

Múltiplas sonoridades com a infância – uma experiência cartográfica

MULTIPLE SONORITIES WITH THE CHILDHOOD – A CARTOGRAPHIC EXPERIENCE

MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE ▶ mirtes@belasartesjoinville.com.br

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE ▶ pillotto0@gmail.com

JANE MERY RICHTER VOIGT Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE ▶ jane.mery@univille.br

resumo

Este artigo resulta de uma investigação que parte da constatação da quase inexistência de ações mediadoras com crianças em museus na área da música, pois a prioridade ainda é das artes visuais. Outro problema é a pouca valorização dos aspectos sensíveis com foco na transversalidade e na experiência sonora no desenvolvimento infantil. As questões centraram-se nas seguintes perguntas: experiências sonoras, tendo o viés cartográfico e a transversalidade como aportes metodológicos, podem contribuir para os processos sensíveis das crianças? Quais pistas podemos destacar nesse processo? O objetivo da pesquisa foi desenvolver e refletir sobre ações de mediação/interlocução a partir das sonoridades, buscando a transversalidade como potência de ação sensível com crianças de 4 e 5 anos de idade. A experiência ocorreu numa instituição de educação infantil e num museu. Apontamos como resultados pistas cartográficas, tendo convicção de que as experiências contribuem para a ampliação da escuta, da observação e da sensibilização sonora.

PALAVRAS-CHAVE: práticas educativas, cartografia, sonoridades.

abstract

This article is the result of an investigation based on the fact that there is almost no mediation with children in museums in the music field, since the priority is still on the visual arts. Another problem is the low appreciation of sensitive aspects with focus on transversality and sound experience in child development. The questions are the following ones: can sound experiences, having the cartographic bias and the transversality as methodological basis, contribute to the sensitive processes of children? What clues can we highlight in this process? The aim of the research was to develop and reflect on actions of mediation/interlocution from sonorities, seeking transversality as a power of sensible action with 4 and 5 years old children. The experiment took place in a kindergarten and a museum. As results, we indicate cartographic clues, being convinced that the experiences contribute to the expansion of listening, observation and sound awareness.

KEYWORDS: educational practices, cartography, sonorities.

Introdução

Escrevemos sobre acontecimentos sonoros que entrelaçaram nossas trajetórias como educadoras/pesquisadoras durante o processo de pesquisa acadêmica na abordagem cartográfica, a qual nos permitiu escrever em primeira pessoa e usando metáforas, pois, pesquisar nessa perspectiva é também realizar conexões com os sujeitos e com uma educação pelo sensível. Como método de investigação, a cartografia não desvela o que já está dado como realidade preexistente, e, sim, pressupõe que o ato de conhecer é criador dessa realidade (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014).

E, para este artigo, optamos por fazer alguns recortes da pesquisa, no intuito de refletir sobre pistas que nos levaram à reflexão sobre encontros sonoros na infância. Para nós, a experiência foi compreendida como um saber que emerge do fazer/pensar/fazer pesquisa cartográfica. Nossa pesquisa foi traçada por pistas que nessa abordagem acompanham os efeitos sobre o objeto, os sujeitos envolvidos, o pesquisador, assim como a produção subjetiva de conhecimento do percurso de investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014).

O objetivo, portanto, foi desenvolver ações de mediação/interlocução a partir de experiências sonoras na infância, tendo a cartografia e suas pistas como base teórico-metodológica, a fim de pensar a transversalidade como possibilidade de ação sensível.

Ao realizar o estado da arte utilizando as seguintes palavras-chave: *cartografia*, *infância*, *experiências*, *sonoridades* e *transversalidades*, verificamos quais pesquisas (dissertações e teses) já haviam abordado questões referentes ao nosso tema: “Múltiplas sonoridades com a infância – uma experiência cartográfica”. Para refinar a pesquisa utilizamos o banco de teses e dissertações da Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹) e delimitamos a abrangência entre 2013 e 2016, nas áreas de concentração: música, educação e educação musical. Os resultados obtidos apresentaram pesquisas destacando cada uma das áreas de concentração, entretanto, percebemos a inexistência de pesquisas que articulassem cartografia, infâncias, experiência, sonoridades e transversalidade combinadas. Logo, entendemos que tal lacuna possa ser minimizada com a nossa pesquisa.

Nossa mobilização para desenvolver o tema advém de observações ao longo de nossas experiências como professoras/pesquisadoras em contextos de formação docente, em expedições por museus brasileiros e em contato com os seus projetos educativos². Notamos uma insuficiência significativa em ações de mediação com crianças pequenas nos espaços museológicos, especialmente na música. A maioria dos projetos educativos enfatiza as artes visuais, deixando de lado outras áreas artísticas.

1. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do Ministério da Educação [MEC], desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

2. Visitas ao acervo do Museu da Imagem e do Som (Curitiba [PR] – 2013); acervo do Museu da Imagem e do Som (Fortaleza [CE] – 2014); à exposição “Patrimônio Imaterial Brasileiro” no Museu Caixa Cultural (Fortaleza [CE] – 2014); visita ao Museu Casa Brasileira (São Paulo [SP] – 2015), ao Museu Lasar Segall (São Paulo [SP] – 2015); ao Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina (Florianópolis [SC] – 2015); ao Museu de Arte de Joinville (Joinville [SC] – 2015); ao Museu Casa Fritz Alt (Joinville [SC] – 2015); à exposição “Picasso mão erudita olho selvagem” no Instituto Tomie Othake (São Paulo [SP] – 2016); ao Museu de Arte de Santa Catarina (Florianópolis [SC] – 2016).

Tais questões nos levaram a outro problema: a pouca valorização dos aspectos sensíveis no desenvolvimento infantil em ações de mediação cultural com ênfase na transversalidade e na experiência sonora. A transversalidade acontece quando há uma comunicação entre os diferentes sentidos ao reconhecer a produção da multiplicidade (Guattari, 2004).

E, a partir dessas considerações, duas questões nos inquietaram: experiências sonoras com a infância, tendo a abordagem cartográfica e a transversalidade como aportes metodológicos, podem contribuir para os processos sensíveis das crianças? Quais pistas cartográficas podemos destacar nesse processo?

A investigação foi sustentada também pela nossa participação em grupo de pesquisa, que discutiu questões referentes à temática, as quais nos levaram para trajetos, como a transversalidade e a cartografia, e para outros autores, como Deleuze e Guattari (1995), Larrosa (2002), Passos, Kastrup e Escóssia (2014), entre outros.

No atravessamento artístico/educativo, de ensinar aprendendo e aprender ensinando, relacionamo-nos com muitas ideias, na busca pelo viés da educação com ênfase na música. Nessa perspectiva, atravessamento significa um conjunto de forças deflagradoras, vetores, cuja produção culmina em múltiplas dimensões nos sujeitos (Deleuze; Guattari, 2012).

A partir dessas problematizações, a pesquisa contou com a participação de 20 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, de um colégio que se integra a uma universidade do sul do país. Ali realizamos práticas educativas em mediação, que culminaram em atravessamentos. Isso porque, enquanto desenhavam, também cantavam e se movimentavam; enquanto sonorizavam, narravam histórias; enquanto dançavam, desenhavam, movimentando-se. No processo foi possível ampliar a escuta de sons musicais e de outros sons.

Assim como no colégio, também ocorreram atravessamentos no museu, na ocasião de uma expedição artística. Um lugar rodeado pela natureza, pela arte e pelo lúdico que mobilizou experiências estéticas a partir das sonoridades.

Experiências e atravessamentos

Essa experiência foi um caminho percorrido durante as observações/participações/intervenções de campo (colégio e museu), com pistas que nos acompanharam. A transversalidade em destaque, implicando mobilidade entre sujeitos e situações, expansão de ideias e de conceitos e também contaminações entre as sonoridades, que atravessavam outras expressões e tudo o que pudesse construir ou desconstruir territórios.

Importante destacar o conceito de território mencionado por Deleuze e Guattari (2012), em que o território não é entendido como um conjunto de procedimentos a serem analisados e explicados, mas como expressividade. Significa pesquisar com alguém ou com algo e com engajamento, e não sobre algo.

Portanto, a transversalidade buscou superar a verticalidade e a horizontalidade do pensamento, procurando o diálogo entre pessoas, situações e territórios, de modo a construir

diferentes sentidos. Nós, pesquisadoras, estávamos entre o comum e o diferente, entre o que conectou as diferenças entre os sujeitos e as situações imbricadas na pesquisa e o que nessas relações tensionou; entre o que direcionou o conhecimento pela via da ciência e o que desse conhecimento mergulhou na experiência (Opipari; Timbert, 2014).

As ações mediadoras foram desenvolvidas em lugares normalmente não utilizados para atividades pedagógicas. No colégio escolhemos o refeitório; ali as sonoridades ganharam destaque, atravessando experiências naquele território, que se transformava em outro lugar com outros aprendizados. Portanto, os valores culturais que articulam as ações aos sujeitos foram tão valorizados quanto os processos de aprendizagem em grupo, pois a educação é constituída ao longo da vida, por meio da apropriação/absorção e da transformação e reelaboração da cultura (Gohn, 2008).

