas*, as *coerências musicais* e as *composições-improvisações* sublinham sua existência como atores plurais. Todas as crianças produzem insistentemente *barulhadas*, vivendo o descontínuo como presença da natureza sonora, ao expor uma miríade de explorações com a música como *experimentação*, *jogos de escuta* ou *narrativas sonoras*. Todas as crianças produziam inúmeras *coerências musicais*, *reproduzindo interpretativamente* formas

musicais emolduradas social e culturalmente que buscavam uma consonância reconhecida pela audiência nos *marcos sonoros e nas canções: do cardápio escolar, das paródias e da mídia*. Algumas crianças inventavam *composições-improvisações*, expondo indeterminadamente singularidades sonoras a partir de uma configuração acústica estruturada intencionalmente em performance. Porém, o que tonalizava a multidimensionalidade de um corpo de sentidos era a decisão de lançar o corpo na experiência de soar, expondo a poética do barulhar.

Mesmo que a pesquisa tenha evidenciado que o barulhar nas culturas da infância se expressa com maior recorrência nas barulhadas e nas coerências musicais, as crianças, como atores plurais, demonstraram que se entregavam poeticamente a explorar outras escutas para as sonoridades que experimentavam. No entanto, como a escola instaura uma maneira unificada do fazer musical que escuta linearmente a musicalidade infantil, somente as crianças *mais musicais* se permitiram arriscar os espaços de compor-improvisar. Isso porque, para essas crianças, atravessar esse espaço se configurou como uma necessidade transbordante. Sem pedir licença, compunham-improvisavam porque precisavam. Por essa razão, as crianças que se lançaram sensivelmente ao exercício de compor-improvisar foram também aquelas que intensamente produziram barulhadas e coerências musicais, inventando composições-improvisações que ressoavam as palavras de Bachelard (1990b, p.40): “o vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido”.

Nesse sentido, as composições-improvisações capturadas no Maternal II foram daquelas crianças que traziam em seus repertórios a experiência de barulhar em suas disposições e competências. Na ação de barulhar, as crianças se permitiam atualizar repertórios imagéticos, escutando, extraindo e interpretando

sentidos na convivência com os pares, com os adultos, com as músicas oferecidas pela telenovela, pelo cardápio escolar, pela família, pelos pares, entre outros, ampliando seus stocks (LAHIRE, 2006), atravessados sempre por afetos, memórias, sentidos.

Mais do que definir um limite, uma forma de ser ou um jeito de expor sonoridades, os jogos de barulhar do Maternal II foram por mim descritos nesta tese para mobilizar reflexivamente aqueles educadores musicais ainda influenciados pela institucionalização e pela rotinização da educação da infância na modernidade escolar (BARBOSA, 2006), propondo-lhes que escutem sensivelmente a dimensão poética do barulhar na infância. Ao chamar atenção para o barulhar como uma ação do corpo que coloca a imaginação em movimento, pretendo que nós, como comunidade de educadores (não apenas) musicais, possamos aprender a escutar, a dar ouvido às inúmeras músicas extinguidas no efêmero fluir do contexto escolar. Pelo menos algumas delas, que permanecem na espera de escuta sensível, mediação e complexificação. Minha expectativa é que outras pesquisas surjam para investigar essa pluralidade, diversidade e complexidade envolvida no ato de barulhar das crianças, descrevendo outras incríveis trajetórias sonoras expostas pela dimensão poética do barulhar.

Minha interlocução reflexiva, que aproximou a pluralidade da escuta da música na infância proposta por Campbell e conjugou com Lahire a escuta social do mundo, interpelado nas dissonantes relações experimentadas por seu ator plural, pôde escutar a dimensão ficcional da arte na infância destacada por Richter (2005). Essa última escuta pôde apenas ser ouvida no momento de realizar as reflexões conclusivas. Assim, mesmo que durante a análise dos *Retratos Sonoros* tenha recorrido às fenomenologias da imaginação poética em Bachelard e do corpo em

Merleau-Ponty, considero relevante que investigações futuras se detenham no estudo da dimensão ficcional da escuta, na especificidade da música.

Talvez, se aprofundarmos o entendimento de que a dimensão ficcional integra a poética do barulhar na infância, poderemos, quem sabe, compreender que a escuta só se dá num tempo corporalizado de ser, no qual o movimento do real com o ficcional testemunha os processos de estranhamento, de investigação e de experimentação que podem emergir através dos diferentes modos de agir em linguagens (RICHTER, 2005b). É para escutar que o corpo barulha. Assim, ao destacar tanto a redução do sensível quanto a exacerbação do racional nos processos de aprender a estar em linguagens, Richter (2005a, p.232) afirma que a imaginação

não é dinâmica desordenada, vestígio fantasmal da percepção visual, pelo contrário é dinâmica projetiva que encontra toda a sua força ou energia transfigurativa quando coloca o corpo em linguagens e transfigura a realidade para engendrar narrativas e plasmar ações na convivência mundana.

