

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

RICARDO AUGUSTO DE LIMA FENERICH

**INVESTIGAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ênfase na formação e atuação docente**

ARARAQUARA - SP
2026

RICARDO AUGUSTO DE LIMA FENERICH

**INVESTIGAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ênfase na formação e atuação docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

FICHA CATALOGRÁFICA

F377i Fenerich, Ricardo Augusto de Lima

Investigações sobre a linguagem musical na Educação Infantil: ênfase na formação e atuação docente /Ricardo Augusto de Lima Fenerich –
Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2026.
177f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Linguagem musical. 2. Educação musical. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas. 5. Formação docente.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FENERICH, R. A. L. **Investigações sobre a linguagem musical na Educação Infantil**: ênfase na formação e atuação docente. 2026. 177f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Ricardo Augusto de Lima Fenerich

TÍTULO DO TRABALHO: INVESTIGAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ênfase na formação e atuação docente

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2026

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Ricardo Augusto de Lima Fenerich

Rua José Ferreira, nº 290. Loteamento Ferreira. Jaboticabal-SP. CEP.: 14871-610

E-mail: rifenerich@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome do autor: Ricardo Augusto de Lima Fenerich.

Código de aluno: 15024-013

Data: 7 de março de 2026

Título do Trabalho: “Investigações sobre a linguagem musical na Educação Infantil: ênfase na formação e atuação docente”.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profª. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Profª. Dra. Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovado () Reprovado

Prof. Dr. Diógenes Valdanha Neto
Universidade de Campinas/UNICAMP

(X)Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 07/05/2026.

Profª. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Às Musas, filhas de *Mnemosyne* e *Zeus*, as que, nas encostas do Helicão, ensinaram ao mundo a transformar silêncio em canto. Guardem, neste trabalho, a música que me atravessa: a escuta que recolhe o invisível, o ritmo que organiza o caos, a melodia que devolve sentido ao que parecia apenas passagem. Que cada página seja sopro, voz e eco – e que, mesmo quando tudo se cala, permaneça a canção daquilo que a vida não deixou esquecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, ao meu pai, Carlos Augusto. Não foi preciso um título para que ele fosse mestre: foi na vida cotidiana, no gesto simples, na palavra dita na hora certa (ou na palavra guardada), que ele me ensinou a ler o mundo. Com ele aprendi que amar é uma forma de sabedoria; que a sensibilidade não é fragilidade, é força; e que a vida, quando bem vivida, vira lição.

Agradeço à minha mãe, Eneida, educadora feita de chão e horizonte. Ela alfabetizou crianças, jovens e adultos – e, ao mesmo tempo, me alfabetizou no que é mais essencial: cuidar. Cuidar de mim, cuidar do outro, cuidar do mundo, cuidar do que ainda não existe, mas precisa ser sonhado para nascer. Em suas mãos, ensinar sempre teve a delicadeza de quem sonha um futuro, mesmo quando o presente parece difícil demais. Dela herdei a fé no próximo e a coragem de insistir na esperança quando as adversidades tentam ser sentença.

Agradeço à minha irmã, Ana Carla (in memoriam), cuja sensibilidade e arte continuam a enfeitar ambos os planos. Há pessoas que partem e, ainda assim, permanecem – como uma música que não termina quando o som cessa, porque continua vibrando dentro. Foi quem lutou comigo e por mim, quem brigou ao meu lado, quem me protegeu daquilo que poderia me apagar, para que eu pudesse existir na minha forma mais verdadeira. Se hoje eu escrevo, há nela uma parte do que sustenta a minha voz.

Agradeço ao meu irmão, César, que, mesmo distante, sempre acreditou que eu pudesse ser melhor a cada dia. Sua confiança foi uma espécie de abrigo: discreta, firme, constante – dessas que não fazem barulho, mas seguram a gente de pé quando tudo ameaça desabar. Obrigado por me dar forças para seguir, sem perder a direção de mim.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Pedro, por ser casa quando o mundo vira tempestade. Por ser porto seguro, apoio cotidiano, presença que acolhe. Por me lembrar, nos dias de cansaço, que amor também é permanência – e que não é preciso estar inteiro o tempo todo, quando alguém caminha ao lado e sustenta com ternura as partes que faltam.

Agradeço, com respeito e profunda gratidão, à rede municipal de ensino que acolheu esta pesquisa, abrindo suas portas e confiando no valor do diálogo entre escola, universidade e comunidade. Às profissionais que se dispuseram a participar, partilhando experiências, memórias, desafios e invenções do cotidiano: ao concederem tempo, palavra e escuta, tornaram possível que este trabalho se ancorasse na realidade do chão da sala de aula. O gesto de permitir que a pesquisa acontecesse - com ética, corresponsabilidade e compromisso formativo - foi, também, uma forma de afirmar que a educação segue sendo lugar de encontro e de esperança.

Agradeço, de modo especial, à banca examinadora, pela leitura atenta e qualificada, pelas contribuições que ampliaram o alcance desta investigação, fortalecendo-a sem apagar sua humanidade. À Profa. Dra. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta, da Universidade de Araraquara (UNIARA), e ao Prof. Dr. Diógenes Valdanha Neto, da Universidade de Campinas (UNICAMP), meus sinceros agradecimentos: seus apontamentos foram interlocuções generosas, capazes de iluminar percursos, tensionar certezas e aprimorar escolhas metodológicas e analíticas, reafirmando o sentido acadêmico e social desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por acreditar no meu trabalho e por ser ponte entre o meu desejo de saber e a realização desta pesquisa. Por sua escuta, por seu rigor, por sua humanidade. Por me ensinar que orientar não é apenas conduzir um texto, mas acompanhar um percurso, um processo – e que, quando a ciência encontra sensibilidade, o conhecimento ganha raiz e sentido.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma permanecemos em nossos alunos, transmitindo a eles o que temos de mais belo: a nossa capacidade de nos encantarmos com o mundo. (Rubem, 2004, p. 15).

RESUMO

A presente pesquisa investigou quais as ferramentas e práticas didático-metodológicas musicais têm sido utilizadas na Educação Infantil a fim de garantir o acesso integral ao currículo musical presente nos documentos normativos que fundamentam a construção curricular nessa etapa da Educação Básica. Apesar dos múltiplos benefícios e do reconhecimento normativo, a música ainda enfrenta dificuldades para se firmar como uma linguagem essencial e contínua no cotidiano escolar, frequentemente restringindo-se a datas festivas ou rotinas funcionais. A pesquisa foi realizada em 15 instituições de Educação Infantil pertencentes a um município localizado no interior do estado de São Paulo e envolveu 16 professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade. Fundamentado na perspectiva da escuta atenta e da Ecologia Sonora (Raymond Murray Schafer), na educação musical (Marisa Fonterrada; Teca Alencar de Brito) e nos saberes docentes (Maurice Tardif; Selma Garrido Pimenta), o estudo dialoga com a leitura de mundo (Paulo Freire) e a concepção de linguagem como prática social (Delia Lerner). Adota, ainda, a perspectiva de sequências didáticas (Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, and Bernard Schneuwly) para a estruturação da proposta pedagógica. De abordagem qualitativa, a produção de dados deu-se por aplicação de questionário misto e entrevista semiestruturada, com análise realizada por triangulação e categorização temática. Como resultados, identificou-se que a prática musical se apoia majoritariamente em saberes experienciais devido a lacunas na formação inicial, o que motivou, como produto educacional, a elaboração de um livro de sequências didáticas musicais para apoiar a intencionalidade docente e a efetivação da música como direito de aprendizagem.

Palavras-chave: Linguagem musical. Educação musical. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Formação docente.

ABSTRACT

This research investigated which musical didactic-methodological tools and practices have been used in Early Childhood Education to guarantee integral access to the musical curriculum present in the normative documents that ground curricular construction in this stage of Basic Education. Despite multiple benefits and normative recognition, music still faces difficulties in establishing itself as an essential and continuous language in daily school life, often restricted to festive dates or functional routines. The research was carried out in 15 Early Childhood Education institutions belonging to a municipality located in the interior of the state of São Paulo and involved 16 teachers working with children aged 4 and 5 years old. Grounded in the perspective of attentive listening and soundscape (Raymond Murray Schafer), music education (Marisa Fonterrada; Teca Alencar de Brito), and experiential teacher knowledge (Maurice Tardif; Selma Garrido Pimenta), the study converses with the reading of the world (Paulo Freire) and the conception of language as social practice (Delia Lerner). Furthermore, it adopts the perspective of didactic sequences (Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, and Bernard Schneuwly) for the structuring of the pedagogical proposal. With a qualitative approach, data production was carried out through the application of a mixed questionnaire and semi-structured interviews, with analysis conducted through triangulation and thematic categorization. As a result, it was identified that musical practice relies mainly on experiential knowledge due to gaps in initial or continuing teacher education, which motivated, as an educational product, the development of a book of musical didactic sequences to support teacher intentionality and the effectiveness of music as a learning right.

Keywords: Musical language. Music education. Early childhood education. Pedagogical practices. Teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação em cursos ou oficinas de música durante a formação	79
Gráfico 2 - Desafios no uso da música na prática pedagógica.	87
Gráfico 3 - Distribuição do número de recursos musicais mobilizados por participante	95
Gráfico 4 - Percepção docente sobre impacto da música na aprendizagem das crianças.....	98
Gráfico 5 - Demandas formativas e institucionais recorrentes (síntese por categorização temática das respostas abertas Q26+Q39)	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa Etária das Participantes	77
Tabela 2 – Tempo de Atuação na Educação Infantil.	77
Tabela 3 – Frequência de integração de atividades musicais e recursos utilizados.....	81
Tabela 4 – Recursos Musicais Utilizados em Práticas Pedagógicas.	82
Tabela 5 – Percepção sobre os benefícios da música na Educação Infantil	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos estudos incluídos na revisão de literatura (2014–2024)	25
Quadro 2 - Evolução Histórica da Educação Musical ao Longo dos Séculos	45
Quadro 3 - Organização das questões do questionário por eixo temático.	71
Quadro 4 - Organização das questões da entrevista semiestruturada por eixo temático.....	73
Quadro 5 - Perfil das participantes	75
Quadro 6 - Indicadores-síntese da triangulação entre questionário e entrevistas	94
Quadro 7 - Matriz de triangulação: evidências empíricas e interlocução com o referencial teórico.	97
Quadro 8 - Saberes docentes (TARDIF, 2002) e suas manifestações na prática musical na Educação Infantil.	98
Quadro 9 - Docência como prática reflexiva – dimensões e evidências no fazer pedagógico musical.....	99
Quadro 10 - Da música funcional à música como linguagem: níveis de intencionalidade, saberes mobilizados e condições de avanço	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

BDTD/IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DF - Distrito Federal

EI - Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PET - Polietileno tereftalato

PNE - Plano Nacional de Educação

QR - Quick Response (código de resposta rápida)

SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UEB - Unidade de Educação Básica

UNIARA - Universidade de Araraquara

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REVISÃO SISTEMÁTICA: a música como linguagem na pesquisa em Educação Infantil	23
3. POLÍTICAS PÚBLICAS, MÚSICA E INFÂNCIA: análise crítica dos marcos legais e seus desdobramentos na Educação Infantil	28
3.1 Fundamentos legais e constitucionais da educação e da linguagem artística como direito de aprendizagem	29
3.2 A LDB e a função social da Educação Infantil como espaço de formação integral	30
3.3 O PNE e as metas relacionadas à formação docente e à valorização das práticas culturais	32
3.4 A BNCC como referência curricular e seus limites na efetivação do direito à música	33
3.5 As DCNP e a ausência da música como componente formativo	35
3.6 As DCNEI e a centralidade da linguagem musical no cotidiano das crianças pequenas	36
3.7 Pareceres e resoluções específicas: do papel do Estado à responsabilidade ética dos sistemas de ensino	38
3.8 Reflexões críticas sobre a formação docente frente à linguagem musical como direito	40
3.9 Desafios, tensões e proposições	41
4. EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: diálogos entre música, Educação Infantil e formação docente	43
4.1 Habilidades e competências na BNCC relacionadas à Educação Musical na Educação Infantil	49
4.2 Desenvolvimento Infantil na perspectiva da Educação Musical	51
4.3 Ecologia Sonora e a Relação entre Música e Meio: Perspectivas de R. Murray Schafer	53
4.4 Formação Docente para a Educação Musical na Infância	55
5. A LEITURA DO MUNDO SONORO: diálogos entre a linguagem escrita e a linguagem musical na Educação Infantil	58

5.1 Diálogos com os marcos legais da Educação Musical na Infância	61
5.2 Leitura e escrita como práticas sociais: articulações com a linguagem musical	63
5.3 A linguagem musical como leitura do mundo na infância	64
5.4 Sequências didáticas como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem musical	64
6. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	68
7. VOZES DOCENTES, MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: apresentação narrativa e triangulação teórico-analítica dos dados	76
7.1 Questionário	76
7.1.1 Eixo Temático 1: O Rosto de Quem Educa – Perfil das Participantes.....	77
7.1.2 Eixo Temático 2: A Música na Trajetória e Formação – Experiências e Percepções	78
7.1.3 Eixo Temático 3: A Música em Ação – Práticas Pedagógicas no Cotidiano.....	81
7.1.4 Eixo Temático 4: O Olhar das Professoras – Impacto, Desafios e Anseios.....	83
7.2 Entrevista Semiestruturada	88
7.2.1 Eixo Temático 1: Concepções de música e sentidos atribuídos à educação musical	88
7.2.2 Eixo Temático 2: A música como ferramenta pedagógica e de socialização	89
7.2.3 Eixo Temático 3: Formação docente, recursos e desafios profissionais	90
7.2.4 Eixo Temático 4: Benefícios da música e perspectivas para políticas públicas.....	92
7.3 Síntese interpretativa: saberes docentes, formação e direito de aprendizagem musical	93
8. PRODUTO EDUCACIONAL: sequências didáticas como possibilidades de trabalho pedagógico com a linguagem musical na Educação Infantil	103
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A: Roteiro do Questionário	169
APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista Semiestruturada	176

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho caminha ao encontro das inquietações que foram se constituindo ao longo de uma trajetória pessoal, formativa e profissional, intensamente atravessada pela vivência com a música e pela prática da docência em diferentes contextos – escolares e não escolares. Assim, esta pesquisa nasce, portanto, da escuta atenta aos desafios enfrentados na realidade educacional e da percepção de lacunas persistentes no ensino de música na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil.

A música sempre esteve presente neste processo formativo como uma linguagem de expressão, sensibilidade e pertencimento. Com o incentivo da família e o apoio do ambiente escolar, iniciei, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudos formais de música. Paralelamente ao ensino regular, frequentei o conservatório municipal de minha cidade natal, no interior do estado de São Paulo, aprofundando-me em piano, clarinete, coro e teoria musical. Esse percurso consolidou minha ligação com a linguagem musical e me conduziu, em 2011, ao ingresso no curso de Bacharelado em Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo.

Entretanto, ao iniciar o curso, percebi que minhas habilidades técnicas ainda demandavam amadurecimento para atender às exigências da formação. Essa constatação levou-me ao Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos”, em Tatuí-SP, onde me dediquei aos cursos de Canto - Música Popular e Jazz, e Musicalização para Educadores. Foi nesse espaço que a técnica musical ganhou tônus e se entrelaçou a uma compreensão mais sensível e ampla do papel da música na formação humana.

Além da formação, tive a oportunidade de atuar profissionalmente no Conservatório de Tatuí, em diversos setores, com destaque para minha experiência no Setor de Musicalização Infantil, entre os anos de 2015 e 2019. Neste período, atuei como docente responsável pelas disciplinas “Prática Vocal Infantil I e II”, também como pianista e preparador vocal do Coro Infanto-Juvenil da instituição. Essa vivência cotidiana com crianças, repertórios e processos criativos fortaleceu em mim a convicção de que a musicalização, quando mediada por relações de escuta, afeto e planejamento pedagógico, pode favorecer significativamente o desenvolvimento integral das infâncias.

Foi nesse processo de escuta e experimentação docente que emergiu, de forma mais clara, a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos pedagógicos, didáticos e formativos envolvidos na Educação Infantil. Assim, em 2020, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade São Luís, em Jaboticabal-SP, com o objetivo de articular saberes musicais a

referenciais teóricos e metodológicos mais amplos sobre as infâncias, o ensino, a avaliação e o desenvolvimento. Durante a graduação, atuei como professor de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um colégio confessional e como Acompanhante Terapêutico em uma clínica especializada em Educação e Intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Esta última experiência ampliou meu olhar sobre os desafios do ensino de música em contextos inclusivos e me mobilizou a buscar caminhos mais sensíveis e fundamentados para uma prática musical comprometida com as singularidades das crianças.

Na intenção de aprimorar minha atuação na Educação Básica, concluí em 2023 o curso de Licenciatura em Música pela Faculdade Dynamus de Campinas-SP. Dedicando-me também à formação continuada nas áreas de Psicopedagogia, Didática no Ensino Superior e Metodologias do Ensino de Arte e Música, em cursos de pós-graduação lato sensu que ampliaram minha compreensão sobre os sistemas educacionais, formação de professores e processos formativos nos quais a música pode e deve estar inserida.

No presente momento (2026), atuo como coordenador e docente dos cursos livres e Técnico em Música em um conservatório municipal do interior de São Paulo, além de exercer o cargo de Professor de Educação Básica I e II (Arte) na Rede Municipal de Ensino desta mesma cidade, desenvolvendo projetos voltados ao ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também componho o corpo docente da Faculdade São Luís de Jaboticabal, onde atuo como membro do Núcleo Docente Estruturante e professor tutor do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância/Semipresencial e professor do núcleo comum dos cursos superiores da Instituição.

Dessa trajetória diversa e entrelaçada entre música, docência e formação contínua, emergem as inquietações que sustentam esta investigação. A escuta atenta às práticas pedagógicas, a vivência junto a professores(as) e crianças em diferentes contextos, e a constante busca por qualificação evidenciaram lacunas significativas na formação docente para o trabalho com linguagem musical na Educação Infantil. Tais lacunas dizem respeito não apenas à ausência de práticas musicais estruturadas nas instituições escolares, mas também à carência de espaços de formação inicial e continuada que abordem a música como linguagem fundamental ao desenvolvimento da criança.

Com base nesse percurso pessoal, profissional e acadêmico, que articula sensibilidades e compromissos éticos, esta pesquisa se justifica ao buscar compreender criticamente as implicações da linguagem musical na Educação Infantil, com ênfase na formação e atuação docente. A proposta está ancorada em uma perspectiva humanizadora e inclusiva, alinhada aos

direitos de aprendizagem das crianças e à valorização da escuta, da expressão e da imaginação no cotidiano escolar.

A música, como expressão artística e cultural, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do ser humano. Desde os primórdios da humanidade, esta linguagem artística tem sido um meio de comunicação, socialização e expressão emocional, contribuindo de forma significativa para a construção da identidade individual e coletiva. Na Educação Infantil, a música não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos educandos.

No entanto, apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a música ainda enfrenta dificuldades de afirmação como elemento fundamental à Educação Básica brasileira, principalmente no que se refere à educação pública. Uma pesquisa bibliográfica inicial apontou diversos fatores que podem contribuir para essa situação, como a falta de formação específica para os professores, a escassez de recursos humanos, materiais e pedagógicos adequados, e a visão limitada da música direcionada ao lazer e/ou ferramenta pedagógica complementar, sem seu devido reconhecimento como uma linguagem.

Documentos que direcionam o desenvolvimento curricular no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - 9.394/1996 (Brasil, 1996), Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), reafirmam tal importância quanto ao oferecimento de Educação Musical em todas as etapas da Educação Básica, contudo, não orientam a aplicação didático-metodológica a especialistas licenciados em música, provocando inúmeras inquietações que caminham para a necessidade de um olhar atento à formação de pedagogos, bem como às práticas pedagógicas que envolvem a música na educação básica, a fim de verificar as ferramentas pedagógicas utilizadas, de modo a garantir aos educandos, o acesso integral ao currículo musical.

Na atual esfera legislativa, ao tratar do ensino de música em escolas regulares, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (Brasil, 1996) assegura em seu Artigo 4º, inciso V, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Complementando o documento, a aprovação da Lei 11.769, em agosto de 2008, acrescentou a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, no componente Arte. Ainda, na Lei 13.278/16, o Artigo 26º, torna explícito que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular, no §2º “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2016); e em seu §6º “As artes visuais, a dança, a música e o teatro

são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

Ao analisarmos a BNCC (Brasil, 2017), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, percebemos a mesma situação, a música é compreendida como uma forma essencial de expressão artística e cultural, dentro de uma abordagem interdisciplinar e/ou integrando Campos de Experiência na Educação Infantil e, na Área do Conhecimento: Linguagens, no componente curricular de Arte desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio; contudo, não é direcionada aos cuidados de um educador musical, e sim a professores generalistas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a professores de Arte, habilitados em qualquer uma das áreas que compõem tal componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse contexto, com exigências do novo currículo, o ensino de música necessita de mudanças que venham conquistar espaço para a prática de suas atividades, com a legitimação da implementação desse conteúdo na realidade escolar.

Todavia, a falta de direcionamento nos referidos documentos permite diferentes interpretações por parte das instituições de ensino, que tendem a adaptá-lo às suas próprias necessidades e condições, principalmente em escolas de Educação Infantil, cuja presença de especialistas em arte e música não se faz obrigatória na formação do quadro docente. Assim, acreditamos que falta de oportunidades para construção de ferramentas pedagógico-musicais nos cursos de formação de professores caminha para o não oferecimento de atividades/oportunidades reais de ensino e aprendizagem musical que, além de opor-se à formação integral dos alunos, sobrevém como uma violação de direitos legais de aprendizagem.

A presente pesquisa se justifica, então, a partir da necessidade de compreender a dificuldade da afirmação dessa área nas instituições escolares, principalmente na Educação Infantil, sob a ótica da formação docente, a fim de superar tais barreiras e buscar novos caminhos para efetivação da educação musical na Educação Básica e, para isto “é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (Fonterrada, 2008, p. 10).

O estudo busca sua fundamentação nas contribuições de autores que versam sobre a música em múltiplas esferas da educação musical, como Raymond Murray Schafer (2011a; 2011b), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) e Maria Teresa Alencar de Brito (2003; 2016).

Segundo o compositor, educador e pesquisador canadense Raymond Murray Schafer (2011a; 2011b), expoente da Ecologia Sonora e fundador do *World Soundscape Project*, a educação musical contemporânea é atravessada por concepções bastante distintas, sobretudo

quando se rompe com um ensino tradicional pautado estritamente na técnica e na teoria eurocêntrica.

Ao propor a “limpeza de ouvidos” (Schafer, 2011a) como base para uma percepção sensível, o autor expande as fronteiras pedagógicas ao tratar o ambiente sonoro como objeto de estudo, integrando escuta crítica, experimentação criativa e consciência ecológica, como se observa em obras como “O Ouvido Pensante” (Schafer, 2011a) e “A Afinação do Mundo” (Schafer, 2011b). Nessa direção, o autor contrapõe a concepção tradicional, compreendida como transmissão de conhecimentos, em que o professor figura como detentor das respostas e os alunos apenas assimilam conteúdos, à concepção alternativa, vivida e experimentada pelo próprio sujeito, na qual, em uma classe cujo foco está no desenvolvimento musical, não existem “professores”, mas um grupo de aprendizes; perspectiva que orienta o trabalho desenvolvido por Schafer (2011a; 2011b).

A educação para a criação, defendida por Schafer (2011a), direciona a reflexão para novos modelos educacionais, novas ferramentas e recursos, visando à formação integral do sujeito, contudo, para que isso de fato aconteça, todos os envolvidos no processo devem ocupar seus lugares, horizontalmente.

Nessa linha de pensamento, Fonterrada¹ (2008), estudiosa e tradutora dos trabalhos de Schafer, destina sua obra a desvendar quais foram os caminhos empreendidos pela educação musical no século XX, que acabaram por enfraquecer a concepção mecanicista de mundo, adotando um caráter sistêmico em que o mundo é visto como um organismo vivo, dinâmico, no qual as diferentes partes se relacionam, influenciam-se e se regeneram.

É nesta busca por uma educação que atenda às reais necessidades deste organismo vivo, que Schafer (2011a; 2011b) e, seguindo seus passos, Fonterrada (2008), buscam problematizar as metodologias de ensino da música, bem como os objetivos e a importância da educação musical, os quais devem ultrapassar o virtuosismo, a memorização e a performance musical reprodutiva, além da visão simplista que coloca a música como um aparato em apresentações que aludem às datas comemorativas. A educação musical almejada é aquela que fornece ao aluno ferramentas para a construção do seu próprio conhecimento, conduzindo-o durante o

¹Fonterrada é docente, pesquisadora e uma das mais relevantes comentadoras da obra de Murray Schafer no Brasil. Ao debruçar-se sobre o trabalho do músico canadense, Fonterrada contribuiu para o campo de estudos em metodologia do ensino da música, traduzindo várias obras de Schafer para a língua portuguesa, a maioria delas publicada pela Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), instituição de ensino superior em que a investigadora brasileira estava vinculada nos anos de 1990, época que marca o contato inicial com os trabalhos em educação musical desenvolvidos por Murray Schafer.

percurso e dando-lhe condições para que possa se expressar, utilizando-se de diferentes linguagens.

Fonterrada (2008), ao concluir seu ensaio sobre música e educação, afirma que será difícil para a música ocupar o seu devido lugar no sistema educacional até que o seu verdadeiro papel seja descoberto, até que cada indivíduo – e a sociedade como um todo – perceba que não é periférica, mas parte integrante e necessária da cultura e da formação humana. Somente quando este princípio for compreendido é que lhe será dado o devido valor dentro dos espaços escolares. Há esperança de que a universidade, enquanto espaço de formação docente, rompa a “torre de marfim” para atacar frontalmente a indigência cultural a que a escola está sujeita e, então, reconhecer a relevância das artes – e particularmente da música – neste processo.

Para a autora, a educação musical alternativa, que é apresentada como consequência da prática da Educação Artística, ou seja, como desdobramento do componente “Arte”, advoga a música como uma prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, ou seja, centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos.

Segundo Schafer (2011a), assegurar um lugar para a música nos sistemas públicos de educação é uma tarefa bastante difícil, não só no Brasil, como em diversos países, e mesmo nos espaços em que existe, ela se insere, de fato, somente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e vai perdendo a força à medida que o aluno se desenvolve.

O autor relaciona esta dificuldade às lacunas deixadas na formação inicial docente, a quem chama de gestor/administrador da sala de aula, e à falta de uma leitura amorosa da música.

Muitos administradores passam ao largo da música. Não é fácil demonstrar a essas pessoas que grandes mentes do passado asseguraram à música um papel educacional da mais alta significação, a menos que tenham lido Platão, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe, Shaw e outros, o que não é muito provável. Mas o “complexo de culpa” cultural, que impede pessoas não musicais de expulsar inteiramente a música dos currículos também as força a justificar sua presença, sem compreenderem verdadeiramente por que ela deveria estar lá (Schafer, 2011a, p. 281-282).

Buscando respostas à inquietação que conduz à reflexão sobre a necessidade de ensinar música, o autor compreende que, sendo a música uma expressão organizada das energias existentes no próprio Universo, a prática musical pode concretizar essa comunicação com o todo, com esse universo. Neste caminho, o autor afirma que a educação musical é o meio para que o homem consiga sentir o eco desse Universo, vibrando através dos seres. Para que seja possível captar estas vibrações, são necessárias ferramentas pedagógico-musicais, que estimulem a mente, a imaginação, que unam os corpos e mentes em “ações de autodisciplina e descoberta” (Schafer, 2011a, p. 283).

Sobre as práticas pedagógicas e metodologias do ensino de música, Maria Teresa Alencar de Brito² (2016) compreende a música como uma linguagem em constante evolução, expandindo-se e remodelando sentidos e significados. Trabalhar com música e educação musical nas escolas deve então acompanhar estas transformações. Desta forma, torna-se fundamental atualizar as relações construídas entre a comunidade de aprendizes, fruto da concepção *schaferiana*, de modo a envolver alunos e professores, que passam a compartilhar experiências, descobertas e conhecimentos, na busca de uma integração que envolva fazer e pensar, ação e reflexão.

Os estímulos à pesquisa, à criação, à experimentação e à escuta ampliada incluem sons; silêncios e músicas; formas de escrever sons e a construção de materiais. São múltiplas possibilidades que se transformam dinamicamente em ideias musicais, permeando a construção de conceitos, propostas e possibilidades para o desenvolvimento de experiências e conhecimentos musicais em territórios de educação musical – mesmo que distantes de alguns contextos.

