



ABRACADABRA:

o encontro de bebês e crianças pequenas com música

Dulcimarta Lemos Lino*

RESUMO

O presente ensaio pretende aproximar professores de bebês e crianças pequenas à potência da narratividade sonora infantil. Ao compreender a infância como o tempo de entrar em linguagem e a música das crianças como o barulhar, a presente investigação está sendo desenvolvida como um estudo de caso. Na forma de retratos sonoros, a pesquisa apresenta as interrogações escutadas ao acompanhar o barulhar de duas crianças no período cronológico entre 8 meses e 3 anos de idade dentro da escola de Educação Infantil. Os resultados constituídos até o momento sublinham a disponibilidade e a simpatia dos bebês e das crianças pequenas para o fazer coletivo, seu apetite por ruído e a destacada possibilidade de escuta.

Palavras-chave: Educação musical. Bebês e crianças pequenas. Musicalização infantil. Música na Educação Infantil.

1 ABRACADABRA: o encontro de bebês e crianças pequenas com música

ABACADABA!!!! É assim que Pedro (2a 3m) avisa que vai tocar bateria. A intensa teatralidade implicada na performance vocal do menino ressoa fortemente em toda a sala, parecendo dizer: escutem o que tem aqui! Com uma baqueta em cada mão, Pedro faz com que o gesto desenhe o som que acabara de vocalizar. Nesse instante, numa pulsação regular, Pedro alternadamente faz um passeio por “**todos os bichos da bateria**”. O menino percorre todos os timbres do instrumento, como apresentando nomeada e performaticamente todas as suas partes: caixa, ton1 ton2, surdo, bumbo, prato de condução, prato de ataque e chipô. E convida: **Vamô fazê a música do casamento?** (Diário de Campo, 17/10/2014).

No conto **El viaje de la palabra**, Galeano (2012, p. 409) nos explica o significado da palavra Abracadabra:

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: dulcimartalino@gmail.com.

No ano de 208, Serenus Sammonicus escreveu em Roma um livro *Asuntos Secretos*, onde revelava seus segredos na arte da cura. Este médico de dois imperadores, poeta dono da melhor biblioteca do seu tempo, propunha, entre outros remédios, um método infalível para evitar a febre terça e espantar a morte: teria que pendurar no peito uma palavra e proteger-se com ela noite e dia. Era a palavra Abracadabra, que em hebraico antigo queria dizer, e continua dizendo: envia o teu fogo até o final.

O encontro de bebês e crianças pequenas com música sublinha intensamente a potência narrativa desse “fogo”. Abracadabra, a palavra vocalizada por Pedro, parece ressoar todo o sentido experimentado pelo menino. No exercício diário de brincar com sons, que toma a experiência cotidiana de Pedro, a poética do **barulhar** é a palavra de ordem. Essa ação de brincar com os sons repetidas vezes permite que o menino signifique as sonoridades que percute na bateria. A cada encontro, Pedro reiteradamente percute e nomeia sem se equivocar: **essa é a girafa** (percute o chipô), **esse o rinoceronte** (percute o surdo), **esse o hipopótamo** (percute os tons), expressando toda a intimidade conquistada naquela experiência.

O presente ensaio pretende aproximar professores de bebês e crianças pequenas à potência da narratividade sonora infantil. Ao compreender que as crianças são música (CAMPBELL, 1998) e experimentam as materialidades sonoras do mundo em uma vetorialidade de sentidos e significados, esse estudo de caso persegue a poética do barulhar na infância. Nessa ação indeterminada e imprevisível de brincar com sons, as crianças corporificam o território do discurso sonoro, experimentado a música antes de significá-la e afirmando seu poder de resistência aos espaços da dinâmica institucional.

Dentro de uma abordagem qualitativa longitudinal, esta pesquisa está sendo desenvolvida como um estudo de caso, porque surge do desejo de “compreender fenômenos sociais complexos e reter as características significativas e holísticas de eventos da vida real” (YIN, 1984, p. 14). Nesse sentido, aprofunda a compreensão do barulhar de bebês e crianças pequenas, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas (STAKE, 1978, p. 439). Além disso, a pesquisa não ignora a influência de diferentes aspectos que se ligam à instituição de Educação Infantil (como contexto físico, sociocultural, histórico, econômico, Secretaria de Educação, etc.) quando se propõe a acompanhar o barulhar de duas crianças no período cronológico estendido entre 8 meses e 3 anos de idade dentro da escola. A seleção dos sujeitos decorreu do destacado interesse pela música e da facilidade revelada na expressividade sonora corporal articulada na vivência sonora cotidiana. Se o verbo barulhar nos remete especificamente à sensação sônica de fazer barulho, produzir ruídos, soar torto, quero destacar que os dados coletados até o momento têm revelado todo um apetite pelo ruído, pela escuta do silêncio e a simpatia do fazer coletivo como marca da experiência

musical. A interlocução lúdica habita o tempo espaço da infância, onde bebês e crianças pequenas podem pôr-se em linguagem.