As crianças do Maternal II mostraram que sabem muito sobre música. Sabem escutar, sabem compor, sabem improvisar, sabem interpretar, sabem as músicas que afrontam o poder adulto, sabem onde e quando podem barulhar, são sensíveis às paisagens sonoras de seu entorno, aos agenciamentos da indústria fonográfica, à singularidade de seus pares. Com o seu barulhar, as crianças tornaram evidente que a música da infância desestabiliza o silêncio paralisado (dito pensante) da instituição ou o canto em uníssono entoado com pernas de índio na rodinha (PIRES, 2006) para afirmar que *música é comunhão com sons*, ou nas palavras de Koellreutter, um exercício de criação no qual “o professor não deve ensinar nada e, sim, fornecer objetos e instrumentos que soem para que as crianças os conquistem” (BRITO, 2001, p.97). O que importa é participar da experiência de

sentidos que serve à diversão e à improvisação, não importa o movimento que ela produzir, o que importa é *o movimento*.

Por isso, para as crianças do Maternal II, barulhar é lançar o corpo no movimento do sensível. Um movimento de sentidos que integra as simultaneidades heterofônicas do discurso sonoro, projetando o ser inteiro na *intensidade da duração*. Intensidade que faz transbordar um tempo atraído pelo fluir sonoro, improdutivo, distraído, ao acaso, sem prescrever hierarquias ou legitimidades, mas que, na sua não-linearidade, consente enfrentar e reconhecer as consistências e resistências da materialidade sonora. Um tempo que está sempre avançando (porque irrepetível), mas que conserva a marca do vivido (porque reiterado); que adere à oralidade porque tem a voz como suporte e que só quer servir à diversão e à improvisação. Nesse ato, a música instala-se *no corpo* (para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir interpretativamente, para explorar as paisagens sonoras, para criar) e ensina o ouvido a pensar, fazendo com que a criança possa entender o que ainda não compreende.

A presente tese me fez compreender intensamente que é na *simplicidade* que os instantes notáveis de música nas culturas infantis tomam lugar. Um simples e não simplificado movimento de sentidos, sempre relacionado à complexidade da duração comungada com os pares, nunca fácil e sem esforço. No simples ato de se entregar a perseguir formigas pelo pátio, de se embalar no balanço, de cumprir o circuito do tobogã, de esperar a lombinha da lotação, de cantar no gira-gira, de erguer uma torre altíssima para ouvi-la cair ou de invadir os espaços de compor-improvisar, as crianças demonstraram que “são música” (CAMPBELL, 1998).

Se a infância é o momento das primeiras experiências sonoras, é na tensão das contradições e dissonâncias apresentadas no mundo social enquanto combinações singulares de imposições prescritivas e contextuais (LAHIRE, 2006) absorvidas no contexto escolar que a escuta sensível desta tese pôde capturar a multiplicidade de ações sonoras das culturas infantis. Essa captura sublinha que o barulhar não é uma ação homogênea nem unificada, mas patrimônio complexo de competências e de disposições a agir e a crer, sujeito à diversidade dos espaços e tempos institucionais. Espaço onde as crianças podem constituir experiências de sentido, *in-corpo-rando* e constituindo uma multiplicidade de repertórios - material dinâmico da existência social.

Nessa perspectiva, torna-se importante compreender que a educação musical na escola não envolve somente a participação das crianças em atividades artísticas ou experiências institucionalizadas para contemplar sua *intensa criatividade*, reiteradamente destacada pelos adultos-professores da educação infantil (CARDOSO, 2007). Enquanto os adultos-professores não acolherem a poética do barulhar como ação produtiva na babel de linguagens - a qual tem o corpo como potência - e não entenderem que são das coerências musicais escutadas socialmente que a música das crianças se vale para linguajar, todo o mundo de sentidos sonoros poderá permanecer efêmero.

Se o espaço escolar não considerar a importância da escuta das crianças na música, ignorando seu inabordável encanto em barulhar, corre o risco de manter-se estático e petrificado pelas rotinas sonoras oferecidas no cardápio escolar que não acolhe o imprevisto e o impreciso. Se as crianças não puderem reviver seu intenso e sinestésico barulhar, ele será temporário e transitório.

Inexplorado em sua diversidade, pluralidade e complexidade, o barulhar deixará de potencializar sua dimensão poética.

