

Música, pesquisa e infância: cantorias do repente

Music, research and childhood: *repente* the singing

DULCIMARTA LEMOS LINO Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) ▶ dulcimarta@terra.com.br

resumo

O presente artigo reflete sobre a pesquisa com música na infância, destacando a *processualidade inventiva* do pesquisador como uma necessidade emergente. No campo da sociologia da infância, apresenta dois pontos de escuta considerados em meu trabalho investigativo, quando intencionalmente pretendi constituir modos improvisados de fazer pesquisa, escutando a música das crianças na escola de educação infantil. Destaca o *barulhar* como a música das crianças e a *paisagem sonora* enquanto cenário institucionalizado da ação infantil, desafiando a pregnância de certezas e receitas a seguir na direção da potência poética da infância.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa de música com crianças, barulhar nas culturas infantis, paisagem sonora escolar

abstract

This paper considers the research on music with children, pointing out the emergent need of the researcher's *inventive processuality*. It presents two listening points considered in the author's research when she intentionally intended to develop improvised ways of building the research by listening to the music of children in school. Considering the field of Children Sociology, *noising* is highlighted here as children's music whereas the *sounding landscape* is indicated as the institutionalized scenario of children's actions, revealing two listening points to develop the reflection about the research process in music with children and in childhood.

KEYWORDS: research in music with children, children cultures and music, school sounding landscape

“eu só sei o que é o verso quando ouço minha voz cantando”

O depoimento acima é dos cantadores do repente nordestino, testemunho de sua forma de fazer música. Serve como abertura do presente artigo porque sublinha as cantorias intensamente vividas quando se pretende apresentar algumas das inquietações envolvidas na pesquisa com música na infância. Em seu sentido estrito, *repente* quer dizer improviso, coisa feita na hora. É o verso que o cantador imagina durante o próprio ato de cantá-lo. Por outro lado, o repente também tem um sentido mais amplo, e aí é sinônimo de cantoria de viola. Designa a arte dos cantadores com tudo o que ela envolve: os modelos poéticos apreendidos, o jeito de cantar, os valores estéticos, os rituais. Tudo, no entanto, tendo como base a arte de improvisar versos (Poetas do Repente, 2008, p. 14).

Ao entender que nos últimos dez anos o ato de pesquisar tem exigido do investigador a intensa arte de improvisar, porque não pretendemos circunscrever nossos sujeitos num território específico, nem mesmo encaixá-los em teorias ou paradigmas unificadores que nos dizem respeito, “ouvir a sua voz cantando” é a metáfora aqui utilizada para que, como pesquisadores, assumamos cientificamente a “processualidade inventiva” (Abramowicz, 2010), que significa ir constituindo modos improvisados de fazer pesquisa, deixando-nos surpreender ludicamente com a potência poética da música das crianças e da infância. Nesse sentido, investigar a música produzida pelas crianças requer escutar sensivelmente a complexidade e a pluralidade envolvida na infância como uma construção social (Sirota, 1998), nas crianças como atores plurais (Lahire, 2001) e na música como uma linguagem heterofônica (Lino, 2008).

Os inúmeros trabalhos realizados no campo da sociologia da infância (Barbosa, 2006; James; Jenks; Prout, 1998; Pinto, 1997; Sarmiento; Pinto; Vasconcellos, 2007) têm contribuído intensamente para enriquecer e ampliar a referida temática, destacando a importância de ouvir a voz do pesquisador e das crianças como atores sociais, dotados de competência e autonomia. No campo da educação musical, esses estudos ainda existem em pequeno número (Campbell, 1998; Hortélio, 1977; Lino, 2008), o que vem obrigando os pesquisadores a criar seus próprios repentes, aproximando sentidos instituídos para constituir outros pontos de escuta à medida que se dispõem a ouvir e ir construindo sua própria voz.

