DOI 10.20504/opus2025.31.45

Experiência sonora e infância: começos lúdicos na educação infantil

Dulcimarta Lemos **Lino**
https://orcid.org/0000-0002-1195-1683
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS/ Faculdade de Educação/ Departamento de Estudos Especializados, Porto Alegre-RS, Brasil)

Sandra Regina Simonis **Richter**
https://orcid.org/0000-0002-7902-5918
(Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC/ Programa de Pós-Graduação em Educação/ Departamento de Ciências, Humanidades e Educação, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil)

Resumo: O artigo aproxima música e filosofia para interrogar a escuta da experiência sonora das crianças em seus começos lúdicos. A fenomenologia como percurso metodológico parte da noção de obstáculo pedagógico de Gaston Bachelard com o objetivo de tensionar a experiência lúdica de linguagem das crianças na educação infantil e enfrentar a hegemonia de uma educação musical escolarizada. A investigação compreende que a experiência sonora é narrativa que toca o mundo em presença, persegue sentidos e se arrisca a imaginar e produzir uma usina de gestos poéticos. A centralidade e alteridade das crianças na produção da música redimensionam os modos de realizar pesquisa em educação musical, acolhendo seu corpo musicante que intensamente nos convida a interrogar a educação musical.

Palavras-chave: experiência sonora. educação musical. infância. educação infantil.

Sound Experience and Childhood: Ludic Beginnings in Early Childhood Education

Abstract: The article brings music and philosophy into dialogue to inquire into the listening of children's sound experience in its playful beginnings. Drawing on phenomenology as a methodological path, the article adopts Gaston Bachelard's notion of the pedagogical obstacle with the aim of problematizing children's playful experience of language in early childhood education and challenging the hegemony of scholasticized music education. The investigation understands sound experience as a narrative that touches the world in presence, pursues meanings, and dares to imagine and generate a factory of poetic gestures. The centrality and alterity of children in the production of music reframe the ways of conducting research in music education, welcoming their musicking bodies, which intensely invite us to question music education itself.

Keywords: sound experience. music education. infancy. early childhood education.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Experiência sonora e infância: começos lúdicos na educação infantil. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253145, p. 1-16, 2025. http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.45
Recebido em 14/1/2025, aprovado em 1/12/2025, publicado em 19/12/2025

Nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores de crianças, sempre nos chama a atenção certa surdez à experiência sonora das crianças em seu apetite pelos ruídos do cotidiano, suas incansáveis emissões e repetições vocais, seus ritmos e jogos sonoros que dizem respeito ao extenso interesse musical pelo universo acústico no qual estão imersas. Um interesse extremamente "barulhento" que, em geral, provoca a ação pedagógica de interditar a vitalidade lúdica de bebês e crianças pequenas no cotidiano das escolas. O impedimento à escuta das crianças cala suas possibilidades musicais, pois, nos termos de Wisnik (1989, p. 30), "o jogo entre som e ruído constitui a música".

Nascemos sonoramente, chegamos ao mundo produzindo sons. Chorar, balbuciar, gritar, cantar são distintas experiências sonoras que habitam nosso corpo desde nossos começos. Mesmo antes de nascer, nos vinculamos à paisagem sonora de um corpo que é pele, é água, é gesto, é movimento, é relação e interação afetiva com outros no mundo comum. Nesse espaço de vida e nutrição sonora, a escuta é o primeiro sentido que encarna e envolve nosso corpo, afirmando que somos muitos. É no movimento coreográfico do bebê no ventre da mãe que "gestos desenham som" (Delalande, 1985), afirmando coexistência e simpatia à experiência de sentidos, instituinte da experiência sonora. É no **tempo** e no **espaço**, com as **materialidades** disponíveis, sem fronteiras, que **somos a música em estado de encontro**: empáticos e disponíveis à escuta desses muitos outros plurais: adultos, crianças, mundo comum.

O termo "mundo" é utilizado na acepção de Merleau-Ponty (1999) como mundo de nossa vida, solo de nossa experiência e de nossa ação, multiplicidade aberta e indefinida na qual as relações são de implicações recíprocas, inacabadas, sempre por fazer. Para Merleau-Ponty (2018, p. 14), "o mundo é aquilo que nós percebemos. […] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável". Significa afirmar que, quando a criança brinca com sons, não movimenta apenas um objeto sonoro que vibra. Seu brincar mobiliza uma pluridimensionalidade de mundos sentidos, tendo na performance a sua forma de expressão mais direta, tomada de corpo na voz, que parece concentrar os efeitos das sonorizações de que a criança necessita; sem esgotar-se nela.

Neste artigo aproximamos nossos estudos e pesquisas fenomenológicas em torno da dimensão lúdica de linguagem como experiência de pensamento no campo da educação das infâncias. Propomos interrogar a experiência sonora das crianças na Educação Infantil como inauguração dos começos linguageiros[1] na produção de sentidos que as situam no mundo. Para tanto, perseguimos a **música em estado de encontro** que tem no corpo poético a experiência sonora fabuladora de "ser investigação: cultivar o ouvido atento, o olhar sensível, o corpo disponível, os sentidos abertos e os preconceitos sob suspeição e indagação" (Ribeiro; Skliar, 2020, p. 19).

A provocação do **encontro** sublinha nosso interesse em interrogar a ampla interdição escolar às experiências sonoras das crianças para nos determos no que consideramos, desde nossas pesquisas no campo da educação das infâncias, uma concepção escolarizada de educação musical na primeira etapa da Educação Básica. A intenção filosófica é explorar outros modos de pensar e interrogar a experiência sonora na convivência escolar como outra temporalidade na qual a surpresa e o inesperado permitam acolher a dimensão lúdica de linguagem na educação infantil.

[1] Acompanhamos Merleau-Ponty (1991, p. 13-23) em sua afirmação de que não possuímos linguagem, mas o corpo dispõe de linguagem, ou seja, somos corpo linguageiro.

Para interrogarmos a atenção e a intenção pedagógica voltada para a experiência sonora das crianças na escola, assumimos em nossos grupos de pesquisa[2] o caminho filosófico como possibilidade de nos orientarmos pela interrogação como método, como oportunidade de nos interrogarmos, como experiência de pensamento que nos educa pelo exercício reflexivo de nos relacionarmos com o nosso presente. Consideramos com Walter Kohan (2015), que

> […] fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (Kohan, 2015, p. 217).