Portanto, na escuta sensível do Maternal II, compreendi que o ato de barulhar, essa experiência direta oferecida ao corpo em tempos e espaços sociais, indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais as crianças vivem a poética do barulhar. Constatei que a imaginação sonora emerge como o elemento prioritário em qualquer projeto de educação que pretenda escutar a Música e a Infância. Imaginação sonora que aponta a improvisação como estratégia pedagógica indispensável para alcançar o humano e todas as músicas da música (BRITO, 2001). Esse é um encontro íntimo, porque relacionado à afetividade e à sensibilidade que escuta a inseparabilidade entre arte e vida e suspeita que precisamos do barulhar das crianças e, para tê-lo, há que respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

AGOSTINHO. [1955] **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALDERSON, Priscila. **Listening to children: ethics and social research**. Barkingside: Barnardo's, 1995.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coord). **Quem canta seus males espanta I: músicas, parlendas, adivinhas e trava línguas**. São Paulo: Caramelo, 1988.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição a humana**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino-aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (Doutorado em Música) - PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BACHELARD, Gaston. [1936] **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988a.

BACHELARD, Gaston. [1960] **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

BACHELARD, Gaston. [1942] **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

BACHELARD, Gaston. [1957] **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

BACHELARD, Gaston. [1988] **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gaston. [1948] **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. [1970] **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1994.

BACHELARD, Gaston. [1938] **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BAIRON, Sérgio. **Texturas sonoras**: áudio na hipermídia. São Paulo: Hacker, 2005.

BARBIER, René. **La recherche-action dans l'institution éducative**. Paris: Gauthier, 1977.

BARBIER, René; LE GRAND, Jean-Louis. L'approche 'histoire de vie' et l'éducation: problématique, perspectives et questionnements. In. COLLOQUE DE L'AFIRSE, 24-26 maio 1990, Alençon. **Atas**. Alençon, p.56-70, 1990.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre, n.5, p.182-196, 1993.

BARBIER, René. **L'approche transversal**. L'écoute sensible em sciences humaines. Paris: Anthropos, 1996. (Coleção Exploration Interculturelle).

BARBIER, René. L'instante poétique dans um groupe-classe. **CRISE-/LEC**: Notes pour une Conferende, Sciences de l'éducation, Université Paris 8, p. 45-56, 27 abril 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen. Fragmentos sobre a rotinalização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, dez./jan./jul.,2000a.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por amor & Por força**: rotinas sobre na educação. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação), Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000b

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Judith. **Traditional music in modern java**. Honolulu: University Press of Hawaii, 1980.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas series iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo juntos às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v.6, p.41-47, set 2001.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Saberes docentes do educador de música: uma construção na prática profissional. In. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Anisp, 2003, 1-8 CD-ROM.

BESLER, Liora; THOMPSON, Christine Marmé. **The arts in children's lives: context, culture and curriculum**. Boston: Klumer Academic Publishers, 2002.

BEYER, Esther (Org). **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**. Santa Maria: UFSM, 2005.

BLACKING, John. **Venda's children songs**. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

BLACKING, John. **How Musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BLACKING, John. **Music, culture and experience**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

BLACKING, John. **Venda's children songs**. Chicago: University of Chicago Press, 1990a.

BLACKING, John. **How musical is man?** 4 ed. Seattle: University of Washington Press, 1990b.

BOURHNEIN, Gerd. **Metafísica e finitude**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRAGA, R. G. **Batuque Jêje-ljexá em Porto Alegre**. Porto Alegre: FUMPROARTE-Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998. (Vol. 3: Conhecimento de mundo)

BRITO, Teca Alencar de. Jogos de improvisação musical. **Revista Criança**, Brasília, DF, n.31, 1997.

BRITO, Teça Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BROOK, P. **The empty space**. New York: Atheneum, 1968.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **Perspectiva**, São Paulo, vol. 18, n.4, p.39-49, out./dez. 2002.

CAESAR, Rodolfo. A escuta como objeto de pesquisa. **Revista da ANPPOM**. Opus, n. 7, fevereiro, 2001. <www.anppom.com.br/opus7/dudatext.htm>. Acesso em 24/04/2006

CAGE, John. **Silence**. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.

CAMELO, Marcelo. Marcelo Camelo em Porto Alegre. **Zero Hora**, Porto Alegre, 10 out. 2003. Segundo Caderno, p. 7.

CAMPBELL, Patricia. **Music in childhood**. New York: Schirmer Books, 1993.

CAMPBELL, Patricia S.; McCULLONGH Ellen; TUCKER, Judith. **Roots and branches: a legacy of multicultural music for children**. Danbury: World Music Press, 1994.

CAMPBELL, Patricia S.; SUE, Willimson; PERRON, Pierre. **Songs of sings cultures**. Miami: Warner Bros, 1996a.