O presente artigo apresenta dois focos de reflexão do pesquisador de música na infância, duas *cantorias do repente*, dois versos, dois pontos de escuta: a *barulhar* como a música das crianças e a *paisagem sonora* como cenário institucionalizado da ação infantil. Não se trata aqui de afirmar que esses pontos de reflexão apareçam com maior ou menor relevância no contexto investigativo; indicam apenas o recorte escolhido, ou melhor, as cantorias consideradas relevantes para a investigação da música das crianças na escola de educação infantil.

pra começo de conversa

Uma investigação que contemple música e infância como substantivos plurais entende que o pesquisador deve implicar-se no campo. Assim, ele não trabalha *sobre* as crianças, mas *com as crianças*, num lugar onde o imprevisto é acolhido porque implica a sua própria vida social, afetiva, política, imaginária e espiritual. Ao propor uma dimensão poética na pesquisa acadêmica, Barbier (2002, p. 15) faz o convite para que o pesquisador seja “verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano”. A *escuta sensível* é o caminho metodológico que constitui para abarcar essa prática humana e social percebida como portadora de uma vetorialidade de referências que ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise (Barbier, 1993).

Lino (2008) considera que a *escuta sensível* proposta por Barbier (1993) relaciona-se diretamente aos propósitos de Malaguzzi (1990). Para Malaguzzi (1997, p. 45, tradução minha),

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”, as quais, a partir da prática da *escuta* e do *respeito*, possam construir espaços inovadores. Então, ao transgredir esteticamente os limites da cultura e as ideias fixas da tradição pedagógica que ouve o que sabe, e não o que escuta, Malaguzzi (1990) aponta os conceitos de *escuta* e *respeito* como complementares e irremediavelmente unidos na prática investigativa. Para o autor, “não se pode escutar sem respeitar e não é possível respeitar alguém sem escutá-lo” (Hoyuelos, 2006, p. 54, tradução minha). Malaguzzi (1990) afirma que a pesquisa em educação deveria constituir uma audição que *aprenda a escutar* o ruído, as dissonâncias e as situações que não resultem em resolução, apresentando-se como o único caminho para conhecer a complexidade da infância.

Nesse contexto, pesquisar música com crianças envolve um campo

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).

Ao sublinhar a habilidade “humana” do pesquisador na atividade investigativa, Larossa (1996) nos convida a refletir sobre tudo aquilo que nos liga à vida. Nesse sentido, acolher os imprevistos expostos no devir plural e criativo emergente no campo torna-se importante habilidade do pesquisador da infância. Isso porque a *escuta sensível* das crianças exige “uma troca de poemas [...], 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 nossa audição de pesquisador se arrisca a organizar.

Quando o campo investigativo da pesquisa de música com crianças é a escola, não podemos negar que essa 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” (Sarmiento; Pinto; Vasconcellos, 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 (Foucault, 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, essa 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 espaçotemporais 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 como pontos de encontro para inspirar reflexões acerca da cultura escolar (Zago; Carvalho; Vilela, 2003).

Tais pontos de encontro acabam por se contrapor ao processo de institucionalização e rotinização da educação da infância tomado na modernidade. Ao investigar 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 (1966) – 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 ideia de evolução e progresso adquiriram um caráter histórico mundial. Dessa forma, constitui-se naquele processo histórico a institucionalização das crianças pequenas, em que 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-lhe 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 1 como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola, que caracterizam a diferença.

Na contemporaneidade, escolher como campo investigativo 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, tradução minha), e como o espaço da diversidade comporta variedade, operando dentro de diferentes discursos.

Portanto, a pesquisa com música na escola reverbera 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. Nessa perspectiva, o pesquisador não escuta apenas as músicas consonantes, demarcadas na rotina escolar para normatizar, disciplinar, controlar e higienizar as crianças.

Para além dessa descrição prescritiva, o pesquisador de música na infância necessita deixar-se ressoar por “todas as músicas da música” (Brito, 2007) expressas pelas crianças no improviso heterofônico de experimentar as materialidades sonoras, sentindo corporalmente a música antes de pensá-la com sentido. Nesse caso, sem negligenciar a expressão sonora de sentidos musicais constituídos pelas crianças, o pesquisador pode torna-se capaz de ouvir o seu “barulhar” (Lino, 2008), como o verso que conjuga uma das cantorias do repente inerente à investigação das culturas infantis.