2 INFÂNCIA: tempo de entrar em linguagem

Segundo Agamben (2011, p. 23), “não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de entrar em linguagem.” Para o filósofo, os animais não entram na língua, estão desde sempre nela. O gato nasce e morre miando, o cachorro, latindo. “O homem, ao contrário, considerando que tenha uma infância, e não é falante desde sempre, escinde essa língua una e se situa como aquele que para falar, deve constituir-se como sujeito da linguagem, deve dizer eu.” (AGAMBEN, 2011, p. 71) Como há uma infância, e o homem não fala desde sempre, ele não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso (AGAMBEN, 2011, p. 77). Assim, a infância aparece como a dimensão histórico-transcendental do homem e a linguagem, como o lugar da experiência.

As crianças vivem a experiência de entrar em linguagem brincando. Elas brincam com qualquer coisa em que possam colocar a mão ao desfrutar um tempo sem tempo, isto é, um tempo de descontinuidades. Quando questiono Pedro: quem te ensinou os bichos na bateria? Ele prontamente responde: “**eu que me ensinei!**” (Diário de Campo, 23/04/2015). Repetidas vezes escutamos essa fala no cotidiano da sala de aula (PEREIRA, 2013; LINO, 2014) quando manifestamos curiosidade em saber o processo que ocorre quando as crianças inventam suas brincadeiras. Tal afirmação confirma a potência poética das dimensões languageiras do viver – presentes no tempo e espaço cotidiano – provocadoras de sentidos e aprendizagem. Ao viver a experiência contínua de brincar com sons, manipulando sua escuta e os objetos sonoros, Pedro foi capaz de narrar-se.

Ao contrário da ciência moderna, a experiência não é um caminho, um método, um lugar do conhecimento, mas a relação entre o “uno e o múltiplo, o inteligível e o sensível, o humano e o divino” (AGAMBEN, 2011, p. 16).

Superar as oposições binárias para entrar na dimensão do humano que exige o movimento dessas oposições em um tempo e espaço flexível torna-se indispensável quando queremos destacar que entrar em linguagem é a única forma de colocar os antagonismos em ressonância e permitir sua comunicação. (AGAMBEN, 2011, p. 83).

O homem se constitui como homem através da linguagem (AGAMBEN, 2011, p. 66), movimentando o cotidiano – e não o extraordinário como matéria-prima constituinte da experiência que cada geração transmite à geração seguinte (AGAMBEN, 2011, p. 9).

Aqui a infância é entendida como o tempo e o espaço de experimentar provocações para entrar em linguagem (que podem se transformar a cada movimento da convivência). Como afirma Richter, tempo e espaço de

aprender a encantar-se com o ato lúdico de operar em linguagem, como **espaço formativo de temporalização do corpo infantil** que tem que aprender a complexificar relações no e com o mundo através do ato de recontar e refazer o vivido através de diferentes narratividades experimentadas. (RICHTER, 2005, p. 234).

Então, quando uma “criança chega ao mundo, imediatamente está vivendo a sua infância, a condição biológica primeira do humano é ser criança e o modo como esse começo é vivido configura uma infância” (BERLE, 2013, p. 83).

Diferentes investigadores de bebês e de crianças pequenas têm alertado toda uma comunidade educativa para a importância e exigência de uma ação pedagógica comprometida com esta condição biológica primeira (BRITO, 2003; ILARI, 2006; RICHTER, 2008; BARBOSA, 2008; MURILLO, 2013; BERLE, 2013; CUNHA, 2014, entre outros). Porém, ainda encontramos práticas pedagógicas sedimentadas em concepções tão disciplinadoras do pensamento quanto corretivas dos movimentos dos corpos. Concepções que encontram nas teorias psicológicas do desenvolvimento biológico e cognitivo a sustentação ou legitimação para a modelagem pedagógica das condutas sociais, relegando tanto o esforço quanto a astúcia do pensamento a planos de subalternidade nos processos de aprendizagem (RICHTER, 2008, p. 5).