A experiência de pensar torna-se, então, abertura ao presente de uma filosofia que assume sua potência de inacabada desde o corpo a corpo do pensamento com nossos próprios limites. O propósito desse exercício de pensamento com crianças, professoras e professores, acadêmicos e acadêmicas de graduação e de pós-graduação, é nos lançarmos ao duplo movimento investigativo de pensar e sonhar. Para Gaston Bachelard (1994, p. 95), "[…] nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha". A proposta não é perseguir soluções pedagógico-musicais, descrever o desenvolvimento de comportamentos musicais infantis, mensurar competências, habilidades e conteúdos musicais apostilados. Antes, é assumir, com Cerbone (2012), que, na abordagem fenomenológica, ou "estudo dos fenômenos", a noção de um fenômeno e a noção de experiência coincidem. Prestar atenção à experiência[3] em vez daquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos. Não é descrever o observado no acontecimento, mas descrever a experiência ali vivida. Implica considerar o que a tradição fenomenológica chama de "intencionalidade" e concebe como traço definidor, e mesmo exclusivo, da experiência. Nessa chave filosófica, intencionalidade não é finalidade ou resposta pontual a uma questão, mas um "ir em direção a...", um modo de pensar que "visa a uma questão" ou "direciona-se à questão", ou seja, nos termos de Merleau-Ponty (1991), pensar é circunscrever um campo de pensamento.

Nessa condição, sob inspiração de Gaston Bachelard (1996), partimos da noção de "obstáculo pedagógico" para reaprendermos a interrogar a escuta da experiência sonora das crianças pequenas. A partir da fenomenologia, abordamos a educação musical desde a experiência sonora como experiência de pensamento. O percurso temporal do gesto poético interpela os começos linguageiros da infância ao tensionar a potência lúdica das crianças de inventar mundos e formas de pensar diante do encanto e assombramento quando lançadas à sensibilidade de soar.

[2] Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) e Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos Educação e Linguagem (PPGEdu/UNISC)

[3] O termo experiência carrega uma multiplicidade de sentidos. Eliminando os do senso comum que dizem respeito a experimento, prova, tentativa, encontramos a ideia de experiência como viagem ou travessia de onde se volta transformado. Em Merleau-Ponty (1999, p. 156), "a experiência é o que nos inicia ao que não somos" expondo a insuportável complexidade do sensível, isto é, a descentração do sujeito na experiência.

1. Obstáculo pedagógico à experiência sonora das crianças

Para Gaston Bachelard (1996), a concepção de "obstáculo pedagógico" surge do conhecimento comum que aponta sempre modos de pensar, com mais respostas do que propriamente questões. Sua preocupação pedagógica dá continuidade à preocupação epistemológica de "obstáculo" como movimento de conhecer, no coração mesmo do pensamento, ao estabelecer um paralelo entre a história das ciências e a ação pedagógica na escola. A perspectiva formativa de sua proposta de "reforma do pensamento", a qual reconhece serem os obstáculos sempre históricos, obscuros e polimorfos tanto no conhecimento científico quanto na ação pedagógica (Bachelard, 1996, p. 26), tem por objetivo impulsionar o movimento de retificação do pensamento em ambos como "um contrapensamento", pois considera ser "necessário errar para alcançar a meta pretendida" (Bachelard, 2004, p. 85). Em sua filosofia, o erro é condição para o processo temporal de rupturas a serem constantemente reconquistadas como modo de evitar a imobilização das respostas já estabelecidas. Com Hinterholz (2016, p. 28), destacamos que, "no campo pedagógico e no campo epistemológico não significa compreender que se aprende com o erro, mas que é no erro que melhor se pensa". Para Bachelard (1996), o erro é elemento de reflexão e de retificação, já que, no limiar do desconhecido, interrogar é assumir a necessidade de compreender.

Nesse sentido, reaprender a escutar as crianças ultrapassa ouvi-las em suas demandas imediatas, em suas necessidades e imprevisibilidades. Antes, implica atenção e intenção pedagógica de considerar que o modo como escutamos dá existência às possibilidades de sentido (Nancy, 2007, 2013). Uma atenção pedagógica à experiência sonora das crianças pequenas como experiência de se começar em linguagem e uma intenção pedagógica de disponibilidade para encantar o mundo com a potência sonora, lúdica, fabuladora da linguagem.

O modo como escutamos na escola diz respeito aos nossos hábitos de pensamento pautados pelo conhecimento comum, aquele que sempre tem mais respostas que questões. São hábitos que duram no coletivo escolar pelo acordo tácito de não ser necessário discuti-los. Sem serem interrogados, permanecem como conhecimentos evidentes instituídos como convencionais nos modos de agir no cotidiano escolar. É nesse sentido que a concepção de "obstáculo pedagógico", a partir do pensamento educacional de Bachelard (1996, p. 23), não diz respeito à "ignorância" ou a um "não saber" que bastaria acessar ou recuperar, mas a um conhecimento seguro e indiscutível como crença ou fé pedagógica que aponta sempre para modos tenazes de pensar. No caso, para um pensamento pedagógico historicamente incrustado nos signos escolares, ou seja, nos gestos, nos instrumentos didáticos, nas palavras ou nos termos pedagógicos. Assim, para Bachelard (1996), um obstáculo pedagógico é detectável apenas pelos erros duráveis, resistentes e recorrentes que produzem limitações ou estranhamentos.

O obstáculo pedagógico à experiência sonora na escola de educação infantil emerge da simplificação dos começos linguageiros na experiência brincante das crianças com a escuta das sonoridades do mundo, embaladas na intensidade dos ritmos e compassos imprevisíveis do ato entusiasmado de começar-se. Hábitos de pensamento sustentados pela concepção de educação musical escolarizada, somados à tendência da disciplinarização espelhada no ensino fundamental que desconsidera o corpo musicante, promovendo a simplificação dos começos linguageiros. Como obstáculo pedagógico instituído, essa simplificação é refém da psicologização da imaginação, da ampla concepção de criança "criadora" que conduz ao esquecimento de que corpos no mundo são temporalizados em convivência intencional com o cotidiano musical, sem a necessidade de prescrições facilitadoras e descritivas: sem traduções.