Participaram da pesquisa professores, coordenador/educadores do museu e nós, pesquisadoras. Porém, a figura em realce foi a criança, pois ela tem características próprias, como interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração (Sarmiento, 2005). Nas palavras de Holm (2007, p. 12), “[...] a arte nessa etapa de vida engloba elementos, como: a motricidade, o sentir, o ver, o ouvir [...]”; a arte pode mobilizar os sentidos da criança.

No desenvolvimento da pesquisa, aprofundamos conceitos, sobretudo, práticas em mediação. A mediação pode ser considerada como “[...] passagem de um lugar construído que permite então criar, nesse intervalo espaço-temporal, uma relação entre pessoas, obras e objetos da cultura” (Lima, 2009, p. 145). Mediação como passagem pressupõe um momento singular para quem experimenta. A autora defende uma atitude de ação, de um público que vive uma experiência de deslocamento, “deixando de ser apenas espectador para assumir-se um sujeito que reconstrói, por seus saberes e suas referências, o próprio trabalho do artista, como coautor” (Lima, 2009, p. 147). Nosso desafio foi oportunizar às crianças o papel de interlocutoras, construindo diálogos e sendo partícipes no processo de mediação.

Para Martins (2014, p. 259) não basta apenas “[...] pensar sobre as relações entre sujeitos e a arte, mas ampliar a ação mediadora como proposições”. Para a autora, é no diálogo que se privilegiam também a escuta, o silêncio e o sensível, na relação consigo e com o outro, podendo se tornar uma experiência. Portanto, o mediador nesta pesquisa é um escavador de sentidos, pois “[...] não lida com certezas e com reducionismos simplistas, mas com a compreensão e a articulação da complexidade” (Martins; Picosque, 2012, p. 116).

Sonorizando nos espaços educativos/culturais

Com os pressupostos conceituais como base para as ações de mediação/interlocução, surge o desafio: como realizar mediação cultural, tendo a sonoridade como interlocutora nesse processo? A escuta é indispensável no processo de mediação. Granja (2006, p. 65) diz:

ouvir é captar fisicamente a presença do som. [...] Escutar, por outro lado, seria dar significado ao que se ouve. [...] A escuta é o sentido da convivência e da significação. Ela nos permite ter acesso à palavra falada e, com isso, ao mundo das outras pessoas

e do conhecimento. A escuta é a instância fundamental tanto na linguagem verbal como na musical.

Para ouvir basta estarmos sujeitos ao meio ambiente com os ouvidos em pleno funcionamento. A escuta invade-nos com o interesse, a atenção e a motivação, e dessa forma selecionamos o mundo sonoro que nos toca com uma atitude a mais do que a exposição de ouvir os sons, até mesmo os musicais.

O som – uma onda que vibra – permite falar diretamente aos sentidos, razão essa de estar ligado à percepção musical da escuta e não da própria demanda da música, a música pela música, pois os animais também ouvem música, porém, somente os humanos podem atribuir significado e sentido aos sons, aos quais chamamos de música.

Na musicalização³, as sonoridades têm movimentos. No entendimento de Penna (2015, p. 30), musicalização significa “musicalizar (-se): tornar (-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”. Nesse processo, a criança desenvolve os campos físico, cognitivo e emocional, caracterizados pela ação e pelo ato concreto. Ao pensar ou expressar verbalmente uma ideia ou uma sonoridade, a criança encontra-se num processo de construção. A música, portanto, proporciona a vivência sonora como um dos meios de representação, interagindo com o meio ambiente, incluindo canções e outras tantas expressões.

Na mediação/interlocução a paisagem sonora⁴ teve destaque em nossa pesquisa, especialmente no contexto do museu, território repleto de sons em seu entorno. Um dos autores que contribuíram para a constituição do conceito de paisagem sonora foi Schafer (2011). Sua visão de mundo e suas proposições filosóficas destacam-se em três eixos: a relação som/ambiente; a convergência das artes (música, teatro e artes visuais) e a conexão/relação da arte com o sagrado. Nesse contexto, o autor envolve um campo de múltiplas pesquisas e interesses que dizem respeito ao ambiente acústico. Entende que as situações em que os eventos sonoros se desenrolam no tempo e no espaço, por exemplo, o som produzido nas cidades (buzinas, vozes, ruídos), na natureza (ventos, chuvas, raios, sons dos pássaros), na vida (cantar de pássaros, insetos, peixes, do homem – sons vocais) e até numa composição musical. São por esses conceitos sobre musicalização, especialmente por meio das sonoridades e da paisagem sonora, que a presente pesquisa percorreu seus caminhos.

Destacamos que as proposições em mediação/interlocução trouxeram um importante elemento nesse movimento: a experiência. Larrosa (2002, p. 21) nos diz que na língua portuguesa experiência “[...] é o que nos acontece”, o que nos toca sensivelmente. E se

3. “[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos, que na situação escolar necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical. [...] a musicalização [...] articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante” (Penna, 2015, p. 43-44).