Ao aproximar interrogações, problematizar princípios absolutos, categorias e tendências homogeneizadoras, o presente estudo compreende que há uma significação “lingueira” (MERLEAU-PONTY, 1980) da linguagem que não se prende ao “penso” cartesiano, mas ao “posso” do corpo operante que diz respeito a ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência. Aqui, a linguagem apresenta-se como fundante das interações do humano, porque, segundo Bachelard (1988), a memória somente retém o que foi dramatizado pela linguagem no corpo.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é o espaço expressivo por excelência, meio de ser no mundo e fundamento da potência simbólica. O corpo transforma as intenções em realidade, permitindo a pregnância das experiências sensíveis do mundo (auditivas, visuais, táteis, olfativas, etc.) em poderes do corpo integrados na ação. Tal corpo funda a unidade do mundo

percebido que, por sua vez, servirá de referência à expressão verbal e à significação intelectual. Assim, o corpo é capaz de reflexão. Por isso, o humano se renova pelo sentido que o homem constrói. Essa capacidade de se entregar a um sentido que se recria incessantemente torna o humano eternamente novo (BOURNHEIM, 2001, p. 171).

Nessa perspectiva, tornar-se produtor de linguagem implica transformá-la inventando, conferir outros sentidos aos sentidos previamente dados. A dimensão poética da linguagem – aquela que instaura sentidos – emerge, pois, contra o factual (STEINER, 2003, p. 142), contra a linguagem que apenas explica, explicita e comunica. O poeta é o que crê – imagina – que o mundo e as coisas possam ser de outra maneira. O poeta é utópico: busca a invisibilidade contida nas coisas e nos acontecimentos, busca o onírico para pensar e, para pensar e realizar uma pedagogia que resista à simplificação dos processos de aprender o poder linguageiro humano, há que se sonhar e pensar alternadamente (BACHELARD, 1994).

Trata-se de destacar, com Dallari (2008), que o fato da possibilidade de que as crianças estejam em linguagem seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que dizem e cantam, leem e desenham, dançam e escrevem tenha lhes sido ensinado. O humano pode também inventar, criar, improvisar. O interesse teórico é resistir a uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser *co-produzida*¹ – ou *compartilhada* – através de nossos muitos modos de imaginar e *ficcionar*, ou seja, através do encontro transformativo entre corpo, som, imagem, palavra e mundo. Cabe sublinhar, com Larossa (1996, p. 17), que a imaginação se vincula ao poder produtivo da linguagem: “recuérdese que *fictio* viene de *facere* , lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma”. A educação é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão desse encontro transformativo. Supõe escolhas e decisões, exige acolher as contradições e as ambiguidades do conviver para conjugar a poética.

Segundo Richter (2005), a poética não é discurso sobre o mundo, mas ação no mundo. A poética diz respeito ao vigor do corpo de agir em linguagem, ao poder do corpo de transformar as materialidades do mundo. Nesse sentido, o conhecimento se faz por uma imersão no mundo e a linguagem é a expressão infindável dessa experiência. A linguagem é aqui entendida de forma abrangente, como aprendizagem de composição de um pensamento, indo da música à matemática.

¹ Produzir, aqui, no sentido que Morin (2002, p. 199-201) utiliza com o termo *poiesis* para devolver ao termo *produção* sua conotação criadora – seu caráter genésico de interações criadoras – diante da conotação tecnoeconômica que o aprisionou à noção de fabricação repetitiva de bens materiais. Portanto, “é preciso notar que a idéia de criação está longe de ser contrária à de produção: toda produção não é necessariamente criação, mas toda criação é necessariamente produção”.

Se a linguagem produz mundos na medida em que inventa sentidos para a vida na convivência, estando em linguagem, os bebês e as crianças pequenas movimentam suas singularidades e percorrem outros sentidos que temos que apreender. Isso ocorre porque os bebês e as crianças pequenas

abordam o mundo e o desconhecido de modo diferente dos adultos: **em sua inexperiência** – outra temporalidade – o abordam encantadas, admiradas, espantadas: **é a experiência da primeira vez (...)** em sua **errância**: uma marca, um ritmo de gestos, um rosto desenhado pela experiência, o timbre de uma voz, uma assinatura. (RICHTER, 2005, p. 249).

Esse estudo de caso se detém naquilo que consegue escutar, a dimensão sonora dessa experiência, ou melhor, a possibilidade de levar bebês e crianças pequenas à sensibilidade de soar, favorecendo a confiança para o corpo tomar a iniciativa e barulhar.