Em trabalho anterior (Lino, 2008),¹ escutei sensivelmente a música das crianças na escola compreendendo que o barulhar se constituía como a sua expressão sonora espontânea. Tal ação quase não aparecia nos *tempos de trabalho* dispostos na rotina escolar, mas emergia nos *tempos livres* institucionalizados. Na referida pesquisa foram nomeados tempos de trabalho como aqueles espaços determinados, constantes, regulares e medidos do cotidiano escolar, onde a mediação docente e/ou a monitoração das adultas-professoras é uma constante, isto é, a hora da higiene, a hora do soninho, a hora do lanche, a hora da fruta, a hora do trabalhinho. Os tempos livres foram definidos como tempos improvisados, indeterminados e não lineares, onde as crianças não necessitavam prescrever resultados ou alcançar objetivos determinados pelas adultas-professoras. Os tempos livres emergiram institucionalmente como tempos de brincar, vividos na hora brincadeira livre, na hora de chegada à escola, na hora do recreio ou na hora das festas escolares.

Sem negar que as crianças invadissem as brechas provisórias encontradas nos tempos de trabalho instituídos na rotina escolar para expor suas singularidades sonoras plurais, os tempos de investigação concentraram-se na escuta sensível da música que ressoava nos tempos livres das crianças. Aos poucos, foi possível entender que esses tempos livres foram constituídos pelas crianças como momentos para barulhar. Nessa ação imprevisível e indeterminada que fluía na diversidade dos corpos lançados à sensibilidade de soar, foi possível constatar que cada criança apreendia as relações do contexto coletivo e do comportamento musical da sociedade, expondo singularidades plurais em *performance*.

Por existir num tempo improvisado de soar, o barulhar das crianças não queria a sala de concertos. Ele aparecia num tempo e num espaço dessacralizado e singular e, por isso, ocupava todo e qualquer lugar onde se pudesse viver a infância. Sendo um conjunto de elementos sonoros justapostos, o barulhar ressoava num tempo não linear, emergindo da relação intensa das crianças com os sons. Assim, o tempo de barulhar é a dimensão que parecia constituir a

barulhar: a música das crianças

1. Pesquisa de tipo etnográfico, em que acompanhei a rotina do Maternal II (crianças entre 3 e 4 anos) ao longo de um ano na escola de educação infantil.

compreensão da duração como o suporte que a música necessitava para se materializar. Por essa razão, esse tempo se distanciava 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*,² temporalizador de um movimento que, “como o mar, está sempre mudando, mas ao mesmo tempo, está sempre igual” (Concertos Comentados, 2000). Então, o tempo de barulhar é sempre a incidência corporal de um movimento do real com o ficcional, em que as crianças testemunhavam os processos de estranhamento, investigação e experimentação (Richter, 2005). Sem carregar um ponto final, o tempo de barulhar existia atraído pela intensidade de seu fluir no espaço sônico.

As crianças investigadas tinham no corpo e no mundo o território do tempo de barulhar, onde testemunhavam as limitações outorgadas na fisicalidade de seu corpo, dos objetos e das paisagens sonoras que escolhiam manipular no contexto escolar. Vale destacar que as crianças não necessitavam de instrumentos musicais tradicionais para barulhar. Como verdadeiros *luthiers*, elas investigavam e experimentavam as possibilidades sonoras a que tinham acesso no contexto escolar. Assim, sem pedir licença, manipulavam uma variedade de paisagens e fontes sonoras, distraíndo-se nessa investida ao descobrir que o pátio na hora do lanche e os corredores da escola na hora do brinquedo livre guardavam um silêncio aterrorizante; que as canecas do refeitório podiam soar de diferentes maneiras; que a corrida do lápis sobre a folha de papel era menos intensa que seu percutir na mesa de fórmica da sala de aula; que gritar com a mão na frente da boca produzia menos vibração do que com ela totalmente aberta; que depois de chover, o balanço fazia uma sonoridade menos ruidosa, etc. Aqui, as crianças participavam da música num tempo integrado de ser, porque eram ao mesmo tempo *luthiers*, *performers* e compositores.

Logo, pode-se 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, grifo meu) afirma: “No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas *intensidade da duração*.” Essa *intensidade da duração* é a que foi vivenciada na creche com as crianças, especialmente nos chamados *tempos livres* de sua rotina escolar. 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 era permitido 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

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

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*, 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 emergia como o tempo previsível do barulhar das crianças, porque era o tempo no qual “as intimidades do sujeito e do objeto se trocavam entre si” (Bachelard, 1988b, 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 arranca o indivíduo do curso normal do viver. Um tempo em estado de mobilização permanente, no qual a música vibra como som, 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.