CAMPBELL, Patricia S; ANDERSON, William M. (Eds.). **Multicultural perspectives in music education**. Virginia: MENC, 1996b.

CAMPBELL, Patricia S. **Songs in their heads**. New York: Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, Patricia S. En busca de la cultura infantil. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**. México, v. 1, n.1, p.69 -78, janeiro 2001a.

CAMPBELL, Patricia S.; FREGA, Ana Lucia. **Canciones de América Latina: de sus orígenes a la escuela**. Miami: Warner Bros, 2001b.

CAMPBELL, Patricia S. The musical cultures of children. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. **The arts in children's lives: context, culture and curriculum**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002, p.57 -70.

CAMPBELL, Patricia S. **Teaching Music Globally: experiencing music, expressing culture**. New York: Oxford University Press, 2004.

CAMPBELL, Patricia S. Musical meaning for children and those who teach them. **Art & Entertainment Arts**, Music Teachers National Association Inc. p.1-6, outubro-novembro 2005. Disponível em: www.artentertainment.com . Acesso em 30 dez 2005a.

CAMPBELL, Patricia S. (Ed) **Cultural diversity in music Education: directions and challenges for the 21st Century**. Brisbane: Australian Academic Press, 2005b.

CARDOSO, Bianca de Oliveira. **Bolítão, bolítão: construindo com música na Educação Infantil**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

CARVALHO, José Jorge. Musica y participacion. **Revista Transcultural de Música**, 2003. Disponível em: <www.sibetrans.com>. Acesso em: 30 set 2007.

CARVALHO, José Jorge. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. In: **Horizontes Antropológicos: música e sociedade**. Porto Alegre, ano 5, n.11, p.53-91, outubro de 1999.

CHAUÍ, Marilena. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAVES, Celso Loreiro. Barulhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 set 2006. Caderno de Cultura, p.3.

CHEERNOFF, J. M. **African rhythm and African sensibility: A esthetics and a social action in African musical idioms.** Chicago: Chicago University Press, 1979.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. **Pesquisa e Música.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41- 49, 1984.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher.** Boston, v. 19, n. 5, p.2-14, 1990.

CORREA, Marcos. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CORSARO, William. Transitions in early childhood: the promise of comparative, longitudinal ethnography. In: JESSOR, R; COLBY, A; SHWEDER, R. (Eds) **Ethnography and Human Development.** Chicago: University of Chicago Press, 1996.

CORSARO, William. **The sociology of childhood.** Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação e Sociedade & Culturas,** Porto, n.17, p.113-134, 2002.

CORSARO, William. **We're friendd right? Inside kids culture.** Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. In: CURSO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E CULTURA DE PARES DAS CRIANÇAS, 2007, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, maio 2007. (Texto Digitado)

CORSARO, W.; MOLINARI, L. Entrando e obsevando nos mundos da criança. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.** Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COSTA, Yamandú. **Zero Hora,** Porto Alegre, 11 jan 2006. Segundo Caderno, p.1.

CRECHE/UFRGS. Creche Francesa Zaccaro, Proposta Político Pedagógica, 2002, Porto Alegre. www.anufel.ufsc. Acesso digital 03/11/07.

CRUCES, Francisco. **Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología**. Madrid: Edição Trotta, 2001.

CRUCES, Francisco. Niveles de coherencia musical: La aportación de la música a la construcción de mundos. **Revista Transcultural de Música – Transcultural Music Review**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>>. Acesso em: 07 jul.2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Um pouco além das decorações das salas de aula. In: **Reflexão e ação**: revista do Departamento de Educação da UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, p.133-150, jan./jun. 2005.

D'ÁVILA, Viviane. **Música na Educação Infantil**: concepções e vivências da rotina escolar. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

DANSEY, John Cowart. **De quê riem os “bóias-frias”?**: Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões. 1998. Tese (Livre docência) – FFLCH da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DELALANDE, François. **La musica es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

DeNORA, Tia. Deconstructing Periodization: Sociological Methods and Historical Ethnography in 18th Century Vienna. In: BEETHOVEN FORUM 4, Oxford, ,1995. p.1-18.

DeNORA, Tia. Music as a technology of the self. **Poetics**. v.27, Ensaio 1, p.31-56, outubro 1999. Disponível em:<www.sciencedirect.com>. Acesso em: 09 set. 2007.

DeNORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DeNORA, Tia. Music Sociology getting the music into the action. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v.20, n.2, p. 165-177, 2003.