A partir de tais pontuações, a autora enfatiza a necessidade de se pensar no processo de formação de professores para trabalhar com música na educação, considerando que a formação desses profissionais se dá por diversos caminhos, além do curso de formação inicial.

Brito (2003, p. 53) nos lembra que a música “é linguagem cujo conhecimento se constrói [...] pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo de cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho”.

Caminhando para a compreensão da formação e atuação docente, Tardif (2002), ao refletir sobre a formação de saberes docentes, traz luz à ideia de que esses saberes não são inatos do ser humano, mas produzidos pela socialização na formação de seu capital cultural, através da imersão dos sujeitos nos diferentes grupos sociais, nos quais constroem, a partir da interação, sua identidade pessoal e social, criando ferramentas de suporte à formação e atuação profissional.

Desta forma, visamos à realização da pesquisa, propondo reflexões acerca da formação inicial e continuada, de pedagogos(as), tendo como foco o desenvolvimento de habilidades

² Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito foi doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, bacharel em piano e licenciada em Educação Artística (habilitação em Música). Professora e pesquisadora no Departamento de Música da ECA-USP. Criou, há 34 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical em São Paulo voltado à formação de crianças, jovens e adultos. Produziu sete cds documentando o trabalho musical desenvolvido com crianças e adolescentes. Escreveu inúmeros materiais relacionados à educação musical infantil e foi membro do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM), tendo sido representante nacional do movimento e vice-presidente do FLADEM Internacional.

musicais fundamentais para o trabalho com música e educação musical na Educação Infantil.

Acreditamos que a ausência de ferramentas e conhecimentos didático-pedagógicos em Música restringem a atuação dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades nas instituições escolares de Educação Infantil.

Dessa forma, apresenta-se como problema de pesquisa a falta de oportunidades para construção de ferramentas pedagógico-musicais nos cursos de formação de professores, que caminha para o não oferecimento de atividades/oportunidades reais de ensino e aprendizagem musical e que, além de opor-se à formação integral dos alunos, sobrevém como uma violação de direitos legais de aprendizagem. Problema este, que pode ser sintetizado nas seguintes questões: “Quais foram as experiências formativas em música vivenciadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil?”; “As oportunidades formativas em música nos cursos de formação inicial de pedagogos são suficientes ao desenvolvimento prático em educação musical na Educação Infantil?” e “Quais ferramentas e/ou práticas didático-metodológicas musicais tem sido utilizadas na Educação Infantil a fim de garantir o acesso integral ao currículo?”.

Diante do exposto, serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos deste Projeto de Pesquisa. O presente teve o objetivo geral de compreender quais as ferramentas e/ou práticas didático-metodológicas musicais têm sido utilizadas na Educação Infantil a fim de garantir o acesso integral ao currículo musical presente nos documentos normativos que fundamentam a construção de currículos nessa etapa da Educação Básica.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- identificar, nos materiais normativos, a construção do currículo musical na Educação Infantil;
- identificar como a música é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura;
- investigar as experiências formativas em música vivenciada pelos(as) professores(as) da Educação Infantil;
- analisar, a partir do olhar docente, o impacto da Educação Musical na Educação Infantil;
- identificar os desafios apresentados pelos(as) docentes no desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais na Educação Infantil;
- desenvolver material de apoio e formação em exercício para docentes que atuam na Educação Infantil, visando o desenvolvimento de habilidades didático-musicais que possam contribuir de maneira significativa em suas práticas pedagógicas (Produto Educacional).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, que busca compreender experiências, significados e práticas docentes em seu contexto natural, valorizando a riqueza dos dados descritivos e a complexidade do fenômeno investigado (Lüdke; André, 1986; Flick, 2009). Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta um questionário *on-line* e entrevistas semiestruturadas, possibilitando uma escuta atenta às vozes dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

As informações produzidas foram analisadas à luz de referenciais teóricos e organizadas em Eixos Temáticos, permitindo a construção de reflexões críticas sobre a linguagem musical e sua presença nas práticas pedagógicas. Dos dados emergem narrativas que revelam sentidos, desafios e possibilidades para o trabalho com música na Educação Infantil.

Este trabalho apresenta, de forma articulada, a trajetória do pesquisador, a delimitação do problema, os objetivos e a justificativa na introdução, seguido de um levantamento bibliográfico e revisão sistemática que mapeiam a produção recente sobre a linguagem musical na Educação Infantil. No núcleo de Políticas Públicas, Música e Infância, são analisados, criticamente, documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o Parecer CNE/CEB nº 12 (Brasil, 2013) e a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2016), revelando implicações e tensões para a efetivação do direito à música. Na sequência, apresenta-se uma seção sobre a Educação Musical na Infância, integrando desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, Ecologia Sonora e formação docente. Na seção 5, propôs-se um diálogo entre a linguagem musical e a linguagem escrita, aproximando-as na proposta das sequências didáticas. Por fim, apresentam-se os caminhos metodológicos, tais como a natureza, instrumentos e critérios de análise desta pesquisa; seguidos da Apresentação e Análise dos Dados, do Produto Educacional, das Considerações Finais e, posteriormente, das Referências que fundamentam este trabalho.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA: a música como linguagem na pesquisa em Educação Infantil

Nesta seção, apresenta-se o levantamento bibliográfico e a revisão sistemática que fundamentam este estudo, mapeando a produção acadêmica recente (2014–2024) sobre a linguagem musical na Educação Infantil, com foco na formação e na atuação docente. Descrevem-se os descritores empregados, as bases consultadas, os critérios de inclusão e exclusão e o fluxo de seleção do corpus. Ao final, sintetizam-se os achados por eixos analíticos e dispõe-se um quadro de sistematização dos estudos, evidenciando consensos, tensões e lacunas que orientam as discussões subsequentes.

A revisão sistemática apresentada nasce como um gesto de escuta atenta e rigorosa, mas também como exercício de cuidado: reunir vozes, percursos e reflexões que, de diferentes modos, se debruçam sobre a presença da linguagem musical na Educação Infantil. Inspirado nas orientações de Rother (2007), compreendo este tipo de revisão como “planejada para responder a uma pergunta específica” e sustentada por métodos explícitos, sistemáticos e transparentes. Mais do que um procedimento técnico, trata-se de um compromisso ético com a clareza e a reprodutibilidade, evitando tanto o acúmulo acrítico quanto as simplificações que empobrecem a complexidade do campo.

A questão que conduz este percurso está diretamente vinculada aos objetivos desta pesquisa: “o que a produção acadêmica brasileira evidencia, no período de 2014 a 2024, acerca da linguagem musical na Educação Infantil, com ênfase na formação e na atuação docente?”. O recorte decenal foi escolhido por abarcar um ciclo representativo de diretrizes curriculares, políticas públicas e experiências formativas, compondo um horizonte suficientemente amplo para apreender tendências e tensões, mas também coeso o bastante para garantir consistência analítica.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), por congregar, em rede, a produção *stricto sensu* nacional e permitir um rastreio consistente de teses e dissertações na interface Educação/Educação Musical. Utilizaram-se os descritores “linguagem musical” e “educação infantil”, com o filtro temporal 2014 - 2024. A etapa de identificação retornou 44 registros; após triagem por títulos, 8 estudos permaneceram elegíveis; a leitura de resumos resultou na inclusão final de 6 trabalhos, que compõem o corpus desta revisão (fluxo 44 → 8 → 6). Esse caminho está documentado no levantamento bibliográfico da pesquisa (Quadro 1).

Para a definição dos critérios de inclusão, consideraram-se:

- (a) estudos brasileiros (teses/dissertações) com foco explícito na linguagem musical na Educação Infantil;
- (b) relação direta com formação e/ou atuação docente;
- (c) período 2014–2024;
- (d) texto integral disponível.

Como critério de exclusão:

- (a) estudos fora da Educação Infantil ou sem foco em linguagem musical;
- (b) duplicatas.

No procedimento de triagem foram localizadas 44 obras. A primeira filtragem ocorreu a partir da leitura de títulos, que, como explica Ferreira (2002, p. 261), “informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Com base nesses critérios – aderência ao tema, nível educativo e recorte temporal – o conjunto foi reduzido para 8 estudos.

Na sequência, procedeu-se à leitura dos resumos, etapa reconhecida como útil para seleção, ainda que insuficiente para análise aprofundada – questão problematizada pela própria autora: “seria possível [...] ler apenas dados bibliográficos e resumos dos trabalhos?” (Ferreira, 2002, p. 257). Mesmo assim, os resumos foram empregados em sua finalidade informativa, pois “informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva” (Ferreira, 2002, p. 268–269), permitindo decidir pela elegibilidade. Após essa etapa, restaram 6 trabalhos.

Por fim, realizou-se a leitura integral dos estudos elegíveis, fase indispensável para superar os limites do gênero resumo – que “conta uma certa realidade” (Ferreira, 2002, p. 269) da produção, distinta daquela acessível no texto completo.

A extração de dados deu-se por formulário padronizado (ano, título, autor, instituição, tipo de material e suas principais contribuições) e a avaliação crítica considerou a relevância da discussão em relação à presente pesquisa. Reconhecendo que a leitura de resumos se organiza como rede e não como cadeia linear a síntese analítica foi realizada somente após a leitura integral, compondo um mapeamento inventariante e descritivo do campo.

O resultado desse processo pode ser visualizado no Quadro 1, que sistematiza os seis estudos incluídos. Ele funciona como uma espécie de mapa de leitura: um território organizado que nos orienta pelas principais contribuições de cada pesquisa, sem reduzir suas singularidades. Esses eixos atendem ao apelo de Edna Terezinha Rother (2007) por critérios explícitos e comunicáveis, que conferem robustez à síntese e prevenção de vieses interpretativos.

Quadro 1: Sistematização dos estudos incluídos na revisão de literatura (2014–2024)

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Tipo	Principais Contribuições
2023	O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem	Cláudia Jaqueline de Souza Siufi	Universidade de São Paulo	Tese	Integra Delalande e Malaguzzi para defender a música como linguagem; destaca o(a) docente como mediador(a)/cocriador(a) e propõe práticas para além da canção (escuta, exploração, criação) no cotidiano escolar.
2020	A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo	Andréia Novaes Souto Ribeiro	Universidade Nove de Julho	Dissertação	Examina formação continuada/em serviço (JEIF); mostra sensibilização e apropriação curricular quando a formação se dá no e com o trabalho, com observações em sala e entrevistas.
2020	A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento infantil: estudo na UEB Bernardina Spíndola	Kátia Regina dos Santos Castro	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	Estudo sobre práticas músico-educativas e seus efeitos no desenvolvimento infantil, compondo o panorama recente do campo identificado no levantamento bibliográfico.
2017	As práticas pedagógicas musicais dos professores na Educação Infantil	Cristiani Maria Faccio	Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	Identifica atividades sem intencionalidade, lacunas de formação e desconhecimento legal; reconhece ganhos em linguagem oral, socialização e criatividade quando a música é mobilizada.
2017	Ensino de Música na Escola: contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano	Queila Garcia Moreno Sanches Figueiredo	Universidade Nove de Julho	Dissertação	Articula legislação e desenvolvimento integral; sustenta a música como componente formativo indispensável na Educação Básica e recomenda práticas intencionalmente diversificadas.
2016	De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	Maria Luiza Dias Ramalho	Universidade de Brasília	Dissertação	Documenta um processo formativo que desloca docentes não especialistas de coadjuvantes a protagonistas, com autonomia e mediação qualificada no trabalho musical com crianças.

Fonte: elaboração própria a partir dos textos integrais e do levantamento bibliográfico (BDTD/IBICT), 2026.

Lidos em conjunto, esses estudos revelam um núcleo de consensos, mas também tensões que instigam a pensar o campo com maior profundidade. O consenso se manifesta, em primeiro lugar, no reconhecimento da música como linguagem e não apenas como recurso didático. Trata-se de uma linguagem que comunica, organiza o pensamento, estrutura a experiência e permite às crianças atribuírem sentidos ao mundo antes mesmo de dominar a palavra. Como sintetiza Figueiredo (2017, p. 45), “a música não deve ser tratada como atividade complementar, mas como dimensão formativa indispensável no currículo da escola”.

Quando Siufi (2023) afirma que “a música na educação infantil deve estar presente na construção do conhecimento e no dia a dia escolar, sendo trabalhada diversificadamente e muito além da canção” (p. 12), ela nos convoca a deslocar o olhar: de uma prática acessória ou decorativa para uma dimensão constitutiva da infância. A música, nesse sentido, é leitura do mundo – leitura sensível, rítmica e sonora, que funda modos de ser, conviver e aprender. Como já argumentava Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, e é nesse horizonte que a música aparece como uma das primeiras leituras possíveis.

Outro ponto de convergência aparece no reconhecimento de que a formação docente é condição de possibilidade para que a linguagem musical seja vivida em sua plenitude na Educação Infantil. Ribeiro (2020) demonstra que, quando a formação se dá em serviço e no contexto do trabalho, ela “favorece a apropriação curricular e a ampliação da sensibilidade dos professores para o uso da música em suas práticas” (p. 78). Ramalho (2016) traduz esse processo em termos de transformação identitária, mostrando a passagem do docente de “coadjuvante a protagonista” (p. 102). Esse movimento, mais do que técnico, é um gesto de humanização: a formação não se limita a transmitir métodos, mas ajuda o professor a encontrar sentido em sua própria ação, colocando-o em diálogo com a potência criadora das crianças.

Ao lado dos consensos, os trabalhos evidenciam tensões e lacunas que ainda precisam ser enfrentadas. Faccio (2017, p. 61) alerta que “as práticas musicais na Educação Infantil aparecem de modo fragmentado, sem planejamento e sem clareza sobre seus objetivos”. É um retrato duro, mas necessário: professoras sensíveis à música, mas inseguras em como integrá-la de modo sistemático; formações iniciais que pouco contemplam a dimensão musical; redes de ensino que, não raro, tratam a música como luxo ou adorno.

Essas tensões não devem ser lidas como fracasso, mas como convocação. Elas denunciam uma lacuna histórica, mas também abrem caminhos para novas possibilidades. Nesse sentido, é oportuno lembrar Brito (2003, p. 27), para quem “a musicalidade da criança está impregnada em seus gestos, em seus silêncios e em sua relação afetiva com os sons da

vida”. Reconhecer essa musicalidade é um convite para que as formações docentes e os projetos pedagógicos acolham a música como experiência integral e legítima da infância.

Os efeitos positivos da música, quando trabalhada de forma intencional, aparecem de maneira recorrente. Como destacam Faccio (2017), Figueiredo (2017) e Ribeiro (2020), a prática musical favorece a linguagem oral, a socialização, a memória, a coordenação motora e a criatividade. Nas palavras de Violeta Gainza (1988, p. 19), “a música não só educa a sensibilidade estética, mas também a capacidade de compreender, comunicar-se e interagir com os outros”. Nessa afirmação, encontramos eco para aquilo que os estudos brasileiros têm mostrado: a música não é enfeite, mas força vital do processo educativo.

Nesse conjunto de achados, percebe-se que a música, quando tomada como linguagem, atua como um território de encontro entre professor e criança. Não se trata apenas de ensinar conteúdos musicais, mas de criar condições para que as crianças possam se expressar, experimentar, inventar e, sobretudo, serem reconhecidas em sua potência criadora. É nesse espaço que o professor também se humaniza: aprende a ouvir, a esperar, a se surpreender com o inesperado. Como lembra Freire (1996, p. 23), “ensinar exige escuta atenta”, e talvez a música seja um dos lugares privilegiados para que essa escuta se exerça em toda a sua radicalidade.

Por fim, pode-se dizer que o quadro de consensos, tensões e lacunas delineado por esta revisão sistemática ilumina o coração desta dissertação: consolidar a música como linguagem na Educação Infantil exige projeto pedagógico, formação docente sistemática e condições institucionais que sustentem ambientes de escuta, pesquisa sonora e criação. Exige também uma postura ética, que reconheça a dignidade das infâncias e seu direito de viver experiências estéticas, criativas e afetivas na escola.

Como em um poema tecido de muitas vozes, a revisão nos mostra que a música não cabe apenas nas partituras ou nos livros: ela pulsa nos corpos, ecoa nos espaços, atravessa as práticas. A música, aqui, não é coadjuvante – é protagonista de uma educação mais justa, sensível e humanizadora.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, MÚSICA E INFÂNCIA: análise crítica dos marcos legais e seus desdobramentos na Educação Infantil

Nesta seção serão analisados os principais documentos normativos que orientam a presença da Educação Musical na Educação Infantil brasileira, com ênfase nas implicações para a formação e atuação docente. A abordagem será fundamentada nos princípios dos direitos de aprendizagem, visando compreender como a legislação educacional garante – ou falha em garantir – o direito de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos quanto ao desenvolvimento da linguagem e expressão musical. Serão examinados a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), bem como pareceres e resoluções específicas relacionadas ao ensino de música. A linguagem musical será discutida não apenas como conteúdo curricular, mas como direito à educação, que dialoga com os sentidos mais profundos da infância e com os compromissos da educação democrática e emancipadora.

A presente análise está estruturada nos seguintes eixos:

1. Fundamentos legais e constitucionais da educação e da linguagem artística como direito de aprendizagem;
2. A LDB e a função social da Educação Infantil como espaço de formação integral;
3. O PNE e as metas relacionadas à formação docente e à valorização das práticas culturais;
4. A BNCC como referência curricular e seus limites na efetivação do direito à música;
5. As DCNP e a ausência da música como componente formativo;
6. As DCNEI e a centralidade da linguagem musical no cotidiano das crianças pequenas;
7. Pareceres e resoluções específicas: do papel do Estado à responsabilidade ética dos sistemas de ensino;
8. Reflexões críticas sobre a formação docente frente à linguagem musical como direito;
9. Considerações finais: desafios, tensões e proposições.

Cada um desses eixos incluirá diálogo com autores da área da educação, música e direitos humanos como Paulo Freire (1989; 1996), Teca Alencar de Brito (2016) e os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (2001; 2003).

3.1 Fundamentos legais e constitucionais da educação e da linguagem artística como direito de aprendizagem

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, representa o marco inaugural de uma nova compreensão da educação como um direito social, um bem público e uma ferramenta de construção da cidadania plena. O artigo 205 define que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Este artigo revela que o foco da educação é a pessoa humana em sua integralidade, não restrita a uma perspectiva produtivista ou meramente escolarizada.

Além disso, o artigo 227 estabelece a prioridade absoluta da criança nos investimentos sociais e na garantia de seus direitos fundamentais. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação desde a primeira infância, o que inclui o acesso à cultura, às artes e à livre expressão.

Nesse sentido, a linguagem musical se insere como um direito de aprendizagem, vinculado não apenas à ideia de desenvolvimento cognitivo, mas à fruição estética, à experiência sensível e à construção de identidades. O artigo 215 do respectivo documento é explícito ao afirmar que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional" (Brasil, 1988, p. 128) e que "a lei apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (Brasil, 1988, p. 128).

É fundamental destacar que tais garantias são reforçadas por tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ratificada pelo Brasil em 1990, reconhece o direito da criança à livre expressão de sua opinião e à participação plena na vida cultural e artística. O artigo 31 dessa convenção estabelece que "Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao descanso e aos tempos livres, à participação em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e à livre participação na vida cultural e nas artes" (ONU, 1989, p. 9).

No campo da educação em direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1998) reforça que a educação deve promover valores como a liberdade, o respeito, a dignidade e a diversidade cultural. A música, nesse contexto, é uma poderosa ferramenta para promover a sensibilidade ética, a empatia e o reconhecimento da pluralidade.

Como afirma Freire (1996), a educação deve ser uma ação ética e emancipadora, orientada por valores de solidariedade e justiça, que promove a humanização dos sujeitos e contribui para a superação das formas de opressão. Para Freire, o diálogo é o eixo central da pedagogia libertadora, e a música, como linguagem estética e comunicativa, possibilita experiências dialógicas desde a primeira infância. Ao cantar, escutar, criar e movimentar-se com os sons, a criança interage com o mundo e com os outros de maneira sensível e criativa, vivenciando a arte como mediação de significados e afetos.

Portanto, ao abordar a educação musical na perspectiva dos direitos de aprendizagem, reconhece-se que não se trata apenas de um recurso metodológico, mas de uma dimensão constitutiva da subjetividade e da convivência humana, que nasce nos espaços escolares e transcende seus muros para a sociedade. Ignorar ou negligenciar esse direito é, em certa medida, negar à criança sua expressão plena como sujeito de cultura, de imaginação e de sensibilidade.

Na próxima subseção, trataremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da função social da Educação Infantil, analisando como a legislação ordinária incorpora os princípios constitucionais no que diz respeito à linguagem musical e à formação dos docentes que atuam com as infâncias.

3.2 A LDB de 1996 e a função social da Educação Infantil como espaço de formação integral

A LDB, instituída pela Lei nº 9.394/1996, representa o principal marco infraconstitucional da organização do sistema educacional brasileiro. Ao regulamentar os preceitos constitucionais, o documento assume papel central na definição da função social da educação, e em especial da Educação Infantil, compreendida como a primeira etapa da Educação Básica.

No Art. 29, a LDB 9.394/96 define que a Educação Infantil "destina-se a crianças de até cinco anos de idade, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, p.14). Este enunciado consagra uma perspectiva de formação ampla, que ultrapassa os limites da preparação para a alfabetização ou para o ensino formal. A

infância passa a ser valorizada em sua riqueza própria, como tempo de descobertas, experimentações e construção de significados.

É nesse contexto que a educação musical ganha relevância. Como expressão simbólica, estética e sensível, a música constitui elemento essencial do desenvolvimento integral. No entanto, embora o documento mencione a Arte como componente obrigatório do currículo da Educação Básica (Art. 26), somente com a promulgação da Lei nº 11.769/2008 é que a Música foi incorporada de forma explícita como conteúdo obrigatório no ensino de Arte.

O § 6º do Art. 26, incluído pela referida lei, determina que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente” curricular de Arte. Isso implica reconhecer a importância da música não apenas como atividade recreativa, mas como campo do conhecimento e da cultura. Entretanto, essa conquista legislativa não foi acompanhada, na prática, de políticas públicas efetivas para a formação de professores, alocação de recursos ou revisão curricular sistemática nos cursos de formação inicial, especialmente na Pedagogia.

Ademais, o Art. 3º da LDB/1996, ao tratar dos princípios que orientam o ensino, reafirma valores fundamentais da educação brasileira, como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e a “valorização do profissional da educação escolar” (Brasil, 1996, p. 1-2). Esses princípios dialogam diretamente com o direito das crianças à experiência artística e musical, uma vez que garantem a liberdade de expressão e a diversidade de práticas culturais nos ambientes escolares.

Neste ponto, é fundamental destacar a contribuição de autores como Brito (2003), que afirma que a educação musical na infância deve ser concebida como uma prática cultural significativa, inserida no cotidiano das experiências infantis, e não reduzida a uma preparação instrumental para possíveis desempenhos artísticos futuros. Essa visão amplia o sentido da música no contexto educacional, situando-a como direito das infâncias e não como privilégio de poucos.

A falta de um direcionamento do referido documento, quanto às especificações de diretrizes claras sobre como a música deve ser contemplada na Educação Infantil, contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas e para a marginalização da linguagem musical nos currículos escolares. Essa lacuna normativa revela a persistência de uma visão instrumentalizada da música, que ignora seu potencial como linguagem estruturante da infância e da formação humana.

Em termos de atuação docente, a LDB/1996 também aponta, no Art. 61, que “a formação dos profissionais da educação [...] deverá assegurar-lhes uma base comum nacional

e respeitar, ao mesmo tempo, as especificidades regionais, bem como promover a valorização dos saberes e experiências dos educadores" (Brasil, 1996, p. 31). Isso reforça a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, considerando as linguagens artísticas e as experiências culturais das comunidades escolares. No entanto, essa previsão ainda não se traduz em realidade nos currículos da formação docente.

Uma análise mais criteriosa, portanto, evidencia uma contradição: ao mesmo tempo que se reconhece a importância da formação integral, da diversidade cultural e da valorização docente, a LDB/1996 pouco avança na explicitação de como essas diretrizes devem se materializar na Educação Infantil por meio de linguagens como a música. Buscar formas de superar essa lacuna é fundamental para que a legislação não se limite ao campo da retórica, mas se traduza, no cotidiano das instituições, em condições reais de garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Na sequência, discutiremos como o Plano Nacional de Educação/2014 busca avançar na consolidação de metas e estratégias para a formação docente e a valorização das práticas culturais no âmbito da Educação Infantil, especialmente no que se refere à educação musical.

3.3 O PNE e as metas relacionadas à formação docente e à valorização das práticas culturais

O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, consolida uma agenda pública para a educação brasileira, com metas e estratégias de cumprimento obrigatório ao longo de uma década. Embora o PNE trate de forma ampla e generalista a questão da arte e da cultura na educação, ele oferece diretrizes que podem - e devem - ser interpretadas à luz dos direitos culturais das crianças, da valorização das expressões artísticas e da formação dos professores para atuar com a linguagem musical desde a Educação Infantil.

A Meta 1, voltada à universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e à ampliação da oferta em creches para as de 0 a 3 anos, não pode ser compreendida apenas sob a ótica da ampliação do acesso. A Estratégia 1.14 é particularmente reveladora ao determinar que se deve “promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade” (Brasil, 2014, p.15). Essa formulação incorpora, ainda que implicitamente, a necessidade de incluir práticas culturais e artísticas no cotidiano educativo da infância, onde a linguagem musical ocupa papel essencial.

Sob essa perspectiva, garantir o acesso à música na Educação Infantil não é luxo, é cumprimento de meta. Mais que isso: é compromisso com o que se espera de um projeto de

educação humanizadora e integral, para quem a escola da infância deve constituir-se como um espaço de escuta atenta, de livre expressão, de experiências de encantamento e de valorização do sensível como dimensão fundamental do desenvolvimento humano.

A Meta 15 do PNE complementa esse cenário ao definir que “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste documento, política nacional de formação dos profissionais da educação básica” (Brasil, 2014, p. 13) é ação prioritária. Isso implica rever as políticas de formação inicial e continuada, incluindo uma abordagem consistente das linguagens artísticas, especialmente da música, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e demais formações docentes.

Assim, uma abordagem reflexiva do PNE (Brasil, 2014) evidencia certa fragilidade estrutural: embora haja abertura para o reconhecimento das dimensões culturais e artísticas, não há diretrizes explícitas ou metas específicas que apontem para a implementação da educação musical no contexto da Educação Infantil. Essa omissão dificulta a elaboração de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da música como componente estruturante do currículo, e compromete, por consequência, o direito das crianças à vivência estética e cultural desde os primeiros anos de vida.

Por isso, a formação docente assume papel estratégico. É por meio de professores sensíveis, críticos e bem formados que a música pode deixar de ser tratada como “hora do recreio” e passar a ser compreendida como linguagem estruturante da infância. Como aponta Brito (2003), a música é uma linguagem de acesso ao mundo e à interioridade, que deve ser cultivada como direito, não como privilégio.

Em síntese, o documento nos oferece uma moldura legal relevante, mas ainda insuficiente. Sua efetivação, no que diz respeito à educação musical, dependerá da articulação crítica entre políticas públicas, currículos de formação docente e a mobilização dos sujeitos da prática pedagógica.

Na seção seguinte, examina-se como a BNCC (2017) organiza o currículo da Educação Infantil e quais limites e possibilidades se colocam para a efetivação do direito à música no interior dos campos de experiência delineados pelo documento.

3.4 A BNCC como referência curricular e seus limites na efetivação do direito à música

A Base Nacional Comum Curricular representa um marco na organização dos currículos da Educação Básica brasileira, ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e estudantes do país. Na etapa da Educação Infantil, esse referencial propõe

uma abordagem centrada nos direitos das crianças e em experiências significativas, que privilegiem a interação e o brincar como eixos estruturantes do processo educativo.

A organização proposta para a Educação Infantil no documento (Brasil, 2017) baseia-se em cinco Campos de Experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A educação musical, embora não apareça como um campo isolado, manifesta-se de maneira transversal, sobretudo em “Traços, sons, cores e formas” e em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esses campos indicam a relevância da sensibilidade auditiva, da experimentação sonora e da expressão criativa como dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil.