2. Experiência sonora, linguagem e infância

Desde pesquisas por nós realizadas, concebemos experiência sonora como gesto poético de interrogar o mundo. Em outras palavras, como disponibilidade ao movimento de escuta em abertura à ordem do sonoro, como presença no sentido sublinhado por Nancy (2013, p. 167, grifos do autor) de uma "em presença de" que é "um **vir** e um **passar**, um se **estender** e um **penetrar**. O som essencialmente provém e se dilata, ou se difere e se transfere". Para Nancy (2007, 2013), o sonoro é da ordem de uma presença que chega, que penetra, portanto implica a experiência estésica relacional do corpo simultaneamente em si e fora de si; uma experiência rítmica na qual o corpo ressoa por tocar e ser tocado, por estar ao mesmo tempo em si e no mundo. Um "sentir-se sentir" que faz a força e a diferença que cada corpo é (Nancy, 2007), na qual escutar, por ser ação simultânea ao acontecimento sonoro, é estar "ao mesmo tempo no fora e no dentro, estar aberto de fora e de dentro, portanto de um a outro, e de um no outro" (Nancy, 2013, p. 167). Nessa compreensão, experiência sonora supõe a vitalidade da coimplicação entre corpo e mundo pela qual os sentidos emergem na reciprocidade de gestos compartilhados. Lúdicos, sonoros, poéticos.

O gesto poético remete à ação performativa de linguagem como produção de presença pelo poder de transformar e metamorfosear sentidos em sua condição instauradora de ser ato de linguagem no mundo, e não discurso sobre o mundo. Essa especificidade se torna fonte insubstituível de fazer emergir distintas dimensões[4] de linguagem: poesia, pintura, escultura, dança, desenho, cinema, música. Dimensões que estabelecem relação vital entre corpo e mundo como temporalidades que tecem a urdidura do real e do ficcional ao produzirem sentidos para a convivência no mundo comum por integrarem um pensamento que comporta a incompletude e a incerteza na multidimensionalidade do real. Quando realidade e ficção se fundem, não há como retroceder na possibilidade de o mundo ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado, rearranjado, afirmando que mundo e realidade não são prévios nem imutáveis, mas em movimento de tornarem-se conosco.

A experiência sonora é gesto poético pela possibilidade de sentido emergir da abertura à ressonância no corpo sensível exposto ao mundo como constituinte da produção e da circulação das significações; como exposição ao desconhecido que exige produção de sentido para ser significado e partilhado na experiência coletiva. Compreender o gesto poético desse modo é compreender, com Nancy (2006), que, aquém e além de palavra, língua, voz e significação, linguagem é

> […] a extensão e a simultaneidade do "com" como **maior potência** de um corpo, sua propriedade de **tocar a** outro corpo (de tocar-**se**), que nada mais é que sua de-finição de corpo. Finaliza – cessa e se cumpre, com um mesmo gesto – onde é-com (Nancy, 2006, p. 108, grifos do autor).

O fenômeno da linguagem como "ser-com" na alteridade entre corpo e mundo ultrapassa a ampla caracterização de instrumento de comunicação para alcançar sua vitalidade no modo como os corpos anunciam uns aos outros. Compreensão que dialoga com a afirmação de Bruno Latour (2008, p. 39) de que "ter um corpo é aprender a ser afectado, ou seja, 'efectuado', movido, posto em movimento por outras

[4] O termo "dimensão" é utilizado no sentido que lhe dá Merleau-Ponty (1999, p. 202, grifos do autor) em contraponto à divisão metafísica entre sensível e inteligível ao afirmar que "cada 'sentido' é um 'mundo', isto é, absolutamente incomunicável para os outros sentidos, e, no entanto, constrói **um algo** que, pela sua estrutura, de imediato se abre para o mundo dos outros sentidos e com eles constitui um único Ser. […] O 'Mundo' é este conjunto onde cada 'parte', quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se **parte total**".

entidades, humanas ou não-humanas. Quem não se envolve nesta aprendizagem fica insensível, mudo, morto". Tanto para Nancy (2006) quanto para Latour (2008), linguagem não é instrumento ou meio de comunicação, invólucro ou vestimenta do pensamento. Para ambos, não há um mundo lá "fora" e uma subjetividade aqui "dentro", como duas relações alternantes, o que há é a inerência do corpo ao tempo e ao mundo, em abertura a ser afetado pelos outros, isto é, a ambiguidade da presença do corpo no mundo e do mundo no corpo na qual aprendemos, nos termos de Latour (2008, p. 39), "a registar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo".

Por extensão, a ação educativa com bebês e crianças pequenas não é passível de ser reduzida à comunicação de informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas experiência intransferível de apropriar-se de uma relação sensível com o mundo. Nessa direção, a fenomenologia de Merleau-Ponty (2018, p. 253) enfrenta o fenômeno da linguagem como prolongamento do corpo, como gesto que contém seu sentido, como sistema atualizado e operado pelo corpo em movimento no mundo, já que "é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo 'coisas'". O sentido do gesto se expõe e é exposto no próprio gesto, não se encontra atrás dele, mas enlaça meu corpo entre as coisas em coexistência encarnada.

Merleau-Ponty (1999, 2018), ao afirmar o fenômeno linguageiro do corpo como dimensão da experiência mundana, como ato ou gesto de expressão, rompe com a longa tradição filosófica de situar o advento da linguagem como pensamento, condicionada ao "psiquismo", ou seja, à "mente". Afirmar o fenômeno da linguagem como dimensão da experiência é afastar a compreensão de experiência como discurso sobre ela, isto é, como representação, pois o corpo "nos une diretamente às coisas" (Merleau-Ponty, 1999, p. 132), é linguagem viva. Enigmática, misteriosa ou totalidade aberta, o fenômeno da linguagem é por Merleau-Ponty tomado como dimensão da experiência, como gesto linguageiro do corpo no mundo, como ato de expressão que irrompe do silêncio originário anterior a toda elaboração reflexiva: "essa gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo" (Merleau-Ponty, 2004, p. 21). Ou seja, como "ato espontâneo" (Merleau-Ponty, 1991, p. 79), no qual gestos, sons, palavras, cores e linhas emergem como prolongamento do corpo, como "expressão primordial" (Merleau-Ponty, 1991, p. 70). Para o filósofo, qualquer gesto do corpo já é expressão primordial, já é gesto linguageiro que emerge da simultaneidade entre pensamento e expressão como corpo animado, dramatizado pela linguagem, na qual a expressão é movimento do corpo e dele emerge.

Na perspectiva de Merleau-Ponty (2018), o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido em ato pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. "Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu" (Merleau-Ponty, 2018, p. 251), ou então, "o gesto linguístico, como todos os outros, desenha ele mesmo o seu sentido" (Merleau-Ponty, 2018, p. 253). É impossível dar às palavras – e aos gestos – uma significação imanente, pois ambos se limitam a indicar certa relação entre humanos e mundo sensível. Essa relação é narrável.

Bachelard (1963) aponta que somente pela narrativa, como reconstituição inteligível da descontinuidade temporal que nos significa, podemos aproximar e tecer acontecimentos dispersos na memória e configurar o sentido de continuidade. Tomados no instante (Bachelard, 2007), podemos apenas ser uma sequência de ritmos, uma série ordenada de recomeços cuja aparência de continuidade é dada pela repetição.

O que as crianças mostram à pedagogia é a potência lúdica do corpo que age e opera no mundo para torná-lo inteligível. Mostram, brincando, a passagem da desordem ou estranhamento

provocados pelo espanto, maravilhamento, perplexidade, à produção de narrativas, gestos poéticos de sentido pela execução de algo (sons, gestos, manchas, figuras, objetos, palavras) que transfigura a realidade. Um estranhamento que provoca o ato de iniciar uma ação que depende mais do inesperado do que do esperado, o ato de "barulhar" (Lino, 2020). Crianças brincam e jogam com possibilidades de linguagem ao serem desafiadas a significarem acontecimentos inesperados como disposição ao sentido sempre por fazer.

Abordar e discutir o fenômeno da experiência sonora como experiência de pensamento, compreendendo-a na complexidade do humano em suas dissonâncias e consonâncias, pretende sublinhar que infâncias são marcadas pela exigência vital de adentrar a linguagem como condição de adentrar um mundo sensível comum. Com Agamben (2005), compreendemos que não há fato humano independente da linguagem. Só existe infância porque há a necessidade de entrar em linguagem. Segundo o filósofo, não nascemos com linguagem, nascemos com a capacidade de "entrar em linguagem". Tanto linguagem quanto infância não cessam de advir, e, por isso, não há início localizável no tempo, pois "infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância" (Agamben, 2005, p. 59). Nessa condição, para transmitir qualquer saber ou qualquer tradição, antes é necessário transmitir a linguagem, e

> […] (é por isso que um adulto não pode aprender a falar: foram as crianças, e não os adultos, as primeiras a acender à linguagem; e, mau grado os quarenta milênios da espécie *homo sapiens*, aquilo que constitui mais precisamente a espécie humana das suas características – a aprendizagem da linguagem – permaneceu estreitamente ligado a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita em um destino específico não pode, verdadeiramente, falar) (Agamben, 1999, p. 93).

Para Agamben (2005, p. 69), a infância é o tempo de inserção na linguagem. Tanto infância quanto linguagem constituem um mistério e um enigma, pois dizem respeito à experiência temporal de começar a mover-se no mundo, a falar, a andar. Depois que a criança passa a andar, não torna a se deslocar engatinhando; após aprender a falar, não torna a balbuciar. A temporalidade dos começos é tão irreversível quanto insubstituível em seu acontecimento corporal único e singular pela intensidade da busca pelo inusitado que é fazer emergir a ruptura com o já corporizado, atualizando-o. É sobre esta diferença, sobre esta descontinuidade temporal que encontra o seu fundamento na historicidade do ser humano (Agamben, 2005).

O mistério que a infância institui ao agir sobre a linguagem para constitui-la não é uma realidade psíquica aquém ou além da linguagem, antes, diz respeito aos limites da linguagem como gesto poético de rearranjar o mundo dado para torná-lo inteligível. Como presença inefável, a infância não nos abandona, permanece em nós como "um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Tudo o que começa em nós na nitidez de um começo é uma loucura de vida" (Bachelard, 1988, p. 119). Para Kohan (2015, p. 225), "a infância é uma forma de tempo sensível" no sentido de uma temporalidade primal, uma condição inaugural. O que conta é a exposição à experiência tanto de privação quanto de busca da linguagem.

A experiência sonora não pretende ensinar um conteúdo, desenvolver a coordenação motora, tranquilizar o corpo, se apropriar interpretativamente de uma musicologia colonizada que tem definido o patrimônio histórico e cultural do ensino de música, tampouco pretende reproduzir uma competência técnica. Superar na educação infantil uma educação musical escolarizada, na qual o ato de interrogar é subordinado à prioridade das respostas no contexto escolar, é o grande desafio da escola da infância. Para tanto, a experiência

sonora exige assumir a tensão permanente da escuta como interface multidimensional de um corpo em movimento que, no ato de brincar, tem a possibilidade de encarnar o vazio temporal da música.

A experiência sonora na educação infantil é uma conversação que "se inicia pelo estudo do som e nunca se afasta dele. O som é matéria-prima" (Fonterrada, 2004, p. 5), impalpável e invisível, que, desafiado pela escuta, faz os afetos do corpo vibrarem na pluralidade sonora do mundo. Experiência tatuada na convivência lúdica e lúcida de habitar atravessamentos heterofônicos que seduzem o ouvido, ao produzir dissonância e aleatoriedade. Movimento intencional musicante que aproxima som, ruído e silêncio; música e corpo; respiração; pulso musical e pulso sanguíneo; fabulações. Ao contrário do som das caixinhas de música, tão comuns no cotidiano de crianças pequenas, observamos que as crianças se aproximam de frequências irregulares e caóticas com as quais a música por séculos trabalhou de forma sacrificial, segundo Wisnik (1989), para extrair uma ordenação.

Em nossas pesquisas (Richter; Lino, 2019. Lino; Richter; Emcke, 2024), constatamos que as crianças não cantam no tom do diapasão definido no universo social. Elas preferem modulações atonais, vocalizes curtos ou longos, repetir vogais, navegar na onda sonora e, a partir da narratividade do gesto poético, podem aludir a uma forma, e não ao contrário. Nessas primeiras experiências de satisfação vincular que servem de modelo para todos os outros modos de interrogação lúdica que se inauguram na infância, nosso respeito à complexidade da infância que, ao presentificar o real, ocupa o vazio temporal da música. A análise do pesquisador Paulo Costa Lima (2010) sobre a música *Construção* (Chico Buarque) pode nos ajudar a compreender o vazio temporal nomeado. Quando Chico Buarque canta "amou daquela vez como se fosse a última", o acento da proparoxítona "última" enfatiza que o tempo está vazio, provocando a sensação musical de flutuar, de um gozo temporal que desloca o tempo, remetendo, com música, ao vazio da queda do operário. No universo visual parece ser mais fácil de entender esse vazio temporal do gesto poético pela mancha, pelo borrão, pela garatuja. Na música ele emerge nas mesclas sonoras de ritmos e timbres envolvidas nas brincadeiras das crianças com as sonoridades mundanas. As crianças brincam mergulhando na onda sonora das músicas instauradas em seu cotidiano, experimentando sonoramente as provocações das "marés" dessa onda. Ora multiplicam vogais, ora sustentam agudos, ora silenciam, nutrindo-se ludicamente de possibilidades narrativas. Nessa teia intrincada de oposições inesperadas, que podem soar como "erros musicais" ou desorganização sonora, a infância artesanalmente toca o princípio composicional.

Nessa condição, desde a fenomenologia como percurso metodológico, partimos da noção de "obstáculo pedagógico" de Gaston Bachelard (1996) com o objetivo de interrogar a atenção pedagógica à escuta da experiência sonora na educação infantil. Percurso temporal do gesto poético que enfrenta a hegemonia da educação musical escolarizada. O interesse pedagógico é tensionar a potência inventiva das crianças ao inventarem mundos e formas de pensar diante do encanto e assombramento quando lançadas à sensibilidade de soar.

3. Obstáculo pedagógico da simplificação dos começos

Crianças se interessam pelo som em toda a sua densidade. Das brincadeiras com as ações de sentido provocadas pela escuta, emerge o seu imenso prazer em produzir "barulhadas" (Lino, 2020). No jogo com a aleatoriedade e a dissonância de fontes sonoras, vivem intensamente o descontínuo como presença sonora que chega e ressoa no corpo. Para as crianças, "produzir sonoridades é, ao princípio, encadear gestos" (Delalande, 1985, p. 39). Ao compreender a "música como jogo", o compositor, pesquisador e educador francês afirma que "fazer música e escutar permanecem muito tempo indissociáveis (Delalande, 1985, p. 81). Isso porque, nos começos linguageiros, "as crianças são incansáveis produtores de sonoridades, no princípio com nenhuma outra intenção que explorar possibilidades vocais e corporais para ensaiar o que ocorre em função dos seus cantares" (Lopez, 2019, p. 76-77). Nossos sonoros "manhês" que, em todas as línguas, estão menos atentos ao sentido textual e inapreensível do discurso que ao seu sentido narrativo e afetivo.

Explorar corpos sonoros distintos (madeira, metal, água, ferro, lata, pedra, vidro, papel, plástico, couro), deslocar modos de expressão (triste, alegre, melancólico, feliz, humorado, irônico, fúnebre, emotivo, apaixonado) e provocar o meio de vibração sonora (corpos sonoros grandes ou pequenos, movimentar meios líquidos, sólidos, variar a temperatura) inauguram começos linguageiros, isto é, inauguram modos de convivência lúdica que edificam a experiência sonora. É brincando que a criança entende as coisas e se entende. Brincar é agir no mundo, é fazer, e fazer é pensar, é enfrentar o desafio da escolha e da decisão, é tomar a iniciativa de começar algo, de acolher ou recusar o acaso que engendra processos transformadores de investigação e experimentação de linguagem. Toda criança brincando com sons preenche vazios para afirmar a potência de toda ação a qual, mesmo que pareça "inútil", é marca inaugural e celebrativa da experiência sonora que pode se estender por toda a vida. Sem impor-se como condição dada, o vínculo com a experiência sonora é um desafio a conquistar que depende dos modos de convivência tatuados na prática e nos significados afetivos e pedagógicos que são conferidos ao fazer musical.

A compreensão de que a criança "não aprende só imitando, mas sendo sentido e sentindo" (Gutfreind, 2024, p. 69) implica sustentar e acolher tempos e espaços linguageiros iniciais no cotidiano infantil que escutem e acompanhem "o sonoro" (essas descontinuidades da organização musical) na narrativa das crianças. Somos a espécie mais dependente dos pais, do entorno, de escutas. Temos uma incrível fragilidade e somos amparados por interações, "como o próprio nome sustenta, de ações entre" (Gutfreind, 2024, p. 36), um conjunto de disponibilidades de convivência a toques, vocalizações, ritmos, afetos.

Para Fridman (1988, p. 32), uma reação circular lúdica e empática de coreografias sonoras ressoa em distintos contextos, admiração, comunicação e vínculo imbricados no som do cotidiano infantil, sem se importar com suas representações ou simbolizações musicais. Neste mundo sonoro de intimidades intangíveis,

> […] existem esses tempos de prova em que as crianças vão ensaiando diferentes atitudes de vincular-se com a experiência poética e com seus companheiros, e, ao fazê-lo, entram em jogo as sensações, as emoções, a liberdade, o sentido comum e o pensamento crítico. Eleger que atitude tomar requer, antes de tudo, curiosidade e aceitação do desafio. Esta curiosidade convertida em motor epistemológico é a que enriquece o encontro desde uma busca sensível e preserva o direito das crianças a apropriar-se da cultura, formar parte dela e gerar mais além do que a existente. Porque, como diz Pepa: "eu estou convencida de que todas as pessoas podem ser felizes se ouvirem umas às outras" (Vivanco; Malvicini, 2022, p. 29).

A experiência sonora requer "ensaios" com o mundo sonoro, preenchendo seus vazios, instalando-se nos suportes de espera, mexendo-se e sendo narrativa. Nas palavras do filósofo, o ensaio compreende a

> […] reelaboração imprecisa da experiência. Assume, assim, o impulso antissistemático e uma estética anticerimonial. Por isso, não pode obedecer nem se submeter às regras do jogo organizado pela ciência e pela teoria, segundo a qual a ordem das coisas é a mesma que a ordem das ideias. O ensaio suspende o conceito tradicional de método e libera o pensamento da ideia convencional de verdade […]. Por essa razão, o ensaio não se serve da linguagem como meio senão que é linguagem ou, ainda mais firmemente experiência, é essencialmente linguagem (Skliar, 2022, p. 312-313).

A experiência sonora é, pois, experiência de linguagem que também incorpora e encarna os referenciais musicais conceituais tomados ou impostos como padrões musicais na sociedade. Por essa razão, segundo Delalande (1985, p. 104-105), as crianças prestam atenção às músicas que se parecem com as suas. A insistência com que esses gestos poéticos irrompem os corpos infantis e "incomodam" a escuta adulta comprova a potência de sua

> […] re-existência [que] consiste em enfrentar todas as formas de dominação, exploração e discriminação diante de ações que sustentem a construção consciente do ser, de sentir, de fazer, de pensar desde o lugar concreto da enunciação da vida, são ações que conduzem à decolonização do ser, seus imaginários, sua linguagem, sua fantasia, sua capacidade criativa para recuperar-se ontologicamente, para insistir em construir o direito a ocupar um lugar na sociedade com dignidade, a impedir a renúncia a ser o que deve ser (Achinte, 2017, p. 21).

Assim, insistentemente as crianças exploram de forma ampla e diversa, nas palavras da educadora Teca Alencar de Brito, os "territórios do pensamento musical". Mergulham no "jogo chamado música", fundando territórios de práticas criativas, como compartilhamento de experiências vividas, e podem disparar repetições diferentes (Brito, 2019, p. 22-23). Em diálogo com a filosofia de Gilles Deleuze, a pesquisadora, influenciada pelos muitos anos de convivência com o compositor Koellreutter (1915-2005), tematiza as repetições intencionais do fazer musical das crianças e a imprecisão como preceito estético de composição (Brito, 2007). Brito (2009, p. 30) destaca que a repetição "é uma das formas de estabilização das condutas da produção sonora (e não só uma delas!), conduzindo as experiências infantis para planos mais elaborados do fazer musical".

Brito (2007), valendo-se da criação como ferramenta pedagógica, propõe em sua pesquisa um jogo de conexões e cruzamentos entre arte, filosofia, ciência e educação reportando-se à concepção deleuziana de "repetição do diferente". Para Brito (2009, p. 31), a música das crianças territorializa-se, desterritorializa-se, cria linhas de fuga, provoca novo mergulho no caos do sensível, na busca das relações com as experiências corporais onde "a repetição do gesto num corpo sonoro provoca variações pela intenção de escutar/produzir, ganha qualidade e se re-elabora" (Brito, 2009, p. 30). A educadora também sublinha que uma educação musical do pensamento é marcada "pela potência de sons e silêncios, de movimentos, de intensidades, de durações, ritmos, formas" (Brito, 2019, p. 21).

No contexto da abordagem filosófica em educação musical, Werle (2015) interroga a infância e a experiência investigada a partir da obra de Walter Benjamin, tematizando a repetição como cerne da brincadeira. "Nada lhe dá tanto prazer como 'brincar outra vez'" (Werle, 2015, p. 293). Em contraponto à concepção de "vivência", a autora destaca que Benjamin considera a "experiência" narrativa de brincar-

representar como "fazer sempre de novo" (Werle, 2015). Não se trata apenas de assenhorar-se de distintas experiências, mas também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos.

Na convivência musical com as crianças na escola pública de educação infantil (Lino, 2020), entendemos que elas poeticamente exploram repetições (refazer junto) e jogam com imitações (querer fazer junto) como narrativas sonoras que emergem e se reconfiguram. Ação lúdica que se espalha por outros rituais musicais brasileiros e suas práticas performáticas (Correa, 2013. Cunha, 2014. Santos, 2023), nutrindo e fertilizando o ciclo vital de linguagem. A repetição acolhe impulsos sonoros que não estão coordenados, construindo vínculos de comunicação musical onde a observação, a apreciação e a expressividade se implicam como possibilidade e materialidade transformadora (Lopez, 2019, p. 75). Momento em que a disponibilidade à continuidade da experiência sonora encara os modos de acesso e as características das mediações na convivência cotidiana (Lopez, 2019, p. 79).

Porém, no pensamento pedagógico, a intensidade lúdica do gesto poético das crianças é fortemente vinculada à ideia de "criatividade" como expressão de uma vontade "livre" das amarras do corpo, uma força criativa a qual engendra a compreensão de ser a infância das crianças o lugar e o tempo prodigioso – da "livre imaginação criadora", leia-se da "não razão". Um hábito de pensamento no qual é subsumida a potência do corpo dinamizado pelo mundo na produção de sentidos desde a experiência de brincar como inutilidade, devaneio, irrealidade, falsidade distanciada da "verdade" do conhecimento. Um imaginário instalado no âmbito de grande parte dos projetos pedagógicos e enraizado em uma concepção de imaginação herdada da psicologia de inspiração behaviorista que a mantém como entidade mental, privada, inobservável.

A idealização da liberdade criadora da imaginação nas crianças, pelo modo direto, admirado e encantado de participarem do mundo, corresponde a um "conhecimento" instintivo, oposto ao lógico-racional. Uma ideia que advém da compreensão – ou explicação – de a existência da criança ocorrer sob o signo da fantasia, do jogo, da fabulação, como expressões imediatas de uma subjetividade tão subjetiva, ou seja, potencialmente individualizada – o que não significa necessariamente singularidade – que promove a desconsideração pedagógica pela temporalidade da experiência sonora do corpo no mundo. Cada vez menos é solicitado o esforço de o corpo escutar o mundo e produzir algo. Permanece o conhecimento sobre o mundo, isto é, a análise, a abstração, a explicação do já produzido.

A fenomenologia bachelardiana da imaginação poética sublinha que, para conservar melhor o poder do devaneio poético na infância, convém não infantilizar a razão. Em sua filosofia do inexato, o conhecimento está em constante retificação diante do real, sempre em movimento, por constituir "um modo de criação contínua; o antigo explica o novo e o assimila; e, vice-versa, o novo reforça o antigo e o reorganiza" (Bachelard, 2004, p. 19). Diante de uma pedagogia que considera ser apenas o "mais fácil" o que as crianças podem apreender, aquela que exige métodos "simplificadores" para tornar as ideias "claras", Bachelard (2004, p. 97) sublinha que "simplificar é sacrificar". Sua preocupação pedagógica é que as crianças se habituem a ideias simplificadas e confundam para sempre que, para pensar, basta clarificar ideias.

As contradições na educação infantil surgem da ampla tendência de os adultos simplificarem ações pedagógicas ao mesmo tempo que esperam das crianças atitudes "sérias" como as dos adultos. Uma expectativa que aponta a impaciência pela espera dos esforços das crianças. A alteridade entre criança e adultos acaba relegada à fragilidade contingente das crianças. Os cuidados rotineiros sobrepõem-se aos desafios que burlam os hábitos. A proteção estendida a todas as situações gera valorações musicais nos corpos das crianças que vão gradualmente aprendendo atitudes e valores pautados na linearidade temporal, na normatividade disciplinar

e na simplificação de um repertório midiático exclusivo. Muito cedo, as crianças compreendem a música como atividade recreativa, relaxante e fixadora de conteúdos e comportamentos.

Destacar a simplificação dos começos linguageiros das crianças como obstáculo pedagógico à experiência sonora pretende chamar atenção para a surdez de uma comunidade docente que ignora a dimensão lúdica da linguagem como princípio ordenador da música e da composição. Não escutar em educação musical a complexidade e sofisticação envolvidas num corpo em presença que com prazer entrega-se ao ato de "barulhar" (Lino, 2020) – sua potente inutilidade – também é não acolher a possibilidade de promover intencionalmente gestos poéticos que problematizem a teia de oposições inerentes ao mundo sonoro comum. A imaginação se nutre das ambiguidades dessas oposições na experiência sonora. Outrossim, reaprendermos a interrogar a atenção pedagógica à escuta da experiência sonora implica a responsabilidade, como docentes, de compreendermos com Guerra (2022, p. 60) que as crianças se formam "a partir da voz do outro". Se o sentido vem da música do outro, forjado pelas sonoridades nos embates com nosso corpo singular no mundo, a experiência sonora torna-se essencialmente produtora de vínculos musicais que fecundam todas as outras experiências de linguagem.

Conclusão

Ao aproximar experiência sonora e infância como experiência de pensamento, nos vimos interpeladas pela intensidade lúdica do gesto poético quando crianças adentram a linguagem como condição singular de produção e circulação de sentidos e significados no mundo sensível comum. Pela escuta, formamos um circuito condensado de atenção que se entrega a (re)aprender a interrogar a experiência sonora na educação infantil. Brincar é aprender-se brincante. Musicar é aprender-se musicante. Educar é aprender-se linguageiro. A informalidade revolucionária da experiência sonora reivindica o brincar em tempos, espaços e com materialidades cotidianas costuradas na rede de convivência intergeracional. A experiência sonora é coletiva, tem posicionamento político contestador que não se detém nos marcos normativos da educação musical escolarizada em suas formas de aprender e ensinar música na contemporaneidade.

A experiência sonora não teme a desordem e o silêncio exercitados na ação de improvisar que a sustenta, busca por relações com as experiências do mundo comum e o equilíbrio entre o singular e o coletivo – experiência na qual o corpo não é tratado apenas como produtor e consumidor de música, mas é convidado a entrar em relação, a manter conversações, a tocar de memória, a fazer combinações. Instante memorável de formação como espaço revolucionário de estar presente poeticamente aqui e lá entre as crianças, as professoras e os professores, as acadêmicas e os acadêmicos, em interrogação. Na experiência sonora o excesso é a possibilidade de acesso. Tocar, compor e educar não emergem como atividades ou fronteiras impermeáveis. Nos tempos rituais de instalação do corpo com os outros no mundo, o ateliê testemunha a experiência inaugural de experimentar-se. Criar e inventar linguagem na simultaneidade de recriar-se e reinventar-se supõe o exercício lúdico continuado de um ato imediato e vigoroso de conquista de outro movimento, outro tempo, outra forma, outro sentido. Por ser ritmo que toma o corpo inteiro, sentidos e significados surgem do esforço do corpo no encontro com a resistência do mundo ao ser tocante e sentir-se tocado. Assim, a experiência lúdica de linguagem não é um domínio das crianças, mas uma expressão cultural que especifica o humano (Huizinga, 1971).

Para viver a experiência sonora em educação musical, não basta invocar genericamente a "criatividade inerente às crianças". É necessário reconfigurar os dispositivos de tempo (cadências abertas à duração e ritmos da escuta), de espaço (disposição arquitetônica que favoreça os encontros) e materialidades da ação de musicar (instrumentos, objetos e sons como operadores de pensamento). Momento em que o ateliê, como espaço fértil de experimentações fabuladoras coletivas, pode oferecer um contradispositivo rigoroso à normatividade da educação musical escolarizada porque instaura condições de pesquisa partilhada, não de execução técnica mecânica.

A tendência pedagógica de interditar a ludicidade da experiência sonora das crianças na escola coloca em confronto as inúmeras lutas democráticas e nossos (im)previsíveis direitos conquistados, porque a experiência sonora não é imposta desde o exterior, mas invade os tempos improvisados de brincar sem a necessidade de leis, ou de um estado de ordenação que se estabeleça de fora das relações entre as pessoas. A experiência sonora reclama a coletividade, submetida às leis de mercado e produção capitalista vivificadas pelo advento da gravação no final do século XIX. Segundo Chefa Alonso (2008, p. 76), "com a gravação das sonoridades se produziu uma das mudanças mais importantes na história da música, já que esta deixa de ser consumo coletivo e se converte em indústria". O armazenamento individualizado da música em grande escala tem em sua repetição ferramenta de silenciamento, mercadoria e relação solitária com a música. Nessa nova estética, excluem-se o ruído, os erros, a dúvida.

Para mais, nos debates em educação musical, a presença da educação infantil carrega uma luta política, ética e pedagógica que ainda tarda em se afastar de seu enfrentamento assistencialista, patriarcal e colonial inaugural. Mesmo que possamos celebrar o reconhecimento de uma legislação e a promulgação de distintos documentos norteadores bastante reflexivos e complexos epistemologicamente, a escola de educação infantil continua sendo nosso desafio histórico.

Isso porque, em contraponto à experiência sonora das crianças, tomada como temática do presente artigo, a educação musical escolarizada tem consolidado, ainda na contemporaneidade, a "generalização de formas institucionalizadas de ensino-aprendizagem de música no Brasil, decorrentes do desenvolvimento das relações de produção capitalista do período imperial" (Abreu, 2023). Prática elitista que consolidou imensas distinções sociais e "uma trajetória de epistemicídios musicais no ensino institucionalizado da música" (Queiroz, 2020). Mesmo que distintas redes pedagógico-musicais tenham emergido ao longo da história da pedagogia musical brasileira, como brechas, interpelando a "busca de uma expressão criadora, desde a educação musical latino-americana" (Didier, 2020. Schafer, 1991) com pedagogias musicais abertas e práticas criativas (Rodrigues, 2021. Gainza, 1988), traços de colonialidade "hegemônicos e excludentes, definiram um conjunto dominante de técnicas didáticas consideradas universais e seus cânones didático-pedagógicos" (Queiroz, 2020, p. 108). Sem conseguir abandonar o caráter artesanal inicial do fazer prático na relação direta mestre-aprendiz, e na posterior formatação de compêndios e materiais didáticos "conservatoriais", a função civilizatória é marca estruturante da literatura dedicada às crianças em educação musical, embasada na aprendizagem da leitura e escrita vocal e instrumental euro-americanizada (Abreu, 2023).

Permeado pelas contradições do pensamento burguês, o fenômeno da colonização continua utilizando a música como instrumento de formação da moralidade para o progresso da civilização (Abreu, 2023, p. 17). A música de caráter hierárquico, formalista, meritocrático e dogmático herdada dos jesuítas entra na escola de educação infantil seguindo seus modelos pedagógicos e com o cancioneiro das instituições colonizadoras, Igreja Católica, Escola Primária e Polícia (Fernandes, 1972). A educação musical

das crianças, assim, é disciplina curricular, estruturada em tempos fragmentados do cotidiano escolar, "orientados por planos que entendem o desenvolvimento na condição do plano biológico prescrito" (Brito, 2009, p. 30). O cardápio musical escolar é servido em pílulas sonoras que instituem um roteiro fixo de atividades inspiradas nos aportes da psicologia evolutiva do desenvolvimento cognitivo-musical das crianças, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora, a apropriação de repertórios da música tradicional da infância e/ou para enfeitar os rituais festivos escolares.

A música não nasceu para enfeitar o cotidiano da educação infantil. Entre recorrências de potentes ecos narrativos constituídos a partir da concepção da experiência sonora (Fridman, 1974. Schafer, 1991. Alonso, 2008. Kater, 2001. Brito, 2019), para citar apenas algumas narrativas potentes de educação musical, impõem-se hierarquias musicais que optam pelo primado do mais fácil, desconsideram os começos linguageiros e insistem em formatar a execução musical em repertórios facilitados de gourmetização musical.

Portanto, aprender a pesquisar é um processo de convivência. Aproxima pesquisadoras e pesquisadores que têm coragem de interrogar e narrar singularidades, sem submissões epistemológicas, metodológicas, temporais, musicais. Ao pesquisar, produzimos memória como operação de linguagem para redimensionar um campo científico específico produzido pelo nosso corpo em coletivo. Quando pesquisamos música e infância, que narrativas pretendemos compor? Que narrativas deveríamos compor? Que narrativas conseguimos compor? Que narrativas nos atravessam e são silenciadas nas teorias e metodologias que conseguimos circunscrever, nos apropriar ou (re)inventar?

A experiência sonora é narrativa que toca o mundo em presença, persegue sentidos e se arrisca a imaginar e produzir uma usina de gestos poéticos. A centralidade e alteridade das crianças na produção da música redimensionam os modos de realizar pesquisa em educação musical, acolhendo seu corpo musicante que intensamente têm nos convidado a interrogar a educação musical.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de. A institucionalização da educação musical no Brasil Império: três aspectos de uma transformação no ensino de música. *Revista da ABEM*, v. 31, n. 1, e31104, 2023.

ACHINTE, Adolfo Alban. *Prácticas creativas de re-existencia basadas en lugar*: más allá del arte del mundo de lo sensible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Lisboa: Cotovia, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALONSO, Chega. *Improvisación Libre*: la composición en movimiento. España: Dos Acordes S. L, 2008.

BACHELARD, Gaston. *La dialectique de la durée*. Paris: PUF, 1963.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *O Direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico: plano da obra. *In*: BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-28.

BACHELARD, Gaston. O idealismo discursivo. *In*: BARBOSA, E.; BULCÃO, M. *Bachelard*: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 83-92.

BRITO, Teca Alencar 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.

BRITO, Teça Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 25-34, mar. 2009.

BRITO, Teça Alencar de. *Um jogo chamado música*: escuta, experiência, criação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CERBONE, David R. *Fenomenologia*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORREA, Aruna Noal. *Os bebês produzem música?* O brincar-musical de bebês no berçário. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

DELALANDE, François. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1985.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *Em busca da expressão criadora*: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente*: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRIDMAN, Ruth. *La música para el niño por nacer, los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

FRIDMAN, Ruth. *El nacimiento y la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1988.

GAINZA, Violeta. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1988.

GUERRA, Victor. *A vida psíquica do bebê*: parentalidade e os processos de subjetivação. São Paulo: Blucher, 2022.

GUTFREIND, Celso. *O elogio ao começo*: o bebê, a criança e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2024.

HINTERHOLZ, Beatran. *Ninho Bachelardiano*: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1971.

KATER, Carlos. *Musicalização através da canção brasileira*. São Paulo: Atravez, 2001.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In*: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). *Objectos impuros*: experiências em estudos sobre a ciência. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.

LIMA, Paulo Costa. *Música popular e adjacências...* Salvador: EDUFBA, 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. *A educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos*: escuta e criação na experiência de barulhar. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simones; EMCKE, Paula Cristiana. Música em Rede: Projeto Barulhar na escuta da escola pública. *Revista da ABEM*, v. 32, n. 1, e-32105, 2024.

LOPEZ, Maria Emília. *Un mundo abierto*: cultura y primera infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial; Bogotá: CERCALC, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY. *O visível e o invisível*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*: seguido de A linguagem e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

NANCY, Jean-Luc. *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.

NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta (parte I). Outra travessia*, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música: caminhos para rupturas decoloniais e enfrentamentos antiepistemicidas. *In*: CORTE REAL, M. P.; FURTADO, R. M.; BAPTISTA, T. J. R. (org.). *Arte, estética e processos educacionais*: reflexões sobre o exercício de sentir, de saber e de poder. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020. p. 107-137.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484.

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-24, out. 2019.

RODRIGUES, Glauber Resende. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48-77, set. 2021.

SANTOS, Eurides de Souza; BARBOSA, Katiusca Lamara dos Santos. O coco de roda na Paraíba e a educação musical antirracista. *In*: BEINECKE, V. *Educação musical*: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 95-109.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SKLIAR, Carlos. *De haber escrito antes*: fragmentos dispersos reunidos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2022.

VIVANCO, Pepa; MALVICINI, Karina. *Imprevistos en la clase de música*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2022.

WERLE, Kelly. *Infância, música e experiência*: fragmentos do brincar e do musicar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. Uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Dulcimarta Lemos Lino é Graduada em Educação Artística Habilitação em Música, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Estudos Especializados (DEE). Líder do Grupo de Pesquisa Escuta Poética, Programa de Extensão PIÁ: Batukar a Educação e Dente de Leão: música e sustentabilidade. Compõe com e para crianças na escola pública, gravando fonogramas com o Grupo PIÁ. Participa da direção colegiada da Rede Unitwin/Cátedra UNESCO/UFRGS Cidade que Educa e Transforma. dulcimartalino@gmail.com

Sandra Regina Simonis Richter é Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem mestrado e doutorado em educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação, atuando na Graduação, Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pesquisadora do grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. Desenvolve pesquisas com ênfase na relação entre educação e fenomenologia desde os temas artes, crianças e infâncias, educação infantil, e ensino fundamental, corpo sensível operante, imaginação poética e experiência lúdica de linguagem. s12richter@gmail.com

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.