DIAS, R.M. **Nietzsche e a música**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

DISCOGRAFIA DE KELLY KEY. Disponível em:<www.kellykey.com.br> Acesso em 23 outubro 2006

DISCOGRAFIA DE RBD. Disponível em:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Discografia_de_RBD> Acesso em: 23 julho 2008

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. **Le d'eclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

EGAN, Kieran; LING, Michael. We begin as poets. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. **The arts in children's lives: context, culture and curriculum**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002, p.93-100.

ELLIOTT, David J. Key concepts in multicultural music education. **International Journal Music Education**, n. 13, p. 11-18, 1989.

FANFANI, Emílio Tenti. **Sociologia de la Educacion**. Portugal: Universidade Nacional de Quilmes Ediciones, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. São Paulo: Cortez, 2002.

FELD, Steven. **Sound and sentiment**. Birds, weeping, poetics and a song Kaluli Experience. 2 ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas de Bom Retiro. In: ___. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979, p.153-256.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Editora Afrontamento, 2004.

FIALHO, Vânia. A televisão como mediadora na formação e atuação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.14, n.23, p.64-90, 2003.

FINNEGAN, Ruth. **The hidden musicians**: music-making in an English Town. Cambridge University Press: Middletown, 1989.

FINNEGAN, Ruth. **Participating in the knowledge society**: researchers beyond the university walls. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2004.

FINNEGAN, Ruth. A palavra cantada. In: II ENCONTRO DE ESTUDOS DA PALAVRA CANTADA, 28 abril 2006, Rio de Janeiro. **Programa Avançado de Cultura Contemporânea**: Fórum de Ciência e Cultura. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música, 2006. Palestra.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Cultura, Mídia e Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 59-79, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n.7, p.11-139, 2000 a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Linguagem, espaços e tempos de aprender. 2000. Rio de Janeiro: DP& A, 2000 b. p.75-88.

FLORES, Victor Vicn. Políticos da voz. Teoria crítica sobre el discurso oral. In: **Polígrafo do Seminário de Letras e Letras**. Pós Graduação em Teoria Literária - UFSC, 2006. p34-45.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e meio ambiente**: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo. In. TEMAS DA EDUCAÇÃO II: livro das jornadas, 2003, São Paulo, **Anais**., São Paulo: Futuro Congresso e Eventos, 2003. p. 34-67

FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, outubro 2001, Porto Alegre. Disponível em: <globalschool.com.br>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart.;GAY, Paul du. **Questions of Cultural Studies**. London: Sage, 1996. p.108-117.

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta. Hemsy de. [1964] **La iniciacion musical del niño**. Ricordi Americana: Buenos Aires, 1983.

GAINZA, Violeta. Hemsy de. **La improvisacion musical**. Ricordi Americana: Buenos Aires, 2003.

GARBIN, Elisabete Maria. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre músicas da Internet**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GARCIA, Rose Marie; MARQUES, Lilian. **Brincadeiras cantadas**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GASTON, E. T. **Music in Terapy**. New York: The Macmillan Company, 1968.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade y identidad del yo**. El yo y la sociedad en la epoca contemporanea. Barcelona: Península, 1995.

GISMONTI, Egberto; FREGTMAN, Carlos. **Música Transpessoal**. Cultrix: São Paulo, 1991.

GOFFMANN, E. **Stigma**: notes on the management of spoiled identity. USA: Prentice-Hall, 1967.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Formação e atuação dos músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir dos relatos de vida. 1998. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GORDON, L. Paul Willis: educação, produção cultural e reprodução social. **Teoria e Educação**, n.1, p.134-47, 1990.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos, ética**. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Lucy. **Music, gender, education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GIDDENS, A. **Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. Oieras:Celta Editora, 1995.

HALL, Stuart. Who needs Identity? In: ____; GAY, Paul du. **Question Cultural Identity**. London: Stage, 1997. p.1-11.

HALL, Stuart. Quem precisa de indentidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

HANSEN, D. T Getting down to business: the moral significance of classroom beginnings. **Anthropology and Education Quartely**, 20 (4), 1989. p. 259-274

HANSEN, D.; JACKSON, P.W; BOOSTROM, R. E. **The moral life of schools**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

HANSEN, David J.; MALINOSKY-RUMELL, Robin. Long-term consequences of childhood physical abuse. **Psychological Bulletin**, Boston, v.114(1), p.68-79, jul 1993.

HARDING, S. Introduction: Is there a feminist method? In: _____. (Org), **Feminism and methodology**. Blomington: Indiana University Press, 1987. p.1-14.

HARGREAVES, David; GALTON, M. Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. **National Society for the Study of Education yearbook on the arts in education**, Chicago,p. 24-50, 1992.

HARGREAVES, D. J. The development of artistic and musical competence. In: SLOBODA, John; DELIEGE, Irene. **Musical Beginnings: origins and development of musical competence**. New York: Oxford University, 1996. p.145-169.

