

# Barulhar: a música das culturas infantis

*"Noising": the music of childhood cultures*

Dulcimarta Lemos Lino

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)  
dulcimarta@terra.com.br

**Resumo.** O artigo apresenta reflexões tomadas a partir de investigação de tipo etnográfico desenvolvida na cidade de Porto Alegre em uma turma de educação infantil. No campo da sociologia da infância, escutei a música das crianças durante um ano, vivendo sua rotina escolar. Os diferentes jogos de barulhar coletados demarcam que a música das crianças é o *barulhar*, ação imprevisível e indeterminada que flui na diversidade de um corpo que se lança à sensibilidade de soar. O objetivo é chamar atenção para um aspecto pouco considerado nas culturas infantis: sua intensa necessidade de brincar com sons. Nessa atividade as crianças testemunham que a música não opera somente com sons, mas com a escuta como dimensão poética que invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais.

**Palavras-chave:** música nas culturas infantis, educação musical, música e infância

**Abstract.** This paper presents the reflections based on an ethnographic research carried out in the city of Porto Alegre (RS) in a class of Children's Education. In the field of Childhood Sociology, I have listened to children's music during one year, following their school routine. The different 'noising' games gathered indicate that *noising* is children's music, an unpredictable and undetermined action that flows in the diversity of a body that renders itself to the sensibility of sounding. The goal here is to call the attention to an aspect in children's cultures that is not much considered: their intense need of playing with sounds. In such activity, children experience that music does not only operate with sounds, but with listening as a poetic dimension that breaks into the free time or provisory breaks of the institution in order to resound plural singularities.

**Keywords:** music in children's cultures, musical education, music and childhood

Num momento histórico em que se pretende ver conquistada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, os estudos que tenham como foco investigativo as relações articuladas entre música, infância e educação parecem tomar lugar de destaque nos debates contemporâneos. Mesmo que a pesquisa existente na área tenha se apoiado em forte medida na psicologia do desenvolvimento (Beyer, 2005; Hargreaves, 1996; Ilari, 2006; Maffioletti, 2005; entre outros), a partir do final do século XX temos percebido um movimento crescente no sentido de compreender as crianças como atores sociais e a infância como um grupo social, contemplando a pluralidade e complexidade da música das culturas infantis (Beineke, 2008; Brito, 2007; Burnard, 2000, 2002, 2006a; 2006b; Campbell, 1998, 2002, 2004; Campbell; McCullough; Tucker, 1994; Campbell; Williamson; Perron, 1996; Lino, 2008; entre outros).

Ao compreender que as crianças não são um vir a ser previsível e a aprendizagem musical não se dá nas fases da conduta sonora (Delalande, 1995), nem nos modos evolutivos da espiral do desenvolvimento musical (Swanwick; Tilmann, 1982, 1986), tampouco nas cinco fases do desenvolvimento artístico e das competências musicais (Hargreaves, 1996), a presente investigação perseguiu a irreduzível heterogeneidade e multiplicidade da escuta da música nas culturas da infância. Uma audição de ouvido pensante que interrogou e relativizou as certezas pedagogizadas da educação musical na infância, sem compreender as crianças na perspectiva da incompletude e da imperfeição.

Dentro da corrente da sociologia interpretativa de inspiração fenomenológica que sublinha a indispensabilidade de se investigar as crianças a partir delas mesmas, como atores sociais que

detêm o saber, dão permissão e fixam regras, a infância é aqui considerada uma construção social (Pinto; Sarmiento, 1997). Dotada de competência e autonomia (James; Jenks; Prout, 1998), “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia a duração histórica e a definição institucional da infância dominante em cada época.” (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 17).

Nesse contexto, considerar as crianças ativas no meio social e cultural “implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte delas e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em *culturas*” (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 20, grifo meu). Assim, qualquer interpretação das culturas infantis necessita se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 20).