O texto normativo afirma que “a vivência de experiências musicais, corporais, visuais e dramáticas promove nas crianças uma ampliação de repertórios culturais e expressivos, favorecendo o seu protagonismo e criatividade” (Brasil, 2017, p. 38). Esse enunciado revela uma compreensão importante: a música é reconhecida como meio de expressão e fruição estética, e sua vivência torna-se essencial para a construção da identidade, da socialização e da criatividade das crianças.

Contudo, o documento incorre em algumas limitações que merecem análise crítica. Primeiro, ao não estabelecer objetivos de aprendizagem específicos para a educação musical, o texto corre o risco de relegá-la à condição de atividade acessória, dependente da vontade individual dos professores ou da cultura institucional de cada escola. Segundo, não há menção à necessidade de formação específica dos docentes para trabalhar com música, o que perpetua a ausência de preparo técnico, metodológico e sensível no trato com essa linguagem.

Tais omissões fragilizam a efetivação do direito à música na prática pedagógica da Educação Infantil. Embora a BNCC proponha um currículo que valorize o brincar e a diversidade de linguagens, não explicita mecanismos capazes de assegurar que a música seja vivenciada pelas crianças de forma sistemática, criativa e com intencionalidade educativa. É nesse ponto que se torna fundamental a atuação consciente dos professores, respaldados por políticas públicas de formação e por projetos político-pedagógicos comprometidos com a integralidade da infância.

Além disso, é preciso considerar o risco de uma leitura tecnicista, que transforme os campos de experiência em “caixas de competências”, desconsiderando os aspectos subjetivos, culturais e afetivos das interações musicais. Como destaca Teca Brito (2003), a educação musical não se resume à reprodução de repertórios ou ao treinamento de habilidades rítmicas,

mas envolve a escuta sensível, o diálogo cultural, o respeito à diversidade de expressões e o cultivo do encantamento.

A música, portanto, deve ser compreendida, no âmbito da BNCC, não como conteúdo complementar, mas como direito de aprendizagem e humano da criança. Para que isso se realize, é necessário que os professores tenham autonomia pedagógica, tempo para planejamento e suporte institucional. É também indispensável que os currículos das licenciaturas em Pedagogia incorporem a formação musical como componente estruturante e não apenas como disciplina eventual.

Dessa forma, o texto pode – e deve – ser apropriado criticamente pelos educadores, que, em lugar de apenas cumprir prescrições, assumam o papel de mediadores culturais e artísticos no cotidiano da Educação Infantil. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato político e amoroso, e a linguagem musical é uma das formas mais potentes de expressão desse amor.

Discutiremos, agora, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apresentam a formação docente com uma abordagem ampla, mas sem conferir grande destaque à música em seu currículo, limitando-se, em geral, a referências ao campo da Arte de maneira geral.

3.5 As DCNP e a ausência da música como componente formativo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006) organizam a identidade do pedagogo como

profissional habilitado para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Brasil, 2006, p. 2).

O documento reforça a necessidade de uma formação ampla, cultural e estética, ao indicar que o egresso deve estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a dez anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.” (Brasil, 2006, p. 8).

Todavia, quando observada sob a ótica da música, nota-se que a legislação não lhe confere destaque específico na formação inicial. As menções às artes aparecem de forma genérica, vinculadas à dimensão estética, mas sem contemplar a música como linguagem autônoma. Isso abre margem para que a música seja tratada de maneira opcional ou diluída em componentes mais amplos, não garantindo, de fato, que os(as) pedagogos(as) se apropriem de saberes que lhes permitam atuar de forma intencional com a música na Educação Infantil.

Esse quadro contrasta com as DCNEI/2009, que reforçam a centralidade das linguagens artísticas no processo de desenvolvimento infantil. O documento estabelece que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio das diferentes linguagens, incluindo as artes, a música, o movimento, a linguagem oral e escrita, a matemática, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2009, p. 18).

Essa formulação deixa evidente que, para a Educação Infantil, a música não é apenas recurso didático ou atividade acessória, mas linguagem estruturante da experiência e do currículo, condição para a formação integral das crianças.

A análise comparativa entre os dois documentos revela, portanto, uma assimetria preocupante: enquanto as DCNEI reconhecem a música como direito e como linguagem central na infância, as DCNP permanecem silenciosas em relação à necessidade de preparar o(a) futuro docente para trabalhar com essa linguagem. Cria-se, assim, um descompasso entre a garantia legal do direito da criança à música e a formação inicial do pedagogo, responsável por concretizar esse direito.

Em termos práticos, esse vazio formativo pode implicar em práticas pouco consistentes, improvisadas ou mesmo na ausência da música no cotidiano da Educação Infantil, a despeito de toda a legislação que assegura seu lugar. Dessa forma, torna-se urgente pensar em políticas que alinhem a formação inicial dos pedagogos às demandas legais e pedagógicas da Educação Infantil, garantindo que os direitos das crianças não sejam reduzidos a intenções normativas, mas se materializem em práticas musicais significativas, contínuas e emancipadoras.

Na seção seguinte, abordaremos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a centralidade das linguagens artísticas – especialmente a música – como dimensões estruturantes do currículo e da vivência infantil.

3.6 As DCNEI e a centralidade da linguagem musical no cotidiano das crianças pequenas

As DCNEI, originalmente publicadas em 1999, revisadas e atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, representam um avanço fundamental na concepção de uma educação infantil pautada em princípios democráticos, inclusivos e humanizadores. Diferentemente de outros documentos normativos que tratam da educação de forma mais generalista, as DCNEI reconhecem e valorizam as especificidades da infância e da criança como sujeito histórico, social e de direitos.

O documento enfatiza que:

[...] a Educação Infantil deve ser orientada por princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) (Brasil, 2010, p. 16).

É nesse último princípio - o estético - que a linguagem musical encontra um espaço privilegiado.

Ao tratar das práticas pedagógicas, as DCNEI estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem garantir experiências que favoreçam a sensibilidade, a criatividade, o senso estético, o encantamento, a expressividade e o desenvolvimento de formas variadas de comunicação. Nesse sentido, a música não é apresentada como apêndice curricular, mas como linguagem estruturante da infância, tão importante quanto a linguagem oral, a matemática ou as experiências motoras.

Importante destacar que, segundo o documento, as práticas pedagógicas devem considerar o conhecimento das manifestações culturais locais, regionais e nacionais. Essa premissa nos convida a pensar uma educação musical que seja sensível à diversidade cultural brasileira, acolhendo expressões populares, afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas, em vez de restringir-se a repertórios eurocentrados ou padrões estéticos impostos. Trata-se, portanto, de um convite à descolonização dos currículos musicais na Educação Infantil.

A centralidade da educação musical nas DCNEI também se expressa na valorização do brincar e das interações como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. A música, nesse contexto, emerge como elemento integrador de jogos simbólicos, rodas de conversa, danças, experimentações com sons e silêncio, ou seja, de experiências que favorecem a construção de sentidos e a ampliação da escuta. Como aponta Brito (2003), a música, na infância, não é atividade decorativa, mas constitutiva da experiência educativa e afetiva.

Outro aspecto importante das DCNEI é o reconhecimento do papel do professor como mediador das experiências culturais e estéticas. O professor não é visto como mero aplicador de conteúdos, mas como pesquisador e coautor do processo pedagógico, que deve planejar, observar, escutar e interagir com as crianças de maneira sensível. Para tanto, sua formação deve contemplar os fundamentos da educação musical, a escuta qualificada e o respeito à pluralidade de expressões sonoras e culturais presentes nas infâncias.

No entanto, é preciso reconhecer que, embora as DCNEI apresentem uma concepção inovadora e sensível da Educação Infantil, sua implementação encontra desafios concretos. A

escassez de formação específica dos professores, a ausência de políticas públicas para o ensino de música nas creches e pré-escolas, a falta de instrumentos e materiais adequados e a desvalorização das artes nos projetos pedagógicos ainda comprometem a efetivação plena das diretrizes.

Para que as propostas das DCNEI se tornem realidade, é indispensável uma atuação articulada entre formação docente, financiamento, gestão democrática e compromisso político com os direitos das crianças. Como bem sintetiza o documento, a Educação Infantil deve assegurar às crianças seus direitos civis, humanos e sociais, respeitando sua condição de sujeito histórico e de direitos, que vive, fala, sente e pensa sua cultura, seu tempo e seu espaço.

A seguir, aprofundaremos a análise dos pareceres e resoluções complementares que regulamentam o ensino de música na Educação Básica, com destaque para o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2016.

3.7 Pareceres e resoluções específicas: do papel do Estado à responsabilidade ética dos sistemas de ensino

A consolidação do ensino de música como parte obrigatória do currículo da Educação Básica no Brasil deu um passo importante com a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que alterou o § 6º do Art. 26 da LDB, determinando que a música seja conteúdo obrigatório, ainda que não exclusivo, do componente curricular de Arte. Essa legislação estabeleceu o marco legal para que a linguagem musical deixasse de ser atividade extracurricular ou complementar, ganhando status de componente formal do processo educativo.

Em decorrência dessa mudança, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica, elaborou o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que culminou na Resolução CNE/CEB nº 2/2016. Esses documentos orientam a operacionalização do ensino de música nas escolas brasileiras, especificando responsabilidades das instituições escolares, das secretarias de educação e das instituições formadoras de professores.

A Resolução nº 2/2016 define que cabe às escolas incluir o ensino de música em seus projetos político-pedagógicos, criar ou adequar espaços e tempos para sua realização, realizar atividades musicais com a participação da comunidade escolar, organizar seus quadros com docentes licenciados em música e promover formação continuada. Trata-se, portanto, de um conjunto de determinações que vai além do cumprimento legal e assume o ensino musical como direito educacional.

Ao estabelecer essas obrigações, o CNE reconhece o papel do Estado como garantidor da oferta qualificada de ensino de música. Contudo, o texto da resolução também revela a dimensão ética dessa responsabilidade. Não se trata apenas de cumprir metas ou atender indicadores: trata-se de assegurar às crianças o direito à fruição artística, ao desenvolvimento da escuta sensível, à expressão criativa e ao contato com a pluralidade sonora que compõe o patrimônio cultural brasileiro.

É importante destacar que o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 resultou de amplas consultas públicas, seminários e debates com especialistas, professores, pesquisadores e representantes de associações como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e a ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). Essa construção coletiva evidencia que o ensino de música na escola não é demanda de um segmento isolado, mas reivindicação de um campo comprometido com a formação cultural e cidadã das novas gerações.

Apesar dos avanços normativos, os desafios práticos são muitos. Em muitas redes públicas de ensino, a presença da música ainda é limitada ou inexistente, especialmente na Educação Infantil. Faltam profissionais habilitados, instrumentos musicais, materiais didáticos e políticas de formação continuada. Além disso, persiste uma visão utilitarista da música, vista como distração ou entretenimento, e não como linguagem formadora.

Diante disso, o compromisso com a efetivação dessas resoluções deve ser compreendido como parte de uma política de valorização da infância e de combate às desigualdades educacionais e culturais. Assegurar o ensino de música na Educação Infantil é, em última instância, reconhecer o direito das crianças de se expressarem, pertencerem, criarem e encantarem-se com o mundo.

Como bem afirma Freire (1996), a educação configura-se como uma prática essencialmente política e eticamente comprometida, sustentada por uma dimensão amorosa que reconhece o outro como sujeito de direitos e de potencialidades. Ao garantir o ensino de música como um direito, as instituições educacionais reconhecem que ensinar também é cuidar, e cuidar também é educar – com escuta, sensibilidade e compromisso com a dignidade humana desde os primeiros anos de vida.

Na próxima seção, refletiremos criticamente sobre a formação docente frente aos desafios impostos pela efetivação da linguagem musical como direito humano e cultural das crianças pequenas.

3.8 Reflexões críticas sobre a formação docente frente à linguagem musical como direito

A formação docente para a Educação Infantil tem sido objeto de debates intensos nas últimas décadas, sobretudo quando se trata da inserção de práticas culturais e artísticas no cotidiano pedagógico. A linguagem musical, nesse contexto, ocupa uma posição particularmente desafiadora: ao mesmo tempo em que é reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral das crianças, ela permanece frequentemente ausente ou marginalizada nos cursos de formação inicial e continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005) preveem a formação de profissionais capacitados para atuar com crianças pequenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. No entanto, na prática, observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito à formação em linguagens artísticas, especialmente na música. Muitos cursos oferecem apenas uma disciplina introdutória, sem aprofundamento teórico ou prático, o que gera insegurança e limita a atuação dos futuros professores.

Como aponta Brito (2003), a atuação docente no campo da educação musical exige mais do que boa vontade; requer sensibilidade estética, domínio técnico-pedagógico, escuta atenta e disposição para reconhecer nas crianças interlocutoras ativas, cujos saberes e expressões também ensinam e transformam. Essa afirmação nos leva a refletir sobre a importância de uma formação que articule saberes musicais com práticas pedagógicas coerentes com os direitos da criança à expressão, à cultura e à criatividade.

A ausência da música na formação docente também reflete uma visão reducionista de infância e de currículo. Muitas vezes, a ênfase recai sobre aspectos cognitivos e instrumentais, em detrimento das dimensões sensíveis, expressivas e relacionais da experiência educativa. Isso contribui para que a música seja tratada como elemento decorativo ou recreativo, e não como linguagem fundante da construção de subjetividades.

Cabe, portanto, repensar profundamente os currículos dos cursos de Pedagogia, ampliando o espaço destinado à música e às demais linguagens artísticas, não como complemento, mas como parte indissociável da formação integral dos professores e das crianças. Isso inclui a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento dos saberes tradicionais e populares, o estímulo à experimentação e à criação coletiva e o desenvolvimento de uma escuta pedagógica sensível e atenta.

Além da formação inicial, a formação continuada deve ser encarada como direito dos educadores e dever do Estado. Programas públicos voltados ao aprimoramento das práticas musicais nas escolas devem ser pensados com regularidade, abrangência territorial e qualidade

metodológica. É importante ainda considerar a valorização do professor como sujeito criador, pesquisador e agente de transformação cultural.

Na perspectiva freiriana, dentro da perspectiva da Pedagogia da Autonomia, de 1996, a formação docente é um processo contínuo de inconclusão consciente – um movimento permanente de busca, de diálogo e de reconstrução do saber na e com a prática. Ensinar música, nesse contexto, não se trata de domínio técnico apenas, mas de atitude ética e política frente às infâncias e seus direitos.

Portanto, garantir o direito à música na Educação Infantil passa inevitavelmente pela valorização e formação dos docentes. Não se pode exigir que professores promovam vivências musicais significativas sem oferecer condições reais para isso. Como sujeitos históricos, os educadores precisam ser vistos como protagonistas de uma educação que se fundamenta no respeito à dignidade da criança, à diversidade cultural e à potência expressiva das linguagens.

Na seção seguinte, finalizaremos esta análise com um conjunto de considerações sobre os desafios, tensões e proposições para uma prática pedagógica que reconheça a linguagem musical como um direito humano fundamental desde a infância.

3.9. Desafios, tensões e proposições:

Ao longo desta análise, observamos que o direito à educação musical na Educação Infantil está amplamente respaldado por documentos normativos nacionais e internacionais, os quais reconhecem a música como expressão cultural, linguagem estética e ferramenta de desenvolvimento integral. A Constituição Federal de 1988, a LDB (Brasil, 1996), o PNE de 2014, a BNCC de 2017, as DCNEI de 2009 e as resoluções específicas sobre o ensino de música estabelecem diretrizes que, se bem interpretadas e implementadas, podem consolidar a música como parte essencial da formação humana desde os primeiros anos de vida.

Entretanto, constata-se um abismo entre os princípios e dispositivos legais e a realidade das instituições de Educação Infantil no Brasil. A presença da linguagem musical nas práticas pedagógicas ainda é marcada por desigualdade, improvisação e, muitas vezes, invisibilidade. A formação inicial dos professores raramente contempla a música de forma consistente; a formação continuada é escassa ou inexistente; e os recursos materiais e simbólicos para o trabalho com essa linguagem são frequentemente negligenciados pelas políticas educacionais.

Essa situação revela uma tensão estrutural: a coexistência de um arcabouço legal avançado com uma prática institucional que ainda resiste ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos culturais. Nesse cenário, é urgente reafirmar a centralidade da infância como

tempo de escuta, de expressão e de criação. Como afirma Brito (2003), a educação musical deve ser parte inseparável do cotidiano das crianças pequenas, pois é por meio dela que se constroem afetos, identidades e sentidos sobre o mundo.

Para que a linguagem musical seja efetivamente implementada como direito na Educação Infantil, são necessárias ações interligadas em três frentes principais:

1. Formação docente ampliada e sensível – Revisar os currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas para incorporar a música como eixo estruturante da formação. Garantir programas de formação continuada territorializados, acessíveis e alinhados às práticas culturais das comunidades escolares.
2. Valorização da linguagem musical nos projetos pedagógicos – Superar a visão da música como entretenimento ou atividade esporádica. Planejar práticas musicais integradas aos projetos educativos, respeitando os tempos, os ritmos e as expressões das crianças.
3. Compromisso ético e político com os direitos humanos na infância – Assegurar que toda criança, independentemente de sua origem social, regional ou cultural, tenha acesso à escuta, à criação e à fruição musical. Isso exige financiamento adequado, condições materiais dignas, escuta às famílias e respeito às múltiplas infâncias.

Em uma sociedade que valoriza o consumo, a produtividade e a padronização, o direito à música na infância pode parecer supérfluo. Mas, como nos ensina Freire (1996), a educação não se faz apenas com conteúdo, mas com sonho, esperança e compromisso com a libertação dos sujeitos. A música é, nesse sentido, uma linguagem da liberdade. A criança que canta, que improvisa, que escuta e se emociona é também uma criança que se constitui como sujeito de direitos.

Entendemos, portanto, que reconhecer a linguagem musical como direito na Educação Infantil é mais do que uma escolha pedagógica: é uma postura política, ética e humanizadora. Cabe às instituições formadoras, aos sistemas de ensino e aos profissionais da educação o compromisso com esse horizonte, para que cada criança, em qualquer canto do país, possa crescer cercada de sons, silêncios, cantos, ritmos e sentidos.

Garantir esse direito é garantir a infância em sua plenitude – e, com ela, a promessa de um mundo mais justo, sensível e solidário.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA: diálogos entre música, Educação Infantil e formação docente

Esta seção propõe um diálogo entre música, educação musical, educação escolar e o desenvolvimento infantil, destacando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito cultural e a música como linguagem fundante. O texto está organizado em quatro blocos interligados: exposição do arcabouço teórico e levantamento bibliográfico, buscando estabelecer um diálogo crítico documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), à luz das competências e habilidades relacionadas à música, à educação musical e à linguagem musical, compreendidas como dimensões essenciais do desenvolvimento integral da criança. Em um segundo momento, na subseção 4.2, pretende-se discutir o desenvolvimento infantil na perspectiva da linguagem musical e, posteriormente em 4.3, apresentar o conceito de ecologia sonora, a partir de Schafer (2011b). Por fim, na subseção 4.4, propõe-se a discussão sobre a formação e a atuação docente como elementos determinantes para a efetivação do direito à música na infância.

A música, como expressão cultural e artística, constitui uma das formas mais ricas e complexas de comunicação humana, atravessando diversas épocas e culturas. Desde as sociedades mais remotas, a música se faz presente como manifestação espontânea e organizada, expressando valores, sentimentos e identidades coletivas e individuais. Nas palavras de Schafer (2011b), compositor e educador musical canadense, conhecido mundialmente por seus estudos sobre ecologia acústica³, a música é uma expressão organizada das energias existentes no universo, uma comunicação profunda e vibrante entre seres humanos e seu meio. Este autor defende que a música não deve ser ensinada apenas como conteúdo formal, mas vivenciada como experiência vital e criativa, permitindo que os estudantes sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem musical. O autor ainda destaca que:

³ Embora o termo original empregado por R. Murray Schafer e pelo *World Soundscape Project* seja *acoustic ecology* – vertido mais literalmente para o português como ecologia acústica –, parte significativa da literatura brasileira passou a utilizar também a expressão ecologia sonora para designar esse mesmo campo de estudos. Nesse sentido, no interior da tradição schafferiana, ambos os termos podem ser compreendidos como equivalentes operacionais, sobretudo quando se trata do estudo das relações entre os sons, a vida e a sociedade. Convém assinalar, contudo, que essa equivalência não é absoluta em toda a bibliografia: há autores que preferem ecologia sonora para marcar um deslocamento conceitual, enfatizando mais diretamente a escuta, o sujeito e a relação som-mundo, como observa Makis Solomos. Assim, neste trabalho, os termos são tomados como próximos e, em muitos contextos, sinônimos, sem perder de vista que ecologia acústica corresponde ao termo original da formulação schafferiana, ao passo que ecologia sonora se consolidou como forma recorrente em parte da produção brasileira.

O mundo é uma composição musical permanente, e os estudantes precisam aprender a perceber essa riqueza sonora que nos rodeia constantemente. A educação musical é muito mais que uma disciplina escolar; é um processo pelo qual indivíduos aprendem a ouvir criticamente e a participar criativamente da paisagem sonora em que vivem (Schafer, 2011b, p. 45).

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), educadora musical brasileira, referência em formação docente e práticas pedagógicas musicais, argumenta que a música deve ser considerada um componente curricular essencial, com potencial para transcender abordagens restritivas que a colocam somente como entretenimento ou prática recreativa nas escolas. A autora destaca que uma educação musical efetiva deve envolver o aluno em experiências de escuta ativa, criação, interpretação e apreciação musical, elementos fundamentais para uma formação integral e crítica. Para a autora:

Uma verdadeira educação musical exige um olhar crítico e uma abordagem pedagógica consistente, que permita aos alunos desenvolverem habilidades múltiplas de apreciação, execução e criação musical. Não se trata apenas de aprender música, mas aprender através da música, usando-a como uma lente para entender o mundo de forma mais rica e profunda (Fonterrada, 2008, p. 72).

Ainda, ao refletir sobre o papel da música na constituição do humano, afirma:

A música deve fazer parte da educação básica não como apêndice ou como instrumento de controle disciplinar ou recreação, mas como linguagem potente, como experiência estética e como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional. [...] É através da música que a criança pode acessar modos próprios de perceber o mundo e de se expressar, construindo significados de forma sensível e crítica (Fonterrada, 2008, p. 55).

A autora também traz em sua obra, uma linha histórica do desenvolvimento da educação musical no desenvolvimento da humanidade. Segundo Fonterrada (2008), a educação musical acompanha a humanidade desde os seus primórdios, refletindo as concepções filosóficas, éticas e sociais de cada período histórico, e seu estudo aponta mudanças no papel da música dentro do contexto educacional, evidenciando a transformação do perfil docente e discente, bem como dos objetivos pedagógicos da música ao longo da história. Assim, apresenta uma visão crítica e reflexiva sobre esses processos, enfatizando a importância de compreender o contexto histórico para melhor refletir sobre as práticas pedagógicas contemporâneas na educação musical, especialmente no cenário brasileiro.

Com base nas contribuições da autora, o Quadro 2 apresenta, de forma sintética, um percurso histórico da Educação Musical ao longo dos séculos, reunindo marcos, concepções e deslocamentos que ajudam a compreender a constituição desse campo. Sua inserção busca

situar um trajeto que não se organiza de modo linear, mas se tece entre permanências, rupturas e ressignificações, evidenciando que as formas de pensar a música, seu ensino e seus sentidos educativos são históricas e continuam repercutindo nas práticas formativas e pedagógicas da atualidade.

Quadro 2: Evolução Histórica da Educação Musical ao Longo dos Séculos

Período Histórico	Perfil do Professor	Perfil do Aluno	Objetivos da Educação Musical
Antiguidade (Grécia Antiga)	"Mestre moral e ético" (Fonterrada, 2008, p. 42)	"Aluno jovem cidadão, pertencente à elite" (Fonterrada, 2008, p. 43).	"Educação moral, ética e cidadã, buscando o equilíbrio e harmonia da alma" (Fonterrada, 2008, p. 44).
Idade Média	"Professor religioso, o clérigo" (Fonterrada, 2008, p. 56).	"Aluno ligado à igreja e à liturgia" (Fonterrada, 2008, p. 57).	"Formação moral e religiosa através da música sacra" (Fonterrada, 2008, p. 58).
Renascimento	"Mestre especialista em música, valorização da técnica" (Fonterrada, 2008, p. 72).	"Aluno aprendiz das artes liberais" (Fonterrada, 2008, p. 73).	"Aperfeiçoamento artístico, técnico e expressivo, valorizando a beleza e o humanismo" (Fonterrada, 2008, p. 74).
Séculos XVII e XVIII	"Professor particular, músico profissional" (Fonterrada, 2008, p. 87).	"Aluno das classes aristocráticas e burguesas emergentes" (Fonterrada, 2008, p. 88).	"Desenvolvimento técnico, estética musical e demonstração de status social" (Fonterrada, 2008, p. 89).
Século XIX	"Professor músico profissionalizado" (Fonterrada, 2008, p. 101).	"Aluno de origem burguesa e popular urbana" (Fonterrada, 2008, p. 102).	"Formação técnica rigorosa e valorização da expressão pessoal artística" (Fonterrada, 2008, p. 103).
Século XX (até anos 50)	"Professor com formação acadêmica especializada" (Fonterrada, 2008, p. 116).	"Aluno das classes média e popular, frequentando escolas e conservatórios" (Fonterrada, 2008, p. 117).	"Democratização do acesso, com ênfase na técnica e pedagogia estruturada" (Fonterrada, 2008, p. 118).
Décadas de 1960 a 1980	"Educador musical influenciado por metodologias ativas e crítico-reflexivas" (Fonterrada, 2008, p. 129).	"Aluno ativo, crítico e criativo" (Fonterrada, 2008, p. 130).	"Educação musical como formação integral, crítica e socialmente emancipadora" (Fonterrada, 2008, p. 131).
Final do séc. XX e início do séc. XXI	"Professor mediador, interdisciplinar e pesquisador" (Fonterrada, 2008, p. 142).	"Aluno protagonista, crítico e sensível" (Fonterrada, 2008, p. 143).	"Educação musical como ferramenta de transformação social, inclusão cultural e desenvolvimento integral" (Fonterrada, 2008, p. 144).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das contribuições da obra de Fonterrada (2008).

Observa-se claramente, na análise histórica apresentada por Fonterrada (2008), que os objetivos e perfis de docentes e discentes da educação musical evoluíram significativamente em função das mudanças filosóficas, sociais e culturais vivenciadas pela humanidade. A autora evidencia a transição desde um enfoque moral e ético até uma visão contemporânea centrada na democratização, diversidade cultural e valorização da autonomia do aluno no processo educacional. Esta linha evolutiva nos conduz à compreensão de que o ensino da música é, acima de tudo, um espelho do contexto histórico-cultural, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento humano integral, sobretudo no contexto diversificado e inclusivo do Brasil contemporâneo.

Na Educação Infantil, é preciso distinguir com maior nitidez o uso da música como recurso pedagógico de sua compreensão como linguagem e conteúdo em si. Quando aparece apenas para organizar rotinas, acalmar a turma, marcar transições ou apoiar a memorização de outros conteúdos, a música cumpre uma função pedagógica importante, mas permanece subordinada a finalidades externas a ela mesma. Nesses casos, o trabalho musical tende a assumir caráter funcional e acessório, restringindo-se, muitas vezes, a repertórios prontos, cantigas recorrentes e uso de música gravada, o que empobrece suas possibilidades formativas.

Compreender a música como linguagem implica reconhecer que ela possui modos próprios de conhecer, expressar, criar e significar, não devendo ser legitimada apenas pelos benefícios que produz em outras áreas. Nessa perspectiva, a criança não apenas utiliza a música para aprender algo, mas aprende música ao escutar, explorar sons e silêncios, experimentar ritmos, produzir gestos sonoros, criar, interpretar e partilhar sentidos estéticos e culturais. A música, enquanto dimensão constitutiva da subjetividade, da sensibilidade e da convivência humana, integra o direito de aprendizagem das crianças e exige intencionalidade pedagógica específica, formação docente e práticas que ultrapassem a reprodução musical. Assim, o desafio não está em negar o valor da música como mediadora do cotidiano escolar, mas em impedir que essa mediação diminua seu posto como linguagem fundamental da infância e de componente formativo indispensável.