HEIDEGGER, M. **El ser y el tiempo**. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1989.

HENTSCHKE, L. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre-RS. **Expressão**, ano 4, n.2, p.185-198, jul./dez, 2000.

HENTSCHKE, L.; DEL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v.11, n.24, p.155-184, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200008&lng=pt&nrm=iso>

HIKIJ, Rose Satiko. Possibilidades de uma audição da vida social. In: NOVAES, Caiuby et all. (Orgs.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2005, p. 271-294.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.151-178, 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100006&lng=pt&nrm=iso>

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORTÉLIO, Lydia. **Teatro brincarte**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

HORTÉLIO, Lydia. **Uma experiência em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982a.

HORTÉLIO, Lydia. **Música na Educação Infantil**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Bahia, 1996. (Texto de apoio formação dos professores, polígrafo 12p.)

HORTÉLIO, Lydia. Curso de Formação de Educadores Brincantes. In: PROJETO PROTEÍNAS TERPSI, 22-24 junho 2007. Porto Alegre: Texto impresso.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Ediciones Octaedro: Barcelona, 2006.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p.17-25, setembro 2004.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras. In: CHUEKE, Zélia. (Org.). **Brasil Musical**. Curitiba: Editora DeArtes, 2006, p.79-106.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JANOTTI JUNIOR, Jeder. Por uma análise midiática da música popular massiva: uma proposição metodológica para a compreensão do entorno comunicacional das condições de produção e reconhecimento dos gêneros musicais. **E-Compôs: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p.45-66, agosto 2006.

KEBLER, Magali. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006 .

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Sérgio Villafranca. Concertos comentados. **Documenta Vídeo Brasil**. [2000]. 1 videocassete.

KOHAN, Walter O. (Org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS**, Porto Alegre, v.11, n.16-17, abril/novembro 2000.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, julho 2002.

KUAMI, Robert. Music education in and for a multicultural society. In: PLUMMERIDGE, Charles (Ed.). **Music education: trends and issues**. London: Institute of Education/University of London, 1996. p. 59-76.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997, p.15-34.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. D la theorie de l'habitus à une sociologie psychologique, In:_____. **Le Travail sociologique: dettes et critiques**, Paris: La Découverte, 1999, p.23-57.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriell**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LAROSSA, Jorge B. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formacion**. Editorial Laertes, 1996.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 20-28, jan./abr. 2002.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é ...cantar, dançar e brincar Ah, tocar também. In: CUNHA, Suzana Rangel (Org). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.59-92

LOMAX, A. **Folk song style and culture**. Washington: AAS, 1968.

LULL, James. Música e Comunicação. In: OS USOS DA TELEVISÃO. Seminário promovido pelo curso de doutorado em Comunicação da UNISINOS. 1997, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 1997. p.1-12.

MAFESSOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Camem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs). **Educação Infantil pra**

que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p.111-122.

MAFFIOLETTI, Leda. **Diferenciações e integrações:** o conhecimento novo na composição musical infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.109-136.

MALAGUZZI, L. **Esperienza per una nuova scuola dell'infanzia.** Roma: Editori Riuniti, 1971.

MALAGUZZI, L. **L'infanzia e il bambino tra pregiudizi realtà e scienza.** Reggio Emilia: Quaderni Reggiani, 1980.

MALAGUZZI, L. L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: **Tutto ha um'ombra meno le formiche.** Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1990. p.24-32.

MANS, Minette. Playing the music – comparing performance of childrens song and dance in traditional and contemporary namibian education. In: BRESLLER, Liora; THOMPSON, Christine. **The arts in children's lives:** context, culture and curriculum. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p.71-86.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN, Frank, et all. **Emile Jacques Dalcroze:** L'homme, le compositeur. Le createur de la Rythmique. Neuchâtel: La Baconniere, 1965.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: EDUSP, 1974.

MAYALL, Berry. **Children's childhoods:** observed and experienced. London: Falmer, 1994.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinete: 2005.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry A. Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. **Harvard Educational Review**, v. 56, n.3, p.213-238, agosto 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O filósofo e sua sombra. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: **Os Pensadores**. Textos Escolhidos. v. XLI. São Paulo: Editora Abri, 1968, p.67-97.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Possibilidade de la filosofia**. Madrid: Narcea, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Campinas: Papyrus, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa no mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MESCHONIC, Henri. **Linguagem, ritmo e vida**. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Revisão de Sônia Queiroz. Belo Horizonte FALÉ/ UFMG, 2006.