Logo, a compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. Nesse momento, entende-se que infância é um substantivo plural: infâncias. O mesmo acontece com a música, não existe uma música das crianças, mas inúmeras músicas. Isso porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito, participando “das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (Sirota, 1998, p. 12, tradução minha).

As investigações de Small (1977), Campbell (1998) e Burnard (2002, 2006a, 2006b) entre tantos outros, têm contribuído para a compreensão da música como uma prática social e cultural que as crianças experimentam nos múltiplos e variados contextos dos quais participam e dos processos interativos aí experimentados, destacando que a postura musical e reflexiva conquistada pelas crianças não é entoada em uníssono, mas é constituída de forma integrada à estrutura polifônica da vida cotidiana na coletividade, atravessada pelos valores morais e pelas relações sociais experimentados com os pares na sociedade ou que emergem na *performance*.

Nesse sentido, reforço que as crianças não podem ser encaixadas em grandes generalizações binárias (com talento/sem talento, afinado/desafiando, com ritmo/sem ritmo, intérprete/compositor etc.), porque sua atividade musical é “ampla, multivariada e definitivamente plural” (Campbell, 2002, p. 58, tradução minha). Campbell (1998) afirma que as

*crianças são música*, manipulando espontaneamente os objetos sonoros que decidem explorar, investigar, experimentar. A autora ainda alerta que, mesmo que as crianças possam ser consideradas promotoras e receptoras de conhecimento musical semelhante, não podemos tomá-las como um grupo unificado e homogêneo.

Os diferentes estudos de Campbell (1998, 2002, 2004), Campbell, McCullough e Tucker (1994), Campbell, Williamson e Perron (1996) e Burnard (2000, 2002, 2006a, 2006b) têm sublinhado que os mundos musicais da infância são muito ricos, um verdadeiro conglomerado de estilos e influências plurais que contemplam várias realidades sonoras sucessivas, alternada e/ou heterofonicamente, destacando a necessidade de os professores valorizarem e contemplarem esses mundos, visto que é a partir dessa experiência que as crianças adquirem conhecimentos e habilidades musicais.

Portanto, escutar a música das culturas da infância exigiu a contemplação do ponto de escuta das crianças em seu encontro com o mundo, buscando uma aproximação com a complexidade desse encontro. Mundo que nunca está dado, sempre a tornar-se, porque o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las implica a projeção de preconceitos e distorções. Encontro que movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico para sublinhar que infância é sinônimo de musicalidade. Na infância as crianças são cativadas ininterruptamente a perceber, expressar e organizar as sonoridades do mundo, a partir de sua escuta sensível, afetiva e singularmente criativa que, brincando com sons, produz sentidos.

### Fazer música é brincar

Durante a presente pesquisa de tipo etnográfico, acompanhei a rotina do Maternal II (crianças entre 3 e 4 anos de idade) ao longo de um ano, participando da rotina cotidiana das crianças na escola de educação infantil. Constatei que havia espaços e tempos nos quais a música das crianças podia ser escutada com maior intensidade e espontaneidade. Nesse momento, compreendi que havia dispositivos sonoros que ultrapassavam a simples função de recreação, relaxamento, diversão ou ambiência sonora, atuando como formas de ensinar, na prática social, uma ordem que definia o que é música, que música e quando deve e/ou pode haver música na instituição. Assim, a memória de um corpo socializado como aluno da educação infantil identificava os tempos e espaços de soar, ressoando os diferentes rituais vivenciados pelas crianças (Lino, 2008).