No contexto da Educação Básica, especialmente nas escolas públicas brasileiras, a música frequentemente enfrenta uma abordagem pedagógica limitada e pouco articulada com o restante do currículo escolar. Essa realidade é destacada por Brito (2003; 2016), uma das principais pesquisadoras e educadoras musicais brasileiras, reconhecida pela sua abordagem inovadora e crítica acerca da música na Educação Infantil e Ensino Fundamental, afirmando uma prevalência de práticas musicais reduzidas a atividades pontuais e desvinculadas de objetivos pedagógicos claros, comprometendo o aproveitamento das potencialidades

formativas da música. A autora (2003; 2016) complementa que a música, enquanto linguagem viva e dinâmica, demanda práticas pedagógicas que estimulem a experimentação, a criação e a reflexão crítica, rompendo com modelos tradicionais baseados apenas na reprodução e memorização. Seu trabalho traz luz a ideia de que “A música na escola deve ultrapassar o mero consumo passivo e se tornar uma prática ativa, onde as crianças tenham espaço para explorar sons, criar músicas e expressar seus pensamentos e sentimentos por meio dessa linguagem tão significativa” (Brito, 2003, p. 89).

Érica Viana (2016), em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, amplia essa crítica e propõe uma educação musical centrada no desenvolvimento global do estudante. Segundo a autora, o ensino de música deve contemplar tanto o domínio técnico quanto aspectos criativos e expressivos, buscando contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos educandos. Nesse sentido, Viana (2016) defende que a música não deve ser trabalhada apenas em contextos específicos e isolados, mas como elemento integrador que permeia todo o processo educativo.

Na Educação Infantil, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, dada a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança. Nesta fase inicial da Educação Básica, a música desempenha um papel particularmente relevante no desenvolvimento da linguagem, na ampliação da percepção sonora, no desenvolvimento psicomotor e na construção da afetividade e socialização (BRITO, 2003; 2016). A abordagem pedagógica musical nesta etapa precisa ir além de atividades pontuais e fragmentadas, exigindo práticas contínuas, estruturadas e coerentes, que garantam às crianças experiências ricas e significativas com a música. Neste cenário, Brito (2003) reforça que o ensino musical na Educação Infantil deve valorizar o respeito às singularidades das crianças, criando contextos inclusivos e estimulantes para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Documentos legais brasileiros têm reconhecido progressivamente a relevância da música na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi pioneira ao estabelecer a curricularização do ensino de música na Educação Básica, tornando-a obrigatória a partir da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Essa legislação, como retrata Palma Filho (2008), representou um marco significativo para a educação musical no Brasil, pois reconheceu a música como componente curricular essencial, visando promover a formação integral dos estudantes. Posteriormente, a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, ampliou a obrigatoriedade da música dentro do componente curricular Arte. A Base Nacional Comum Curricular reforça a relevância da música, indicando-a como uma

linguagem fundamental no processo de desenvolvimento infantil, essencial para o pleno exercício da cidadania e para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais.

No âmbito legal, a presença da música na Educação Básica foi sendo construída de modo progressivo. A LDB nº 9.394/1996 estabeleceu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório; a Lei nº 11.769/2008, por sua vez, tornou explícita a obrigatoriedade da música como conteúdo desse componente; e a Lei nº 13.278/2016 reforçou essa inserção ao explicitar as quatro linguagens artísticas que o constituem: artes visuais, dança, música e teatro. Trata-se, portanto, de um percurso normativo que fortalece o reconhecimento da música no currículo escolar. Ainda assim, apesar desses avanços, Fonterrada (2008) já apontava que a efetivação dessas diretrizes encontrava obstáculos importantes, sobretudo porque o reconhecimento legal da música não foi acompanhado, na mesma medida, por políticas consistentes de formação de professores, reorganização curricular e consolidação de práticas pedagógicas musicalmente fundamentadas.

Maurice Tardif (2002), pesquisador canadense dedicado aos estudos sobre formação profissional e saberes docente, explica que a formação inicial dos professores, especialmente daqueles responsáveis pela Educação Infantil, frequentemente não inclui o preparo adequado para o ensino da música, resultando em uma insegurança generalizada entre docentes sobre como abordá-la em sala de aula. Esta situação gera lacunas significativas no desenvolvimento curricular e pedagógico das instituições educacionais.

Os saberes docentes não são apenas cognitivos, eles envolvem dimensões sociais, afetivas e práticas. A formação inicial precisa abranger esses saberes múltiplos e integrá-los, assegurando ao docente competências para enfrentar os desafios cotidianos de sua atuação profissional, incluindo o ensino das artes e da música (Tardif, 2002, p. 57).

Diante disso, cresce o movimento que defende uma formação docente mais robusta e específica em música para educadores da Educação Infantil, garantindo não apenas o cumprimento das diretrizes curriculares, mas também contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta pesquisa busca, portanto, investigar e compreender as práticas didático-metodológicas musicais atualmente em uso na Educação Infantil, a fim de identificar caminhos formativos que possam apoiar os docentes na superação dessas dificuldades e na implementação de uma educação musical significativa e efetiva.

4.1 Habilidades e Competências na BNCC Relacionadas à Educação Musical na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece como propósito o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, que envolvem a formação integral dos sujeitos e o reconhecimento da pluralidade de saberes, linguagens e expressões culturais presentes no território brasileiro. Dentro desse marco legal e pedagógico, a linguagem musical emerge como instrumento vital para a consolidação de práticas educativas inclusivas, sensíveis e críticas, especialmente na Educação Infantil, etapa que compreende a primeira infância, de acordo com o documento.

A música na Educação Infantil, como linguagem sensível e simbólica, dialoga com os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa relação está diretamente vinculada ao princípio de uma educação que valoriza o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, social e cultural. Nesse contexto, de acordo com Fonterrada (2008) a música não é uma linguagem periférica, mas eixo estruturante de propostas pedagógicas que favoreçam a escuta, a imaginação, o movimento, a criatividade e a partilha de experiências sonoras no cotidiano da escola.

Assim, a música, neste contexto de estudo, dialoga diretamente com os direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Entretanto, a análise pode ser ampliada para outro nível do documento: o das dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2017), comuns a toda a Educação Básica. Esse deslocamento de foco permite compreender que a presença da música não se restringe às experiências próprias da primeira infância, mas se articula a um projeto formativo mais abrangente. Assim, ao explicitar as dez competências gerais, a BNCC (Brasil, 2017) contempla, em várias delas, elementos que encontram respaldo nas práticas musicais.

A Competência Geral 1, por exemplo, propõe valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural – o que inclui, evidentemente, as manifestações sonoras e musicais que compõem a identidade brasileira. A Competência Geral 3, por sua vez, convida a valorizar e fruir as diferentes manifestações artísticas e culturais, abrindo espaço para o reconhecimento da música como manifestação essencial das culturas locais, afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas.

Já a Competência Geral 4 destaca a utilização das diversas linguagens, incluindo a linguagem sonora, como forma de expressão e construção de sentidos. É nesse ponto que a música assume seu papel como meio de comunicação, de simbolização e de elaboração do

pensamento. De acordo com Brito (2003), ao cantar, criar, ouvir e interpretar músicas, as crianças não apenas desenvolvem habilidades musicais, mas constroem significados sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca.

A música contribui ainda para a realização das Competências 6 e 9, que abordam, respectivamente, a valorização da diversidade cultural e o exercício da empatia, da escuta, do diálogo e do respeito às diferenças. A musicalidade presente em diferentes tradições e contextos sociais torna-se um veículo potente de formação ética e estética, promovendo práticas pedagógicas que acolhem e celebram as singularidades culturais das crianças e suas comunidades.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017), ao propor uma concepção ampliada de linguagem e de arte, propicia um currículo que legitima a musicalidade infantil como forma de viver, aprender e conviver. Fonterrada (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que não se trata apenas de ensinar conteúdos musicais isolados, mas de compreender que a aprendizagem se realiza na e pela própria experiência com a linguagem musical. Ao cantar, escutar, criar, interpretar e explorar sons, ritmos, timbres e silêncios, as crianças não apenas desenvolvem saberes musicais, mas produzem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Essa abordagem converge com os princípios da educação como direito humano, na medida em que assegura o acesso a experiências formativas culturalmente relevantes, esteticamente potentes e socialmente transformadoras.

A autora argumenta que “a educação musical não se limita a ensinar conteúdos musicais, mas deve propiciar uma escuta estética e crítica do mundo, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e sensíveis às complexidades do seu tempo” (Fonterrada, 2008, p. 84). Assim, as competências propostas pela BNCC (Brasil, 2017) precisam ser recontextualizadas nas práticas pedagógicas para que ganhem densidade e sentido, e a música é um dos caminhos privilegiados para essa reinterpretação.

Teca Brito (2016) ajuda a iluminar essa discussão:

A música, como linguagem, é um campo de conhecimento que articula sensações, percepções, conceitos, experiências e contextos culturais. Seu ensino não se resume a fazer música por fazer, mas envolve uma escuta sensível, a elaboração estética e a compreensão crítica do fazer sonoro. A escola precisa ir além do uso da música como fundo sonoro ou recreação. Ela precisa vivenciá-la como prática pedagógica estruturante, que contribui para a constituição do sujeito em sua totalidade (Brito, 2016, p. 12).

Essa afirmação corrobora a perspectiva de que o trabalho com música na Educação Infantil precisa ser orientado por intencionalidades pedagógicas claras, em diálogo com os princípios da BNCC, mas também com os direitos humanos e com uma concepção ampliada de

cultura. A música tem o potencial de conectar a criança com sua história, sua comunidade e sua criatividade. Assim, a educação musical é um direito de aprendizagem e, como tal, deve estar assegurado no cotidiano escolar, não como adorno, ferramenta, mas como vivência profunda.

Ao integrar a música de forma sistemática aos campos de experiências da Educação Infantil – notadamente em “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Traços, sons, cores e formas” –, o currículo ganha vitalidade, conectando-se ao cotidiano das crianças, respeitando seus tempos e ritmos e promovendo um ambiente de aprendizagem no qual o som, o silêncio, a voz, o corpo e o movimento são reconhecidos como formas legítimas de expressão e conhecimento (Brasil, 2017).

Assim, a BNCC (Brasil, 2017) oferece, ao mesmo tempo, base normativa e horizonte ético-político para a consolidação da música como linguagem estruturante na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem quanto à formação em cultura, arte e humana, de maneira integral. Como destaca Brito (2016), a música é um lugar de encontro com o outro e consigo mesmo, é território de escuta e invenção, de memória e criação, de encantamento e resistência.

4.2 Desenvolvimento Infantil na Perspectiva da Educação Musical

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano está amparada por uma ampla gama de pesquisas no campo da educação, da psicologia, da neurociência e da pedagogia. No âmbito da educação musical, essa perspectiva é enriquecida pela valorização das expressões sonoras e pela escuta sensível, que favorecem a emergência da linguagem, o fortalecimento da afetividade e a ampliação das possibilidades de comunicação e de subjetivação.

Fonterrada (2008) defende que o contato com a música, desde os primeiros anos de vida, não deve se restringir a práticas instrumentais ou técnicas, mas se constituir como experiência estética, sensorial e emocional. Isso implica reconhecer a criança como sujeito pleno de musicalidade, capaz de produzir e interpretar sons de maneira criativa e autêntica. A autora enfatiza que, "na infância, o som tem cor, movimento, textura, temperatura; ele é experimentado com todo o corpo, com todos os sentidos, em uma fusão que antecede as classificações e as convenções." (Fonterrada, 2008, p. 59).

Em outro trecho, Fonterrada (2008, p.66) reforça:

A música, como linguagem, apresenta uma estreita relação com o corpo, com o movimento e com a afetividade. Para as crianças pequenas, o som é experimentado de maneira ampla: ele é brincadeira, descoberta, forma de

vínculo com o outro e expressão de si. Ignorar essa musicalidade inata é desperdiçar uma das mais poderosas ferramentas de formação humana.

Nessa direção, a música emerge como elemento estruturador das vivências infantis, favorecendo o desenvolvimento das funções simbólicas, da percepção temporal, da memória auditiva e da coordenação motora. Quando bem orientadas pedagogicamente, as atividades musicais propiciam um ambiente onde a ludicidade e a criatividade são mobilizadas como potências formadoras. Brito (2003) lembra que a música, para a criança pequena, é antes de tudo uma experiência de corpo, de voz e de vínculo: “é brincadeira, é afeto, é gesto que canta e que dança” (Brito, 2003, p. 33).

A escuta musical ativa e a experimentação sonora, além de ampliarem o repertório sensível das crianças, também fortalecem a relação entre percepção e ação. Segundo Schafer (2011a), o ato de escutar não é passivo, mas uma forma de interagir com o meio. Nesse sentido, o desenvolvimento auditivo é inseparável do desenvolvimento cognitivo e emocional. Crianças que têm oportunidades de vivenciar práticas musicais estruturadas e significativas tendem a demonstrar maior sensibilidade à linguagem, ao ritmo da fala, à organização do pensamento e à escuta empática. O autor complementa:

O mundo é uma composição musical permanente, e os estudantes precisam aprender a perceber essa riqueza sonora que nos rodeia constantemente. A educação musical é muito mais que uma disciplina escolar; é um processo pelo qual indivíduos aprendem a ouvir criticamente e a participar criativamente da paisagem sonora em que vivem (Schafer, 2011b, p. 45).

Além disso, a música desempenha um papel essencial na mediação das relações interpessoais e no fortalecimento dos vínculos afetivos. Cantar em grupo, dançar coletivamente ou explorar sons em roda de conversa são formas de expressão e de pertencimento que mobilizam emoções, promovem o autocontrole, favorecem a empatia e incentivam a convivência solidária. As práticas musicais podem, assim, contribuir para a construção de um ambiente educativo acolhedor, ético e esteticamente significativo.

É preciso reconhecer, portanto, que o desenvolvimento infantil na perspectiva da educação musical requer uma abordagem holística, sensível e intencional, que respeite os tempos da infância e crie contextos de aprendizagem nos quais a música seja vivida em sua dimensão mais ampla: como forma de ser, de sentir e de estar no mundo. Como destaca Brito (2016, p. 44), “a música é um campo de expressão do humano, e, como tal, deve ser acessível a todos, desde os primeiros momentos da vida”.

A seguir, aprofundaremos esse olhar a partir do conceito de ecologia sonora, desenvolvido por Schafer (2011), cuja contribuição tem sido fundamental para compreender a relação entre som, ambiente e educação.

4.3 Ecologia Sonora e a Relação entre Música e Meio: Perspectivas de R. Murray Schafer

O conceito de Ecologia Sonora, cunhado por Schafer na segunda metade do século XX, propõe uma abordagem inovadora e sensível sobre a educação musical e a escuta do mundo. Para Schafer (2011b), vivemos imersos em paisagens sonoras que moldam nossa percepção e relação com o ambiente. Assim como cuidamos da natureza e de seus elementos visuais, é necessário cultivar uma escuta consciente, crítica e afetiva dos sons que nos rodeiam. Essa escuta educada deve ser parte essencial da formação humana desde a infância. Segundo o autor:

A ecologia sonora preocupa-se com o estudo das relações entre os seres humanos e seu ambiente sonoro, mediadas pela escuta. Vivemos em um mundo saturado de ruídos que obscurecem a paisagem sonora natural. Educar o ouvido é, portanto, um passo necessário para restaurar a harmonia entre o homem e o ambiente, promovendo não apenas uma escuta estética, mas ética e política (Schafer, 2011b, p. 32).

Essa perspectiva insere a música em um contexto mais amplo que o da simples fruição artística/estética. A escuta torna-se aqui uma prática de cuidado, de pertencimento e de cidadania. Na Educação Infantil, tal abordagem pode ser implementada por meio de atividades que envolvam a escuta ativa de sons da natureza, da cidade, do corpo e de objetos diversos. Caminhadas sonoras, gravações ambientais, registros de paisagens sonoras e criações musicais a partir desses elementos favorecem uma escuta mais atenta e crítica.

Essas práticas estão alinhadas ao que Fonterrada (2008) considera uma escuta comprometida com a formação estética e ética do sujeito. Ao comentar as implicações da proposta de Schafer para a educação musical, a autora observa:

A proposta de Schafer contribui de maneira significativa para repensarmos a educação musical na infância. Ao deslocar o foco da técnica para a escuta, da performance para o ambiente, ele nos convida a olhar para a musicalidade como algo que não está apenas nos instrumentos ou nas partituras, mas em todo o entorno. Ouvir a chuva, o sussurro das folhas, o silêncio entre dois sons — tudo isso é música. E é nesse ouvir que se inicia o processo educativo verdadeiramente sensível (Fonterrada, 2008, p. 106).

Esse deslocamento de sentido implica também um novo papel para o educador. O professor deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos musicais e se torna um facilitador de escutas, um mediador de experiências sensoriais, um provocador de perguntas sobre o que se ouve, como se ouve e por que se ouve. Essa mudança é profundamente coerente com os

princípios da pedagogia da infância, que valoriza a experiência, o protagonismo infantil e a construção de sentidos a partir do cotidiano.

Schafer (2011b) reafirma esse papel ativo do educador e do aluno ao afirmar:

A alfabetização sonora começa pelo reconhecimento da paisagem acústica ao nosso redor. Ensinar é apontar, não impor. É abrir os ouvidos dos alunos para sons que eles nunca perceberam antes e convidá-los a escutá-los com atenção e respeito. A escuta é, antes de tudo, um gesto de hospitalidade (Schafer, 2011b, p. 71).

Do ponto de vista pedagógico, a Ecologia Sonora favorece a integração entre música, meio ambiente e cidadania. Ela possibilita que as crianças reconheçam os sons de sua comunidade, estabeleçam relações afetivas com o ambiente sonoro e desenvolvam senso de pertencimento. Em um contexto social muitas vezes marcado pela poluição sonora, pela violência simbólica dos sons urbanos e pela invisibilidade dos sons da natureza, a proposta de Schafer resgata o valor formativo da escuta atenta e do silêncio como condição de criação.

Na Educação Infantil, essas práticas conectam a criança ao ambiente de maneira estética e ética, formando desde cedo sujeitos atentos à pluralidade sonora do mundo e conscientes da sua responsabilidade como ouvintes e produtores de sons. A ecologia sonora, portanto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas um posicionamento político e sensível diante da realidade. Integrá-la ao cotidiano escolar é abrir espaço para que a infância seja escutada, no mais amplo sentido da palavra.

Para Fonterrada (2008, p. 112), "a escuta ecológica ⁴permite que as crianças se percebam como parte de um todo, de uma rede de relações sensoriais e sociais que as constitui. Ao escutar, a criança não apenas ouve sons: ela se reconhece como sujeito no mundo e começa a tecer sentidos para sua experiência".

Assim, a ecologia sonora oferece à educação musical um horizonte ampliado de ação, em que som, silêncio, escuta e meio ambiente convergem para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a vida em sua pluralidade.

Quando transposta para a escola pública de Educação Básica, essa perspectiva amplia o debate do “direito à música” para além da fruição cultural: trata-se de um direito educacional,

⁴ O termo escuta ecológica está vinculado à perspectiva da Ecologia Sonora, compreendida como a atenção sensível, crítica e ética ao ambiente sonoro e às relações que os sujeitos estabelecem com ele. Não se trata apenas de ouvir sons isolados, mas de perceber a paisagem sonora como dimensão formativa da experiência humana, reconhecendo que escutar envolve relação com o outro, com o espaço, com a cultura e com o meio ambiente. Na Educação Infantil, essa escuta favorece o reconhecimento dos sons da comunidade, o desenvolvimento do pertencimento e a formação de sujeitos mais sensíveis à pluralidade sonora do mundo. Nessa direção, a escuta ecológica desloca o foco da técnica para a experiência, da performance para o ambiente e da simples audição para uma escuta atenta, reflexiva e

isto é, do direito de aprender e de se desenvolver integralmente por meio de experiências de linguagem – e a linguagem musical, aqui, não é ornamento, mas território formativo. Nessa direção, a Ecologia Sonora pode ser lida como um caminho metodológico que concretiza a promessa de uma educação de qualidade: ensinar a ouvir é ensinar a perceber o mundo, a si e ao outro, com atenção, sensibilidade e criticidade.

Do ponto de vista curricular, essa abordagem dialoga com os princípios da Educação Infantil ao considerar a criança como sujeito que investiga, experimenta, atribui sentidos e cria. Ao convidar as crianças a mapear sons do cotidiano, identificar ruídos e silêncios, explorar timbres do corpo e do ambiente e inventar paisagens sonoras, o professor promove aprendizagens que atravessam os campos de experiência e se vinculam a processos de linguagem, participação, convivência e expressão.

Por isso, a Ecologia Sonora também desloca o centro da discussão sobre “recursos” – instrumentos e materiais – para a constituição de uma postura pedagógica: a escuta como prática, a atenção como método, o silêncio como linguagem. Tal postura não elimina a importância de materiais de boa qualidade sonora, mas lembra que a musicalidade escolar começa no próprio ambiente e pode ser educada com intencionalidade, planejamento e reflexão didática.

Em síntese, ao articular som, ambiente e criação, a ecologia sonora sustenta uma concepção de educação musical que favorece a formação integral e dá concretude ao direito de aprendizagem musical: a criança aprende a ouvir o mundo para, então, recriá-lo – com o corpo, com a imaginação e com a linguagem.

4.4 Formação Docente para a Educação Musical na Infância

A formação docente representa um dos pilares fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas significativas, especialmente no que se refere à educação musical na infância. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e protagonista de sua aprendizagem exige que o educador esteja preparado não apenas tecnicamente, mas sensível estética, ética e politicamente à complexidade das infâncias. Essa perspectiva vai ao encontro das contribuições de Tardif (2002), para quem os saberes docentes não são exclusivamente científicos, mas oriundos de uma multiplicidade de fontes: saberes da formação profissional, da experiência pessoal, da prática e da interação social. O autor afirma que:

Os saberes docentes são saberes plurais, socialmente construídos e historicamente situados. Não se trata de uma técnica neutra, mas de uma prática social e cultural que envolve valores, crenças, experiências e contextos diversos. A formação docente deve, portanto, articular esses saberes de maneira crítica e reflexiva, superando dicotomias e fragmentações (Tardif, 2002, p. 43).

No caso da educação musical, essa pluralidade de saberes se evidencia ainda mais, pois o ensino da música exige o entrelaçamento de competências artísticas, pedagógicas e culturais. Fonterrada (2008) ressalta que a musicalização infantil não pode ser reduzida a práticas recreativas ou repetitivas, mas deve se constituir como experiência estética de sentido, exigindo do educador tanto o domínio técnico quanto sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Isso implica repensar os currículos dos cursos de formação inicial e as políticas de formação continuada, garantindo aos educadores experiências formativas significativas com a linguagem musical. Como destaca a autora:

A formação do educador musical precisa ir além do ensino de conteúdos musicais. É necessário cultivar a escuta, o silêncio, a criação coletiva, o gesto expressivo e a escuta ativa de si e do outro. [...] Uma formação verdadeiramente transformadora é aquela que acolhe a musicalidade pré-existente no sujeito e a potencializa, promovendo o encontro entre vivência, reflexão e conhecimento (Fonterrada, 2008, p. 118).

Selma Garrido Pimenta (1999) reforça a importância de uma formação docente que reconheça o professor como sujeito epistêmico, capaz de produzir conhecimento e transformar a realidade escolar. Para a autora:

A docência não é uma atividade de mera repetição de técnicas ou aplicação de teorias prontas. Ela envolve a construção contínua de saberes a partir da prática, da reflexão crítica e do compromisso ético. Formar professores é investir na autonomia intelectual e na capacidade de intervenção social desses sujeitos (Pimenta, 1999, p. 29).

Essa compreensão nos leva a considerar que, no contexto da Educação Infantil, a formação do educador musical precisa ser permeada por vivências estéticas, escutas sensíveis, diálogos interdisciplinares e reflexão crítica sobre o papel da música na formação humana. A BNCC (Brasil, 2017), ao reconhecer a música como linguagem constitutiva da área de Arte, aponta para a necessidade de formação de professores aptos a trabalhar com diferentes linguagens artísticas de forma integrada, comprometida e respeitosa às culturas infantis e às expressões plurais das crianças.

Érica Viana (2016), ao pesquisar a formação de educadores musicais na perspectiva da educação integral, destaca que é preciso superar a ideia de que o professor generalista, por si só, está preparado para lidar com a complexidade do ensino musical. Segundo a autora:

A formação musical do educador deve considerar os múltiplos sentidos da música na escola. Ela precisa ir além da técnica e contemplar dimensões simbólicas, culturais e subjetivas. A música é linguagem de expressão, de resistência, de identidade – e isso exige do educador uma escuta comprometida, um olhar ampliado e uma prática situada (Viana, 2016, p. 72).

A formação continuada, nesse contexto, torna-se fundamental para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Iniciativas que promovam oficinas musicais, rodas de escuta, grupos de estudo e projetos colaborativos entre professores, artistas e pesquisadores contribuem para o fortalecimento de uma prática pedagógica musical fundamentada, criativa e crítica. Fonterrada (2008, p. 144) reforça essa ideia ao afirmar que "a educação musical não transforma o mundo sozinha, mas transforma sujeitos que são capazes de transformar o mundo".

Além disso, a formação docente para a música na infância deve considerar também os desafios sociais, econômicos e culturais que perpassam o cotidiano das instituições educativas, principalmente da rede pública. A escassez de recursos, a ausência de infraestrutura adequada, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento institucional são fatores que impactam diretamente a prática pedagógica musical. Nesse cenário, a formação precisa capacitar os professores a desenvolverem práticas sensíveis mesmo em contextos adversos, reconhecendo e valorizando as culturas sonoras das comunidades onde atuam. Como nos lembra Freire (1996, p. 25) "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Formar educadores que compreendam a música além de suas dimensões estéticas, dentro de uma perspectiva humanizadora, crítica e emancipatória é, portanto, um dos desafios centrais para que a música cumpra sua função formativa na Educação Infantil: não como ornamento curricular, mas como linguagem essencial à constituição subjetiva, social e cultural da criança. A formação docente para a linguagem musical deve ser contínua, situada e comprometida com a escuta das infâncias, com os saberes locais e com a construção coletiva de experiências estéticas que celebrem a diversidade e afirmem o direito à arte como direito humano fundamental.

5 A LEITURA DO MUNDO SONORO: diálogos entre a linguagem escrita e a linguagem musical na Educação Infantil

Nesta seção, propomos uma reflexão acerca da linguagem musical como forma de leitura do mundo na Educação Infantil, articulando aportes teóricos e pedagógicos que sustentam sua relevância na formação integral das crianças. Partimos do entendimento de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede e dá sentido à leitura da palavra, ampliando tal perspectiva para a música, que se apresenta como linguagem primeira, sensível e social. A partir desse ponto de vista, dialogamos com Delia Lerner (2005), que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais, com Brito (2003), que reconhece a musicalidade como forma de expressão constitutiva da infância, e com Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), que oferecem caminhos didáticos, aqui transpostos para a música, por meio da elaboração de sequências. Também mobilizamos os marcos legais e curriculares que fundamentam o ensino de música na Educação Infantil, evidenciando avanços e desafios em sua implementação. O percurso apresentado busca, portanto, reafirmar a música como direito cultural e linguagem essencial da infância, bem como propor possibilidades concretas de práticas pedagógicas musicais comprometidas com a escuta, a criação e a autoria das crianças.

À luz de Freire (1989), entende-se que a relação do sujeito com o mundo se constitui antes da formalização das linguagens, sendo tecida nas experiências cotidianas, nos afetos, na cultura e nas sonoridades que permeiam a vida. Nesse percurso formativo, a linguagem musical se destaca como uma das primeiras formas de expressão e significação na infância. Presentes nos acalantos, nos rituais, nas brincadeiras e nos ambientes sonoros diversos, as experiências musicais antecedem a escolarização e revelam que a musicalidade é vivida e construída dentro e fora da escola, em múltiplos contextos sociais.

A BNCC (Brasil, 2017) reconhece que a criança aprende e se desenvolve por meio de múltiplas linguagens, sendo a leitura do mundo um processo anterior e constitutivo da leitura da palavra. Nesse sentido, a música se configura como potente ferramenta para a ampliação das experiências sensoriais, expressivas e culturais das crianças, possibilitando que a escuta, o fazer e a criação musical se tornem práticas significativas de leitura do mundo. Ao articular as contribuições de autores que fundamentam a música como prática social, crítica e pedagógica, reafirma-se a importância da linguagem musical no cotidiano educativo como direito de aprendizagem, sensibilidade e cidadania.