MOLLO-BOUVIER, Suzane. Les rites, lês temp et la socialisation dès enfants. **Éducation et Sociétés**. n.2. p.73-89, 1998.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-59, março 2001.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1907.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MUTANDAS, Antoni. Palestra. In: EVENTO COPESUL/BRASTEMP, 19 nov 2007. Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre. **Fronteiras do Pensamento**. Disponível em: <www. fronteirasdopensamento.com.br>

NANNI, Franco. Mass media e socialização musical. **Em Pauta**: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, v.11, n. 6/17, p.110-143, abr./nov. 2002.

NETTL, Bruno. **Folk and Tradicional Music of the Western Continent**. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology**. Urbana: University of Illinois Press, 1983.

NETTL, Bruno. **An introduction to folk music in the United States**. Detroit: Wayne State University Press, 2002.

NIETZSCHE. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NORTON; GROVE. **Concise Encyclopedia of Music**. New York: Stanley Sadie/Alison Latham, 1994.

OPIES, Iona; OPIE, Peter. **The singing game**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio nos movimentos dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

OSTETTO, Luciana. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios. In: ____.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p.41-60.

OSTROWER , Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PACHECO, José. Organizar a escola para a diversidade. In: GERARDI, Corinta Maria et al (Orgs.) **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.195-219.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p.13-18, março 2004.

PEREIRA, Simone Luci. Sons, vozes e corpos na comunicação: contribuições de Paul Zumthor ao estudo das mídias sonoras. In: XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2003. p. 34-54.

PESAVENTO, Sandra; LANGUE Frederique (Orgs). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PINTO, José Manuel Souza. **O tempo e a aprendizagem:** subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: Edições ASA, 2001.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Orgs.) **As crianças contextos e identidades.** Minho: CE1, 1997a. p.33-73.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Orgs) **As crianças contextos e identidades.** Minho: CE1, 1997b. p.74-92.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v.7, p.21-36, 2001.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música: questão de uma antropologia sonora. **Ver Antropologia**, São Paulo, v. 44, n.1, 2001.

PIRES, Maria Cristina. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância.** 2006. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PLATÃO. **A república.** Belém: Universidade Federal do Pará, 2003.

PLUTARCO. **Como ouvir.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba:** uma etnografia entre os "Bambas da Orgia", 1998. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de Escola de Samba:** uma etnografia entre os Bamba da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p.99-107, março 2004.

QUINTERO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos. In: FARIA, De Martini Prado. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

QUINTERO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. Florianópolis: UFSC/ANPED 2003.

QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon: an Introduction to a Series of National Reports. **Report 36**, Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.

QVORTRUP, J. **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Aldershot: Avebury, 1995.

RAMOS, Silvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.9, p. 65-70, setembro 2003.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música e televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REBELDE. Disponível em:<www.conteudoglobal.com/musica/rebelde>. Acesso em 17 julho 2008

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brica. **Cadernos de Educação Infantil**, Porto Alegre, n.6, 1998.

REGO, André Herácio do. CONGRESSO BRASIL-EUROPA 500 ANOS. Música e Visões, 1999. Congresso Internacional, sobre oralidade. **Anais da produção científica**, 1999. São Paulo.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Criança e pintura: ação e paixão de conhecer na educação infantil**, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RICHTER, Sandra R.S. A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. **Projeto - Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.5, p.20-27, julho/dezembro 2001.

RICHTER, Sandra Regina. **A experiência poética e a linguagem plástica na infância**. Anped, 2003. Grupo de Estudo Educação e Arte. Acesso digital, 30/09/2006. www.anped.org.br

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. A dimensão poética da aprendizagem na infância. **Revista do Departamento de Educação UNIS** – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1 jan/jun, 2005b.

RICOEUR, P. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

RIVERA, Angel G. **Salsa, sabor y control!** Sociologia de la música “tropical”. México: Siglo Veintiuno, 1998.

RIVERA, Angel G. Identidades sociales y practicas de la música “tropical”. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGIA DE LA CULTURA Y LAS ARTES. La Sociedad de la Cultura: um nuevo lugar para las artes em el siglo XXI. 2000. **Anais**. Barcelona: Ponencias, 2000. p.145-161.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p.243-260

ROCHA, Heloísa Helena. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Capinas: Autores Associados, 2005.

ROGOFF, B; MALKIN, C.; GILBRIDE, K. Interacion with babies as guidance in development. In: ROGOLL & J. V. WERTSCH (Orgs.) **Children’s learning in the school**, 1984.

RUSSOLO, Luigi. **The art of noises**. New York, Pendragon Press, 1986.

SACKS, S. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: Educ/Pontees, 1978.

SAID, Edward; BARENBOIM, Daniel. **Paralelos e paradoxos**: reflexões sobre a música e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 1985.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade**: a música dos sons da rua. São Paulo: EDUC, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas, p.51065, jul/dez 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera (Orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SCHAFER, Murray. **Ear Cleaning**: notes for na experimental music course. Ontário: Berandol Music Ltd., 1967.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

SCRATON, Phil (Ed). **Childhood in crisis?** Londres: UCL Press, 1997.