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 pela escuta) 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).

Ao investigar a música das crianças na escola (Lino, 2008), compreendi que 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 ver provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais instituídas socialmente), *risco da criação* (quando, poeticamente, inventavam música). Porém, a prática social fazia com que as crianças logo compreendessem 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.

Aqui, para chegar à música legitimamente constituída, a criança não necessitava passar pelo barulho. Não é uma questão de causa e efeito. Todas as crianças barulhavam. Todas as crianças entoavam. Todas as crianças se movimentavam com sons. Todas elas expressavam o inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepitível, dissonante, 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 para 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 e sim marcar sua existência.

Assim, considero que o grande desafio do pesquisador de música na infância se relaciona à sua capacidade de escutar o *barulhar* das crianças na heterofonia de seu ressoar (Lino, 2008). A escolha da música como uma linguagem heterofônica ao invés de polifônica quer sublinhar que a música das crianças se fazia com experimentação de diferentes fontes sonoras soando ao mesmo tempo, vozes independentes que, ao produzir *dissonância* e *aleatoriedade*, acabavam por estabelecer uma outra forma ou fórmula contrapontística, sem impor modelos e fórmulas a seguir. Nesse momento, o pesquisador de música que pretenda escutar a infância necessita abandonar as hierarquias legítimas impostas historicamente para, improvisadamente, expor a sua cantoria do repente, isto é, o seu testemunho de organizar sonoridades como a expressão das diferentes sociedades e das singularidades de ser.

Por escutar sensivelmente a dissonância e aleatoriedade da música nas culturas infantis (Lino, 2008), fui construindo os referenciais para entender a música das crianças, estando simultaneamente no tempo presente e na abertura de novos possíveis. Na música, o barulhar constituía a força que habitava as crianças, e que na investigação me esforcei para entender. Encontro alcançado por aqueles investigadores que se arriscam a enfrentar a processualidade inventiva do universo investigativo.

Nesse contexto, pela complexidade do campo investigativo e pluralidade envolvida no barulhar infantil, a pesquisa com música na infância acaba por envolver diferentes campos científicos, cruzando maneiras de entender a potência poética das crianças à medida que aceita que elas próprias também nos possam ensinar as formas de fazer pesquisa. Nessa hora, a paisagem sonora e suas significações na rotina escolar parecem emergir, afetando diretamente os comportamentos e estilos de vida musical das crianças.

Se por um lado existe uma pluralidade e complexidade de patrimônios de disposições, *stocks* e competências incorporadas pelas crianças ao viverem na escola, por outro parece haver uma variedade de contextos de efetivação, de institucionalização da cultura legítima e de variações intra e interindividuais (Lahire, 2006) que aparecem livre, espontânea e improvisadamente entre o barulhar. Tais propósitos emergem na expressão sonora infantil, justapondo, sobrepondo, interpondo e impondo as dissonâncias individuais e as consonâncias coletivas simultaneamente, no exercício cotidiano de simplesmente deixar-se barulhar.

a paisagem sonora escolar

Ao compreender que uma paisagem sonora não se constitui apenas como um lugar físico, mas impõe-se como um território que incorpora modos diversos de soar através de diferentes culturas e indivíduos, é importante destacar que a paisagem sonora escolar é um espaço físico que “respira, escuta e fala” (Muntadas, 2007) da escola, das crianças, das adultas-professoras, dos funcionários, dos governos estabelecidos, da infância, etc. Nesse território, estão envolvidos, relacionados e criados uma série de sensações, ideias e sentimentos que contínua e dinamicamente emergem na cultura infantil.

Mesmo que não haja uma intencionalidade pedagógica expressa no projeto acústico de uma escola, uma paisagem sonora ressoa incessantemente eventos sonoros articulados naquele cenário. Um projeto acústico é, pois, “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 o bem-estar humano” (Schafer, 2001, p. 366). Assim, pela contemplação, pela interferência e/ou pela absorção, pode-se evidenciar 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. Assim, 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 decida o que pretende escutar.