A rotina escolar do Maternal II impunha princípios unificadores que definiam um tempo de brincar e um tempo de trabalhar, demarcando espaços e tempos diferenciados para a expressão sonora das crianças. Dessa forma, a hora do recreio e a hora do brinquedo livre no pátio ou dentro da sala de aula funcionavam como tempos exclusivos de brincar, sempre sinônimos de tempos de fazer música. Os demais horários eram preenchidos com tempos de trabalhar, onde as crianças também podiam encontrar ou conquistar brechas provisórias para sua livre expressão sonora. Naquele contexto, a ação docente se articulava em larga medida nas teorias piagetianas ou pelo menos em muitas de suas interpretações dominantes ou sucedâneas, que ainda veem as crianças como seres dotados de uma pedagogia em trânsito. Nessa concepção a criança deveria percorrer sucessivas etapas do desenvolvimento cognitivo numa lógica cumulativa, linear e progressiva até atingir os estágios adultos. Tal atitude acabava por acomodar-se à realidade escolar, determinando trajetórias constituídas de aprender e ensinar música.

As crianças do Maternal II faziam música brincando, ou brincavam fazendo música, ou mesmo brincavam e faziam música. O trocadilho das palavras não quer deslocar essa ação lúdica que aderiu ao corpo voluntariamente, mas afirmar que, para aquelas crianças, seu estar no mundo nos tempos livres da escola vibrava sonoridades. Assim, mesmo que em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, diferentes autores têm afirmado sua complexidade e relevância. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma atividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na ação lúdica. Gainza (1983) ressalta que a criança que brinca é o adulto que cria.

Estritamente no campo musical, diferentes estudos têm nos mostrado que, para algumas culturas, fazer música é brincar. Mans (2002) observou que o brincar fazendo música era uma atividade constante entre os diferentes grupos culturais namibianos, quer eles fossem crianças ou adultos. A emergência da música e da dança como uma forma integrada de socialização apareceu tanto nas crianças namibianas (Mans, 2002) como na tribo *suyá* (Seeger, 1988). Para esses povos, cantar e dançar não eram uma escolha, mas uma obrigação na qual, naturalmente, seus sujeitos permaneciam envolvidos por meio das atividades sociais de que participavam. Por outro lado, o convívio de Prass

(1998) na bateria da escola de samba fez com que a autora entendesse que quem ensinava a tocar na bateria era a vivência socializadora na quadra onde, desde a infância, as crianças “brincavam” de tocar e dançar de forma integrada.

Diferentes investigações (Brito, 2007; Campbell, 2004; Cheernoff, 1979; Finnegan, 1989; Hortélio, 1982; Quintero; Rivera, 1998) sublinham que música é essencialmente socialização, encontro coletivo/grupal onde as pessoas manifestam sinesteticamente sua energia, brincando com sons. Assim, a música e a brincadeira podem ser descritas como aspectos da educação para a socialização, na qual os sujeitos não são socializados integralmente na especificidade dessas ações, mas nos valores morais e nas relações sociais de toda a sua sociedade; em suas ambiguidades e inconsistências. Pela música, a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vê constituída, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade.

Compreendo que ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. Tal experiência sonora requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. Nessa ação, as crianças vivem as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente. Sendo do terreno da singularidade, tal experiência sonora produz diferença, heterogeneidade e pluralidade, tendo sempre uma dimensão de incerteza que, segundo Merleau-Ponty (1999), lhe possibilita a abertura ao desconhecido, para aquilo que ainda não somos.

Logo, ao ter como condição de sua existência a experiência sonora conquistada na ação social onde as crianças inventam significados plurais nas diversidades dos contextos culturais que lhes fazem sentido, entendo que a música é a expressão da organização sonora impressa por diferentes culturas e sociedades. Como um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico, a música está presente na e como cultura, ultrapassando o discurso verbal e se inserindo no discurso musical de cada grupo ou contexto social. Além disso, a investigação de Queiroz (2004, p. 106) nos ajuda a compreender que os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão musical são comunicados numa pluralidade de contextos que podem adquirir múltiplos universos simbólicos.