Os aportes teóricos de Freire (1989), Lerner (2005), Brito (2003) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sustentam o diálogo entre leitura, linguagem e práticas sociais. Em Freire

(1989), compreende-se que a relação do sujeito com o mundo se constrói antes mesmo da apropriação das linguagens formais, evidenciando o caráter político do ensinar e do aprender. Lerner (2005), por sua vez, amplia a concepção de leitura e escrita como práticas sociais inseridas em contextos significativos e reais. Brito (2003) nos lembra que a musicalidade infantil é uma forma sensível de linguagem e expressão presente desde os primeiros contatos da criança com o mundo. Já Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) oferecem caminhos didáticos por meio das sequências, que aqui são transpostas para o campo da linguagem musical.

A articulação entre esses autores permite compreender que a linguagem musical, assim como a leitura e a escrita, não nasce no espaço escolar, mas nele se ressignifica. Ela emerge dos diversos contextos nos quais a criança está inserida: em casa, na rua, nos templos religiosos, nas telas, nas interações familiares e comunitárias. Cabe à escola o papel de acolher, ampliar e organizar essas experiências sonoras por meio de práticas intencionais, críticas e sensíveis.

Assim, propõe-se que a Linguagem Musical seja reconhecida como parte essencial da formação integral da criança, como direito cultural e como caminho legítimo de leitura do mundo. Ao propor o uso de sequências didáticas musicais como instrumento pedagógico, buscamos oferecer aos professores da Educação Infantil uma das muitas possibilidades concretas de tornar a escuta e a criação musical práticas significativas, comprometidas com o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da autoria das crianças.

A leitura do mundo é anterior à leitura de qualquer linguagem formal, sendo construída nas interações cotidianas com a cultura, os afetos e os sons do entorno. Como pontua Freire (1989, p. 9), ao discorrer sobre sua infância:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras.

Ao longo desse processo, importa reconhecer que a linguagem musical não se limita a acompanhar o desenvolvimento infantil, mas participa ativamente da constituição de experiências sensíveis, expressivas e relacionais. Ao mobilizar escuta, interação, memória e criação, ela amplia as possibilidades de significação da criança e reafirma seu lugar como dimensão relevante nos processos educativos da infância.

Nesta seção, propomos uma revisão narrativa (Rother, 2007), tendo como objetivo discutir a linguagem musical na Educação Infantil como forma de leitura do mundo, evidenciando sua potência pedagógica, social e cultural. Ao reconhecer que as experiências

sonoras antecedem e fundamentam a construção de sentidos na infância, busca-se compreender de que maneira a música, concebida como linguagem, pode se constituir em um caminho legítimo para a formação integral das crianças. Nesse sentido, o estudo procura analisar como a escuta, a criação e a expressão musical dialogam com os processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e autores de sua própria história.

A escolha pela revisão narrativa, fundamenta-se em sua natureza crítica e dialógica, capaz de superar a fragmentação do conhecimento e de articular diferentes aportes teóricos em uma visão mais ampla e integrada. Como aponta Rother (2007), a revisão narrativa não se prende a critérios excessivamente rígidos de sistematização, mas abre espaço para que o pesquisador organize, discuta e conecte perspectivas diversas, construindo sentidos que dialogam com o objeto de estudo em sua complexidade. Essa característica metodológica revela-se particularmente fecunda no campo da Educação Infantil, em que a leitura do mundo não se restringe à decodificação da palavra escrita, mas envolve também a escuta, a sensibilidade e as múltiplas formas de expressão cultural.

Ao adotar esse caminho, este trabalho reconhece que a linguagem escrita e a linguagem musical não devem ser tratadas como universos apartados, mas como práticas sociais e pedagógicas que se entrecruzam na constituição da infância. A revisão narrativa, nesse sentido, possibilita mapear lacunas e tensões no campo da educação musical, ao mesmo tempo em que favorece a formulação de novos questionamentos e proposições acerca da formação docente e das práticas pedagógicas. Mais do que reunir bibliografia, esse procedimento metodológico permite construir uma tessitura crítica que valoriza a música como linguagem formativa e direito de aprendizagem, ao lado da leitura e da escrita, situando-as como dimensões complementares na formação integral das crianças. Dessa forma, a revisão narrativa configura-se não apenas como um recurso metodológico, mas como uma tomada de posição política e epistemológica, alinhada à defesa de uma educação humanizadora. Ao reconhecer nas linguagens – escrita ou musical - formas legítimas de leitura do mundo, reafirma-se que ambas são caminhos para a expressão da sensibilidade, para a construção de sentidos e para a valorização da dignidade das infâncias.

A reflexão articula aportes teóricos de Freire (1987; 1989), Lerner (2005), Brito (2003) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que permitem compreender a música como prática social, cultural e estética, ampliando a noção de leitura para além da palavra escrita. Paralelamente, são mobilizados os marcos legais da educação brasileira – como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a Lei nº 12.796, de 2013, Lei nº

13.278, de 2016, Lei 13.415, de 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) – que legitimam a música como direito e como parte constitutiva da educação básica. A partir dessa articulação, defende-se que a presença da linguagem musical na escola não se limite a práticas pontuais ou festivas, mas que seja assumida como espaço de criação, diálogo e pertencimento, valorizando a cultura das infâncias e afirmando a dignidade da criança como sujeito de direitos.

5.1 Diálogos com os marcos legais da Educação Musical na Infância

A análise dos documentos normativos brasileiros revela um avanço importante com a promulgação das Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 13.278/2016 que alteram o artigo 26 da LDB nº 9.394/1996, tornando a música conteúdo obrigatório no componente curricular de Arte em toda a Educação Básica.

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, p. 1).

A Lei 13.278/2016 altera o parágrafo sexto, trazendo que “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016, p. 1), sendo posteriormente complementada pela Lei 13.415/2017, que altera o parágrafo 2º, estabelecendo que “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017, p. 1).

Trata-se de uma conquista histórica, fruto de mobilizações de educadores, artistas, pesquisadores e movimentos culturais, que reivindicavam o reconhecimento da música como linguagem e como direito formativo.

Contudo, apesar de representar um marco legal significativo, a implementação dessa diretriz ainda encontra desafios, especialmente na Educação Infantil, onde não existe um componente curricular específico Arte, tal como prevista para o Ensino Fundamental, não se aplica nos mesmos moldes. Nesse contexto, a presença da música nas práticas pedagógicas depende da intencionalidade dos projetos educativos e, sobretudo, da formação específica dos profissionais que atuam com crianças pequenas, para que possam reconhecer e desenvolver práticas que objetivam o desenvolvimento das habilidades e competências musicais na primeira

etapa da Educação Básica. Sem essa formação, há o risco de a linguagem musical continuar sendo tratada de forma pontual, acessória ou mesmo ausente no cotidiano escolar.

As DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017) reforçam a centralidade das múltiplas linguagens – entre elas, a música – no processo de desenvolvimento integral da criança. As DCNEI (Brasil, ano?), em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante no artigo 215 o pleno exercício dos direitos culturais, defendem uma pedagogia pautada no respeito às especificidades da infância, reconhecendo a importância do brincar, da imaginação, da escuta e da sensibilidade como fundamentos da ação educativa. A música, nesse contexto, é compreendida como linguagem de expressão, comunicação e constituição subjetiva.

A BNCC (Brasil, 2017) reafirma esse entendimento ao incluir a música no campo das Artes, propondo que as crianças sejam colocadas em contato com diferentes gêneros musicais, estilos e culturas, de forma a desenvolver a escuta sensível, a criação, a apreciação e a fruição estética. No entanto, como destaca Brito (2003), a falta de diretrizes específicas sobre o ensino de música, bem como a ausência de profissionais formados na área contribuem para que sua aplicação nas instituições de Educação Infantil ocorra de forma esporádica, ritualizada ou desvinculada dos reais interesses e repertórios das crianças.

A autora aponta que a musicalidade infantil é rica, plural e presente desde os primeiros anos de vida, mas que frequentemente a escola desconsidera essa vivência, substituindo-a por práticas mecânicas ou por canções padronizadas que pouco dialogam com o universo sonoro das infâncias. Em vez de potencializar a escuta, a criação e o repertório cultural dos alunos, muitas práticas ainda seguem o modelo bancário criticado por Freire (1989), no qual o saber é depositado pela autoridade adulta e não construído de forma dialógica e significativa.

Nesse cenário, articular a proposta de sequências didáticas musicais com as orientações dos documentos legais aparece como um caminho promissor para garantir que a linguagem musical seja efetivamente valorizada como componente essencial da formação da criança. Inspiradas na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essas sequências permitem planejar práticas musicais que não apenas respeitam a espontaneidade e a expressividade das crianças, mas também organizam o ensino de forma progressiva, reflexiva e situada, com objetivos claros e desafios formativos consistentes.

Trata-se, portanto, de ir além da mera inclusão da música como conteúdo: é preciso pensar a música como direito, como experiência estética e como ferramenta para a leitura do mundo. Isso exige do professor um olhar atento, escuta sensível e intencionalidade pedagógica – elementos que devem ser sustentados por políticas públicas de formação continuada, por

currículos que reconheçam a importância das linguagens expressivas e por práticas escolares que coloquem a criança no centro do processo educativo.

Assim, os marcos legais, quando articulados à práxis pedagógica crítica e sensível, podem deixar de ser apenas documentos orientadores e passar a ser instrumentos reais de transformação. A música, inserida nesse contexto, torna-se linguagem de escuta, expressão e pertencimento – uma forma de afirmar a dignidade das infâncias e de promover, na escola, uma educação verdadeiramente humana, plural e emancipadora.

5.2 Leitura e escrita como práticas sociais: articulações com a linguagem musical

Lerner (2005) propõe que a leitura e a escrita sejam tratadas, na escola, como práticas sociais que circulam com propósitos reais. Isso implica abandonar a lógica da escolarização tradicional, que descontextualiza os textos e os reduz a exercícios técnicos, para assumir uma perspectiva mais ampla, na qual a linguagem tem sentido porque serve à comunicação, à expressão, ao pensamento, à imaginação e à ação no mundo.

Nessa mesma direção, o pensamento de Freire (1989) permite compreender que a inserção do sujeito no mundo e a produção de sentidos sobre a realidade antecedem a práticas de formalização de linguagens escolares. Ler, ensinar e aprender, nessa perspectiva, deixam de se reduzir a procedimentos técnicos e passam a inscrever-se no campo de uma prática político-pedagógica comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu tempo, de seu contexto e de sua capacidade de agir sobre ele. Em suas palavras: “Ensinar a ler é ensinar a dizer a sua palavra sobre o mundo” (Freire, 1989, p. 14).

A lógica do “ensino bancário”, denunciada em diversas obras de Freire, manifesta-se também nas práticas musicais escolares. Em muitas instituições, a linguagem musical é reduzida ao lazer, às datas comemorativas, à repetição de canções predefinidas, ao treinamento mecânico da execução instrumental, ou à mera memorização de letras. Há pouca ou nenhuma escuta ativa, pouca abertura para a criação, e quase nenhuma valorização da diversidade sonora e das expressões musicais espontâneas das crianças. Essa visão restrita empobrece a potência da música como linguagem, desconsiderando seu caráter cultural, social e subjetivo.

Entretanto, as crianças chegam à escola já carregadas de experiências musicais vividas em casa, na rua, nos cultos religiosos, nos aparelhos de som, nos celulares, nas plataformas de *streaming* e nas cantigas que aprenderam com os mais velhos. Elas possuem um repertório musical próprio, heterogêneo e significativo. Essas vivências precisam ser reconhecidas,

acolhidas e ressignificadas na escola, de modo que o ensino da linguagem musical seja dialógico e enraizado nas experiências concretas dos alunos.

Assim como Lerner (2005) defende o trabalho com textos completos, significativos e variados, o trabalho musical com crianças deve considerar obras musicais autênticas, canções do repertório cultural de sua comunidade, composições coletivas, experiências de improvisação e escuta crítica. Desta forma, a música também deve ser compreendida como linguagem, logo como uma prática social, vivida e situada, e não apenas como lazer ou como um conteúdo técnico desvinculado do contexto.

5.3 A linguagem musical como leitura do mundo na infância

Ao tratar a linguagem musical como leitura do mundo, desloca-se o foco do ensino de música da técnica para o sentido. Significa reconhecer que a escuta, a produção sonora, a performance e a criação são formas de interpretar e atribuir significados à realidade. Como já indicava Freire (1989, p. 15), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas também por ela determinada”.

Brito (2003) reforça essa concepção ao destacar que a musicalidade na infância não é uma habilidade adquirida tardiamente, mas uma dimensão presente desde os primeiros contatos da criança com o ambiente. É no canto da mãe, no ritmo da fala, nas brincadeiras de roda, nos acalantos e nas danças que a criança constrói sua sensibilidade musical e, por meio dela, sua capacidade de significar o mundo.

Assim como a linguagem escrita se aprende por imersão em textos significativos, a linguagem musical se desenvolve pela escuta sensível e pela experimentação criativa. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediar experiências que favoreçam a ampliação do repertório, a escuta atenta, o fazer musical coletivo e a apropriação dos sentidos da música na vida cotidiana.

É nesse ponto que o trabalho com sequências didáticas, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem oferecer uma contribuição importante ao ensino da linguagem musical.

5.4 Sequências didáticas como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem musical

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é uma série organizada de atividades de ensino em torno de um gênero discursivo, articulando produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final. Essa estrutura permite que os alunos

avancem gradualmente na apropriação das competências necessárias para dominar os diferentes gêneros orais e escritos.

Embora elaboradas no campo da linguagem verbal, as sequências didáticas podem ser transpostas para o ensino da linguagem musical, desde que se reconheçam os gêneros musicais como práticas sociais situadas e historicamente construídas. Assim como os textos verbais se organizam por propósitos comunicativos distintos (informar, emocionar, argumentar), os textos musicais também se organizam por intenções expressivas e comunicacionais (acalmar, celebrar, protestar, contar, entreter, entre outros).

Na Educação Infantil, uma sequência didática musical pode ser estruturada, por exemplo, a partir do gênero "cantigas tradicionais", respeitando o repertório cultural das crianças e promovendo vivências significativas. Brito (2003) defende que a musicalidade infantil se constitui nas experiências do cotidiano, na interação com o outro e com os sons que a cercam – antes mesmo da escola. A escola, portanto, deve escutar essas experiências e organizá-las de maneira sensível, sem romper com o caráter lúdico e expressivo da infância.

A estrutura da sequência segue os princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que propõem um encadeamento pedagógico intencional e progressivo. Transposta para a linguagem musical, essa organização pode assumir as seguintes etapas:

- (a) Apresentação da situação: escuta e contextualização cultural de uma cantiga tradicional do repertório local. Brito (2003) ressalta que esse contato inicial deve considerar a dimensão afetiva e simbólica da música para a criança, promovendo identificação e pertencimento. Freire (1989) acrescenta que toda leitura começa pela escuta do mundo - e essa escuta, aqui, se dá por meio da canção, da história de sua origem, das memórias evocadas.
- (b) Produção inicial: as crianças cantam, acompanham com palmas, criam gestos, ou desenham o que ouviram. Essa fase permite que a criança se aproprie da canção com liberdade, expressando suas impressões através de múltiplas linguagens. Brito (2003) chama essa vivência de "musicalidade espontânea". Lerner (2005) nos lembra que a aprendizagem se fortalece quando conectada a experiências significativas e compartilhadas.
- (c) Módulos de aprendizagem: esta etapa constitui o coração da sequência didática. É o momento de aprofundamento e ampliação das experiências iniciais, no qual a criança é provocada a experimentar, escutar, comparar, recriar e refletir musicalmente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é no desenvolvimento progressivo das competências, mediado por atividades variadas e intencionalmente

organizadas, que se estrutura uma aprendizagem significativa. Transposto para a linguagem musical, esse módulo pode conter:

- i. Exploração rítmica e corporal: por meio de jogos de pulsação, variações de andamento e experimentação com o corpo (batidas no peito, nas pernas, palmas, saltos, movimentos livres), as crianças ampliam sua percepção rítmica e a consciência corporal. Brito (2003) defende que a musicalidade na infância é inseparável do corpo e da ação.
- ii. Variações melódicas e timbrísticas: experimentações com instrumentos de percussão não convencionais (caixas, sementes, copos), com a voz (falada, sussurrada, cantada, em diferentes alturas) e com objetos do cotidiano. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um ateliê sonoro, onde cada som tem valor expressivo.
- iii. Escuta ativa e comparativa: audição de diferentes versões da mesma cantiga, ou de músicas com funções sociais semelhantes (como acalantos, brincadeiras, cantos de trabalho), promovendo conversas com as crianças sobre o que ouvem, como se sentem, o que percebem. Brito (2003) ressalta que a escuta ativa precisa ser ensinada e cultivada, pois ela forma o ouvido e a sensibilidade para o outro. Lerner (2005), mesmo em outra linguagem, reforça que a análise coletiva e a mediação do professor são essenciais para a construção de sentidos.
- iv. Análise coletiva dos elementos musicais: sem recorrer à abstração técnica, o professor pode provocar o grupo a perceber e nomear aspectos como a repetição de versos, o refrão, a presença de pausas, de sons graves ou agudos, rápidos ou lentos. Essa consciência musical construída em grupo amplia o vocabulário sonoro das crianças.
- v. Criação e recriação coletiva: inserção de novos versos, mudança de instrumentos, inventar outra letra ou transformar a canção em uma história cantada. Freire (1989) aponta que o ato de criar é profundamente formador: é quando o sujeito se vê capaz de intervir no mundo, de romper com a passividade e se tornar autor de si e de suas experiências.
- vi. Integração com outras linguagens: associar música à literatura, ao movimento, às artes visuais, criando formas de expressão sobre a cantiga. Uma história ilustrada da música, um vídeo feito com as famílias, uma coreografia inventada pelo grupo. Para Brito (2003), essa

interdisciplinaridade valoriza a riqueza expressiva da criança e favorece uma aprendizagem estética integral.

- (d) Esses módulos, mais do que ensinar “conteúdos musicais”, têm como função cultivar a escuta, a criação, a imaginação e o repertório afetivo-sonoro da criança. São experiências que não seguem fórmulas prontas, mas que se moldam ao grupo, ao tempo da infância e à escuta sensível do educador. Como diria Freire (1989), não se trata de transmitir saber, mas de criar condições para que o saber floresça, a partir da vida que pulsa na sala de aula.
- (e) Produção final: apresentação da cantiga recriada, gravação, partilha com outras turmas ou com as famílias. Brito (2003) destaca o valor formativo do compartilhamento estético, que fortalece a autoestima e o pertencimento do sujeito no coletivo. Freire (1989) complementa: todo processo educativo é inacabado, mas ganha sentido na partilha, na escuta do outro e na celebração do que foi construído em diálogo.

Essa proposta favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem musical, mas também da sensibilidade, da escuta, da oralidade e da criação. Promove, sobretudo, uma prática pedagógica que reconhece as crianças como sujeitos produtores de cultura, capazes de interpretar e transformar o mundo com seus sons, vozes e ritmos. E é essa escuta pedagógica – atenta, amorosa e crítica – que torna o trabalho docente um ato político de valorização das infâncias.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentam-se os caminhos metodológicos que sustentam a investigação, ancorados em uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo explorar e interpretar as percepções, experiências e significados atribuídos pelas participantes em relação ao tema proposto. Para tal, adotamos técnicas como questionário misto e entrevista semiestruturada audiogravada, permitindo uma coleta de dados rica e detalhada. Essas técnicas possibilitam uma análise profunda das narrativas e discursos das professoras participantes, oferecendo valiosos esclarecimentos acerca de suas perspectivas e práticas pedagógicas.

Menga Lüdke e Marli André (1986) apresentam o estudo qualitativo como aquele que irá se desenvolver em uma situação natural, tendo riqueza de dados descritivos e com um plano flexível, tendo como foco a complexidade do fenômeno investigado. Contribuindo com os autores, Uwe Flick (2009) aponta a metodologia qualitativa como a naturalmente eficaz para capturar a complexidade das experiências humanas, sendo particularmente adequada para estudos em contextos educacionais.

De acordo com Robert Bogdan e Sari Bilklen (1994), existem cinco atributos essenciais que definem a pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, este tipo de investigação baseia-se no ambiente natural como fonte primária de dados, sendo o investigador o instrumento principal. Em segundo lugar, a investigação qualitativa é de natureza descritiva, sendo os dados recolhidos sob a forma de palavras e/ou imagens. Em terceiro lugar, o foco dos investigadores qualitativos reside mais no processo do que nos resultados. Além disso, os pesquisadores qualitativos visam analisar os dados de forma indutiva, permitindo que padrões e temas surjam organicamente. Por último, na abordagem qualitativa, o significado tem um valor expressivo e é considerado crucial no processo de investigação.

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, especificamente em quinze Escolas de Educação Infantil. Trabalhamos com docentes regentes das turmas da Segunda Etapa da Educação Infantil, que lecionam para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, aplicado no formato *on-line* a partir da plataforma *Google* Formulários, e, posteriormente, às docentes que se disponibilizaram, foi realizada entrevista semiestruturada audiogravada *on-line*, a partir da plataforma *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade das participantes. Os dados obtidos foram utilizados para análise, desenvolvimento e divulgação dos resultados da pesquisa, seguindo todas as orientações da ética em pesquisa.

Optamos por trabalhar com professores da última etapa da Educação Infantil, denominada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9.394/96 (Brasil, 1996) como pré-escola, etapa que precede a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cujas experiências, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, devem estar alinhadas à “síntese de aprendizagens”, que será compreendida “como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p.49).

A opção pela rede municipal de ensino desta específica cidade do interior de São Paulo, está diretamente vinculada à trajetória profissional do pesquisador, que desde 2022 atua nesse contexto como professor de Arte e pedagogo, desenvolvendo projetos voltados ao ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa vivência cotidiana com a escola pública reforça a necessidade de um olhar atento e comprometido às práticas musicais na Educação Infantil, etapa inaugural da Educação Básica, em que a música se apresenta não apenas como conteúdo, mas como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

A rede em questão, em sua organização das ações de supervisão de ensino, tem uma supervisora que se detém especificamente às questões da Segunda Etapa da Educação Infantil. Em junho de 2025, durante reunião com essa supervisora, foi encaminhada a solicitação para que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer estabelecesse contato com as equipes gestoras das Instituições Escolares de Educação Infantil do município, a fim de convidar os(as) docentes regentes dessa etapa a participarem da investigação.

Atendendo à orientação da supervisora de ensino, foram preparados 19 envelopes, destinados a cada uma das Escolas Municipais de Educação Infantil que ofertam atendimento à Segunda Etapa da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos). Nestes materiais, constavam a apresentação dos objetivos da pesquisa e a explicitação da metodologia proposta para a coleta de dados.

Foi, ainda, disponibilizado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), condição necessária para a participação tanto no questionário quanto na entrevista. Os(as) professores(as) interessados(as) deveriam proceder ao preenchimento e devolução do TCLE e, em seguida, seguir as instruções de acesso ao questionário on-line, elaborado na plataforma Google Forms, disponibilizado por meio de QR Code ou link eletrônico direcionado ao navegador.

No próprio questionário, os(as) participantes puderam manifestar interesse em continuar participando do processo de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada.

A partir das respostas, o pesquisador enviou e-mails para o agendamento das entrevistas, que ocorreram de forma on-line, via Google Meet, e/ou presencialmente, conforme a disponibilidade de ambos.

Foi encaminhada, por e-mail, uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às participantes que solicitaram recebê-la para arquivamento pessoal.

Como critérios de inclusão, participaram professoras vinculadas à referida Rede Municipal de Ensino, atuando na última etapa da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos). Como critérios de exclusão, não foram considerados(as) docentes da rede privada de ensino e/ou atuantes em outras etapas da Educação Infantil.

O questionário aplicado obteve 16 respostas, contemplando professoras de 15 das 19 escolas convidadas. Entre essas participantes, seis, aproximadamente 37,5% do total, manifestaram interesse em dar continuidade ao processo, contribuindo também por meio de entrevistas semiestruturadas, agendada de acordo com a disponibilidade do pesquisador e participante.

Ressalta-se que foi mantida a confidencialidade tanto da instituição quanto das participantes envolvidas neste estudo. É importante acentuar que a criação das ferramentas de coleta de dados utilizadas neste trabalho está enraizada em estudos que se alinham ao objeto de investigação.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, buscamos uma leitura investigativa, crítica e reflexiva acerca do tema proposto, de modo a construir um material que forneça embasamento para as discussões e análises de dados conduzidas ao longo deste estudo.

Na construção de uma pesquisa responsável, pautada nos princípios éticos é importante destacar que o presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara (UNIARA), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 83349124.7.0000.5383, garantindo assim, a preservação dos(as) participantes quanto aos riscos que envolvem pesquisas desta natureza.

No percurso da pesquisa qualitativa, cabe lembrar que eventuais dados não assumem caráter explicativo por si mesmos, mas aparecem apenas como recurso de apoio, ajudando a dimensionar e ressaltar aspectos que se desdobram qualitativamente. Como destaca Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca apreender a complexidade do fenômeno investigado em seu contexto, privilegiando a interpretação e o significado atribuído pelos sujeitos.

À medida que coletamos dados, nosso objetivo é atribuir constantemente importância ao assunto da nossa investigação. Será fundamental analisar minuciosamente e estabelecer

ligações formais entre os dados recolhidos, de forma a alinhá-los com os objetivos pré-determinados.

Durante o processo de produção, organização, análise e interpretação dos dados, as informações produzidas foram submetidas a um processo de categorização temática e triangulação. Inicialmente, os dados provenientes do questionário misto e das entrevistas semiestruturadas foram organizados em Eixos Temáticos, permitindo o agrupamento das respostas por afinidade temática para facilitar a compreensão do fenômeno investigado. Posteriormente, procedeu-se à triangulação teórico-analítica, estratégia que consistiu no cruzamento entre as evidências empíricas (tanto os dados quantitativos quanto as narrativas docentes) e o referencial teórico adotado, com ênfase nas contribuições sobre saberes docentes e formação. A apresentação dos resultados foi construída de maneira narrativa, articulando falas e contextos, sendo os gráficos e tabelas utilizados como recursos complementares para evidenciar e dimensionar aspectos que emergiram qualitativamente das práticas pedagógicas analisadas.

Com o intuito de explicitar a organização interna do questionário e tornar mais visível o percurso analítico adotado nesta pesquisa, o Quadro 3 apresenta a distribuição das questões por eixos temáticos. Tal organização não responde apenas a uma necessidade de sistematização metodológica, mas expressa também o esforço de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, contemplando, de forma articulada, aspectos relacionados ao perfil das participantes, às suas trajetórias formativas, às práticas pedagógicas desenvolvidas com música e às percepções construídas sobre seus impactos, desafios e possibilidades.

Quadro 3: Organização das questões do questionário por eixo temático.

Eixo Temático	Questões
Eixo 1 – O Rosto de Quem Educa: Perfil das Participantes	Q1. Qual a sua faixa etária? Q2. Qual é o seu gênero? Q3. Registre informações sobre a sua formação acadêmica: Graduação completa, especialização, mestrado, doutorado, outros. Q4. Em algum dos cursos citados na questão anterior, a linguagem musical foi contemplada? Como? Q5. Em qual instituição você concluiu sua formação em Pedagogia? Qual ano de conclusão? Q6. Há quanto tempo você atua como professor(a) na Educação Infantil?