SEEGER, Anthony. **Nature and Society in Central Brazil**: the Suuá Indians of Mato Grosso. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SEEGER, Anthony. **Why Suyá sing: a musical anthropology of na amazoman people**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SEEGER, Anthony. Anthony Seeger on Music of Amazonian Indians. In. CAMPBELL, . Patricia Shehan (Ed.), **Music in cultural context**, Reston: Musica Educators National Conference, 1996.

SERRANO, José Fernando. Somos el extremo de las cosas – o pistas para comprender culturas juveniles hoy. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed) **Viviendo a toda: Jovenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

SHERPHERD, John; WICKE, Peter. **Music and Cultural Theory**. Malden: Polity Press, 1997.

SILVEIRA, Cecília. Orquestra de Flautas da Escola Municipal Heitor Villa Lobos. **Cadernos Pedagógicos: A política Cultural da Rede Municipal de Ensino**, Porto Alegre, 23, p. 75-78, janeiro 2001.

SIROTA, Régine. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard. Éducation et sociétés. **Revue Internationale de Sociologie de l'Education, Sociologie de L'enfance**, Paris, n.1, p.9-34, Paris 1998.

SLOBIN, Mark. **Subcultural sounds: Micromusics of the West**. Hanover: University of New England for Wesleyan University Press, 1993.

SMALL, Christopher. Musicking: a ritual in social space. **SciELO**, Texas, abril 1985. Disponível em <<http://www.musikids.org/musicking.html>>. Acesso em 29 2005.

SMALL, Christopher. **Music-Society-Education**. London: JO Clader, 1977.

SMALL, Christopher. Whose music do we teach anyway? In: KEIL, Charles. **Music Letter n.2**. New York: Stiges, 1994, p.34-45.

SOUZA, Jusamara. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG-Música/Instituto de Artes/UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane et al. (Org.) **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STHEPHANOU, Maria. Memórias e sons. Catálogo da Exposição SONS do compositor Fernando Mattos. Museu da UFRGS, 09/03 a 11 de maio de 2003.

STRAUSS, Tatiane Cristina Reis. **O corpo soa**: um estudo sobre as culturas sonoras na educação infantil. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SWANWICK, K; TILMANN, D. **Discovering Music**. Londres: Batsford, 1982.

SWANWICK, K; TILMANN, D. The sequence of musical development. **British Journal of Music Education**, Cambridge, n.3, p. 305-39, 1986.

TATIT, Luiz. **Todos entoam**: Ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

TAYLOR, Frederik. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1966.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.5, n.7, 1993.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p.11-20, março 2005.

UFRGS. Creche Francesca Zacaro Faraco, **Proposta Pedagógica**, Porto Alegre, 2002. Disponível em:<www.anuufel.ufsc.br>. Acesso em 03 novembro 2007.

UNISINOS. **WorkShop com Grupo Mamulengos na Unisinos, 2007**. São Leopoldo, 2007.

VALENTE, N. **Sistemas de ensino e legislação educacional: estrutura e funcionamento da educação básica e superior**. São Paulo: Panorama, 2000.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o estar lá e o estar aqui, o estar com - Dilemas e Complexidades da Etnografia em Caminhos Pós-modernos de Multivocalidade. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.14, p.37-58, 2000.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Porto Editor: Portugal, 1997.

VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel. (Orgs.). **Crianças in (visíveis)**. São Paulo: Junqueira & Martin Editores, 2007.

VIANNA, Hermano. **O mundo funk carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VILLA, F. G. **Teoria sociológica de la educacion**. Salamanca: Amarú, 1997.

VOLK, Terese M. The history and development of multicultural music education as evidence in the Music Educators Journal, 1967-1992. **JRME**, v. 41, n.2., p.137-155, 1993.

WADE, Bonnie. **Thinking musically: experiencing music, expressing culture**. New York: Oxford University Press, 2004.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita: ensaios e canções**. São Paulo: Publifolha, 2004.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989.

WOODWARD, Kathryn. **Identity and difference**. Open University: SAGE, 1997.

WYNESS, M; HARRISON, L; BUCHANAN, I. Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. **Sociology**, v.38, n.1, p.81-99, 2004.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZORTEA, Ana Maria. **A interação das crianças com necessidades especiais com seus pares nos processos de inclusão na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2006.

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

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e esquecimento.** São Paulo: Hucitec, 1997a.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997b.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE

JOGOS DE BARULHAR: Retratos sonoros, 1 CdRoom