4. “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico”. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. “[...] consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos. Para além da percepção auditiva estão a notação e a fotografia dos sons [...]” (Schafer, 2011, p. 23-24).

[...] o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (Larrosa, 2002, p. 26)

O autor também faz uma diferenciação entre informação e experiência, enfatizando que “[...] é necessário separar o saber de experiência e o saber das coisas”. Ou seja, é diferente quando se tem informação sobre as coisas e quando se está informado. É necessário separar do saber coisas, “[...] tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (Larrosa, 2002, p. 22). Essas questões foram levadas em conta na ocasião das proposições mediadoras nas experiências sonoras com as crianças. Naquele momento o que estava latente era a experiência, e não necessariamente as informações sobre os sons, os instrumentos musicais... Importava a interlocução.

Também para Derrida (2001, p. 36), “[...] não há acontecimento sem experiência (e isso é o que, no fundo, ‘experiência’ quer dizer), sem experiência consciente ou inconsciente, humana ou não, do que acontece ao vivente”. De acordo com o autor, o acontecimento é processo de invenção, uma desconstrução do aprendido em busca de novos saberes. E, no percurso da pesquisa, o transversal perpassa pelo rizoma, que, na visão de Deleuze e Guattari (1995, p. 33),

[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o ver ser.

Em alguns momentos de nossa trajetória nos sentimos no *intermezzo*⁵, não musical como estávamos acostumadas, mas atravessadas; ora no meio, ora no fim, ora retornando ao começo. As dificuldades em findar uma ideia ou um acontecimento acompanhavam as inquietudes, que vinham de um devir, inacabado. Nas palavras de Deleuze (2006, p. 11), “[...] sempre a fazer-se, que extravasa toda a matéria vivível ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido”.

É nesse lugar do vivível e vivido que se constituíram as conversas, as experiências, que estão guardadas nos objetos pessoais, na obra e nas ferramentas de trabalho do artista, que se encontra no acervo do museu. Lugar interessante para desenvolver com as crianças experiências sonoras, atravessadas em outros tantos acontecimentos.

Pistas e atravessamentos no espaço do colégio

Encontramos algumas pistas sobre as experiências sonoras das crianças, como base de análise, a fim de refletir sobre as transversalidades encontradas durante nossa trajetória. A ideia, no entanto, não foi a de fragmentação do processo e, sim, a de compreender a

5. *Intermezzo* é um “termo usado no século XVIII para interlúdios cômicos executados entre os atos ou cenas de uma ópera séria”, como se usava na Renascença (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 460).

cartografia como método de intervenção e produção, tanto científica quanto sensível (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014).

No método cartográfico as pistas são entendidas como “regras” de pesquisa, com a função de “nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminado [...] a totalidade dos procedimentos metodológicos”, sem perder o rigor (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014, p. 13).

Destacamos o conceito de transversalidade de Guattari citado por Passos e Barros (2014, p. 27), em que “o trabalho da análise é a um só tempo o de escrever, intervir e criar efeitos-subjetividade”. A cartografia, por sua vez, acompanha o “traçado desse plano ou linhas que a compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente” (Passos; Barros, 2014, p. 27-28).

Em nossa pesquisa encontramos inúmeros atravessamentos relacionados com as pistas cartográficas, porém, neste artigo serão apresentados apenas alguns deles. Esses atravessamentos não têm uma ordem hierárquica, assim como as pistas. Nossa intenção foi de socializar as transversalidades identificadas, tanto das crianças quanto dos protagonistas envolvidos, numa conversa que se faz eterna em nossa grande vontade de continuar pesquisando, além de ser o resultado da pesquisa, que em cartografia chamamos de efeitos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2014).

Na primeira transversalidade encontrada no contexto do colégio, as crianças chegaram com as professoras, encantando-se com a Mostra de fotos/imagens (organizadas por nós) de obras e objetos pertencentes a um artista local⁶, com a possibilidade de brincar, tocando-as em leves toques de mãos, quase um balançar de corpos e imagens. As crianças foram tocadas pelas fotos/imagens, enquanto se movimentavam em ritmos diferentes; aproveitaram esse momento para, ao tocá-las, criarem sonoridades diversas, que estavam presentes na percussão das próprias mãos e naqueles pequenos corpos que sonorizavam e se expressavam.