Por essa razão, articular um conceito para música exige que mantenhamos nossos ouvidos

abertos aos sons da vida na infância, entendendo que música é ação ou, nas palavras de Small (1977), *musicking*: uma ação que incorpora processos coletivos intersubjetivos e dialógicos, configurando a experiência sonora. Small (1977) utiliza o verbo *musicking* porque considera que ele alcança todas as maneiras do fazer musical, isto é, o escutar, o tocar, o interpretar, o compor, o dançar, o ouvir internamente e, até mesmo, o retirar os tíquetes na bilheteria; em vez de apenas referir-se à execução musical. Nesse contexto, os rituais, os jogos e o entretenimento popular também são música. Sem distinguir entre o que o *performer* e o público fazem, *musicking* compreende

uma atividade na qual todos os presentes estão envolvidos e pela qual todos são responsáveis. [...] Quando usamos o verbo consideramos o evento como um todo, não apenas o que os músicos estão fazendo e, certamente, não só a obra que está sendo apresentada. Nós reconhecemos que uma *performance* musical é um encontro entre seres humanos onde significados são construídos, como todo encontro humano ela acontece num espaço físico e social que tem que ser levado em conta. (Small, 1977, p. 2, tradução minha)

Portanto, para as crianças do Maternal II os tempos de brincar sempre foram *encontros* para fazer música. Nesses encontros, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. Sendo uma longa conversa entre *o som* e *o silêncio*, a música artesanalmente orquestrada pelas crianças expressa seus elementos constituintes, administrados pelas culturas infantis numa simultaneidade heterofônica. Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrendo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar.

### **Barulhar: lançar o corpo à sensibilidade de soar**

Na escuta da música das culturas infantis, as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música, isto é, barulhando. Nesse momento, escutei a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas especialmente nos tempos livres das crianças através de seus distintos *jogos de barulhar*. Essas brincadeiras espontâneas se realizavam pela interface da escuta, tendo o intuito de comungar ludicamente relações sonoras instituídas social e culturalmente, bem como expor

singularidades plurais. Como verdadeiros jogos de brincar, a expressão infantil supunha tempos e espaços multidirecionais porque criados pelas crianças para relacionar sonoridades entre si. Nesse ato relacional, as crianças tomavam contato consigo mesmas, com os pares e com os adultos, experimentando a interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno; aprendendo e ensinando com prazer e significação o diálogo entre todas as músicas da música.

Vale destacar que as brincadeiras com as materialidades sonoras expressas na escola não operavam somente com sons, “mas com a escuta, quer dizer, com a atividade que o ouvido desenvolve em torno do que ouve” (Cruces, 2001, p. 4, tradução minha). Nessa atividade indeterminada, imprecisa e não linear, apreendi distintos sotaques acústicos tonalizados na escola que habitavam um só corpo e, nesse corpo e sobre esse corpo, testemunhavam que o ouvido escuta, o ouvido cria, o ouvido organiza mundos de sentidos implicados social e culturalmente. Ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças abriam-se rotineiramente à conquista de singularidades, manipulando o patrimônio de disposições e competências experimentadas sonoramente.

Logo, a música das culturas da infância é o BARULHAR. Impressão e expressão espontânea, imprevisível e investigativa do ator plural (Lahire, 2001). Inicialmente, a grande evidência constituída no barulhar das crianças acabava por confirmar o postulado de Campbell (1998), as crianças são música. A música fazia parte da vida cultural e social das crianças, existindo como produto e produtora de cultura (Merriam, 1964) à medida que também contribuía para articular aspectos fundamentais da organização social escolar, deslocando concepções unificadoras ali instituídas. Nesse sentido, as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade, essa necessidade humana sensível. Ao buscar oferecer sentido, contagiavam e eram contagiadas pelas culturas de pares, incorporando coerências musicais constituídas nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las. Por isso, as crianças criavam e recriavam, lúdica e poeticamente, redes de complexidades sonoras múltiplas e plurais que indicavam contradições, dissonâncias, contrapontos.

Compreendo que o “barulhar” – este ato de fazer barulho, de sonorizar sem prévia sistematicidade e determinação – expressa toda uma sensibilidade que em sua dimensão primeira é a

de um corpo em contato com o real. Corpo que estabelece uma relação de presença e doação ao se movimentar, se fazer ressoar num tempo e num espaço, emergindo o sensível como característica da infância. Sensibilidade que, sendo social e histórica é condição de pôr-se no mundo soando.