Eixo 2 – A Música na Trajetória e Formação: Experiências e Percepções	Q7. Durante sua formação em Pedagogia, você teve disciplinas específicas sobre Educação Musical? Q8. Você participou de algum curso extracurricular ou oficina de música durante sua formação? Q9. Se sim, quais foram os cursos ou oficinas? Como eles contribuíram para sua formação? Q10. Em sua opinião, a formação inicial em Pedagogia prepara adequadamente os professores para trabalhar com música na Educação Infantil? Q11. Caso deseje, explique sua resposta anterior. Q12. Quais foram suas primeiras experiências com música, seja na infância, adolescência ou vida adulta? Q13. Você tem alguma formação musical (como curso de canto, instrumento musical, teoria musical etc.)? Q14. Caso tenha, descreva brevemente sua formação musical. Q15. Com que frequência você ouve música no seu cotidiano? Q16. Você utiliza música em suas atividades fora do ambiente escolar, como hobbies ou atividades familiares? Q17. Se sim, de que forma?
Eixo 3 – A Música em Ação: Práticas Pedagógicas no Cotidiano	Q18. Com que frequência você integra atividades musicais em sua prática pedagógica? Q19. Quais recursos musicais você utiliza em suas aulas? Q20. Descreva uma atividade pedagógica que você realizou recentemente que envolveu música. Q21. Em quais contextos você acha mais eficaz usar a música na Educação Infantil? Q22. Como você percebe a reação das crianças durante as atividades musicais? Q23. Você acredita que o uso de música melhora a aprendizagem das crianças? Q24. Justifique sua resposta anterior.
Eixo 4 – O Olhar das Professoras: Impacto, Desafios e Anseios	Q25. Você sente necessidade de mais formação ou recursos para trabalhar com música em sala de aula? Q26. Caso sim, que tipo de formação ou recurso você considera mais relevante? Q27. Qual a importância que você atribui à música na Educação Infantil? Q28. Explique como você vê o papel da música no desenvolvimento integral das crianças. Q29. Você acredita que a música pode ser um instrumento para

	promover a inclusão na sala de aula? Q30. Se sim, de que forma? Q31. Você acha que a música deve ser integrada como componente curricular na Educação Infantil? Q32. Justifique sua resposta. Q33. As famílias das crianças demonstram interesse em atividades musicais na escola? Q34. Como você envolve as famílias nas atividades musicais? Q35. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar música na sua prática pedagógica? Q36. Como você lida com esses desafios? Q37. Quais são, na sua opinião, os maiores benefícios do uso da música na Educação Infantil? Q38. Compartilhe um exemplo em que a música teve um impacto significativo no aprendizado ou comportamento de uma criança. Q39. Que sugestões você daria para melhorar a formação dos professores em relação ao uso da música na Educação Infantil? Q40. Há mais alguma consideração ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre o uso da música na sua prática pedagógica?
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Na mesma direção, o Quadro 4 apresenta a organização do roteiro da entrevista semiestruturada por eixos temáticos, evidenciando a intencionalidade que orientou a escuta das docentes nesta etapa da pesquisa. Mais do que aprofundar informações já obtidas no questionário, a entrevista buscou ampliar a densidade compreensiva dos dados, favorecendo a emergência de sentidos, concepções, tensões e experiências que, muitas vezes, escapam a respostas mais objetivas e somente se deixam apreender no movimento mais livre da narrativa.

Quadro 4: Organização das questões da entrevista semiestruturada por eixo temático.

Eixo temático	Perguntas do roteiro de entrevista
Eixo 1 – Concepções de música e sentidos atribuídos à educação musical	• Em sua opinião, o que é música? Em seguida, o que é Educação Musical?
Eixo 2 – A música como ferramenta pedagógica e de socialização	• Você acredita que a música é uma boa ferramenta de ensino na Educação Infantil? • Em quais momentos a música se apresenta em sua rotina como docente? • Como você enxerga a interação dos alunos da Educação Infantil com a música no ambiente escolar?
Eixo 3 – Formação docente, recursos e desafios profissionais	• Durante todo seu processo formativo, seja em sua primeira formação e/ou em suas formações em exercício, você teve contato com disciplinas/cursos

	relacionados(as) a metodologia do ensino de música? Se sim, descreva como foram estas experiências. • Você acredita que a educação musical poderia ser tão bem desenvolvida por professores(as) generalistas (pedagogos) na Educação Infantil, quanto por professores(as) especialistas/licenciados em música? Caso a resposta seja positiva, o que precisaria ser acrescido na formação destes(as) professores(as)? • Você acredita que, como docente, ter momentos de formação em música (tanto na formação inicial, como em exercício) auxiliaria na elaboração de materiais e no desenvolvimento de atividades com música que tivessem resultados significativos? • Se você pudesse me dizer alguns recursos musicais que você gostaria de utilizar em suas práticas musicais, mas não utiliza ainda por falta de ferramentas didático-metodológicas e/ou materiais, quais seriam? • Você se sente profissionalmente apto(a), como docente, para aplicar atividades voltadas à musicalização infantil e educação musical na Educação Infantil, utilizando-se de ferramentas específicas da linguagem como: voz cantada, instrumentos musicais, jogos rítmicos, dentre outros? Caso a resposta seja negativa, como acha possível superar tal desafio, tornando-a apta ao fazer educativo musical?
Eixo 4 – Benefícios da música e perspectivas para políticas públicas	• Se esta pesquisa alcançasse os responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas em educação, que pudessem trazer de volta ao currículo da educação básica a Música como um componente curricular, associado a área de linguagens, o deveria ser mudado/acrescido nos cursos de formação de professores oferecidos atualmente? • Em sua visão, quais são os benefícios da educação musical na Educação Infantil e, a partir de sua experiência como docente, a música já apresentou resultados visivelmente claro quanto ao desenvolvimento integral de seus alunos?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Antes de adentrar propriamente a análise das respostas, importa situar quem são as professoras que constituem o universo desta investigação. Nesse sentido, o Quadro 5 apresenta o perfil das participantes, reunindo informações relativas à faixa etária, tempo de atuação na Educação Infantil, formação acadêmica e acesso formal ou informal à Educação Musical. Longe de assumir caráter meramente descritivo, esse mapeamento inicial contribui para contextualizar as vozes docentes que atravessam esta pesquisa e para compreender de que lugares formativos e profissionais emergem as percepções, práticas e desafios posteriormente analisados.

Quadro 5: Perfil das participantes⁵

Profe ssora	Faixa etária	Tempo de atuaçã o na EI	Formação acadêmica (síntese)	Ed. Musical Formal	Ed. Musical Informal
1	46-55	10+	Formação Inicial: Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	N	N
2	25-35	7-10	Formação Inicial: Pedagogia; Especializações em Docência no Ensino Superior e Alfabetização e Letramento	S	S
3	25-35	4-6	Formação Inicial: Pedagogia; Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática.	S	N
4	46-55	7-10	Formação Inicial: Pedagogia;	N	N
5	36-45	10+	Formação Inicial: Pedagogia; Especializações em Educação especial, Libras, Psicopedagogia, educação infantil.	N	N
6	46-55	10+	Formação Inicial: Magistério; Licenciatura em Pedagogia e em Letras – Português; Especialização em Língua Portuguesa, compreensão e produção de textos.	S	N
7	35-45	4-6	Formação Inicial: Pedagogia;	N	N
8	46-55	4-6	Formação Inicial: Pedagogia; Especializações em Educação Infantil e Psicopedagogia.	N	N
9	36-45	4-6	Formação Inicial: Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	N	N
10	36-45	10+	Formação Inicial: Pedagogia; Segunda Licenciatura em Geografia e Especialização em Educação Inclusiva.	S	N
11	46-55	4-6	Formação Inicial: Pedagogia; Especialização em Educação Especial com ênfase em TGD	S	S
12	55+	10+	Formação Inicial: Pedagogia; Especialização em Educação Especial.	S	S
13	36-45	<1	Formação Inicial: Pedagogia; Bacharelado em Gerontologia, Mestrado em Engenharia Biomédica.	N	N
14	46-55	10+	Formação Inicial: Pedagogia; Segunda Licenciatura em História; Especializações em Educação Infantil e Psicopedagogia.	S	S
15	36-45	4-6	Formação Inicial: Pedagogia;	S	N
16	25-35	1-3	Formação Inicial: Pedagogia; Especializações em Psicopedagogia e Alfabetização/ Letramento	S	S

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário, 2026.

⁵ Todas as participantes se autodeclararam do gênero feminino. Participaram da Entrevista Semiestruturada, apenas as Professoras 7, 8, 9, 11, 14 e 15. “Acesso formal” refere-se a experiências vinculadas à formação inicial/pós-graduação (disciplinas ou abordagem transversal). “Acesso informal” refere-se a cursos, oficinas ou formações extracurriculares. Respostas não informadas foram padronizadas como “Não” apenas para manter a uniformidade do quadro.

7 VOZES DOCENTES, MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: apresentação narrativa e triangulação teórico-analítica dos dados

Nesta seção, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos produzidos no estudo de campo – por meio de questionário misto e entrevistas semiestruturadas –, com o propósito de tornar audíveis as vozes das professoras participantes e os sentidos que atribuem à linguagem musical na Educação Infantil. A exposição dos resultados assume intencionalmente um movimento narrativo, articulando falas, contextos e recorrências, enquanto a interpretação se desenvolve pela categorização temática e pela triangulação entre as evidências do corpus e o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, de modo a compreender tensões, limites e possibilidades para a efetivação da música como direito de aprendizagem no cotidiano escolar.

Os dados obtidos foram organizados da seguinte forma: a subseção 7.1 dispõe-se do Questionário, trazendo os primeiros *insights* obtidos com 16 professoras da 2ª etapa da Educação Infantil, apresentando um panorama do grupo e das práticas com música. A leitura é estruturada em quatro eixos temáticos: (1) perfil das participantes; (2) trajetória e formação musical; (3) práticas pedagógicas no cotidiano; (4) impacto, desafios e anseios. Já na subseção 7.2, de que se trata a entrevista semiestruturada, aprofundaram-se qualitativamente as percepções de seis professoras, também reunidas em quatro eixos: (1) concepções de música e sentidos da educação musical; (2) música como ferramenta pedagógica e de socialização; (3) formação docente, recursos e desafios; (4) benefícios da música e implicações para políticas públicas.

Esta organização em Eixos Temáticos tem como objetivo facilitar a compreensão e preparar campo para análises posteriores mais densas.

7.1 Questionário

Esta subseção é dedicada a compartilhar e aprofundar os primeiros insights que emergiram do questionário misto, aplicado em 19 escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município no interior de São Paulo. O questionário foi direcionado especificamente às professoras da segunda etapa da Educação Infantil (alunos de 4 e 5 anos), e 16 professoras regentes desta etapa aceitaram participar.

É fundamental destacar que a natureza desta pesquisa é qualitativa, e os dados quantitativos aqui apresentados servem, apenas, para oferecer um panorama e conferir maior robustez à análise e compreensão das complexas percepções e vivências dessas educadoras em relação à linguagem musical na educação infantil, e não como aporte estatístico. Tal abordagem,

que integra diferentes olhares para uma compreensão mais rica do fenômeno, alinha-se aos preceitos de Minayo (1994). Para garantir o anonimato e a fluidez da leitura, as participantes serão carinhosamente referidas como "Professora 1", "Professora 2", e assim por diante.

7.1.1 Eixo Temático 1: O Rosto de Quem Educa – Perfil das Participantes

Ao olharmos para o perfil das 16 docentes que generosamente contribuíram com suas respostas, percebemos uma forte homogeneidade de gênero: todas são mulheres (Q2), refletindo um cenário comum e historicamente construído na Educação Infantil. A distribuição por idade (Q1) nos mostra um grupo diversificado, mas com uma parcela significativa de professoras já consolidadas em suas carreiras (aproximadamente 69% com mais de 35 anos), o que enriquece a pesquisa com a sabedoria acumulada ao longo dos anos. Essa experiência se reflete também no tempo de atuação na Educação Infantil (Q6), onde 6 das 16 professoras dedicam mais de uma década ao cuidado e formação das crianças, trazendo um arcabouço de vivências valioso para a compreensão das dinâmicas pedagógicas.

Tabela 1: Faixa Etária das Participantes

Faixa Etária	N. de Participantes
25 a 35 anos	5
36 a 45 anos	4
46 a 55 anos	5
Mais de 55 anos	2

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Tabela 2: Tempo de Atuação na Educação Infantil.

Tempo de Atuação	N. de Participantes
Menos de 1 ano	1
1 a 3 anos	1
4 a 6 anos	6
7 a 10 anos	2
Mais de 10 anos	6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

No que tange à formação acadêmica (Q3), é notável que todas as participantes têm graduação completa em Pedagogia, a base essencial para sua atuação. Um aspecto que merece destaque é a busca contínua por aprimoramento: 13 das 16 professoras (cerca de 81,25%) investiram em especializações (*pós-graduação lato sensu*), aprofundando-se em áreas tão diversas e complementares como Psicopedagogia (8), Educação Especial (2), Alfabetização e Letramento (3), e Docência no Ensino Superior (2). Inclusive, uma das professoras traz uma formação ainda mais ampla, com mestrado em Engenharia Biomédica e graduação em Gerontologia, além da Pedagogia, o que nos mostra um universo de saberes muito rico entre essas profissionais.

A identificação das instituições de conclusão da Pedagogia (Q5) revelou a predominância de percursos formativos desenvolvidos em diferentes instituições de ensino superior, cujas referências nominais foram propositalmente suprimidas, em observância aos princípios éticos que resguardam o sigilo das participantes e dos contextos envolvidos na pesquisa. Tal composição, embora concentrada na formação em Pedagogia, não elimina a heterogeneidade dos trajetos de escolarização superior, mas, ao contrário, permite compreender que o corpo docente investigado se constitui na confluência de experiências formativas diversas, por meio das quais se delineiam modos distintos de qualificação para o enfrentamento das demandas que atravessam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

7.1.2 Eixo Temático 2: A Música na Trajetória e Formação – Experiências e Percepções

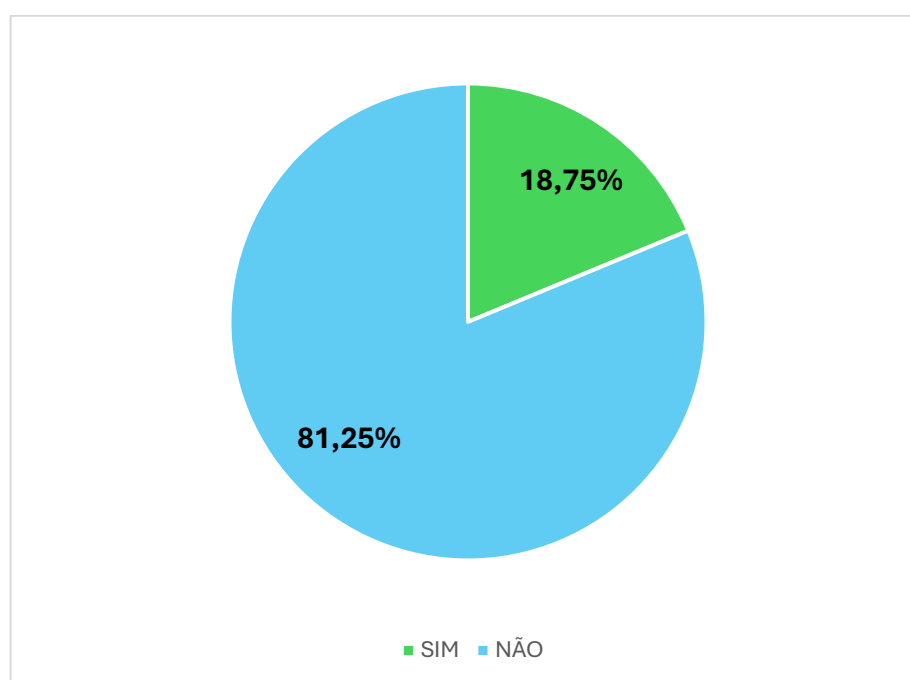
Ao mergulharmos nas experiências das professoras com a música em sua formação, percebemos uma fragilidade marcante no currículo da graduação em Pedagogia. Para a grande maioria, 13 das 16 participantes (81,25%), a linguagem musical não foi abordada de maneira significativa na questão 3, que trata da formação acadêmica; tampouco aparece de forma expressiva na formação musical indicada na questão 4. Esse contato superficial, que focava mais na importância genérica da música para o desenvolvimento infantil sem oferecer ferramentas práticas ou metodológicas para o dia a dia da sala de aula, é uma constante nas narrativas. A Professora 2, por exemplo, expressou que a música "foi abordada dentro de outras disciplinas, falando sobre a importância dela para o desenvolvimento da criança de uma forma geral", o que, embora válido, não se traduz em preparo para a prática efetiva. Quando questionadas especificamente sobre disciplinas de Educação Musical (Q7), a maioria (12 das 16, correspondendo a 75%) afirmou categoricamente não ter tido essa disciplina. As exceções ilustram a superficialidade: a Professora 6 mencionou ter tido "Somente em 2018, cantigas

infantis com violão", enquanto a Professora 9 teve a disciplina, mas sem o aprofundamento necessário para a atuação profissional.

Essa lacuna na formação inicial se reflete também na baixa participação em cursos extracurriculares ou oficinas de música durante a trajetória acadêmica ou profissional (Q8), conforme ilustra a Figura 2. Apenas 3 das 16 professoras (18,75%) tiveram a oportunidade de complementar sua formação nessa área, o que aponta para uma escassez de oportunidades ou de engajamento específico. Quando questionadas sobre esses cursos (Q9), as respostas, embora poucas, são reveladoras: "Uma oficina de brincadeiras musicais, com ideias de músicas e brinquedos para serem utilizados nesses momentos, trabalhando ritmos, criatividade, coordenação motora..." (Professora 2), e "Palestras. Contribuiu para tornar a aula mais criativa prazerosa" (Professora 9). A Professora 11 fez uma "palestra sobre a importância da música na Educação Infantil", que considerou "muito boa", destacando o valor percebido mesmo em experiências pontuais.

No que se refere à trajetória formativa das participantes, o Gráfico 1 apresenta a sistematização das respostas relativas à participação em cursos ou oficinas de música durante a formação. Sua inserção tem o propósito de organizar visualmente essas informações e situar o leitor em um aspecto importante do percurso formativo das docentes investigadas.

Gráfico 1: Participação em cursos ou oficinas de música durante a formação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário, 2026.

Quando a pergunta central do questionário veio à tona – "Em sua opinião, a formação inicial em Pedagogia prepara adequadamente os professores para trabalhar com música na Educação Infantil?" (Q10) – a resposta da maioria foi um contundente "Não" ou "Em parte", somando 13 das 16 participantes (81,25%). As justificativas (Q11) revelam a ausência de uma disciplina específica e a carência de um preparo que pudesse instrumentalizar as professoras para utilizar recursos musicais ou criar propostas pedagógicas com intencionalidade. A Professora 9, por exemplo, resumiu esse sentimento ao afirmar: "A maioria dos professores saem da graduação sem se sentirem seguros para propor atividades musicais, por não terem aprendido a utilizar instrumentos, explorar ritmos ou criar propostas musicais com intencionalidade pedagógica." A Professora 1 reforçou: "a música não foi abordada de forma a preparar o profissional a trabalhar com a mesma." E a Professora 7, com sua clareza, pontuou: "Não nos apresenta como introduzir a música na educação infantil, apenas mostramos músicas infantil e de caráter pedagógico onde ensina letra, número, formas geométricas." Essas falas reforçam a percepção de que a formação atual não tem suprido as demandas práticas do trabalho com a música.

Apesar das limitações formais, é tocante perceber que as primeiras experiências com a música na vida dessas educadoras (Q12) são um fio que se estende desde a infância, muitas vezes no aconchego do lar (ouvindo rádio – Professora 1, Professora 12, Professora 13; cantando com a família – Professora 1) ou nos primeiros passos na escola (através das cantigas de roda – Professora 9). A Professora 8, por exemplo, compartilhou que sua "infância foi muito ligada à música", enquanto a Professora 1 recordou a vivência "com minha mãe cantando as músicas do rádio e me ensinando algumas". Essas memórias afetivas indicam que a relação com a música, embora nem sempre formalizada, é profundamente enraizada na trajetória pessoal das docentes.

Quando questionadas se possuem alguma formação musical formal ou informal (Q13), apenas 4 das 16 professoras (25%) responderam "Sim". Suas descrições (Q14) incluem: "Fiz uns meses de violão e uns dois anos de piano" (Professora 10), "Fiz algumas aulas de violão na adolescência, e me ajudam a lidar um pouco melhor com a música na sala de aula, mas de uma maneira bem leiga e informal" (Professora 11), "Aprendi um pouco sobre canto e violão aos 7 anos de idade e dei continuidade, não profissionalmente, é claro" (Professora 15), e "Meu pai tocava viola, quando eu era criança" (Professora 8, que também menciona mãe e filha com instrumentos). É notável que, mesmo com essa bagagem, nenhuma delas atua profissionalmente nesse campo, reforçando a ideia de que a música permeia suas vidas, mas não necessariamente de forma aprofundada para o ensino.

A relação pessoal com a música, no entanto, é forte. Em resposta à frequência com que ouvem música no cotidiano (Q15), 12 das 16 professoras (75%) afirmam ouvir "Diariamente", e 4 (25%) "Algumas vezes por semana". Esse envolvimento se estende para fora do ambiente escolar (Q16), com 12 delas (75%) afirmando utilizar a música em hobbies ou atividades familiares. As formas (Q17) são variadas e ilustram a dimensão pessoal da música: "Ouvindo rádio" (Professora 1, Professora 13), "Ouço música após um dia agitado, em reuniões familiares ou com amigos, até mesmo para fazer faxina em casa" (Professora 2), "Com o intuito pedagógico" (Professora 3), "Reuniões com amigos" (Professora 6), "Música de plataforma da Internet para fazer serviços domésticos" (Professora 8), "Canto na igreja e em casa com meu marido" (Professora 10), "Cantamos e meus primos tocam... adoramos cantar" (Professora 11), "Música de acolhida, hora do lanche, música de despedida..." (Professora 11), e "Ligar o rádio em alguma estação" (Professora 13). A Professora 12, que ouve "Algumas vezes por semana", usa a música "para relaxar e aliviar o estresse da sala de aula", evidenciando o papel da música também no autocuidado e bem-estar das educadoras.

7.1.3 Eixo Temático 3: A Música em Ação – Práticas Pedagógicas no Cotidiano

Apesar do desafio da formação limitada, o que nos emociona é a forma como essas professoras, com sua criatividade e dedicação, conseguem integrar a música em sua prática pedagógica. É uma constante: 13 das 16 professoras afirmam utilizar atividades musicais "diariamente" (Q18), e as 3 restantes o fazem "algumas vezes por semana". Isso demonstra um esforço notável para que a música esteja presente na vida das crianças, independentemente das adversidades, transformando a rotina em oportunidades de aprendizado e expressão.

Tabela 3: Frequência de integração de atividades musicais e recursos utilizados.

Frequência de Integração de Atividades Musicais	N. de Participantes	Porcentagem do total de Participantes
Diariamente	13	81,25%
Algumas vezes por semana	3	18,75%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Tabela 4: Recursos Musicais Utilizados em Práticas Pedagógicas.

Recursos Musicais Utilizados	N. de Participantes	Porcentagem do total de Participantes
Cantigas de roda	14	87,5%
Música gravada	12	75%
Atividades de percussão corporal	9	56,25%
Instrumentos musicais (não especificado se próprios ou da escola)	4	25%
Paródias	2	12,5%
Objetos não estruturados	1	6,25%
Expressão corporal	1	6,25%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Os recursos mais queridos e utilizados (Q19) são, de longe, as cantigas de roda (14 participantes) e as músicas gravadas (12 participantes), que se consolidam como pilares da prática musical na Educação Infantil, provavelmente pela facilidade de acesso e familiaridade cultural. As atividades de percussão corporal também têm seu espaço (9 participantes), mostrando a busca por envolver o corpo na experiência musical. Um número menor, mas significativo, de professoras (4) mencionou o uso de instrumentos musicais, e uma delas destacou a criatividade ao usar objetos não estruturados e a expressão corporal, demonstrando a capacidade de adaptação e a inventividade frente à escassez.

As experiências relatadas pelas docentes no campo da música (Q20) revelam sua presença nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, embora muitas vezes ainda vinculada a finalidades didáticas específicas, o que tende a restringir sua compreensão como linguagem. Os ensaios para apresentações em eventos como a Festa Junina e o Dia da Família (Professora 6; Professora 11), as paródias utilizadas no trabalho com o alfabeto e as famílias silábicas (Professora 2; Professora 7), bem como as cantigas de acolhida e as músicas que acompanham momentos da rotina, como o lanche e a saída (Professora 11), evidenciam que a música ocupa lugar recorrente no cotidiano escolar. Também aparecem relatos de sua articulação com outros conteúdos como: os dias da semana (Professora 10), as vogais (Professora 3) e a reciclagem (Professora 12). Ainda que tais experiências apontem para a vitalidade da música no contexto educativo, elas também indicam a permanência de abordagens que a subordinam ao ensino de

outros conteúdos. Em contrapartida, os próprios relatos das professoras permitem reconhecer que a música mobiliza dimensões mais amplas da experiência infantil, ligadas à escuta, à expressão, à interação e à sensibilidade. Nessa direção, a fala da Professora 15, ao afirmar que “a música muitas vezes quebra a vergonha e o medo, tornado as crianças mais animadas e, com isso, praticam a socialização umas com as outras, não gerando exclusão”, explicita que sua presença na Educação Infantil ultrapassa a função de apoio didático, afirmando-se como linguagem capaz de favorecer vínculos, participação e modos de estar com o outro.

Ao perguntarmos sobre os contextos em que a música se mostra mais eficaz na Educação Infantil (Q21), as respostas convergiram para momentos muito significativos: durante as atividades de rotina, que ganham mais leveza e ritmo (Professora 4, Professora 8, Professora 11), como um valioso instrumento para ensinar conteúdos específicos, como alfabetização e matemática (Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 7), e, de forma tocante, para promover a socialização entre as crianças (Professora 6, Professora 9, Professora 11). Isso revela uma visão prática e, ao mesmo tempo, sensível da música como aliada do currículo e do desenvolvimento social, sempre com a percepção de que ela “alegra a alma, alma alegre nos deixa motivados e criativos melhorando nossa rotina” (Professora 8). Essa versatilidade e eficácia da música em diversas situações pedagógicas reforçam sua importância no cotidiano escolar.

7.1.4 Eixo Temático 4: O Olhar das Professoras - Impacto, Desafios e Anseios

É inspirador observar a unanimidade na percepção das professoras sobre a reação das crianças durante as atividades musicais (Q22): um cenário de pura alegria e engajamento. Elas “gostam muito” (Professora 3, Professora 11), “ficam alegres” (Professora 2), “se divertem” (Professora 11), “interagem bastante” (Professora 5, Professora 9), “se acalmam” (Professora 2), “ficam animadas” (Professora 8) e “aprendem com mais facilidade” (Professora 7). Essa observação não apenas valida, mas celebra o poder da música como um catalisador de motivação e aprendizado no ambiente escolar, destacando sua capacidade de gerar um ambiente positivo, lúdico e propício ao desenvolvimento integral.

A crença de que a música impulsiona a aprendizagem das crianças é quase universal (15 das 16 participantes, ou 93,75%, responderam “Sim” à Q23). As justificativas (Q24), como apontam os dados do Quadro 7, são um coro de reconhecimento ao potencial da música em tornar o aprendizado mais “simples, atraente e divertido” (Professora 1), facilitar a memorização (Professora 10, Professora 11), estimular diversas áreas do cérebro (Professora

9), e aprimorar a concentração e a coordenação motora (Professora 11). Como a Professora 9 expressou tão bem: "A música estimula diversas áreas do cérebro ao mesmo tempo, favorecendo a memória, a atenção, a linguagem e a coordenação motora." Essa percepção é crucial para reforçar a legitimidade da música como um componente curricular e não apenas como uma atividade recreativa.

Tabela 5: Percepção sobre os benefícios da música na Educação Infantil

Benefício Percebido	N. de Respostas
Desenvolvimento cognitivo	15
Desenvolvimento socioemocional	12
Promoção da criatividade	12
Melhoria no comportamento	11
Diversão	1
Inclusão	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário 2026.

A importância atribuída à música na Educação Infantil (Q27) é percebida como "muito importante" por todas as participantes, um consenso que reforça o papel vital dessa linguagem no currículo. As docentes explicam (Q28) que a música "aproxima as pessoas, desenvolve linguagem corporal, memória, atenção..." (Professora 1), "estimula várias áreas do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor" (Professora 3), e "desperta o interesse das crianças e torna o aprendizado prazeroso" (Professora 10). A Professora 11 sintetiza: "Acho de extrema importância a música na educação infantil facilitando a compreensão das crianças." A Professora 12 ressaltou: "As crianças respiram música," uma expressão que denota a naturalidade e a ubiquidade da música na vida dos pequenos, sendo parte intrínseca de seu processo de desenvolvimento.

A música como ferramenta de inclusão (Q29) é também um ponto de forte concordância, com 15 das 16 participantes (93,75%) afirmando "Sim". Elas argumentam (Q30) que a música "aproxima as pessoas" (Professora 1), "cria conexões" (Professora 12), "valoriza as diferenças" (Professora 12), "fortalece o senso de pertencimento" (Professora 12) e "quebra a vergonha o medo tornando as crianças mais animadas e com isso praticam a socialização" (Professora 8).