3 O BARULHAR

O barulhar é a música da infância. Ele não quer a sala de concertos, existe em um tempo e em um espaço dessacralizado e singular e, por isso, pode ocupar todo e qualquer lugar onde se possa viver a experiência de entrar na linguagem. O tempo de barulhar necessita do transbordamento de um tempo atraído pelo fruir sonoro improdutivo, distraído, descolado. Assim, o barulhar é sempre a incidência corporal de um movimento do real com o ficcional, onde os bebês e as crianças pequenas possam movimentar os processos de estranhamento, investigação e experimentação sonora. Sem carregar um ponto final, o tempo de barulhar existe atraído pelo desejo de fruir no espaço sônico; é a ação de entrar na linguagem, brincando com sons (LINO, 2008).

Trata-se de lançar o corpo à sensibilidade de soar. Um movimento de sentidos que integra simultaneidades heterofônicas do discurso musical, projetando o ser inteiro na intensidade da duração e da escuta. A opção pela heterofonia ao invés da polifonia destaca que a música se faz com a experimentação de diferentes fontes sonoras vibrando simultaneamente. Vozes independentes que, ao produzir dissonância e aleatoriedade, acabam por estabelecer uma outra consonância contrapontística. Sem impor modelos ou fórmulas legitimadas a seguir, o barulhar expressa o testemunho de organizar sonoridades como a marca de diferentes sociedades e singularidades de Ser.

Os bebês e as crianças pequenas se interessam pela não linearidade dos sons, demonstrando todo um apetite pelo ruído. Por isso, podem dedicar grande parte de seu tempo à escuta da paisagem sonora de seu entorno. Assim, a repetida e insistente ação de arrastar as

cadeiras da sala de aula de um lado para outro e/ou friccionar o lápis sobre a folha de papel quer afirmar o consentimento espontâneo das crianças para enfrentar e reconhecer consistências e resistências da materialidade sonora. Uma necessidade poética que adere ao corpo para expressar sentidos de estar no mundo soando.

Porém, a domesticação sonora encerrada na insistente trilha sonora de caixinhas de música que tem invadido os berçários no cotidiano da Educação Infantil, ou mesmo do cancionário folclórico, da música orquestral condicionada à hora de dormir, ou da canção disciplinadora para lavar as mãos (entre outros) tem imposto um distanciamento da música como organização dependente da vida cotidiana. É importante lembrar que a música, como tal, é conservadora. Guarda uma memória. Congela um tempo. Ressoa uma trajetória. Define uma forma. Apresenta um ponto de escuta. Expressa a escolha de um corpo que foi convidado a tomar decisões de ação. Teve a capacidade de acolher e colocar-se diante do indeterminado, do imprevisível, do inexistente. Do **som**, como ruído, mescla ou tom, e do **silêncio**, como tensão ou repouso.

Os bebês e as crianças pequenas espontaneamente brincam com sons porque querem escutar o mundo, entregando-se fiel e cotidianamente aos diferentes jogos de barulhar que lhes são permitidos explorar para conhecê-lo. Rapidamente entendem que, em nossa sociedade, o ruído é o que escapa ao controle. Segundo Games (2012, p. 39), “o ruído não significa nada, ou em todo o caso significa a negação das pretensões de sentido” outorgadas pelas hierarquias sonoras constituídas institucionalmente. Como professores, talvez nos esqueçamos que é justamente através da escuta atenta e empática da produção de ruídos vocalizados pelos bebês que constituímos nossa comunicação com eles. Isso ocorre porque os bebês não falam, é o corpo sonoro que expressa seu movimento de sentidos. Por outro lado, o silêncio é a disponibilidade para estar distraído, “para o inexistente” (GISMONTI, 2005, p. 175), incorpora a experiência necessária para apreender e instaurar os sentidos do discurso musical.

A investigação de Games (2012) tem contribuído para que entendamos que a concepção de música como algo destituído da vida cotidiana e independente da mesma nasce com os povos primitivos. Esses povos atribuíram aos deuses as sonoridades. Como resultado, a música foi definida como um mundo inviolável e fantástico – sagrado, sobreposto ao real. Assim, cabia ao bruxo a mediação sonora; mais tarde, aos sacerdotes e, depois, aos músicos, que souberam como ninguém impor a colonização sonora pretendida, definindo conceitos e preconceitos.