Nesse contexto, a sensibilidade é compreendida de acordo com Merleau-Ponty, aqui transcrito nas vozes de Pesavento e Langue (2007, p. 10):

Uma forma de apreensão e conhecimento para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. [...] poderia-se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. [...] constitui também as manifestações do pensamento ou do espírito, pela qual aquela relação originária é organizada, interpretada e traduzida em termos mais estáveis e contínuos.

Assim, o barulhar é o atrito do corpo com o real que brota da criança que experimenta o mundo; não como música, som, ruído ou silêncio, mas como espaço do espírito ou do pensamento tornado ação na pluralidade das discursividades que a criança decide manipular, e/ou nas singularidades que lúdica e poeticamente expressa em *performance*. Para Merleau-Ponty (1999, 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.” Isso significa dizer que a criança barulha não apenas como um objeto sonoro que vibra ao ser movimentado. A criança barulha porque mobiliza uma pluridimensionalidade de mundos sentidos, tendo na *performance* a sua forma de expressão mais direta, tomada corpo na voz, que parece concentrar os efeitos das sonorizações de que a criança necessita; sem esgotar-se nela.

Dessa forma, o barulhar é a música como instalação do mundo, onde “a expressão não pode ser a tradução de um pensamento claro, pois que, os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós, ou pelos outros. A concepção não pode preceder a execução” (Merleau-Ponty, 1980, p. 120). Na ação de barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro e a convivência emergem como molas da ação poética infantil, memória de um corpo passado, presente e um devir de que nem mesmo se tem consciência naquele momento. Assim, o ato de barulhar carrega a necessidade humana de sentir antes de dar sentido.

## A experiência de barulhar

Na experiência diária de barulhar que tomava a rotina das crianças do Maternal II, o som sempre estava circundante e as crianças tinham consciência de que tal ressoar só existia na superfície espaço-temporal do corpo em movimento. Nessa superfície, os ruídos se impunham como a manifestação sonora mais familiar à cultura de pares. As crianças demonstravam o poder de botar o som no corpo, na temporalidade e espacialidade do mundo, na densificação das impressões, sensações, simultaneidades e sincronidades vivenciadas na intencionalidade das socializações experimentadas.

Por essa razão, parecia existir uma ordem social para a música do Maternal II. Essa ordem estabelecia que, para as crianças, fazer música é barulhar e elas barulhavam no limite do risco: risco físico (de se depararem com a constituição acústica da onda sonora, explorando aleatoriamente suas qualidades), risco da gravidez (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais emolduradas socialmente) e risco da criação (quando, poeticamente, inventavam música). Para as crianças, a música se constituía em “sons, sons à sua volta” (Cage, 1976, p. 17, tradução minha), ou melhor, a música era vida e a vida era música<sup>1</sup> (Schafer, 1991) e tinha o poder de evocar a singularidade e a coletividade da própria vida imediatamente, sem traduções.

Portanto, a presente investigação me fez compreender que o ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo e do entorno. Nessa descoberta, fui coletando diferentes *jogos de barulhar*, ou melhor, modos de fluir na intensidade sonora da duração experimentada para demarcar permissão e gravidez das experiências sensíveis do mundo em poderes do corpo integrados na ação de soar.