Ao contrário das salas de concertos tradicionais e silenciosas, as crianças movimentavam-se numa “orquestra de ruídos”, sem espaço para o silêncio. O inventor desse termo foi Luigi Russolo (1885-1947). Com objetos que zumbiam e uivavam, levou um novo conceito musical ao público do século XX (Schafer, 2011). Nesse atravessamento, as sonoridades escutadas por todos nós soavam como tal orquestra e, para as crianças, uma significativa brincadeira visual, sonora e corporal, despretensiosa de qualquer conteúdo. Para nós, educadoras/pesquisadoras/cartógrafas, uma experiência diferenciada da tradicional musicalização, entretanto, com a atenção voltada a todos e a tudo no ambiente.

6. Imagens de obras, fotos, esculturas, objetos e utensílios de trabalho de um artista local, todas do acervo do museu que leva seu nome e que foi sua residência enquanto viveu. O artista em questão foi um homem bem-humorado, com muitos amigos e passou a realizar trabalhos de pintura na sua cidade, onde voltou a viver apenas do trabalho artístico dos 20 aos 60 anos de idade. Era homem culto, gostava de história, filosofia, poesia e em sua biblioteca pessoal encontravam-se Schiller, Goethe, Hegel, Schopenhauer, Kant e Nietzsche. Trabalhava em seu “ofício” de escultor e pintor ouvindo músicas dos compositores romântico-eruditos Beethoven e Chopin (Rossi, 2013).

Ao olharem as imagens da Mostra⁷, as crianças vivenciavam não apenas o visual, a dança/movimento aconteceu, e os sons ritmados, ao “baterem” com os corpos nas imagens, tornaram-se audíveis para todos nós naquele momento. Nosso gesto rastreio foi acionado. E, numa atitude de ativação e receptividade, fomos também tocadas/afetadas. Para Kastrup (2014, p. 42), “o toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção”. Esse conceito está relacionado à força de afetamento existente. Isto é, quando algo acontece, exige atenção. Temos um nível de sensações e não de representações.

Quanto ao gesto do pouso, remete-nos a um nível de percepção, seja visual, olfativa, sonora ou outra, como o que acontece numa parada e num fechamento do campo, como um *zoom* fotográfico (Kastrup, 2014). A atenção muda de foco. Esse gesto delimita um centro de maior percepção, e ao seu entorno se organiza um campo, não somente físico/espacial, mas também uma referência ao problema dos limites da mobilidade da atenção. Foi o que aconteceu, fechamo-nos no *zoom* das artes (entre)laçadas e nos (entre)laçamos também com mobilidade, sonorizadas, visualizadas e corpóreas.

O gesto do reconhecimento atento se dá na forma de circuitos. É necessário quando temos um encontro com o não planejado, o não conhecido, ir ao encontro do que está acontecendo. Ou seja, acompanhamos o processo e, assim, repetimos mais uma vez o gesto de suspensão. Estávamos praticando a cartografia num território que ainda não havíamos habitado, envoltas na atenção e seus gestos, e ainda criando outros territórios de observações e ações.

Uma segunda transversalidade no colégio foi identificada: de repente, as crianças dispersaram, voltando à Mostra, brincando com as imagens e explorando outras possibilidades como: passar por baixo, passar entre as imagens, tocá-las, em duplas, individualmente, num aglomerado de olhares e movimentos. Espaço para uma escuta flutuante, que abria outras percepções para além das imagens vistas. Mover-se implica andar, escutar, percutir, falar, cantar, olhar lenta ou rapidamente... “[...] Música é movimento. Música é a dança dos sons” (Koellreutter apud Brito, 2015, p. 49).

Tanto na música quanto na vida há movimentos múltiplos, passam de um estado, de um tempo, de um lugar, de uma nota ou de um ritmo para tantos outros, com intensidades distintas. Esse ir e vir perpassa por nossa existência, por territórios do mundo físico e das ideias, das proposições e composições e das muitas experiências.

Ao dizermos que todo som se origina de uma fonte sonora, percebemos que tal origem vem de um movimento. O ar com suas moléculas se chocam e um sinal é transmitido ao nosso cérebro, que o identifica como uma série de impulsos. Nosso corpo percebe tais frequências e reagimos com os nossos sentidos. Ao ouvirmos, sentimos a vibração quando batemos em

7. Projetamos as dez imagens da Mostra em bambolês pendurados por fios de nylon à altura dos olhos das crianças. Queríamos que elas passassem, tocassem, batessem, cheirassem e olhassem as imagens, assim como os adultos fazem quando vão às mostras de arte em museus, galerias e bienais, pois as crianças têm pouco acesso a esses espaços culturais.

algo e percutimos; isso nos estimula o balançar, o dançar. O ouvir, nesse contexto, está (entre) laçado com o sentido tátil/corporal, além do cognitivo.