Relatos concretos (Q38) dão vida a essa percepção: a Professora 10 descreveu como a música impactou a socialização de um aluno autista e a memorização de melodias por uma aluna não verbal ("consegue memorizar algumas melodias. Percebo que ela gosta desses momentos"), ilustrando o poder inclusivo da linguagem musical. A Professora 11 compartilhou a história de uma aluna transferida que, graças à música de acolhida, superou a timidez inicial e se sentiu parte da turma, um "processo natural e sensível, que mostrou como a música pode estimular a expressão e a autoconfiança da criança." Outra professora (Professora 6) mencionou a música para "Socialização de um aluno autista."

O anseio das professoras por mais formação ou recursos para trabalhar com música (Q25) é expressivo, com 14 das 16 participantes (87,5%) respondendo "Sim". As sugestões de tipo de formação ou recurso mais relevante (Q26) são variadas e demonstram a amplitude das necessidades: "Como melhor utilizar a música em sala de aula" (Professora 1), "Oficinas trazendo ideias renovadoras e sugestões" (Professora 2, Professora 10), "Palestras sobre o tema" (Professora 3), "Recursos em sala de aula (materiais)" (Professora 6), "Musicalização e instrumentos musicais" (Professora 9), "Oficinas de construção de instrumentos com reciclagem, atividades rítmicas, dentre outras" (Professora 10), "Cursos de como utilizar a música como ferramenta efetiva no desenvolvimento das crianças" (Professora 11), e "Procurar por uma formação específica em música para a educação infantil" (Professora 12). Esses apontamentos revelam uma clara demanda por capacitação e materiais que possam qualificar ainda mais suas práticas, e que vão além do simples "recreativo".

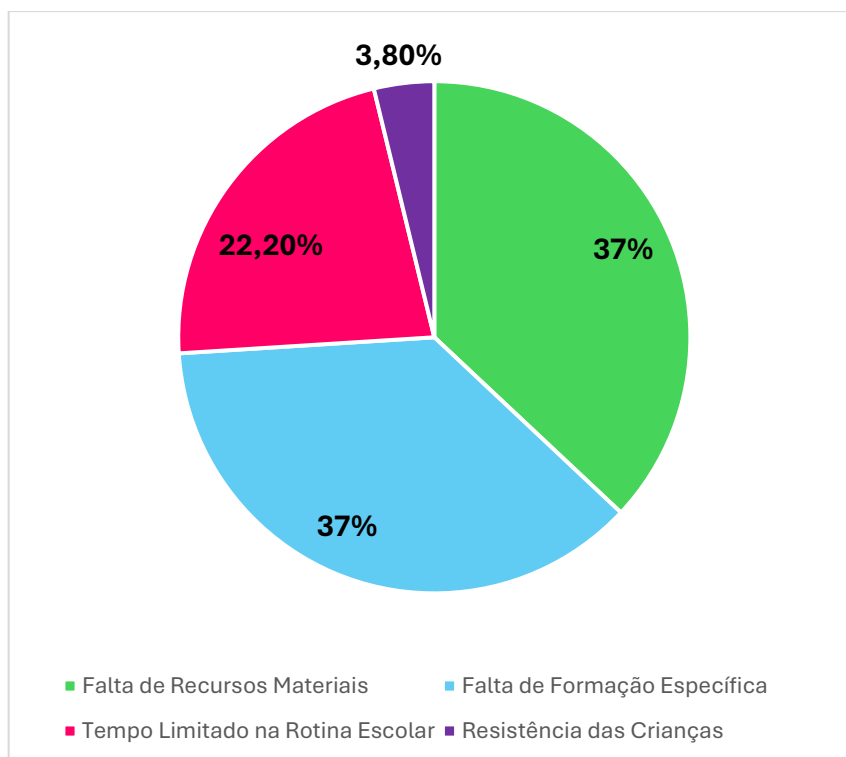
O anseio por integrar a música como componente curricular (Q31) é apoiado pela maioria (13 das 16 participantes, ou 81,25%), mas vem acompanhado de uma ressalva fundamental (Q32): a necessidade de ser ministrada por um "profissional qualificado" ou "especialista em música", e não pelo professor generalista que não teve formação adequada. Como afirmou a Professora 6: "Deve ser integrado ao currículo, mas ministrada por profissionais da área. (professores com formação musical)." A Professora 8 reforçou esse clamor: "A música na escola teria que ter como foco a alfabetização, já que estamos dentro de escola. Mas também, ensinar realmente a teoria musical e prática de instrumento, mais uma vez reforçando, só com professores especialistas, assim não seria mais uma matéria que entrega ao professor de sala PEB I para ministrar (sem ter formação na área)". A Professora 15 complementou: "Tem que ser um profissional, um especialista para ministrar a música (partitura, teoria...) na sala para as crianças." Essa nuance é crucial para entender a perspectiva das professoras: elas reconhecem o valor intrínseco da música, mas também a complexidade que exige expertise e uma formação específica, que a Pedagogia generalista não oferece.

Quanto ao interesse das famílias nas atividades musicais da escola (Q33), a percepção é um misto de apoio e desafios. Embora algumas famílias demonstrem interesse, especialmente em apresentações (Professora 6), outras, lamentavelmente, "não dão a devida importância à música" (Professora 12) ou só participam em eventos pontuais, como festas e formaturas (Professora 8, Professora 9). As professoras, por sua vez, buscam envolver as famílias (Q34) principalmente através das apresentações abertas aos pais e de pedidos de recursos materiais (latas, garrafinhas) para as atividades, mostrando a criatividade em meio às limitações. A Professora 15 detalhou o cenário burocrático: "Para trazer a família na escola, existe um protocolo que o professor deve seguir, a família só entra na escola em apresentações, como dia da mãe (família) festa junina, Natal formatura... e esse convite vem da prefeitura que passa para as supervisoras que passam para as diretoras que passam para nós professores", evidenciando a burocracia como um obstáculo à participação mais contínua e orgânica das famílias.

Os desafios mais persistentes enfrentados pelas professoras ao utilizar a música (Q35), já apontados anteriormente e reforçados pelas falas, são a crônica falta de recursos materiais (10 participantes), a ausência de formação específica (10 participantes) e o tempo limitado na rotina escolar (9 participantes). Uma participante (Professora 6) trouxe à tona o desafio de a música ser "ministrada por profissional da área", e outra (Professora 9) mencionou a "resistência das crianças". Para lidar com esses entraves (Q36), as professoras, com muita inventividade, utilizam seus próprios recursos e materiais não estruturados, como recicláveis (Professora 1, Professora 9). A Professora 11, por exemplo, relatou sua resiliência: "São bastante frequentes e as vezes desanimam, mas acredito no potencial da música na minha sala de aula." A Professora 15 mencionou que "Pra mim é normal, pois a prefeitura não nos dá um curso de música para passarmos para as crianças e nem contrata professores dessa área até porque não existe na educação infantil essa matéria a ser atribuída," evidenciando a falta de apoio institucional e de uma política educacional mais abrangente para a música, como denuncia a Figura 3.

Na sequência, o Gráfico 2 reúne os dados referentes aos desafios apontados pelas participantes no uso da música na prática pedagógica. Sua apresentação contribui para dispor de forma mais objetiva as respostas obtidas, favorecendo a visualização do conjunto de aspectos mencionados pelas docentes nesta etapa da pesquisa.

Gráfico 2: Desafios no uso da música na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Os anseios das docentes por melhorias na formação em relação ao uso da música (Q39) são claros e consistentes, refletindo uma demanda por suporte prático e teórico. Elas apontam para a necessidade urgente de "cursos de formação" (Professora 1), "oficinas trazendo ideias renovadoras e sugestões" (Professora 2, Professora 10), "palestras sobre o tema" (Professora 3), "formação continuada, principalmente se oferecida durante o horário de formação das professoras" (Professora 11), "cursos que forneçam músicas diferentes das tradicionais" (Professora 12) e um aprofundamento da temática já na graduação em Pedagogia (Professora 10). A Professora 9, com um olhar voltado para o futuro, sugeriu: "É importante que os futuros docentes tenham contato direto com instrumentos musicais, jogos sonoros, escuta ativa e atividades de criação musical." Essas sugestões ecoam a necessidade de um suporte mais robusto e prático para que a música possa desabrochar em sua plenitude na Educação Infantil.

Finalizando o questionário, a questão aberta sobre considerações ou experiências adicionais (Q40) trouxe mais profundidade e um toque pessoal às respostas, enriquecendo o corpus qualitativo da pesquisa: "A música deixa o ambiente da sala de aula mais leve, mais alegre, e isso se reflete no comportamento e aprendizagem dos alunos" (Professora 1), um testemunho do impacto da atmosfera proporcionada pela música. Outra professora (Professora 11) compartilhou uma experiência reveladora: "Em momentos de roda musical ou brincadeiras

cantadas, observo que crianças mais tímidas se soltam, crianças com dificuldades na fala ganham confiança para se expressar. A música cria um ambiente acolhedor e promove múltiplas formas de aprendizagem." A Professora 13 ressaltou a percepção geral: "O uso da música é muito importante no dia a dia da sala de aula na Educação Infantil." A Professora 15 concluiu, reiterando um ponto sensível e um desejo latente: "Não tenho experiência para citar, mais uma vez peço para que profissional da área da música possa atuar na sala com as crianças." Tais relatos, em sua totalidade, sublinham o impacto transformador da música no cotidiano escolar, bem como o desejo persistente por um apoio mais especializado e por uma valorização efetiva da musicalidade no currículo, que vá além das intenções.

7.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas realizadas com seis professoras da Educação Infantil – aqui identificadas como Professoras 7, 8, 9, 11, 14 e 15 – ofereceram contribuições fundamentais para compreender como a música se insere nas práticas pedagógicas, quais concepções as docentes constroem sobre essa linguagem e quais desafios se apresentam em termos formativos e institucionais.

A apresentação e análise das falas foi organizada em quatro Eixos Temáticos, que reúnem e expandem os principais aspectos emergentes do material empírico. São eles:

- **Eixo Temático 1** – Concepções de música e sentidos atribuídos à educação musical;
- **Eixo Temático 2** – A música como ferramenta pedagógica e de socialização;
- **Eixo Temático 3** – Formação docente, recursos e desafios profissionais;
- **Eixo Temático 4** – Benefícios da música e perspectivas para políticas públicas.

A seguir, apresentaremos o resultado dos dados coletados a partir deste instrumento.

7.2.1 Eixo Temático 1 – Concepções de música e sentidos atribuídos à educação musical

O primeiro Eixo Temático agrupa as reflexões das professoras sobre o que entendem por música e por educação musical. De modo recorrente, a música foi descrita para além de uma definição técnica ou acadêmica. Ela aparece associada a memória, afeto, acolhimento e linguagem.

A Professora 7 afirmou que “música, pra mim, é um jeito de sentir e de se comunicar. É aquilo que muda o clima da sala”. A Professora 8 acrescentou: “música é memória e

movimento. É aquilo que mexe com a gente e organiza o dia”. A Professora 11, em uma metáfora marcante, definiu: “música, pra mim, é afeto. É como um abraço sonoro”. Já a Professora 9 evocou memórias familiares: “música é uma forma de sentir o mundo... eu lembro da minha mãe ouvindo rádio na cozinha, aquilo marcava o tempo da minha infância”.

A concepção de música, portanto, surge como experiência humana integral, capaz de atravessar o corpo, a memória e a vida cotidiana.

Quando se referem à educação musical, as docentes a entendem não como ensino técnico voltado à profissionalização, mas como possibilidade de oferecer às crianças o contato com a música como linguagem e direito. A Professora 9 sintetizou: “educação musical é quando a gente dá a oportunidade de a criança vivenciar a música de forma consciente, ativa. Não é só escutar, mas também cantar, criar, experimentar instrumentos, brincar com os sons”.

Esse conjunto de falas revela uma concepção humanizadora da educação musical, em que o objetivo não é formar músicos, mas garantir experiências estéticas e expressivas que possibilitem à criança ampliar sua forma de estar no mundo.

7.2.2 Eixo Temático 2 – A música como mediação pedagógica e de socialização

O segundo Eixo Temático articula o reconhecimento da música como ferramenta pedagógica, sua presença na rotina escolar e sua função na socialização das crianças. Importa explicitar, contudo, que reconhecer a presença da música na rotina escolar não significa, necessariamente, compreendê-la em sua inteireza como linguagem. Quando mobilizada para organizar tempos, conduzir transições, favorecer a memorização ou apoiar a abordagem de outros conteúdos, ela tende a ocupar um lugar funcional, isto é, de recurso pedagógico a serviço de finalidades externas a ela mesma. Já quando vivida como experiência de escuta, expressão, criação, sensibilidade e produção de sentidos, a música se afirma como linguagem, constituindo-se como forma própria de relação da criança com o mundo. Tal distinção se faz necessária porque, nas falas das docentes, essas duas compreensões aparecem entrelaçadas, revelando, ao mesmo tempo, a potência da música no cotidiano da Educação Infantil e os limites ainda impostos por sua recorrente instrumentalização.

Todas as professoras relataram que utilizam a música em diferentes momentos da rotina, tanto de forma planejada quanto espontânea. São comuns as canções de acolhida, os cantos de transição para organizar a turma, músicas para relaxamento após o recreio e também o improviso, quando uma criança puxa uma cantiga que aprendeu em casa.

A Professora 14 observou: “eu planejo músicas pra trabalhar conteúdos, mas também deixo espaço para o espontâneo. Porque é nesse improviso que eles mostram muita criatividade”. Já a Professora 7 relatou que canta canções mais calmas ao final do dia, criando um ambiente propício para o encerramento da jornada escolar.

As falas evidenciam que a música estruturou a rotina escolar das docentes: auxilia na organização do tempo, facilita a memorização de conteúdos e contribui para a autorregulação das crianças. A Professora 15 afirmou: “usei uma cantiga que inventei para ensinar os dias da semana, e eles aprenderam rapidinho, sem esforço”.

Além disso, a música foi descrita como elemento inclusivo e de socialização. A Professora 9 relatou que “até crianças que têm mais dificuldade de se expressar verbalmente acabam se soltando quando cantam”. A Professora 11 disse que já viu “crianças desinteressadas em todas as atividades se engajarem quando começamos uma cantiga. A música desperta o que está adormecido”.

Portanto, a música aparece como linguagem pedagógica transversal, que contribui não apenas para aprendizagens cognitivas, mas também para a construção de vínculos, a socialização e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

7.2.3 Eixo Temático 3 – Formação docente, recursos e desafios profissionais

Um dos pontos mais contundentes nas entrevistas foi a questão da formação docente em música. As seis professoras foram unânimes em relatar que sua trajetória formativa – tanto na graduação em Pedagogia quanto em cursos posteriores – não contemplou a música de forma consistente, prática ou metodológica. As experiências relatadas foram superficiais, pontuais e insuficientes para dar segurança no trabalho com a educação musical.

A Professora 8 resumiu de forma clara essa lacuna: “na graduação, não tive música de verdade. [...] Ainda assim, é pouco: sinto falta de continuidade e de metodologia”. A fala revela que a música, quando aparece na formação inicial, surge diluída em disciplinas generalistas de Artes, sem aprofundamento em práticas musicais aplicáveis ao contexto da Educação Infantil.

Na mesma direção, a Professora 15 comentou: “na Pedagogia a gente teve artes de forma geral, mas a música apareceu muito superficial... não tivemos prática, não aprendemos a usar instrumentos simples, por exemplo”. Nota-se aqui uma crítica não apenas à ausência de aprofundamento teórico, mas sobretudo à falta de experiências práticas, que poderiam preparar os pedagogos para aplicar atividades musicais de forma segura.

As formações continuadas também foram apontadas como insuficientes. A Professora 9 relatou que participou de oficinas oferecidas pela secretaria de educação, mas que sempre se tratavam de encontros pontuais e rápidos: “foi sempre algo rápido, um encontro ou dois. Nada que realmente desse segurança pra gente planejar atividades musicais com profundidade”. Essa fala evidencia que, mesmo quando existem oportunidades de formação, elas não possuem continuidade, acompanhamento ou sistematização que permitam ao docente transformar a prática cotidiana.

Essa realidade gera insegurança profissional. A Professora 9 admitiu: “preparada, preparada, não... eu improviso muito, sabe? Eu não me sinto totalmente apta porque não tive formação específica”. Já a Professora 7 afirmou: “me sinto parcialmente apta. Voz e jogos corporais eu uso. Instrumentos e sequências mais amarradas, eu fico insegura”. Ambas revelam que, embora utilizem a música com criatividade, percebem que seu trabalho se apoia mais na intuição e na improvisação do que em fundamentos metodológicos consolidados.

Além da lacuna formativa, surge a questão da falta de recursos pedagógicos adequados. Muitas docentes improvisam instrumentos a partir de materiais disponíveis, mas reconhecem que a qualidade sonora e a ausência de orientação metodológica limitam as possibilidades. A Professora 7 comentou: “hoje eu improviso muito; o som sai, mas falta qualidade sonora e orientação didática”. A Professora 15 foi ainda mais incisiva: “não adianta ter os instrumentos se eu não sei como introduzir, como trabalhar com eles pedagogicamente”. Assim, observa-se que a falta de formação e a ausência de materiais adequados se entrelaçam, compondo uma dupla barreira para o trabalho com a música.

Apesar dessas dificuldades, todas as entrevistadas reconhecem que formações mais consistentes poderiam transformar a prática. A Professora 11 sugeriu que oficinas práticas seriam fundamentais: “oficinas em que pudéssemos aprender a tocar instrumentos simples, experimentar metodologias, isso faria muita diferença”. A Professora 8 reforçou: “com formação, eu teria segurança pra sequenciar jogos rítmicos, introduzir instrumentos, variar repertório”.

Essas falas apontam para uma reivindicação clara: a necessidade de formações que unam teoria e prática, que não se limitem a palestras ou exposições de conceitos, mas que possibilitem ao professor experimentar, criar e vivenciar a música de modo ativo.

Em síntese, a análise desse eixo mostra que:

- A formação inicial em Pedagogia, independentemente da instituição formadora, trata a música de maneira superficial, sem dar subsídios práticos aos futuros professores;

- As formações continuadas em música são pontuais e não geram segurança metodológica;
- Essa lacuna gera insegurança e improviso no uso da música em sala de aula;
- Há uma demanda clara por formações práticas, regulares e contínuas, que articulem repertórios, metodologias e recursos didáticos.

Assim, fica evidente que a transformação da realidade escolar no campo da educação musical passa necessariamente por uma revisão da formação docente. É preciso garantir que tanto a formação inicial quanto a continuada ofereçam subsídios reais para que os professores não apenas utilizem a música como recurso acessório, mas a reconheçam e pratiquem como linguagem fundamental da infância e direito das crianças.

Assim, torna-se evidente que a transformação da realidade escolar no campo da educação musical exige uma revisão mais profunda da formação docente. Não se trata de defender que a professora da Educação Infantil deva tornar-se especialista em música, tampouco instrumentista, como se aprender a tocar um instrumento, por si só, resolvesse as fragilidades formativas existentes. Tal compreensão reducionista desloca o problema e obscurece a questão central: a necessidade de que essas profissionais tenham acesso a conhecimentos básicos da linguagem musical – como ritmo, melodia, harmonia, notas, altura, intensidade e timbre - que lhes permitam compreender a música para além de seu uso utilitário. Sem esse mínimo formativo, a música permanece frequentemente subordinada a funções acessórias, em vez de ser reconhecida como linguagem constitutiva da infância e como direito de aprendizagem das crianças.

7.2.4 Eixo Temático 4 – Benefícios da música e perspectivas para políticas públicas

Por fim, o quarto Eixo Temático reúne as percepções sobre os benefícios da música e os encaminhamentos sugeridos para políticas educacionais.

As professoras foram unânimes ao afirmar que a música promove o desenvolvimento integral da criança. Entre os benefícios citados, destacaram-se:

- Cognitivos: melhora da memória, da atenção e da consciência fonológica (fundamental para a alfabetização);
- Motores: desenvolvimento da coordenação e do ritmo;
- Sociais: fortalecimento da socialização e do trabalho coletivo;
- Afetivos: acolhimento, pertencimento e regulação emocional.

A Professora 7 afirmou que já percebeu “impacto direto em leitura de letras e números, e também em momentos de agitação, a música acalma”. A Professora 15 sintetizou: “a música ajuda a formar a criança por inteiro”.

Nesse sentido, as docentes defenderam que a música seja recolocada como componente curricular obrigatório, associada à área de Linguagens. Tal reivindicação revela o reconhecimento de sua relevância no currículo da Educação Infantil; contudo, do ponto de vista deste estudo, essa medida, embora importante no plano legal e político, não é suficiente por si só para assegurar a presença qualificada da música na escola. Mais do que sua obrigatoriedade formal, importa que a música seja compreendida como linguagem constitutiva da experiência infantil e direito de aprendizagem das crianças, o que exige mudanças estruturais na formação inicial e continuada das professoras. Sem esse investimento, corre-se o risco de manter a música apenas no plano normativo, sem garantir sua efetiva vivência no cotidiano pedagógico. Nessa direção, a Professora 14 foi enfática ao afirmar: “mais prática. Não adianta só teoria. A gente precisava ter oficinas de canto, de instrumentos simples, de jogos sonoros”.

As falas revelam, assim, um duplo movimento: o reconhecimento da música como direito da infância e a reivindicação por políticas que assegurem condições reais de implementação. Não se trata apenas de “incluir no papel”, mas de garantir formação, materiais e espaços adequados para que a música seja, de fato, parte da vida escolar.

7.3 Síntese interpretativa: saberes docentes, formação e direito de aprendizagem musical

Visando à conclusão da análise dos dados, apresentamos uma síntese interpretativa que triangula os resultados dados empíricos com o arcabouço teórico mobilizado ao longo desta dissertação. O esforço aqui não consiste em repetir as descrições já apresentadas nas subseções 7.1 e 7.2, mas em evidenciar como os achados empíricos, quando lidos em diálogo com os referenciais de Tardif (2002) e Sema Garrido Pimenta (2002; 2012), permitem compreender os modos pelos quais a música se faz presente – e, por vezes, se limita – no cotidiano da Educação Infantil.

A leitura articulada dos dados do questionário (n=16) e das entrevistas semiestruturadas (n=6) permite consolidar um eixo interpretativo central: a música está presente no cotidiano da Educação Infantil, mas sua presença ocorre, na maior parte das vezes, sustentada por saberes construídos no “fazer” e na experiência, mais do que por uma formação sistemática. Essa constatação desloca o debate do campo do “gosto” ou da “boa vontade” docente para o campo dos direitos de aprendizagem: quando a escola pública não cria condições

de formação, planejamento e recursos para a linguagem musical, o que se fragiliza não é apenas uma prática, mas o próprio direito à educação de qualidade em sua dimensão integral.

A fim de tornar mais visíveis os principais achados produzidos a partir da análise dos dados, os Quadros 6 a 10 organizam e sintetizam aspectos centrais das respostas docentes, permitindo uma visão mais objetiva dos elementos recorrentes, das convergências observadas e das questões que tensionam a presença da música na Educação Infantil. Cada quadro, nesse sentido, contribui para explicitar dimensões específicas do fenômeno investigado, favorecendo a compreensão interpretativa dos resultados.

O Quadro 6 reúne indicadores-síntese que permitem acompanhar, de modo mais objetivo, recorrências, lacunas e tensões que atravessam a presença da música no cotidiano da Educação Infantil, explicitando um cenário em que a frequência do trabalho com música convive com fragilidades formativas e com a necessidade de compreendê-la para além de usos meramente funcionais.

Quadro 6: Indicadores-síntese da triangulação entre questionário e entrevistas

Indicador	Resultado (questionário)	Leitura interpretativa (síntese)
Integra atividades musicais diariamente	13/16 (81,2%)	Expressa presença cotidiana da música como prática docente recorrente.
Formação inicial prepara para música na Educação Infantil	14/16 (87,5%) responderam não	Revela lacuna estrutural na formação inicial e reforça centralidade dos saberes experienciais.
Participou de cursos/oficinas de música na formação	5/16 (31,2%)	Indica que a busca por formação é minoritária e frequentemente depende de iniciativa individual.
Recursos predominantes na prática	Cantigas de roda (100%) e música gravada (93,8%)	Mostra concentração em repertórios prontos e baixa incidência de instrumentos e criação sonora.
Percepção sobre impacto na aprendizagem	Sim: 15/16 (93,8%); Em parte: 1/16 (6,2%)	Confirma consenso docente: música favorece aprendizagem, comportamento e vínculos.

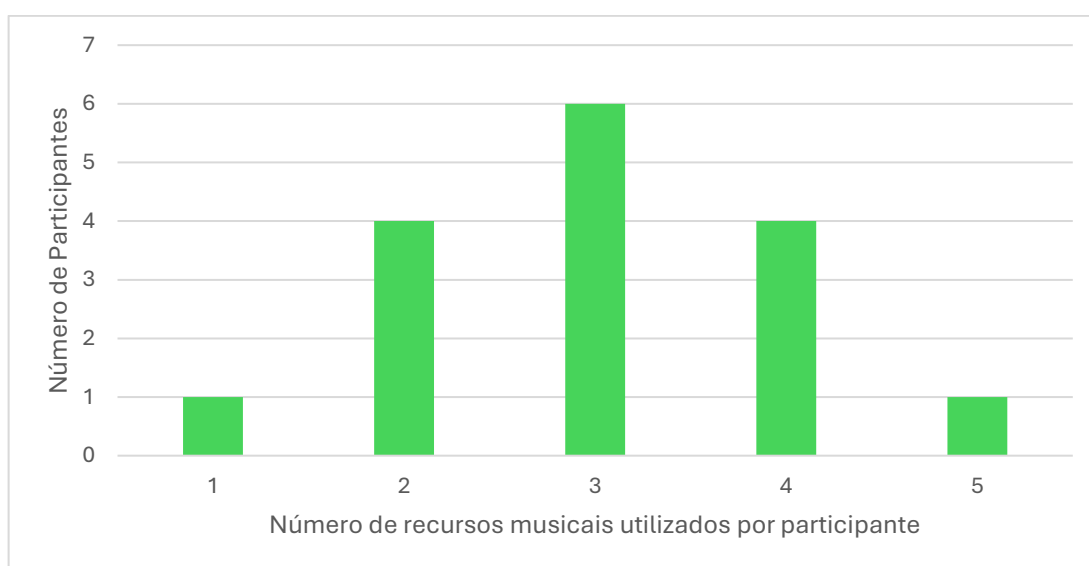
Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário e das Entrevistas, 2026.

Este quadro torna visível, enquanto síntese, um conjunto de recorrências que atravessam os dados produzidos na triangulação entre questionário e entrevistas. Nele, sobressaem a presença constante da música no cotidiano da Educação Infantil, a percepção compartilhada de fragilidades no campo da formação docente e a recorrência de recursos mais acessíveis às professoras, como cantigas tradicionais e música gravada. Percebe-se, a partir da triangulação,

um cenário marcado por tensões: de um lado, a vitalidade da música nas práticas; de outro, os limites impostos por percursos formativos insuficientes e pelas condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza.

Dando continuidade à apresentação dos dados, o Gráfico 3 expõe a distribuição do número de recursos musicais mobilizados por participante. Sua inserção permite observar, de maneira mais organizada, as informações produzidas no questionário acerca dos modos pelos quais a música aparece nas práticas relatadas.

Gráfico 3: Distribuição do número de recursos musicais mobilizados por participante



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Os dados acima apresentados reforçam, visualmente, um aspecto recorrente nas falas das docentes: a prática musical tende a concentrar-se em um conjunto restrito de estratégias, geralmente entre duas e quatro modalidades de recurso. Essa concentração se manifesta na recorrência de determinados repertórios, na centralidade do canto e na vinculação da música a finalidades ligadas à organização da rotina ou à mediação de outros conteúdos. Tal dado, contudo, exige uma leitura mais cuidadosa. Não se trata de desqualificar essas práticas, mas de explicitar o modo como a música comparece no cotidiano escolar.

Quando convocada prioritariamente para organizar tempos, conduzir transições ou apoiar aprendizagens outras, a música tende a ocupar um lugar funcional; quando reconhecida em sua espessura estética, expressiva e criadora, afirma-se como linguagem, isto é, como possibilidade de escuta, invenção, produção de sentidos e leitura sensível do mundo. É justamente nessa tensão – entre uma presença constante, porém muitas vezes instrumentalizada,

e a possibilidade de uma vivência musical mais intencional, formativa e significativa – que se inscreve um dos núcleos centrais deste trabalho.