Sem pretender pontuar esta ou aquela brincadeira com sons, mas afirmar a potência poética

<sup>1</sup> A expressão é inspirada nas máximas aos educadores escrita por Schafer (1991, p. 277), ou melhor, um dos pequenos lembretes que o compositor remete aos educadores musicais para que eles se mantenham sempre em forma: “para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida, arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma.”

das crianças, decidi descrevê-las em grupos afins. As crianças da presente investigação produziram *barulhadas* quando viveram o descontínuo como presença da natureza sonora como mera *experimentação* (ex: gritar dentro do tobogã), *jogos de escuta* (ex: colocar alternadamente blocos um sobre o outro na expectativa do momento de ouvi-los cair) e *narrativas sonoras* (ex: criar incisos melódicos para comentar o cotidiano); *coerências musicais*, quando ressoavam o sentido de ordem que o ouvido apreendeu nas socializações constituídas nos *marcos sonoros* (ex: entoar a sirene da polícia) e nas *canções* da mídia, do cardápio escolar e das paródias; e/ou *espaços de compor-improvisar* quando espontaneamente inventavam música.

Porém, a prática social faz com que as crianças logo compreendam que a música é um *jogo sonoro de regras em movimento*, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva, organizando a experiência sensorial e estabelecendo relações que permitem uma extensão de sentidos aurais relacionados às “coerências constituídas” (Cruces, 2002) nas socializações infantis. Nessa hora, a paisagem sonora escolar e suas significações na rotina das crianças afetavam diretamente seus comportamentos e estilos de vida musical. Se por um lado existia uma pluralidade e complexidade de patrimônios de disposições, estoques e competências incorporadas pelas crianças ao viver na escola, por outro havia uma variedade de contextos de efetivação, de institucionalização da cultura legítima e de variações intra e interindividuais (Lahire, 1999) que emergiam entre os diferentes jogos de barulhar, justapondo, sobrepondo, interpondo e impondo as dissonâncias individuais no exercício do sacrifício cotidiano da ordem sonora.

Aqui, para chegar à música legitimamente constituída, a criança não necessitava passar pelo barulho. Não é uma questão de causa e efeito. Todas as crianças barulhavam. Todas as crianças entoavam. Todas as crianças movimentavam-se com sons. Todas elas expressavam o inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepitível, testando as inevitabilidades físicas da onda sonora. Algumas crianças eram mais sonoras, outras mais silentes. Algumas expressavam vocalmente com maior ou menor intensidade suas criações, outras nunca apontavam essa direção. Todas elas estavam no caos ou na organização simultaneamente, sem separações, faziam um e outro, um com o outro, um no outro, sem querer significar, mas marcar sua existência. As crianças do Maternal II somente queriam participar da experiência de barulhar.

### Considerações finais

Ao escutar a música das culturas infantis a presente investigação compreendeu que o ato de barulhar é para as crianças um processo de transbordamento conquistado sempre que elas têm liberdade para brincar com sons e/ou encontrar *provisoriamente* espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar. Se a denominação *barulhar* nos remete especificamente à sensação sônica de fazer barulho, produzir ruídos, ou soar torto, quero destacar que os jogos de barulhar intensamente vividos e revividos nessa investigação me fizeram entender que a música do Maternal II não era *barulhenta* (no sentido da audiência) somente porque as crianças movimentassem materialidades sonoras, constituindo simultaneidades heterofônicas. Pelo contrário, ao movimentar todo o corpo em sua dimensão poética, as crianças não queriam produzir barulho, contemplar silêncios, entoar o cardápio sonoro, cantar as mídias, inventar canções etc., mas cumprir a necessidade de *movimentar a escuta* na direção de transfigurar o vivido com os pares. Nesse momento, entendi que a escuta não se relacionava apenas à escuta musical que sempre esteve imbricada aderentemente à ação do barulhar, mas que essa escuta também tatuava a potência da imaginação sonora na infância, expondo singularidades.

Assim, quando a escola desconsidera a importância da escuta das crianças na música, ignorando seu inabordable encanto em barulhar, corre o risco de manter-se estática e petrificada pelas rotinas sonoras oferecidas no cardápio escolar que não tem acolhido o imprevisto e o impreciso, característicos da expressão sonora na infância. Se as crianças não puderem reviver seu intenso e sinestésico barulhar, ele será temporário e transitório. Inexplorado em sua diversidade, pluralidade e complexidade, o barulhar deixará de potencializar a dimensão poética.