Ocupamos um lugar de pesquisadoras/aprendizes com receptividade ao campo territorial sem certezas, mas com paixão, e abertas ao desconhecido. Estávamos na experiência com as crianças e com os sentidos aflorados. Acompanhamos os diferentes ritmos implícitos naquele lugar de paisagem melódica. Como bem dizem Deleuze e Guattari (2012, p. 128-129):

[...] é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. [...] A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo. Ela conserva o caráter mais geral do ritmo, o de inscrever-se num outro plano que o das ações.

O “aprender com e saber com” tem como prioridade o processo, o trajeto que vai se construindo e sendo acompanhado, nos detalhes, no envolvimento, nas singularidades... Estávamos atentas ao acontecimento, ao encontro com as crianças.

E as sonoridades, onde estavam nesse território? As percepções auditivas e sonoras misturavam-se no ritmo das batidas das mãos, nas imagens e no caminhar descompassado dos pequenos pés das crianças. Essa experiência possibilitou-nos aprender que as notas e os signos musicais estavam também nas gargalhadas e nos demais sons produzidos pelas crianças para além das partituras. Assim, enquanto pesquisávamos, praticávamos; enquanto agíamos, refletíamos; enquanto habitávamos um território não mais tão incomum, tínhamos experiências mais próximas uns dos outros.

Outra transversalidade se deu numa dimensão estética: havia no chão coberto por papel *kraft* canetões coloridos para que as crianças pudessem garatujar conforme o ritmo das músicas que eram tocadas ao teclado. Verificamos que os movimentos das mãos rabiscando acompanhavam o som da música. Em outros momentos as crianças interrompiam o seu fazer, olhando uma das pesquisadoras ao instrumento. Elas riscavam em várias direções, movimentando também seus corpos, num atravessamento entre as sonoridades, os corpos e traços dançantes.

Como ouvintes, as crianças escutaram ativamente as músicas, ou seja, acompanhavam a melodia e os ritmos; enquanto desenhavam, desfrutavam da música com o ouvido mais atento olhando para o teclado, ou mesmo se movimentando ao ritmo das canções. Percebemos que, naquele momento, as crianças ouviam ao mesmo tempo dentro e fora da música. Ouviam que seu “balanço” ia de um lado e se conduziam a outro. Como na visão de Copland (2014, p. 30), comparando esse ouvir a uma composição quando é escrita: “[...] para escrever a sua música, o compositor deve estar dentro e fora dela, levado por ela e ao mesmo tempo [...] consciente do que está ocorrendo”. Assim, temos um gesto subjetivo-objetivo que está implícito tanto na composição quanto na apreciação musical, na escuta das crianças ouvintes. Não abandonamos a observação, mas como cartógrafas adotamos outro olhar, que não separa o objetivo do subjetivo.

O cartógrafo, portanto, necessita trabalhar de forma espiral e reconhecer a coemergência “eu-mundo” e, sobretudo, precisa garantir a possibilidade de colocar em xeque tais pontos

de vista e territórios existenciais solidificados a eles relacionados. Seu paradigma não é o de conhecer, mas do cuidar, como forma de conhecer, ou ainda o paradigma da inseparabilidade imediata entre cuidar e conhecer (Passos; Eirado, 2014, p. 122-123). Nesse sentido, durante o processo da mediação “cuidamos”, intervimos e realizamos as práticas educativas e artístico-culturais.

Pistas e atravessamentos no território do museu

No museu outra pista de atravessamentos: finalizada a mediação cultural, as crianças foram surpreendidas com os sons do Quarteto de Flautas Doces, no espaço externo. Tocamos músicas antigas (medievais, renascentistas e barrocas) e brasileiras. No entanto, ao tocarmos “Bambalalão” (arranjo de Heitor Villa-Lobos), do folclore brasileiro, as crianças tentaram acompanhar a canção, mesmo sem conhecer a letra e a melodia; foi um tempo de apreciação estética/musical.

A intenção de oferecer um momento de apreciação musical no museu não foi apenas de verificar se as crianças se lembravam da mediação realizada anteriormente no colégio, como também de propor músicas que não estavam no repertório delas. Propor um minirrecital às crianças possibilitou outra forma de ouvir, algo diferente do que estavam habituadas. Tocamos com uma interpretação diferente também, pois a tessitura, a dinâmica e a orquestração possibilitaram um caráter distinto, principalmente no que se referia às melodias, e assim tivemos uma resposta “emocional” naquele momento.

Estávamos todos num evento sonoro. E Schafer (2011, p. 239) destaca que tal evento “é simbólico quando desperta em nós emoções ou pensamentos, além de suas sensações mecânicas ou funções sinalizadoras, quando possui uma numinosidade ou reverberação que ressoa nos mais profundos recessos da psique”.