Em algumas escolas de Educação Infantil, os bebês e as crianças pequenas ainda são compreendidos na perspectiva da incompletude e da imperfeição. Como não nasceram tocando um instrumento musical, só podem fazer música amarrados à cadeira de comer ou sentados em pernas de índio, seguindo a entonação e a coreografia de seus professores (PIRES, 2005). Galopar com o bebê no colo, percutir diferenciadas células rítmicas através de seu corpo, responder aos inúmeros incisivos vocais que produz são algumas atividades que tocam o corpo dos bebês e crianças pequenas para experimentar os ritmos, as (des)continuidades, as densidades, intensidades, alternância e disjunções do discurso sonoro. O corpo cria um pensamento, sustenta uma ação, tece instantes e durações que interrogam onde começa e onde é que termina esse corpo. No corpo, os contornos ilimitados da experiência inventam um tempo e um espaço para deles, ou neles, criar o mundo.

Portanto, ao compreender a música como uma prática social e cultural que as crianças experimentam nos múltiplos e variados contextos dos quais participam, não encerramos a Educação Musical de bebês e crianças pequenas em limites fixos de uma epistemologia musical em trânsito com conteúdos prescritivos. Compreendemos que a aprendizagem musical não se desenvolve nas fases da conduta sonora (DELALANDE, 1995), nem nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (SWANWICK; TILMANN, 1996), tampouco nas cinco fases da competência musical (HARGREAVES; GALTON, 1992).

Bebês e crianças pequenas devem entrar em linguagem para, barulhando, ou seja, brincando com sons, tocar a multidimensionalidade do discurso sonoro. Não impomos do exterior uma música para bebês e crianças pequenas, mas propomos o encontro deles com os distintos modos de entrar em linguagem. Nessa ação, os ruídos, as mesclas e os tons da paisagem sonora, a apreensão do repertório de coerências sonoras instituídas social e culturalmente pela música na sociedade e a acolhida e escuta dos espaços da compor-improvisar e do silêncio emergem para corporalmente viver “todas as músicas da música” (BRITO, 2009).

4 RETRATOS SONOROS

A coleta de dados desta pesquisa está sendo organizada na forma de Retratos Sonoros, ou seja, pequenos ensaios descritivos que narram o encontro dos sujeitos com a música na escola. Apresentados na forma de clipes, buscam capturar o encantador barulhar das crianças para movimentar a análise de nosso pensar investigativo. Sem pretender destacar esta ou aquela expressividade infantil, ilustram e aproximam algumas interrogações de nossa escuta,

descritas a partir de observações diretas e indiretas realizadas no cotidiano da sala de aula, de entrevistas com as professoras e monitoras da escola, do relato descritivo no diário de campo e dos registros de áudio e vídeo recolhidos.

Assumir o imprevisível da temporalidade das ações sonoras infantis exige circunscrever outros acercamentos didáticos, mais viáveis, mais respeitosos e mais qualificados. Então, para promover o encontro dos bebês e das crianças pequenas com música tivemos que perseguir contradições. Tentamos integrar a globalidade na identidade, a unidade na diversidade, o entendimento do aleatório e a escuta da singularidade infantil. Para oferecer esse espaço institucionalizado, foi necessário alargar os tempos da rotina instituída cotidianamente na sala de aula e ampliar os territórios físicos da ação educativa, pois, para os bebês e as crianças pequenas, estar com as outras crianças da escola era motivo de grande alegria e diversão. Assim, na hora do recreio escolar, os bebês e as crianças pequenas podem receber a visita de crianças maiores da escola. Nesse espaço, também estão disponíveis para aceitar o convite de estar com elas ao ar livre, no pátio, na pracinha, no seu colo, no balanço, etc., participando do seu brincar.

Nesse momento, o contágio, a cumplicidade, a simpatia e a reciprocidade com “estas outras” crianças de sua escola, com os pares e com os “novos” adultos do entorno aparece como força instituidora da atividade de movimentar os sons e escutar coerências sonoras da música tradicional da infância. Nesse fazer musical coletivo – embalados no colo de outra criança maior, levados pela mão de outro colega, ou conduzidos pelos adultos, lançam todo o corpo à sensibilidade de soar, percorrendo insistentemente e de forma repetitiva as diferentes provocações encontradas. Então, os bebês e as crianças pequenas pedem “do seu jeito” (porque muitos ainda não sabem falar) para entrar na brincadeira. Algumas crianças maiores aceitam o convite e prontamente os recebem, modificando o andamento e a intensidade de sua motricidade e/ou conduzindo-os em seu corpo.

Atravessar os corredores da escola no colo desses novos amigos rindo a valer era uma das atividades constantes nesse espaço coletivo. Pedro logo compreendeu que os corredores guardam um silêncio muito intenso e, em parceria, sente intenso prazer em quebrá-lo produzindo ruídos, corridas com diferentes ritmos, joga palavras naquele espaço, ou grita com grande intensidade. Tais palavras não eram escolhidas para significar um sentido específico de sua ação, elas saem da linguagem coloquial apenas para cumprir o desejo de estar ali e brincar com sons.

Assim, Pedro esticava vogais, atropelava consoantes, fazia rimas, manipulando as inflexões afirmativas, interrogativas e exclamativas da linguagem. Em muitos casos, as

crianças decidem transformar as inflexões da fala em melodia e chegam à criação de pequenos incisos melódicos: “bola, bola, cala calambola”. Segundo Tatit (2007), todas as culturas testemunham essa experiência, chegando à canção. Assim, a canção é uma das formas de manifestação da oralidade, um jeito de marcar o barulhar infantil. As crianças falam entre si, de repente decidem sustentar a inflexão da palavra numa altura definida, criando relações que se apresentam em performance como pequenas melodias, incisos de canções.

Neste contexto, os bebês e as crianças pequenas acabam por remeter a fala a outro patamar, indo e vindo da canção, ou habitando esse espaço intercalar entre fala e canto, desse não-lugar, vão constituindo suas narrativas sonoras. Nele, as combinações individuais de elementos heterogêneos pontuam sistematicamente as dissonâncias internas, pequenas e grandes, ou melhor, as singularidades individuais e as grandes misturas.

Compreendo que as canções inventadas têm a função de pegar as crianças facilmente pela melodia, e seu eixo é haver alguém cantando, sendo entendida sua letra ou não. Aqui, Pedro produz esboços de canção na parceria, porque utiliza o impacto da voz face a face com o colega para estender a brincadeira por mais um momento, para manter a apreensão das palavras como fonte sonora, para experimentar sua motricidade que conduz todo o seu barulhar. Por isso, Pedro ora canta, ora fala, ora grita, ora chora, ora faz uma e outra atividade.

Nessa experiência constituída, Pedro parece ensinar ao corpo os limites e as fronteiras encontradas entre **falar, cantar, gritar e chorar**. Ao entrar em linguagem, sem explicações ou passos a seguir, o menino ressoava simpatia e disposição para a experiência de sentidos. Dessa forma, Pedro prontamente entendeu que a fala, o canto, o grito ou o choro ao mesmo tempo podem tanto delimitar como negociar. Ou, nas palavras de Mia Couto:

o pensamento não tem fronteiras. Foi feito para superar limites, para rivalizar com o sonho na visita ao impossível. [...] A realidade, porém, é que o nosso pensamento – como toda a entidade viva – nasce para se vestir de fronteiras. Essa invenção é uma espécie de vício da arquitetura: não há infinito sem linha do horizonte. Desde a mais pequena célula aos organismos maiores, o desenho de toda a criatura pede uma capa, um invólucro separador. [...] Porque essas fronteiras da natureza não servem apenas para fechar. Todas as membranas orgânicas são entidades vivas e permeáveis. São fronteiras feitas para, ao mesmo tempo, delimitar e negociar. O “dentro” e o “fora” trocam-se por turnos. (COUTO, 2013, p. 196).

Logo, a simpatia do fazer coletivo de Pedro estabeleceu a permissão para estar disponível, ser afetado e afetar as sonoridades. Por isso, o menino mexe nas cortinas de sementes, toca o paineleiro, grita dentro do túnel, caminha sobre o tapete de folhas secas, simultaneamente, sem uma subordinação, forma ou regra prescrita. A regra é o jeito de cada um. Pedro simplesmente entra e sai do pulso regular, da afinação do diapasão, da vocalização

ensaiada. Pedro quer movimentar o seu corpo ou o corpo elástico dos objetos sonoros dispostos no entorno, demonstrando o intenso encanto por viver o som fisicamente, como onda acústica. O menino experimenta os excessos para marcar sua existência e construir pontes de disponibilidade.

Experimentar os excessos de som e silêncio constituiu uma atividade constante no barulhar das crianças, demonstrando grande apetite pelo ruído. Elas se interessam pelo som das canecas do refeitório, dos pratos e colheres, das cadeiras, dos sapatos e se entregam encantadas a manipular e explorar essas diferentes sonoridades. Preferem percutir em objetos sonoros grandes, tocando-os com todo o corpo ou procurando formas inusitadas de possuí-los, escalando-os e se abrigando dentro deles. Pedro instala-se dentro do grande tonel de alumínio e fica estático lá dentro ouvindo a ressonância do grito que acabara de vocalizar. Quando manipula canos de diferentes texturas, densidades e tamanhos, gosta de colocar a boca dentro do cano e vocalizar uma palavra, uma expressão, um grito, um inciso melódico. Adora imitar as vozes de animais através de diferentes registros tímbricos vocais, criando histórias e personagens ficcionais e reais.