Portanto, a paisagem sonora de uma escola é o resultado do projeto acústico empreendido por seus realizadores. É um lugar dotado de dinâmica em constante trânsito porque, nesse espaço sônico, os sentidos podem mudar constantemente em função dos usos e investimentos ali empreendidos, além de absorver as dinâmicas e os processos que mobilizam esses lugares. Então, toda a relação com uma paisagem sonora é também uma tentativa de audição e captura dos possíveis sentidos desse lugar, porque o sentido sônico de um lugar nunca é dado, ele depende de tradução e vivência social e cultural de seus participantes (Schafer, 2001).

Experimentei no campo uma diversidade de impressões e expressões que demonstravam a *competência sonológica* (Schafer, 2001) das crianças para com a paisagem sonora escolar (Lino, 2008). Tal competência emergia como mote provocador do barulhar das crianças, ressoando o conhecimento implícito das propriedades sonoras reconhecidas. Dessa forma, estar socializado como aluno do Maternal II também significava perceber os sons que emolduravam aquele espaço instituído, ou melhor: identificar os diferentes cantos dos pássaros que habitavam as árvores do pátio através das diferentes estações do ano; reconhecer que o gira-gira, esporadicamente, podia se transformar num “monstro” pelo forte ruído produzido pela falta de óleo em sua engrenagem (Diário de campo, 04/10/06); saber que os passos percorridos até o topo do escorregador preparavam um grande silêncio; entender que o ato de embalar-se convidava a vocalizes e papos ao vento; identificar que a sala de Educação Física “dá um grito mais forte” porque tem eco (Diário de campo, 21/11/06); entre tantos outros.

Para as crianças investigadas (Lino, 2008), a paisagem sonora escolar se constituía em mais um tempo-espaço de brincar e, sempre que lhes eram oportunizados momentos de liberdade (fora da monitoração dos adultos), penetravam o interior dessas paisagens para explorar sonoridades, experimentar qualidades acústicas, escutar silêncios, deixar-se inundar pela vibração da onda sonora, propor outras formas de soar. Dessa forma, o barulhar tão típico das culturas infantis tinha

na paisagem sonora escolar um território de expansão, experimentação e interação constante, conferindo significados simbólicos que se criavam e recriavam dinamicamente para além da especificidade aural. Ao barulhar através dos diferentes recantos dispostos na grande paisagem escolar, 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, empatia e diversão na incidência corporal da expressão infantil.

Assim, entendi (Lino, 2008) que a organização da paisagem sonora escolar como um cenário institucionalizado da ação infantil comunicava um projeto acústico que parecia contemplar “o silêncio como regra do movimento” (Schafer, 2001, p. 330). Nesse sentido, a disposição da mobília e dos espaços através dos diferentes movimentos estabelecidos no contexto escolar ecoava um modelo de espaço sônico para a educação infantil que poderia vir determinando modos lineares e determinados de soar, desconsiderando que, para as crianças, “todo o silêncio está grávido de sons” (Cage, 1976). E elas não se cansavam de encontrar, experimentar e explorar essas sonoridades.

cantorias do repente

As interrogações envolvidas na reflexão sobre música, pesquisa e infância vêm destacar a complexidade e pluralidade inerente desse campo investigativo. Fazer pesquisa *com crianças* significa escutar sensivelmente a sua voz, participando intensamente de sua vida porque nos dispomos a acolher os múltiplos, heterogêneos e dissonantes contextos de socialização da infância. Para tanto, o pesquisador deve assumir a processualidade inventiva que significa ir se apropriando da arte de improvisar, constituindo a sua própria maneira de investigar.

Da investigação aqui referida (Lino, 2008) emergiram duas cantorias do repente, a serem consideradas quando o foco da pesquisa é a música das crianças na escola. Inicialmente chamo a atenção para o *barulhar* como a música das crianças, destacando que essa ação imprevisível e indeterminada surge especialmente nos seus tempos livres, ou seja, naqueles momentos em que elas estão livres da monitoração dos adultos. Compreendo que parece existir uma ordem social para a música nas culturas infantis – o barulhar – ação intencional das crianças que se lançam à sensibilidade de soar: movimentando as materialidades sonoras; conjugando coerências musicais adquiridas socialmente; e/ou criando outros modos de musicar (Lino, 2008). O barulhar é heterofônico, no ato de experimentar diferentes sonoridades as crianças produzem dissonâncias e aleatoriedades, testemunhando outras possibilidades de ser.