As sonoridades do museu multiplicaram-se, parecendo um jardim sonoro, exemplificado por Schafer (2011, p. 341): “árvores, frutos, flores, grama são esculpidos organicamente na vegetação selvagem pela arte e pela ciência. [...] é uma festa para todos os sentidos”. E como deixar de relacionar a arte e a ciência num local com inúmeras sonoridades da natureza e da música no museu?

A intervenção ocorreu num plano de experiência, com acompanhamento dos efeitos, relacionados ao objeto, às pesquisadoras e à produção de conhecimento. A análise aconteceu sem o distanciamento do campo, do objeto ou sujeitos, ocorrendo um “mergulho” na experiência em que todos e tudo se encontravam. Ocorreu de forma rizomática (não linear) e em vários sentidos, num ambiente de surpresa, de apreciação, de escuta e de fazer.

Ainda no museu, mais uma transversalidade ocorreu quando as crianças cantaram a letra de “Senhor Matagal, o que tem lá?” com melodia de “Bambalalão” (folclore brasileiro). Esse fato nos remete à afirmação de Copland (2014, p. 55), em que a música “deveria ser seguida como uma pista que nos leva de um extremo a outro de um território desconhecido. [...] que ao ouvir uma peça de música você deve agarrar-se à melodia”. E dessa forma aconteceu: as

crianças agarraram-se à melodia, trocando a letra original pela inventada, e não desperdiçaram nenhum intervalo sonoro nem o ritmo. Ainda na visão de Copland (2014, p. 50), a melodia com fluência rítmica é um ponto importante, pois “sua qualidade expressiva deve ser capaz de provocar uma resposta emocional no ouvinte”.

Podemos dizer que as crianças cantavam e entravam em pausas. Brincavam com o tempo, com o lugar, caminhando de um lado para outro e de outro para uma trilha e, desta, para o caminho do cantar e do inventar outras palavras. Uma com as outras e algumas conosco e com quem estivesse ao seu redor. Entre muitas passagens, elas respondiam como próprios ouvintes, com suas tensões relacionais, individuais e coletivas. Trabalhar com o coletivo implica não ver a dicotomia entre individual e coletivo; desse modo ocorrem relações recíprocas e múltiplas intercepções.

O plano coletivo de forças é importantíssimo na abordagem cartográfica para “provocar a ampliação do olhar e assim ser capaz de atingir dimensões dos objetos do conhecimento, [...] para realizar-se como pesquisa intervenção” (Escóssia; Tedesco, 2014, p. 100).

A expressão musical está inserida em nossa cultura cotidiana de diferentes formas: no bater dos talheres ao comer, no cantar dos pássaros, no “toc, toc” dos passos num trajeto, nas gargalhadas adultas e infantis, no “rum, rum” dos carros, nas músicas e nas propagandas do rádio, entre outros. A manipulação desses sons se movimenta em música, “passando a existir na imaginação ou na efemeridade do momento como paisagem, lembrança, estereótipo, intenção, diversão ou brinquedo” (Cunha, 2014, p. 200).

Nessa perspectiva, a linguagem musical e do fazer musical constitui uma possibilidade de descobrir e evidenciar o imaginário das crianças no escutar e no acontecer musicalmente. As crianças expressam as sonoridades, assim como seus desenhos e movimentos corporais, enquanto conectam algo de e com suas experiências anteriores. Como bem diz Cunha (2014, p. 59-60):

ao mesmo tempo em que a criança descobre o mundo exterior e nele exerce ações, sua imaginação se desenvolve. Pelo imaginário, encontra possibilidades de vinculações e conexões com o mundo, balizando o itinerário interior. [...] Imaginar, brincar, construir e expressar-se [...] e desconstruir, de forma a permitir novas organizações, torna-se o cerne da ação infantil nessa idade.

Desse modo, apresentamos a última pista neste artigo, trazendo a transversalidade como ponto estratégico no museu: as crianças tocavam as imagens, escondiam-se e espiavam-se por entre elas, dançando e pulando, explorando o espaço ao ritmo e ao passo do estilo *jazz*. Tocavam em tudo – nas modelagens expostas, nos cartões desenho/pintura, nos instrumentos⁸, umas nas outras em ritmo acelerado e até o piso serviu para rolar, dançar, em associação ao “tan, tan, tan, tan, tan” da melodia sem a letra, que, sorrindo, cantavam aqueles fonemas.

8. Fizemos uma exposição no espaço de oficinas do museu. Nessa exposição foram colocadas as fotos/imagens que levamos ao colégio anteriormente para a mediação/interlocução; as produções das crianças em argila que realizaram no colégio; as fotografias das mediações e os cartões que fizeram ao término das ações mediadoras no museu. Levamos as crianças a esse espaço para a última mediação – uma visitação.