Logo, para os bebês e crianças pequenas a música 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. Nesse tempo, entendemos que as crianças têm a necessidade de brincar com sons vivendo intensamente o descontínuo como presença da natureza sonora. Intencionalmente movimentam o corpo para provar sonoridades. Tal intencionalidade é uma experiência da corporeidade e expressa uma excitabilidade sensorial cinestésica. Então, o corpo individual de cada criança é seu instrumento musical por excelência, sede da produção sonora, aderindo à extensão dos pares, à paisagem sonora e/ou aos objetos do mundo que selecionam para criar intimidade.

Nesse contexto, a oralidade está sempre envolvida como suporte expressivo dos bebês e das crianças pequenas. O destacado estudo dedicado à oralidade de Zumthor (1993, 1997a, 1997b, 2007) nos ensina que a oralidade “não se reduz à ação da voz, mas inclui a gestualidade, localizada na performance” (ZUMTHOR, 2007, p. 27). A voz implica a teatralidade de um corpo, portador de linguagem, já que nela e por ela se articulam sonoridades que possuem significados, engajamentos, ritos. A voz ressoa a presença de um tempo não linear que marca imprecisos tempos de compor-improvisar, inventos de Ser.

Segundo Zumthor (2007), o lugar cênico desta oralidade poética, de colocar o corpo na voz e romper com o real, é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço: o da escuta. Então, a oralidade não remete apenas à boca, mas “graças à orelha todo o sujeito

pode controlar os diferentes parâmetros de sua voz [...] [pois] a escuta faz parte da voz” (MESCHONIC, 2006, p.34). “Voz que implica um 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).

É justamente tal intimidade que faz com que Pedro avise: **“vamo fazê a música do casamento?”** (Diário de Campo, 22/03/2015) Ao experimentar sentidos sonoros na convivência coletiva, pela escuta, o menino (2 anos e 3 meses) aprendeu que a Marcha Nupcial (música do casamento) é muito diferente da Marcha Militar (Marcha Soldado). Mesmo que se encontrem na mesma marcação binária, sua densidade, textura e orquestração são distintas. Pedro não precisa o que é diferente, mas seu ouvido escuta. Por essa razão, é capaz de percutir diferente a bateria quando interroga: **“o queo que que o soldadinho está tocando?”** (ibidem) Nesse momento, o menino toca a caixa da bateria, executando uma típica marcha militar. Pedro entende que *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, 2001) na socialização infantil.

Portanto, ao refletirmos sobre o encontro de bebês e crianças pequenas com música, não podemos esquecer que é na escola de Educação Infantil que a música tem sido mais utilizada para cumprir o ritual socializador de disciplina e homogeneização de tempos e espaços. Sem esquecer que a infância é a terra das disponibilidades, os bebês e as crianças pequenas têm toda uma potência poética para narrar o mundo. Assim, muito cedo podem aprender as fronteiras e os limites do sonoro e do musical estabelecido ontologicamente, caso tenham a possibilidade de entrar em linguagem, barulhando, fazendo dissonâncias para deslocar e apreender o *status quo* institucionalizado. Apenas se respeitarmos a potência e a autonomia que os bebês e as crianças pequenas têm para estender pontes e flexibilizar os limites sônicos experimentados, poderemos escutar a sua música. Do contrário, eles continuarão repetindo-nos.

Para tanto, temos que exercitar nossa escuta, nos dispendo a abrir os ouvidos para os sons do mundo, seus silêncios e suas músicas. Nesse momento, lembro da instrução tão conhecida, mas difícil de incorporar e manter evocada por Koellreutter: “aprendam a apreender das crianças o que vocês devem ensinar.” (BRITO, 2001, p. 22). O compositor ainda afirma o humano como objetivo da Educação Musical e destaca: “meu método é não ter método [...] o método fecha, limita, impõe [...] é preciso transcender, transgredir, ir além!” (BRITO, 2001, p. 29). Os princípios básicos para sua proposta de Educação Musical para

todas as pessoas, independente do desejo de serem músicos, tem como ferramenta pedagógica prioritária a improvisação. Ele alerta: “não há nada que precise ser mais planejado que uma improvisação.” (BRITO, 2001, p. 61).