Portanto, ao escutar a música do Maternal II, compreendi que o ato de barulhar indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais as crianças podem viver todas as músicas da música. Constatei que a dimensão poética do barulhar invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais, testemunhando que a música não opera somente com sons, mas com a escuta. Esse é um encontro íntimo, porque relacionado à afetividade e à sensibilidade, que escuta a inseparabilidade entre arte e vida e suspeita que precisamos do barulhar das crianças e, para tê-lo, devemos de respeitar seu direito de viver a música em sua intensidade dinâmica.

## Referências

- BEYER, E. (Org.). *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical*. Santa Maria: UFSM, 2005.
- BROOK, P. *The empty space*. New York: Atheneum, 1968.
- BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.
- BRITO, T. de A. *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.
- BURNARD, P. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, v. 2, n. 1, p. 7-23, 2000.
- \_\_\_\_\_. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 2, n.19, p. 157-172, 2002.
- \_\_\_\_\_. Creative learning and the nature of progression in music composition: do children cross a watershed? In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 27., Kuala Lumpur. *Proceedings...* Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: McPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.
- CAGE, J. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. The musical cultures of children. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.
- \_\_\_\_\_. *Teaching music globally: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.
- CAMPBELL, P. S.; McCULLONGH, E.; TUCKER, J. *Roots and branches: a legacy of multicultural music for children*. Danbury: World Music Press, 1994.
- CAMPBELL, P. S.; WILLIAMSON, S.; PERRON, P. *Traditional songs of sings cultures: a world sampler*. Miami: Warner Bros., 1996.
- CHEERNOFF, J. M. *African rhythm and African sensibility: a esthetics and a social action in African musical idioms*. Chicago: Chicago University Press, 1979.
- CRUCES, F. *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicologia*. Madrid: Trotta, 2001.
- \_\_\_\_\_. Niveles de coherencia musical: la aportación de la música a la construcción de mundos. *Revista Transcultural de Música – Transcultural Music Review*, São Paulo, n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2007.
- DELALANDE, F. *La musica es um juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- FORTUNA, T. R. O jogo. In: TEMAS DA EDUCAÇÃO II: livro das jornadas, 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos, 2003. p. 34-67.
- FINNEGAN, R. *The hidden musicians: music-making in na English Town*. Middletown: Cambridge University Press, 1989.
- GAINZA, V. H. de. *La improvisacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- HARGREAVES, D. J. The development of artistic and musical competence. In: SLOBODA, J.; DELIEGE, I. *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 145-169.
- HORTÉLIO, L. *Uma experiência em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- ILARI, B. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras. In: CHUEKE, Z. (Org.). *Brasil musical*. Curitiba: DeArtes, 2006. p. 79-106.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- LAHIRE, B. D la theorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, B. *Le travail sociologique: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. p. 23-57.
- \_\_\_\_\_. *L'homme pluriel*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MAFFIOLETTI, L. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MANS, M. Playing the music – comparing performance of childrens song and dance in traditional and contemporary namibian education. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 71-86.
- MERLEAU-PONTY, M. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 322-344. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- PESAVENTO, S.; LANGUE, F. (Org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 74-92.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUINTERO, J.; RIVERA, A. G. *Salsa, sabor y control!:* sociologia de la música "tropical". México: Siglo Veintiuno, 1998.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil, n. 6).

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SEEGER, A. *Why Suyá sing: a musical anthropology of na amazoman people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regart. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Education, Sociologie de L'enfance*, Paris, n. 1, p. 9-34, 1998.

SMALL, C. *Music-Society-Education*. London: JO Clader, 1977.

SWANWICK, K; TILMANN, D. *Discovering music*. London: Batsford, 1982.

\_\_\_\_\_. The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*, Cambridge, n. 3, p. 305-39, 1986.

*Recebido em 28/06/2010*

*Aprovado em 03/08/2010*