A pesquisa (Lino, 2008) ainda destaca que as crianças têm competência sonora para conhecer e modificar as paisagens sonoras definidas institucionalmente, e o faziam insistentemente, produzindo outras paisagens sonoras e instaurando outros sentidos acústicos em seus contextos de socialização. Assim, a *paisagem sonora escolar* aparece como outra cantoria do repente, cenário institucionalizado da ação infantil que deve ser investigado na multidimensionalidade acústica articulada pelas crianças, pelas adultas-professoras e pela instituição naquele espaço sônico de pertencimentos sentidos, explorados e vividos. Na paisagem sonora escolar os sons vibram atrelados às significações e às atribuições simbólicas apreendidas social e culturalmente.

Portanto, a pesquisa da música com crianças tem desafiado a pregnância de certezas e receitas a seguir na direção do poético. Isso significa dizer que, ao se deixarem barulhar com as materialidades sonoras dispostas na paisagem escolar, as crianças acabam por movimentar o silêncio imposto ou exposto institucionalmente. Nesse instante, fazem ressoar sua singularidade plural. Tal atividade não recusa o determinado, o medido, o ruído, o silêncio ou a canção, mas só

acontece na imprevisibilidade de encontros sentidos para escutar a inseparabilidade entre arte e vida. Encontros que, como as cantorias do trovador repentista, têm no improviso a forma da ação lúdica para ouvir a sua própria voz cantando. Se quisermos investigar a música das crianças teremos que respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica. Do contrário, suspeito que hospedaremos em nossas investigações perguntas destinadas a quem sabe as respostas, e continuaremos ignorantes à potência poética da música na infância.

referências

- ABRAMOWICZ, A. *Conferência*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. Anais..., Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. p. 87-192.
- AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988a.
- _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.
- BARBOSA, M. C. S. *Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 182-196, 1993.
- _____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CAGE, J. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- CONCERTOS COMENTADOS: KOELLREUTTER. Direção: Sérgio Villa Franca. Produção: Documenta Vídeo Brasil. Rio de Janeiro: Vídeo Brasil, 2000. 1 videocassete.
- CRUCES, F. Niveles de coherencia musical: la aportación de la música a la construcción de mundos. *Trans: Revista Transcultural de Música*, São Paulo, n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/a225/niveles-de-coherencia-musical-la-aportacion-de-la-musica-a-la-construccion-de-mundos>>. Acesso em: 7 jul.2007.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIDDENS, A. *Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oieras: Celta, 1995.
- GORDON, L. P. W. Educação, produção cultural e reprodução social. *Teoria e Educação*, n. 1, p. 134-47, 1990.
- GREEN, L. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HORTÉLIO, L. *Teatro brincarte*. Rio de Janeiro: Funarte, 1977.
- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- KOHAN, W. O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- LAROSSA, J. B. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes, 1996.
- LAHIRE, B. *L'homme pluriel*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.
- MALAGUZZI, L. L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: MALAGUZZI, L. *Tutto ha un'ombra meno le formiche*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1990. p. 24-32.
- _____. *Scarpa e metro*. Reggio Emilia: Reggio Children, 1997.
- MUNTADAS, A. Palestra. In: EVENTO COPESUL/BRASTEMP, 2007, Porto Alegre. *Fronteiras do Pensamento*. Porto Alegre, 2007.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças contextos e identidades*. Minho: CE1, 1997. p. 33-73.
- POETAS DO REPENTE. Recife: Fundação João Nabuco, 2008.
- RICHTER, S. R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M.; VASCONCELLOS, V. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SCHAFFER, M. *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, P. (Ed.). *Childhood in crisis?* London: UCL Press, 1997.
- SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard. Éducation et sociétés. *Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, Sociologie de L'enfance*, Paris, n. 1, p. 9-34, 1998.
- TAYLOR, F. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1966.
- VILLA, F. G. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú, 1997.
- ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WOODWARD, K. *Identity and difference*. London: 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.

Recebido em
15/12/2011

Aprovado em
29/01/2012