Logo, para promover o encontro de bebês e crianças pequenas com música, é necessário que deixemos a energia e o fogo do **Abacadabra** de Pedro invadir a escola. Potência poética da narratividade infantil. Colcha de recados wisnikiana (WISNIK, 2004, p. 187) que toma todo o corpo para tatuar sentidos, transbordar o cotidiano, preencher as fraturas entre o real e o ficcional e construir o imprevisível. Destacar a importância do estudo da improvisação como ferramenta pedagógica na mediação docente para bebês e crianças pequenas. Ou, com Manoel de Barros (2001), entender as “desutilidades” do barulhar. Sendo um verbo inexistente no português, o barulhar consiste na ação de narrar o mundo sonoro na intensidade da escuta, sempre integrada à estrutura polifônica da vida cotidiana na coletividade.

ABRACADABRA:

the encounter of babies and small children with music

ABSTRACT

This essay intends to approximate teachers of babies and small children to the power of children's narrative of sounds. Understanding childhood as the time of getting into language and children's music as the “noising”, this research is being developed as a case study. Using “sound portraits”, the research presents the questions heard when following the noising of two children between 8 months and three years old at Kindergarden. The preliminary results highlighted babies and small children's availability and sympathy for collective construction, their appetite for noising and the increased possibility of hearing.

Keywords: Music education. Babies and small children's. Noising in childhood. Music for babies and small children.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia**: ensayo sobre la destrucción de la experiencia. 5 ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERLE, Simone. **Infância e Linguagem**: educar os começos. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2013.

BOURHNEIN, Gerd. **Metafísica e finitude**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRITO, Teça Alencar de. **Koellreuter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Quantas músicas tem a música?** São Paulo: Peirópolis, 2009.

_____. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPBELL, Patricia S. **Songs in their heads**. New York: Oxford University Press, 1998.

COUTO, Mia. Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras. In: Cassiano Elek Machado (Org). **Pensar a cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 195-206. (Série Fronteiras do Pensamento).

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. São Paulo, 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

CRUCES, Francisco. **Las culturas musicales**: lecturas de etnomusicología. Madrid: Edición Trotta, 2001.

DALLARI, Marco. **In una notte di luna vuota**: educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti. Gardolo (TN): Edizioni Erickson, 2008.

DELALANDE, Francois. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

GALEANO, Eduardo. El viaje de la palabra. In: _____. **Los hijos de los días**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

GAMES, Luis. **El arte del ruido**. Barcelona: Ediciones Alpha Decay, 2012.

GISMONTI, Egberto. Exercício de fé. In: PERDIGAO, Andréa Bomfim. **Sobre o silêncio**. São Paulo: Editora Pulso, 2005.

HARGREAVES, David; GALTON, M. Aesthetic learning: psychological theory and education practice. **National Society for the Study of Education Yearbook on the arts in education**, Chicago, p. 24-50, 1992.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras. In: CHUEKE, Zélia. (Org.). **Brasil Musical**. Curitiba: Editora DeArtes, 2006, p.79-106.

LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Porto Alegre, 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Corpos no som: ensaios de escuta**. In: CAMARGO, Ieda (Org.). **Escola hoje [recurso eletrônico] quem te define?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 63-75. Disponível em: < <http://www.unisc.br/edunisc> >. Acesso em: 23 jun. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MESCHONNIC, Henri. **Linguagem**: ritmo e vida. Belo Horizonte: Fale/UFGM, 2006.

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 2002.

MURILLO, Márcia Vilma. **Educação das infâncias**: as crianças narram sua cidade. 132f. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, 2013.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Livre Conteúdo, 2013.

PIRES, Maria Cristina de Campos. O som como linguagem e manifestação da primeira infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: UFRGS, Ano III, n. 8, jul/out 2005. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15658> >. Acesso em: 03 abr. 2011.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 289 f. Tese de Doutorado, FAGED-UFRGS, Porto Alegre, 2005.

_____. **Criança e Pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. **Education Researcher**, v.7, n.2, p.5-8, 1978.

STEINER, George. **Gramática da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

SWANWICK, K.; TILMANN, D. **Discovering Music**. Londres: Batsford, 1996.

TATIT, Luiz. **Todos entoam:** Ensaios, conversas e canções. São Paulo: Publifolha, 2007.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita.** São Paulo: Publifolha, 2004.

YIN, R. K. **Case study research design and methods.** London: Sage, 1984.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** a literatura medieval. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

_____. **Tradição e esquecimento.** São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997b.

_____. **Performance, recepção e leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em: 01 de junho de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.