Novos sons e movimentos surgiam naquele lugar repleto de imagens, esculturas e uma música pouco conhecida delas. A melodia repetia-se, e as crianças, sem a letra, criavam fonemas que sonorizavam; elas brincavam juntas e, ao se relacionar, se afetavam. A melodia tocada e cantada numa sucessão de alturas e durações diferentes correspondia a um sentido musical ultrapassando a sua linearidade, enquanto a mesma cadência de acordes extrapolava a verticalidade da harmonia.

A música no “poder” de todos os seus sistemas de sinais, ou aqui poderíamos dizer mapas-partituras, é uma linguagem, refletindo também a cultura humana. Como toda arte, a música é expressão, espelho e manifestação cultural, retratando sentimentos, ideias e ideais. Como expressa Koellreutter (apud Brito, 2015, p. 50), “música não são notas, mas, sim, relações. [...] é uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade. A arte musical é o reflexo do essencial na realidade”.

Nesse atravessamento não bastou estudar e pesquisar sobre acompanhar processos; foi necessário pensar e atuar com a inventividade, para então trocar e tocar com as crianças. Pesquisamos brincando com as crianças, pois brincar é algo muito sério para elas, e foi para nós também. Momentos diferentes e (entre)laçados com as crianças, com as professoras, com os mediadores/monitores do museu, conosco e com os integrantes do grupo de flauta que tocavam naquele momento. O dançar, rolar e se movimentar nos fizeram ir com as crianças para lá e para cá em movimentos que não eram circulares, nem paralelos, mas pontos que se interligavam em rede.

Concluindo com um tom de inacabado

As narrativas buscam, sobretudo, descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Para Barros e Kastrup (2014, p. 70-71), narrar na “sua elaboração requer um retorno à experiência de campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. Há uma processualidade na própria escrita”.

Como um texto em melismas, polifônico, na lembrança de um mapa-partitura fomos cartografando com nossa escrita, posteriormente vendo os detalhes do campo de pesquisa, as expressões das crianças, das professoras e a nossa, ainda com as paisagens visuais, sonoras e com os afetamentos... O coletivo se fez presente na produção de nosso texto também. É possível dizer que há processualidade em todos os momentos da pesquisa cartográfica e com muitos encontros.

O processo cartográfico é constituído de trajetos onde os passos avançam sem se separar, um após o outro. O cartógrafo não inicia do começo, e, sim, do meio, pois o presente se ocupa do passado e de um presente processual. Assim, “o objeto-pesquisa requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão de dados [...] e na escrita dos textos” (Barros; Kastrup, 2014, p. 59).

Neste momento de (in)conclusão, sentimos necessidade de revisitar nossas questões iniciais de pesquisa: experiências sonoras com a infância, tendo o viés cartográfico e a

transversalidade como aportes metodológicos, podem contribuir para os processos sensíveis das crianças? Pelas experiências por nós vivenciadas é possível dizer que as crianças que passaram por esse processo, ou, podemos dizer, encontros, ampliaram potencialidades sensíveis.

Aqui não há final, pois o final numa abordagem cartográfica é também começo. Aqui há apenas a espera, o deslocamento, os sentidos e a visão. Estamos procurando constantemente outras notas, outros problemas, outras pesquisas, outras cartografias com a educação musical.

Referências

- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.
- BRITO, Teca Alencar de. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. Petrópolis: Edusp, 2015.
- CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. 2. imp. São Paulo: Realizações, 2014.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). *As artes no universo infantil*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. v. 1. Rio de Janeiro: 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. v. 4. 2. ed. São Paulo: 34, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição concisa/editada por Stanley Sadie; editora assistente: Alison Lathan. Tradução de Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 92-108.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2004. p. 101-118.
- HOLM, A. M. *Baby-art – os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 32-51.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIMA, Joana D'Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. M.;

COUTINHO, Rejane Galvão. (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 141-160.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Cartografia imaginada da Mangueira. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 238-259.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSSI, Juliana. Fritz Alt – Biografia. *Blog Arte Jlle*, Joinville, 15 mar. 2013. Disponível em: <<http://artejlle.blogspot.com.br/2013/03/friz-talt-biografia.html>>. Acesso em: 30 set. 2015.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SCHAFER, R. 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*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Recebido em
28/01/2017

Aprovado em
08/06/2017

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon é Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Especialista em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná. Graduada em Educação Artística – Habilitação Licenciatura em Música pela Faculdade de Artes do Paraná. Diretora pedagógica do Conservatório Belas Artes de Joinville. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE).

Sílvia Sell Duarte Pillotto é Pós-doutora pelo Instituto Estudos da Criança (IEC) na Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) dos cursos de graduação e do Mestrado em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE).

Jane Mery Richter Voigt é Doutora em Educação, área de concentração Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora titular da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) dos cursos de graduação e do Mestrado em Educação. Vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE).