



EXPERIÊNCIAS SONORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BARULHOS, BALBUCIOS, SILÊNCIOS, RITMOS, CANTORIAS, MOVIMENTOS, BRINCADEIRAS

Jucilene Oliveira dos Santos¹

Mirian Lange Noal²

Resumo: A pesquisa bibliográfica buscou compreender as experiências sonoras nos processos de comunicação de crianças entre si e com as pessoas adultas, a partir das perguntas: Que sons, barulhos, ruídos, bagunças e músicas as crianças trazem para os cotidianos da educação infantil? O que precisamos aprender para estar com as crianças, compreender e ampliar as suas experiências sonoras e silenciosas? Provocadas, definimos como objetivo: compreender a diversidade, a complexidade e a potência das experiências sonoras compartilhadas nos cotidianos da educação infantil para exercitar a escuta sensível. A pesquisa se fez com textos que abordam as diferentes paisagens musicais das infâncias, com concepções de crianças protagonistas que exploram, experimentam, criam e fazem barulhos com o próprio corpo e objetos. Crianças que se encantam com as melodias que nascem dos encontros entre diferentes instrumentos musicais e/ou objetos feitos instrumentos (painéis, latas, madeiras, sementes etc.), não como imitação, mas como criação. As crianças brincam e experimentam diferentes sons e silêncios, na busca de expressar o que estão sentindo. No entanto, há consenso sobre a quase ausência da musicalidade e da escuta sensível nos cotidianos das instituições educativas, com pouca compreensão dessas manifestações, gestando cansaços e silenciamentos.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças. Experiências sonoras. Barulhos. Silêncios.

SOUND EXPERIENCE IN CHILDHOOD EDUCATION: NOISES, BUBBLES, SILENCES, RHYTHMS, SINGINGS, MOVEMENTS, PLAYING

Abstract: *This bibliographical research pursued to understand the sound experience in the communication processes of children among themselves and with adults, based on the questions: What sounds, noises, messes and music do children bring to the daily lives of early childhood education? What do we need to learn to be with children, understand and expand their sound and silent experience? Provoked, we defined the objective: to understand the diversity, complexity and power of sound experience shared in the daily routine of early childhood education in order to control sensitive listening. The research was carried out with texts that approach the different musical landscapes of childhood, with conceptions of protagonist children who explore, experiment, create and make noises with their own bodies and objects. Children who are enchanted by the melodies that are born from the encounters between different musical instruments and/or made objects (pots, cans, wood, seeds, etc.), not as imitation, but as creation. The children play and experience different children and silences, seeking to express what they are feeling. However, there is a*

¹ Pedagoga. ORCID: 0000-0001-7631-5648.

² Professora, FAED/UFMS. ORCID: 0000-0002-3578-8032.

consensus on the almost absence of musicality and sensitive listening in the daily lives of educational institutions, with little understanding of these manifestations, generating tiredness and silencing.

Keywords: *Early childhood education. Children. Sound experience. Noises. Silences.*

Introdução: prelúdio

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.
(Rubem Alves)

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, se constitui como espaço de cuidados e de educação com crianças de zero a cinco anos de idade. Ao se afastar do cunho assistencialista e migrar para o campo educacional, passou a exigir profissionais com formação pedagógica e conhecimentos específicos, como evidencia Kuhlmann Júnior (2000). No entanto, a educação infantil, pelas características e singularidades da faixa etária que atende - bebês e crianças pequeninhas -, não deve ser uma antecipação do ensino fundamental, mas um conjunto de experiências e de contextos, intencionalmente planejados, que acolhe movimentos, livres expressões e experiências sonoras, como alertam Santiago e Faria (2015).

A partir dessas percepções, elaboramos as perguntas que nortearam a pesquisa: Que sons, barulhos, ruídos, bagunças e músicas as crianças trazem para os cotidianos da educação infantil? O que precisamos aprender para estar com as crianças, compreender e ampliar as suas experiências sonoras e silenciosas, de escuta? Provocadas, definimos como objetivo: compreender a diversidade, a complexidade e a potência das experiências sonoras compartilhadas nos cotidianos da educação infantil para exercitar a observação atenta e a escuta sensível.

A fundamentação teórica se fez com concepções que compreendem as crianças como sujeitos de direitos, que nascem em uma cultura, mas que também interferem nessa cultura, modificando-a (FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2002; SANTIAGO, FARIA, 2015). A temática específica, teve como referência autoras/es que compreendem a música de maneira ampliada, como um profundo exercício da escuta dos sons e dos silêncios que os bebês e as crianças pequeninhas constroem em suas diversificadas interações (HORTÉLIO, 1977, 1982, 2021, *apud* SANTOS, 2021; MAFFIOLETTI, 2001;

PIRES, 2006, 2015; LINO, 2008; DELALANDE, 2004; 2017; 2019; SCHAFER, 2011; 2015; 2020).

Com essa compreensão, reconhecemos que os bebês e as crianças pequeninhas se expressam por meio de movimentos, gestos, imobilidade, sons e silêncios apreendidos em suas culturas familiares, mas também impregnados de subjetividades. Portanto, se a educação infantil é também tempo e espaço de crianças que ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, é essencial desenvolver a observação atenta e a escuta sensível como caminhos de diálogos das experiências sonoras com os momentos de silêncio, de pausa e de escuta.

Instituições de educação infantil: observação atenta e escuta sensível

Afinal, conceder iniciativa a uma criança, deixá-la inventar, descobrir, conduzir seus próprios projetos é favorecer justamente uma forma de criação, isto é, estimular a possibilidade de criar, seja no âmbito musical, empresarial, associativo, etc. é acreditar que você pode fazer algo e que isso pode funcionar. É lançar um projeto. (Delalande, 2019)

No processo histórico, ultrapassamos concepções de crianças como miniaturas de pessoas adultas, para compreender que são seres históricos e sociais, com direito de interagir com o mundo, para além das culturas familiares (FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2002).

Cuidar e educar bebês e crianças pequeninhas pede atenção cuidadosa e sensibilidade para observar, escutar e sentir cada uma em suas singularidades e em suas interações com o coletivo, ultrapassando o adultocentrismo e reconhecendo o protagonismo infantil em suas plurais possibilidades, pois as pessoas adultas esquecem que: “A cultura da criança é o brincar, não é a escola e outras coisas; [...]. Tudo que precisamos fazer é permitir que a criança venha à frente, que estabeleça seu reino.” (HORTÉLIO *apud* SANTOS, 2021, p. 275).

Portanto, a chegada às instituições de educação infantil é extremamente desafiadora para a maioria dos bebês e das crianças pequeninhas, pois muitas vezes ainda não sabem se comunicar com palavras e frases, sendo que seus movimentos, expressões faciais e seus sons são, de maneira geral, pouco observados, escutados e compreendidos. Um possível caminho, apontado por Barbier (1993), é a “escuta sensível”, que amplia para o observar, o sentir, o estar presente em cada momento, vivendo a empatia e o exercício de colocar-se no lugar de cada criança. Essa abordagem

pede espera, entrega, afetividade, colo, olho no olho, cheiro, sabor, vida, compreensão e acolhida. Não padroniza, não julga, não compara, não mede, não exclui, não classifica.

Geralmente, as tentativas de comunicação começam com resmungos, movimentos e choros, até chegar a berros e gritos para manifestar fome, frio, calor, cansaço, sono, xixi, cocô, tristeza, dor, também alegria. No entanto, há quem não chora, ou o faz baixinho. Há diferenças que precisam ser compreendidas e acolhidas, sendo que a música pode ensinar a escuta, como ressalta Pires (2015, p. 57-58): “Um aspecto da música que tem importância fundamental para todas as pessoas no dia a dia, na sua vida como cidadão comum é a escuta. Ouvir é uma atitude dinâmica que implica estar disposto a isto.”

Praticamente, em todas as culturas, os bebês e as crianças pequeninhas brincam com os sons, com os ritmos e com a musicalidade. Desde muito cedo vão experimentando diferentes barulhos que podem ser obtidos com a ajuda da boca, da língua, das mãos e, aos poucos, vão criando jeitos de estabelecer contatos, de “dizer” o que estão sentindo.

Para melhor compreender a sonoridade infantil (também os silêncios), dialogamos com Campbell (1998, *apud* Lino, 2008) e Hortélio (1982). Essas autoras se afastam da leitura de partituras e domínio de técnicas, porque partem da perspectiva das crianças mergulhadas em seus contextos familiares e sociais, entendendo a música na e como cultura. Música que se aprende nos contextos diários, ouvindo, cantarolando, batucando, dançando.

Essas concepções compreendem que todas as crianças, em seus tempos e espaços familiares, sociais e institucionais, vivem variadas possibilidades, diferentes entre si, para emitir sons e para ouvir muitos outros: a voz da mãe e familiares; cantigas de ninar; utensílios e equipamentos de cozinha; cantos dos pássaros; tráfego de veículos; portas se abrindo e se fechando etc. Ressaltamos que os contextos das crianças surdas não foram abordados neste artigo, por exigirem outras referências e outras discussões. No entanto, é uma temática que precisa ser abordada na educação infantil para ampliar as escutas nos cotidianos institucionais e fortalecer a inclusão.

Independentemente de serem ouvintes ou não, a depender das culturas familiares, desde muito cedo as crianças participam de cantorias, geralmente acompanhadas de movimentos ritmados. Nesses processos interativos, cada criança vai construindo suas paisagens sonoras que são compreendidas por Schafer (2011a; 2011b; 2015; 2020), como a ambiência acústica dos lugares, sendo infinitamente variados os

ritmos do universo: sons de animais, de carros, de pássaros, de músicas e outros tantos ruídos.

Umhas crianças gostam de sons mais altos, outras preferem sons mais sutis, outras ficam melhor com o silêncio. Esse gosto pode variar de acordo com o dia e o momento, cabendo às pessoas adultas perceberem o que incomoda e o que acalenta cada criança e o coletivo. Nessa concepção, a sonoridade e a musicalização dialogam com o brincar, pois os bebês e as crianças pequeninhas, quando as pessoas adultas as deixam livres para explorar, experimentar e criar sons, se divertem, como afirma Lino (2008, p. 36): “Uma das marcas da infância é fazer música brincando, ou brincar fazendo música, ou mesmo brincar e fazer música.”

Com essas experiências, os tempos e os espaços da educação infantil estão impregnados de diferentes sonoridades que instigam e alegram os bebês e as crianças pequeninhas: bater talheres nas mesas e nos pratos; jogar objetos no chão; arrastar cadeiras; emitir sons com a boca; bater palmas; pisar com força no chão etc. São experiências prazerosas, brincadeiras livres, experimentos aprendentes e, por isso, as repetem tantas e tantas vezes. Para as pessoas adultas que compreendem o imaginário e a curiosidade das infâncias, esses sons são musicalidade.

Também essenciais são os sons da natureza e dos animais, os diferentes cantares dos passarinhos, os diversificados timbres das vozes humanas - que acalentam, que assustam, que instigam. Essas experiências são fundamentais e, quanto mais amplas, melhor, como destaca Pires (2015, p. 58): “É claro que a escuta de um repertório vasto também enriquece e organiza a maneira que os sons são absorvidos. Assim, toda oportunidade de escuta é importante.”

As expressões musicais de bebês e crianças pequeninhas: sons, barulhos, ritmos, cantorias, silêncios

Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que
lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre
cinco linhas.
(Rubem Alves, 2008)

Escrever sobre as experiências sonoras e os diferentes sons que os bebês e as crianças pequeninhas criam e experimentam na educação infantil é um desafio e um encantamento. Desafio porque escrevemos do lugar do cuidado e da educação que, portanto, requer cotidianos intencionalmente planejados e vividos com as crianças, não podendo ser confundidos com espontaneísmo e improvisações diárias. No entanto, ao

afirmar a necessidade da atuação pedagógica comprometida e planejada, não a estamos identificando com controles e com a imposição de rotinas padronizadas por meio das quais, como descrevem Santiago e Faria (2015, p. 76): “A infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta [...]. As crianças não são mono-linguísticas: sentem o cheiro das cores, olham as imagens das músicas; [...].”

Estudioso das escutas musicais, Delalande pesquisa as músicas que ainda não estão escritas, como as entoadas por crianças e coletivos étnicos, ressaltando, em entrevista a Alarcon e Brito (2019, p. 6), que:

Paralelamente a esses estudos, eu me dei conta de que a maneira dos compositores concretos trabalharem - experimentando, modificando e escutando empiricamente - era muito próxima do que as crianças faziam, uma vez que elas produzem sons dessa maneira: experimentando, isto é, quando gostam de um som, elas o repetem realizando variações.

Em vista disso, eu abri uma oficina de observação e de experimentação nas escolas maternas, ou seja, com crianças entre três e seis anos.

A partir dessas experiências, Delalande (2004; 2017; 2019) apresenta três instigantes considerações: as crianças criam a música dos sons por si próprias; música não é somente dó, ré, mi, fá, sol e tudo que sabemos do sistema tonal; o objetivo inicial não é formar crianças que saibam música, mas formar músicos - que não é saber música, pois é importante despertar gostos e de aptidões antes de começar a ensinar solfejo e técnicas instrumentais. Assim, despertamos as condutas musicais que existem nas crianças e favorecemos atividades espontâneas de escuta e de produção de sons, como afirma Delalande (2019, p. 17): “Não nos cabe propor ‘receitas’, nem um método, mas ‘pistas’ múltiplas com as quais possamos nos comprometer, com atenção à idade das crianças com quem trabalhamos [...].”

Essa concepção convida para encantamentos, para estar com as crianças exercitando a escuta e a sensibilidade, também para as pessoas adultas experimentarem sons que, talvez, não ousem fazer há muito tempo. As experiências sonoras, nessa perspectiva, encontram com as histórias, com a construção de engenhocas, com as rodas cantadas, com os balanços, com os silêncios e com os movimentos, que são atividades vividas na inteireza de cada ser. Nessa perspectiva, a experimentação compartilhada de sons se faz barulhenta e pede liberdade de movimentos para os bebês e as crianças pequeninhas expressarem o que sabem fazer: batucar, cantarolar, sacudir, dançar, gargalhar etc. Nessas experiências, a coerência pede observação, escuta, participação, tempos alargados para a imaginação e para as criações.

Fragmentar os cotidianos da educação infantil e buscar a utilidade pedagógica das experiências sonoras para disciplinar, para alfabetizar, para facilitar a atuação pedagógica é matar a musicalidade nos bebês e nas crianças pequeninhas. A música - como o brincar, o desenho, a poesia, as histórias -, é para ser vivida no presente, na entrega, na vibração da própria vida. Portanto, ao se pensar em educação infantil, postulamos a concepção ampliada de Pires (2006, p. 67), para quem: “[...] a música não se restringe ao repertório tradicional executado nas salas de concerto ou espaços de shows com instrumentos convencionais.”

Nessa perspectiva, são compreendidos, como experiências sonoras, os batuques, as percussões, os sons dos diferentes instrumentos isoladamente e em conjunto. Os bebês e as crianças pequeninhas, geralmente se encantam com essas melodias que nascem dos encontros entre diferentes instrumentos musicais e/ou objetos feitos instrumentos (painéis, latas, madeiras, sementes etc.). No entanto, como destaca Pires (2015, p. 61): “[...] nas instituições educativas, a música é entendida e ricamente trabalhada apenas para cumprir o calendário escolar ou para organizar a rotina das crianças: música da entrada, música do lanche, música da saída do parque, [...] etc.” Esse reducionismo do repertório musical empobrece a linguagem, como ressalta Maffioletti (2001, p. 125): “Se o seu filho está na creche, prepare-se, ele vai cantar o mínimo de 180 vezes durante o ano, uma canção parecida com esta: Meu lanchinho, meu lanchinho Vou comer, vou comer, Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho E crescer!”

Esse é o repertório musical que Pires (2015) denomina de “pobre” porque exige uma letra, é repetido mecanicamente, geralmente gritado e não melodiosamente cantado. Com compreensão semelhante, Maffioletti (2001) ressalta que as músicas são repetidas exaustivamente, até serem decoradas e relacionadas com o que se espera de bebês e de crianças pequeninhas obedientes. É a música sendo, equivocadamente, inserida nos cotidianos da educação infantil como recurso da educação-ensino-aprendizagem-domesticação e não como linguagem e expressão humanizante.

Em suas experiências docentes e em suas pesquisas, Maffioletti (2001) também evidenciou a ideologia e o preconceituoso estereótipo de gênero em músicas infantis que trazem, nas letras, uma mulher-mãe distante de algumas culturas familiares atuais: “Mostrai o pezinho Mostrai o sapatinho Mostrai o trabalho da boa mãezinha Que lava. Que lava... Que lava direitinho Que passa, que passa... Que passa direitinho.”

Em contraponto a esse uso alienado da musicalidade que, além do conteúdo empobrecido, acontece em ambientes poluídos sonoramente, Maffioletti (2015, p. 126)

afirma que: “[...] o mundo está cheio de ruídos, é preciso ouvi-los, percebê-los bem, contextualizá-los, para nos conectarmos com o mundo sonoro, despertando a consciência para os ruídos indesejáveis que danificam nossa saúde.” E, com essa compreensão, reforça (p. 127): “As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons.”

Na busca de superar o utilitarismo das experiências sonoras, Maffioletti (2001) propõe inserir nos cotidianos institucionais: a) os sons que os bebês e as crianças pequeninhas trazem de suas culturas familiares, pois desde o ventre materno aprendem jeitos de se expressar (falar alto para chamar a atenção, falar baixinho para contar um segredo, fazer caretas para divertir ou manifestar desconforto etc.); b) a pluralidade cultural para perceber o que gesta risos ou constrangimentos (pum, rebolar, palavrão etc.); c) analisar criticamente e evitar canções comerciais que relacionam as infâncias a uma total e constante felicidade e/ou que sempre trazem uma lição moralista; d) inserir músicas instrumentais, clássicas, populares etc., para ampliar o repertório e possibilitar que os bebês e as crianças pequeninhas signifiquem os sons e construam o repertório sonoro que estará sempre em ampliação; e) superar o conceito de “ser desafinado”, para a compreensão de que “ainda não aprendeu a afinar”, reconhecendo os possíveis processos de aprendizagem musical; f) manuseio de diferentes instrumentos e objetos que emitem sons, na busca da liberdade de sentir e criar, compreendendo que atividades sonoras são barulhentas, sendo inadequado manter silêncio e proibir movimentos; g) evitar coreografias prontas e padronizadas para possibilitar experiências de expressão corporal que nascem do ser de cada bebê e cada criança pequeninha.

Nesse percurso, Pires (2015) propõe a ampliação do repertório musical nas instituições para além das cantigas tradicionais infantis, incluindo as indígenas, as africanas, as do cancionário popular brasileiro, os clássicos, as de diferentes ritmos e os arranjos que possibilitam outras versões. Também evidencia que o repertório não deve ser selecionado a partir de classificações de fáceis para difíceis, numa concepção de que os bebês e as crianças pequeninhas não se encantam com uma música clássica, por exemplo.

O repertório musical, nas instituições, também não deve ficar restrito ao reforço de hábitos como alimentação, higiene e sono, ainda mais em um país musical como o Brasil que tem encantadoras produções para serem ouvidas, cantadas e dançadas com os bebês e as crianças pequeninhas como, por exemplo as produções individuais e coletivas com e para as infâncias: Partimpim (Adriana Calcanhoto); Palavra Cantada; Tiquequê; Acalanto (Isadora Canto); Grupo Tria; Zoró (Zeca Baleiro); Badulaque; Grupo

Cria; Crianças (Márcio de Camillo); Mário Quintana (Marcio de Camillo); Música de Brinquedo (Pato Fu); Arca de Noé (Vinicius de Moraes) e tantas outras. Esse repertório pode ser ainda mais amplo na escuta musical, como ressalta Pires (2015, p. 64):

[...]. O que se deve ouvir? Músicas instrumentais, de diferentes gêneros, canções, objetos, sons da natureza, sons dos ambientes que se frequenta. Junto com a escuta está a produção sonora, o uso de instrumentos tanto corporais, quanto de objetos do cotidiano ou instrumentos tradicionais. [...]. Destaco que a criança ouve com o corpo em movimento, dançando ou marcando ritmos, cantando ou pulando.

Portanto, o convite é para extrapolar os limites da razão e ampliar as experiências sonoras, pois, no falar musical e baiano de Lydia Hortélio (*apud* SANTOS, 2021, p. 277): “Não é para aprender que a gente brinca [também de música]. É pra ser feliz! [...] a gente é corpo e a memória do corpo é eterna.” Brincando, as crianças vão compreendendo que um som chama outro som, que chama outro e, gradativamente, vão construindo sentidos, vão vivendo música.

Considerações finais: epílogo

? Quem teria inventado o nosso ponto de interrogação?
Ele já tem forma de uma orelha que escuta.
(Mario Quintana)

A educação infantil pede para ser planejada como tempos e espaços da vida, no encontro do eu com muitos outros, diferentes, mas também unicidade. Ainda se faz necessário superar as concepções e as práticas escolarizantes que, geralmente, padronizam as experiências sonoras, sempre buscando um resultado futuro que retira desses momentos a essência da entrega ao presente, ao aqui e ao agora.

Compreendemos que a educação infantil tem responsabilidades com os bebês e as crianças pequeninhas que, de maneira geral, chegam ativas, participantes, curiosas para experimentar o mundo e viver. Bebês e crianças pequeninhas com corpos sábios que, ao se movimentarem com liberdade caem e levantam, aprendem seus limites e voltam aos movimentos repletos de ritmos e sons. Nessa concepção, pedem e querem experiências desafiadoras, a música encanta e provoca, não como imitação, mas como criação.

Em cotidianos repletos de ruídos, é preciso problematizar, perceber os indesejáveis, às vezes excessivamente altos, que comprometem a sensibilidade e podem danificar a audição. Também reconhecer que os bebês e as crianças

pequeninhas precisam de silêncio para povoá-lo com os seus próprios sons, aprendendo a utilizar os recursos expressivos de suas culturas familiares e das culturas infantis.

Selecionar os sons e escutar com sensibilidade se faz processualmente, na intencionalidade político-pedagógica. Os espaços e os tempos das experiências sonoras se misturam com a complexidade de estar no mundo, sendo caminhos da dimensão humanizante para a qual nascemos, mas há muitas pessoas adultas com histórias pouco musicais. Estar com bebês e crianças pequeninhas pode ser convite para soltar a voz, balançar o corpo nos diferentes ritmos, experimentar uma dimensão humana esquecida, mas potente.

É preciso ter disposição para estar com os bebês e as crianças pequeninhas de maneiras sensíveis. Esse exercício requer observar, escutar e sentir os gestos, as caretas, os barulhos, os balbucios, os ritmos, as cantorias, as brincadeiras, os choros, as risadas, os movimentos. Os sons e os silêncios.

Referências

ALARCON, Alessandra Cintra; BRITO, Teca Alencar. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. Entrevista. **Literartes**, n. 10, 2019. p. 32-13. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160768/157316>> Acesso em: 19 fev. 2023.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta, 2008.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre, n.5, p.182-196, 1993.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELALANDE, François. Na ausência da partitura: o caso singular da música eletroacústica. **Arteflososa**, Ouro Preto, v. 9, n. 16, p. 11-20, 2014.

DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-30, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

HORTÉLIO, Lydia. **Teatro brincar**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

HORTÉLIO, Lydia. **Uma experiência em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.

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

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.123-134.

PIRES, Maria Cristina de Campo. Música na educação infantil. *In*: COMFOR; UNIFESP. **Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte**: Módulo 4 - Corpo e música na Educação Infantil. São Paulo: Editora UNIFESP, 2015.

PIRES, Maria Cristina C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância**: música? percussão? Barulho? Ruído? 2006. 112 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras** [On-Line], Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: blob: <<https://ojs.ufgd.edu.br/110f378c-52d7-4021-b968-603fda3bca3e>> Acesso em: 27 maio 2022.

SANTOS, José Douglas Alves dos. Uma tarde com Lydia Hortélio: “olhar menino” para “aprender menino”. **Polyphonía**, v. 32/2, jul./dez. 2021, p. 271-285. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download> Acesso em: 27 maio 2022.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Unesp, 2011a.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2011b.

SCHAFER, Murray. **Vozes da tirania**: templos do silêncio. Editora UNESP, 2020.