Nas entrevistas, a música é descrita, repetidas vezes, como linguagem. A Professora 7 afirma: “Música é linguagem, mas também é afeto” (2025). A Professora 11 a traduz como “abraço sonoro” (2025), vinculando-a a acolhimento e desenvolvimento e fortalecimento de vínculo entre professora e aprendiz. Tais formulações, embora nasçam de uma linguagem cotidiana, convergem com aquilo que Brito ressalta ao afirmar que a música “é linguagem cujo conhecimento se constrói” (2003, p.53), exigindo prática regular, orientação e propostas que considerem o processo. Ao mesmo tempo, elas reafirmam o horizonte freireano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), pois a criança lê o mundo também pelos sons, pelos ritmos, pelos silêncios e pelas pulsações que a atravessam.

Teve um dia que uma aluna minha, bem pequenininha, começou a bater duas tampinhas de garrafa, que estavam no cantinho da sala. E ela fazia isso enquanto cantava uma musiquinha inventada na hora. Aí outras crianças começaram a acompanhar. Aquilo não tava planejado, mas foi música. Música como linguagem viva, como expressão. Pra mim, isso é a essência (Professora 14, 2025).

O excerto acima é emblemático porque torna visível uma tensão constitutiva da Educação Infantil: a vida sonora transborda o planejamento. As crianças inventam, reorganizam, transformam objetos em instrumentos, fazem do cotidiano um laboratório de escuta e criação. Quando a professora reconhece esse gesto como música, ela aciona um saber que é, ao mesmo tempo, experiencial e cultural: ela lê o acontecimento, atribui-lhe valor pedagógico e o acolhe como linguagem. O desafio, evidenciado pelos dados, é transformar esse reconhecimento em continuidade didática – isto é, em experiências que não se esgotem no instante, mas que se desdobrem em sequências, repertórios, registros e avaliações formativas.

Na continuidade desta leitura interpretativa, o Quadro 7 busca colocar em interlocução as evidências empíricas produzidas na pesquisa e o referencial teórico que sustenta esta investigação. Seu propósito não é apenas aproximar falas docentes e autores de referência, mas evidenciar como, no interior dessas aproximações, emergem sentidos, contradições e possibilidades para pensar a música como linguagem, a docência como mediação e a formação como condição para a efetivação desse direito.

Quadro 7: Matriz de triangulação: evidências empíricas e interlocução com o referencial teórico.

Eixo de síntese	Evidências do questionário	Evidências das entrevistas	Interlocução teórica (triangulação)
Música como linguagem e afeto	Alta presença cotidiana; relatos de vínculo e acolhimento em respostas abertas	'Música é linguagem, mas também é afeto' (Prof. 7); 'abraço sonoro' (Prof. 11)	Brito (2003; 2016) e Freire (1989; 1996): música como linguagem e escuta como princípio pedagógico.
Música como organizadora do tempo escolar	Uso frequente em transições, rotina e regulação do grupo	'organiza sem ser impositiva' (Prof. 9); canções de transição (Prof. 8)	Pimenta (2002; 2012): docência como mediação; saber pedagógico na organização do trabalho.
Improviso como estratégia estruturante	Concentração em cantigas e música gravada; diversidade de recursos limitada	Relatos de improviso e insegurança para sequências mais amarradas (Prof. 7; 14; 15)	Tardif (2002): predomínio dos saberes experienciais quando a formação sistemática é insuficiente.
Lacunas formativas e condições materiais	Majoritariamente não se sentem preparadas pela formação inicial; demanda por formação/recursos	Reivindicação de oficinas práticas, instrumentos simples e tempo de planejamento (Prof. 8; 14; 15)	Pimenta (2002; 2012) e Fonterrada (2008): formação continuada e condições institucionais para qualificar a prática.
Direito de aprendizagem musical	Percepção de impacto na aprendizagem e desenvolvimento integral	Relatos de socialização, autorregulação e aprendizagem de linguagem e matemática (Prof. 7; 15; respostas Q38)	Marcos normativos (BNCC; LDB) e leitura crítica: garantir música como linguagem e direito educacional.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

À luz de Tardif (2002), os achados podem ser lidos como expressão de um arranjo de saberes docentes em que se destacam, com força, os saberes experienciais. As professoras mobilizam repertórios aprendidos na vida, estratégias de sala de aula, observações do grupo e improvisações pedagógicas para responder às demandas cotidianas. Essa mobilização não é um substituto precário da formação, mas um modo legítimo de construção profissional: é no contato com as crianças, com a cultura escolar e com as condições reais de trabalho que a docência se inventa e se refaz. Entretanto, quando a formação inicial não oferece bases mínimas para o trabalho com linguagem musical, esse saber experiencial tende a ocupar o lugar de quase exclusividade, restringindo o currículo musical ao que é imediatamente aplicável.

O Quadro 8 sistematiza os saberes docentes que se manifestam nas práticas musicais relatadas pelas professoras participantes. Ao evidenciar o peso dos saberes experienciais, articulados a saberes curriculares, pedagógicos e da formação profissional, o quadro permite

compreender que o fazer pedagógico-musical se constrói no entrelaçamento entre vivência, improvisação, intencionalidade e condições concretas de trabalho.

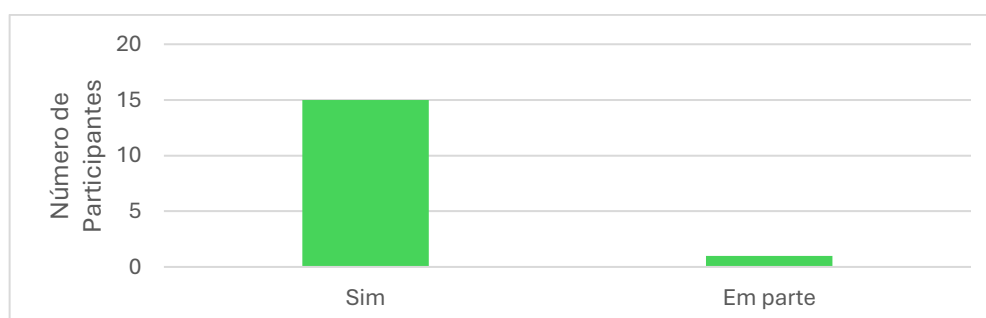
Quadro 8: Saberes docentes (TARDIF, 2002) e suas manifestações na prática musical na Educação Infantil.

Tipo de saber	Indícios no questionário	Evidências narrativas (entrevistas)	Implicações formativas
Saberes experienciais	Improviso, canto espontâneo, uso de canções para transições e regulação; invenção de melodias para letras e vogais.	'vou no que eu observo, no que experimento' (Prof. 7); tampinhas como instrumento (Prof. 14); 'faço muito pelo instinto' (Prof. 15).	Podem ser aprofundados por formação prática continuada, registros pedagógicos e socialização de práticas.
Saberes curriculares	Uso da música para alfabetização inicial, sequência temporal, projetos temáticos (animais, rotina, calendário).	Cantiga para dias da semana e calendário (Prof. 15); projetos com temas (Prof. 8).	Exige diálogo explícito com BNCC, planejamentos de progressão e avaliação formativa do processo musical.
Saberes da formação profissional	Concepções sobre infância, desenvolvimento e didática sustentam a intenção de usar música; mas relatam falta de metodologia específica.	Formação em arte "muito superficial" e sem prática (Prof. 9; 14; 15).	Requer revisão curricular na Pedagogia e políticas de formação em serviço com foco em linguagem musical.
Saberes disciplinares (musicais)	Baixa incidência de instrumentos e de propostas de criação sonora; raras referências a teoria musical.	Relatos de insegurança para instrumentos e progressões rítmicas (Prof. 7; 8).	Necessita de oficinas de voz, corpo e instrumentos, repertório e escuta dirigida; parcerias com especialistas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de TARDIF (2002) e dos dados empíricos, 2026.

Com o intuito de dar maior visibilidade às percepções das docentes acerca da presença da música no processo educativo, o Gráfico 4 apresenta a sistematização das respostas relacionadas a esse aspecto. Sua inserção contribui para organizar visualmente os dados e situar o leitor no conjunto das informações produzidas nesta etapa da pesquisa.

Gráfico 4: Percepção docente sobre impacto da música na aprendizagem das crianças



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Questionário, 2026.

Este gráfico, embora simples, possui alto valor interpretativo: o consenso sobre a contribuição da música para a aprendizagem aparece como dado praticamente unânime. O que a pesquisa evidencia, portanto, não é a necessidade de convencer as professoras da relevância da música – isso já está dado -, mas de transformar essa convicção em condições pedagógicas e institucionais para que a linguagem musical se realize com densidade: escuta, criação, exploração de timbres, jogos rítmicos progressivos e experiências estéticas que não se restrinjam a performances ou datas comemorativas.

Na perspectiva de Pimenta (2002; 2012), superar essa lacuna implica recolocar a docência como prática reflexiva e como produção de saberes: não se trata apenas de “ter atividades musicais”, mas de compreender a música como linguagem e de produzir intencionalidade pedagógica para ela. Em termos concretos, isso envolve reconhecer a experiência docente como fonte legítima de conhecimento e, simultaneamente, oferecer mediações formativas que permitam transformar a experiência em saber profissional compartilhável: planejar progressões de escuta e de jogos rítmicos, diversificar repertórios, qualificar o uso de instrumentos, registrar processos e avaliar de forma formativa (sem reduzir música a performance ou a atividades comemorativas).

Na continuidade da análise, o Quadro 9 aprofunda essa discussão ao focalizar a docência como prática reflexiva, evidenciando dimensões que se fazem presentes no trabalho pedagógico-musical desenvolvido pelas participantes. Mais do que registrar ações ou procedimentos, o quadro ilumina movimentos de observação, escuta, escolha, reorganização e resposta às demandas do grupo, revelando que o fazer docente, mesmo em contextos de limitação, é atravessado por processos permanentes de leitura e reelaboração da prática.

Quadro 9: Docência como prática reflexiva – dimensões e evidências no fazer pedagógico musical

Dimensão	Indícios no questionário	Evidências narrativas	Implicações
Experiência como fonte de saber	A maioria declara não ter sido preparada na formação inicial e aprende no cotidiano.	Produção de estratégias próprias (melodias para vogais; cantos de acolhida; músicas para fila).	Potencializar com registro, reflexão coletiva e formação em serviço.
Reflexão-na-ação	Ajustes constantes conforme reação das crianças e demandas da rotina.	Uso de música para acalmar, retomar foco e mediar conflitos (Prof. 7; 11; 15).	Formação deve oferecer instrumentos de análise e planejamento para tornar a reflexão intencional.

Reflexão-sobre-a-ação	Relatos de desejo de fazer melhor e reconhecer limites.	'poderia fazer melhor, com mais recursos' (Prof. 7); 'não me sinto apta' (Prof. 14; 15).	Necessidade de tempo institucionalizado de planejamento e estudo.
Teoria como mediação	Demanda por metodologia, jogos rítmicos, escuta dirigida e progressões.	Sugestões de oficinas práticas e formação viva, não apenas teórica (Prof. 8; 15).	Articulação com Brito, Schafer e Fonterrada para fundamentar práticas de escuta e criação.
Compromisso ético-político	Direito de aprendizagem musical como dimensão da qualidade educacional.	Reivindicação de componente curricular e recursos na escola (Prof. 7; 14; respostas Q39).	Políticas públicas e gestão escolar como co-responsáveis pela efetivação do currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de PIMENTA (2002; 2012) e dos dados empíricos, 2026.

Para ilustrar a convergência entre os dados quantitativos e a densidade das narrativas, destacam-se três registros do questionário, que surgem como resposta à Questão 38 “Compartilhe um exemplo em que a música teve um impacto significativo no aprendizado ou comportamento de uma criança”, aqui apresentados como recortes de experiência docente:

Ensaaios para apresentações, ensinamento das letras do alfabeto, famílias silábicas, números e contagem, entre outras [...] (Questionário, Participante 02, 2025).

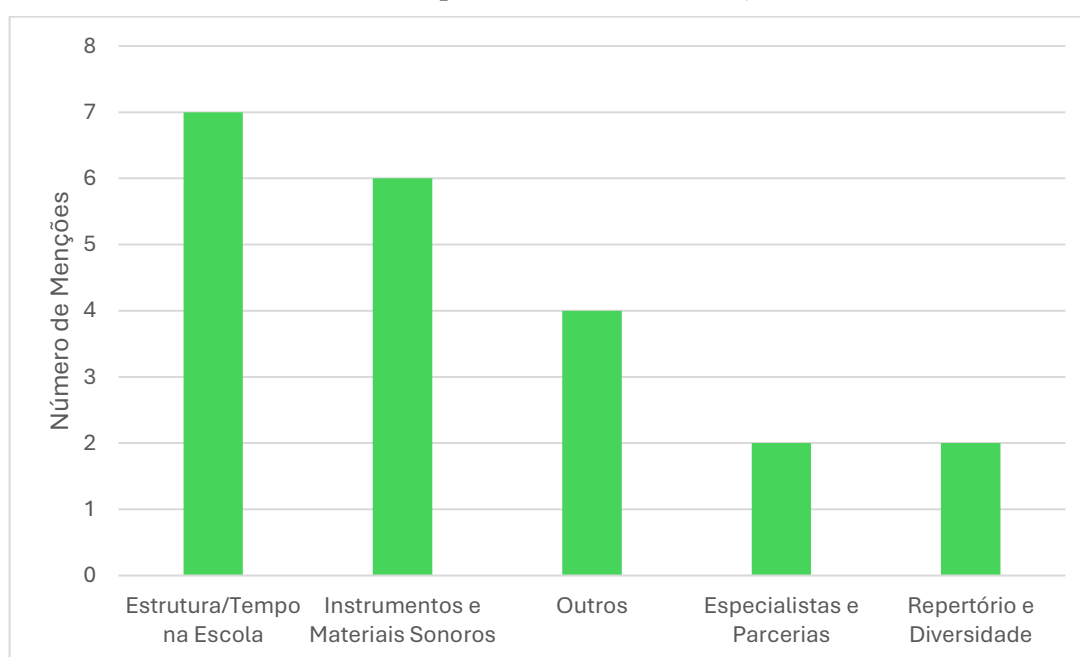
Começamos a realizar rodas musicais diárias com cantigas populares e brincadeiras rítmicas simples. Aos poucos, essa criança passou a demonstrar mais interesse, reagia com expressões faciais e sons, e logo começou a repetir trechos das músicas. Foi um processo natural e sensível, que mostrou como a música pode estimular a expressão e a autoconfiança da criança (Questionário, Participante 10, 2025).

Neste ano, em maio, recebi uma aluna transferida de outra cidade, cujos pais se separaram e ela mudou de cidade com a mãe. Ela veio para a aula super fechada, tímida, cabeça baixa. Ao cantarmos a música de acolhida, onde todos nos cumprimentamos, ela se soltou, durante as músicas seguintes da rotina também... Na segunda semana ela precisou faltar para ir ao médico e a mãe relatou que ela não queria faltar de jeito nenhum porque ela tinha que cantar a música de acolhida, porque iam cantar o nome dela e ela não estaria lá pra dar bom dia (Questionário, Participante 16, 2025).

A leitura articulada das questões 26 e 39 permite apreender, com maior densidade, que as limitações observadas no trabalho com música na Educação Infantil não se explicam apenas por lacunas individuais na trajetória formativa das docentes, mas remetem a um quadro mais amplo, atravessado por condicionantes institucionais, pedagógicos e materiais. Se a questão 26 explicita a insuficiência de conhecimentos e experiências formativas no campo da linguagem musical, a questão 39 evidencia que o enfrentamento dessa fragilidade demanda mais do que

iniciativas isoladas, requerendo condições concretas de sustentação da prática. Nesse sentido, formação docente e suporte institucional não constituem esferas apartadas, mas dimensões mutuamente implicadas, cuja dissociação tende a enfraquecer a presença da música no cotidiano escolar. Assim, a articulação entre ambas as questões permite compreender que a efetivação da música como linguagem e como direito de aprendizagem depende de um movimento formativo e estrutural mais amplo, capaz de deslocá-la de usos periféricos para uma inserção pedagogicamente intencional, sensível e consistente.

Gráfico 5: Demandas formativas e institucionais recorrentes (síntese por categorização temática das respostas abertas Q26+Q39)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas abertas do Questionário (questões 26 e 39), 2026.

O gráfico acima evidencia que as professoras não pedem “mais música” em abstrato: elas solicitam condições concretas para que a música se torne linguagem curricular. As demandas concentram-se em formação continuada com caráter prático, disponibilidade de tempo institucional para estudo e planejamento, acesso a instrumentos e materiais sonoros de qualidade e melhoria de condições estruturais do ambiente escolar. Quando aparecem pedidos por especialista, eles não se apresentam como negação do papel do pedagogo, mas como desejo de parceria e de base formativa mais consistente.

Quadro 10: Da música funcional à música como linguagem: níveis de intencionalidade, saberes mobilizados e condições de avanço

Nível	Exemplos recorrentes (dados)	Saberes mobilizados (Tardif/Pimenta)	Condições para avançar
Música funcional (rotina)	Canções para guardar brinquedos, lavar as mãos, organizar fila.	Saberes experienciais e pedagógicos imediatos (Tardif); reflexão-nação (Pimenta).	Planejamento de transições como experiências de escuta e ritmo; registro de repertórios e objetivos.
Música como mediação de aprendizagem	Cantigas para vogais, dias da semana, contagem; jogos rítmicos simples.	Saberes curriculares articulados ao cotidiano; produção de saber didático em ação.	Progressões didáticas, sequências de escuta e criação; avaliação formativa.
Música como linguagem estética e criação	Exploração de timbres, criação de instrumentos, improvisos infantis (tampinhas).	Ampliação para saberes disciplinares e reflexão-sobre-a-ação.	Formação prática em voz/corpo/instrumentos; materiais; tempo; cultura de escuta e criação no PPP.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

A presença cotidiana da música convive com uma percepção generalizada de insuficiência formativa, bem como com a concentração em recursos de fácil acesso e baixa exigência de domínio técnico específico (cantigas tradicionais e música gravada). Esses dados, porém, não podem ser lidos como empobrecimento da docência, mas como evidência de que a escola produz seus currículos no encontro entre prescrição e realidade: o que se realiza, muitas vezes, é aquilo que se torna possível no tempo da rotina, no espaço disponível e no que a professora sabe fazer com segurança.

Em síntese, a análise aqui realizada permite afirmar que a música já ocupa um lugar real no cotidiano da Educação Infantil, mas este lugar é, muitas vezes, sustentado por um equilíbrio frágil entre potência e limite. Potência, porque as professoras reconhecem a música como linguagem que acolhe, organiza e ensina - e porque as crianças respondem a ela com corpo inteiro, curiosidade e criação. Limite, porque a ausência de formação sistemática e de condições materiais transforma os saberes da experiência em norma e reduzem as possibilidades de aprofundamento estético e cognitivo da experiência musical. Retomar a música como direito de aprendizagem significa, portanto, deslocar a pergunta: não basta saber se a professora utiliza música, mas se a escola produz condições para que a linguagem musical seja vivida com continuidade, complexidade e intencionalidade pedagógica.

8. PRODUTO EDUCACIONAL: sequências didáticas como possibilidades de trabalho pedagógico com a linguagem musical na Educação Infantil

MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sequências Didáticas como Possibilidades de Trabalho Pedagógico com a Linguagem Musical

Produto Educacional – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino

Mestrando: Ricardo Augusto de Lima Fenerich

Orientadora: Profª. Dra. Maria Betanea Platzer

APRESENTAÇÃO

Este livro foi escrito para professoras e professores da Educação Infantil que desejam trabalhar com música de forma intencional, sensível e possível no cotidiano – sem exigir “ser músico”, sem reduzir música a apresentação de datas comemorativas e sem transformar a sala em um palco.

A proposta nasceu como produto educacional de uma pesquisa de mestrado intitulada: “Investigações sobre a Linguagem Musical na Educação Infantil: ênfase na formação e atuação docente”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara, e que teve como objetivo investigar práticas, ferramentas e necessidades formativas relacionadas à linguagem musical na Educação Infantil, com foco na última etapa (crianças de 4 e 5 anos). O material pretende apoiar o planejamento e a ação docente, oferecendo referências, quadros de organização e quatro sequências didáticas estruturadas por eixos temáticos.

Ao longo do texto, a “música” é tratada como linguagem: um modo de ler e escrever o mundo por meio de sons, silêncios, corpos, gestos, ritmos, timbres e escutas. Aqui, a música aparece como direito de aprendizagem: algo que a escola deve garantir como experiência de linguagem, de convivência e de formação humana.

COMO USAR ESTE MATERIAL?

Este livro foi desenvolvido em dois grandes blocos. Iniciamos com um suporte teórico que fundamenta o desenvolvimento prático de atividades, que foram divididas em Eixos Temáticos. Em cada Eixo Temático há: objetivos, habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) para Educação Infantil, roteiro da sequência (em etapas) e atividades detalhadas. As propostas são abertas: foram escritas para serem adaptadas à sua realidade, ao espaço disponível, ao tempo de cada turma e às culturas das crianças.

SUMÁRIO

1. UM CAMINHO FEITO DA ESCUTA: de onde viemos até a pesquisa e elaboração deste material.....	108
1.1 O que queremos escutar: pergunta central e objetivos	109
1.2 Um guia para a prática: por que um produto educacional em forma de livro?.....	110
2. LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: por que importa?	112
2.1 Ecologia Sonora e Escuta do Mundo	113
2.2 A BNCC e as linguagens na Educação Infantil	114
3. ANTES DA PALAVRA: a música, a linguagem e a experiência social	115
3.1 Música como texto: o som que comunica.....	116
4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MUSICAIS: planejando caminhos de som e sentido ..	117
4.1 Quatro caminhos de escuta e linguagem.....	118
4.2 Rastros da aprendizagem: ver, ouvir e registrar.....	117
EIXO TEMÁTICO 1 – ESCUTA E ECOLOGIA SONORA: o ouvido que aprende a habitar o mundo	119
EIXO TEMÁTICO 2 – CORPO, PULSAÇÃO E MOVIMENTO: ritmo como organização da experiência.....	129
EIXO TEMÁTICO 3 – VOZ, CANTIGA E ORALIDADE MUSICAL: narrar, cantar e brincar com sons.....	139
EIXO TEMÁTICO 4 – CRIAÇÃO, REGISTRO E PARTITURA GRÁFICA: criação, composição e a grafia do som	148
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE I: Modelo de Ficha de Planejamento Rápido	157
APÊNDICE II: Modelo de <i>checklist</i> de Observação (Indicadores).....	157

CAPÍTULO 1

Um caminho feito de escuta: de onde viemos até a pesquisa e a elaboração deste material

A Educação Infantil é um território onde a experiência se transforma em linguagem. As crianças pequenas chegam à escola com um repertório intenso de sons, gestos, ritmos e brincadeiras: batem, sopram, cantam, inventam, repetem, perguntam com o corpo. O cotidiano é atravessado por paisagens sonoras – algumas acolhedoras, outras agressivas – e, mesmo sem “aula de música”, a musicalidade já está acontecendo.

Entretanto, a pesquisa que fundamenta este produto nasce de uma inquietação: se a linguagem musical é parte constitutiva da infância, por que ela aparece tantas vezes de forma frágil, episódica ou dependente da iniciativa individual do(a) professo(a)? Por que, em muitos contextos, música vira apenas canção para organizar fila, atividade para festa ou momento de relaxar, em vez de experiência de escuta, criação e pensamento?

A pesquisa que sustenta a elaboração deste material apresenta esse problema articulado a três principais dimensões:

- 1) Os marcos normativos indicam a centralidade das linguagens e da arte na Educação Infantil;
- 2) As práticas reais enfrentam limites de formação, recursos e condições de trabalho;
- 3) A música, quando tratada como linguagem, potencializa desenvolvimento integral, participação e autoria infantil.

Ao aproximar o olhar da prática cotidiana, o Relatório de Qualificação evidencia que, em muitos contextos, a música ainda depende do esforço individual do(a) professor(a) e das condições objetivas de trabalho, o que produz desigualdades no acesso das crianças a experiências de escuta, criação e autoria.

Ao mesmo tempo, os documentos normativos e curriculares indicam a centralidade das linguagens e das artes na Educação Infantil. Assim, o problema não está apenas em “fazer acontecer”, mas em garantir que aconteça como direito – com intencionalidade, continuidade e sentido. É nesse ponto que se reafirma um princípio: ensinar música na Educação Infantil não é ensinar “conteúdo de conservatório”, mas criar condições para que a criança amplie suas experiências de linguagem – escutar, perceber, brincar, criar, repetir, variar, compartilhar e significar sons no convívio com o outro e com o mundo.

Essa necessidade se tornou ainda mais nítida quando aproximamos a discussão da escuta e da ecologia sonora. Para Schafer, não se trata de “decorar músicas”, mas de educar o ouvido para perceber criticamente e participar criativamente da paisagem sonora. Como afirma o autor, a educação musical é um processo de formação da escuta e da participação no mundo sonoro, como afirma:

O mundo é uma composição musical permanente, e os estudantes precisam aprender a perceber essa riqueza sonora que nos rodeia constantemente. A educação musical é muito mais que uma disciplina escolar; é um processo pelo qual indivíduos aprendem a ouvir criticamente e a participar criativamente da paisagem sonora em que vivem (Schafer, 2011b, p. 45).

Se o mundo é uma composição permanente, a escola é um de seus palcos mais intensos. E, como todo palco, ela pode amplificar ruídos que ferem e abafam, ou pode criar condições para escutar e cuidar. Por isso, a pergunta que nos conduziu não foi “como ensinar música” em sentido estreito, mas como garantir que a linguagem musical se efetive como direito de aprendizagem – isto é, como experiência de formação humana, estética, social e cultural, acessível a todas as crianças.

Assim, desta pesquisa nasceu uma necessidade muito concreta: oferecer um material didático capaz de transformar princípios em práticas, sem aprisionar a autoria do(a) professor(a). Para isto, este apresenta-se como um guia de planejamento, reflexão e ação – um convite ao fazer pedagógico – reunindo sequências didáticas detalhadas e, ao mesmo tempo, abertas, para que cada proposta possa ser recriada conforme as realidades, as crianças e os contextos de cada turma.

1.1 O que queremos escutar: pergunta central e objetivos

Em termos simples, a questão que orienta o estudo pode ser enunciada assim:

“Quais ferramentas, práticas e caminhos didático-metodológicos têm sido utilizados na Educação Infantil para garantir o acesso das crianças à linguagem musical prevista nos documentos que orientam o currículo?”

A partir dessa questão, o objetivo maior do produto é apoiar professoras e professores a efetivar a linguagem musical como direito de aprendizagem na Educação Infantil, ampliando as possibilidades de escuta, criação e participação das crianças.

Elemento	Síntese para o(a) professor(a)
Problema	A linguagem musical aparece de modo desigual: às vezes potente, às vezes reduzida a uso funcional ou festividades.
Objetivo do Material	Oferecer 4 sequências didáticas musicais (por eixos) com orientações claras, criativas e adaptáveis.
Público-alvo	Professoras/es da Educação Infantil (especialmente crianças de 4 e 5 anos), coordenação pedagógica e formadores.
Princípio Central	Música como linguagem: experiência social, estética e cultural – um modo de ler e escrever o mundo sonoramente.

1.2 Um guia para a prática: por que um produto educacional em forma de livro?

Optar por um produto educacional em forma de livro é uma escolha pedagógica e política: trata-se de produzir um material que “caiba” no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sustente a reflexão. Um livro permite articular fundamentos e prática; registrar um caminho; oferecer exemplos sem engessar; alimentar a formação continuada na própria escola (estudo coletivo, planejamento, devolutivas); e construir memória pedagógica, na qual registros, portfólios e adaptações viram parte da cultura da instituição.

Além disso, um livro pode acolher a diversidade de trajetórias docentes: ele não exige “ser músico”. Ao contrário, parte da compreensão de que o professor é mediador de experiências e facilitador de escutas. Nesse deslocamento, Schafer (2011a; 2011b) e Marisa T. Fonterrada (2008) ajudam a lembrar que a educação musical não se reduz à técnica, mas à formação sensível e ética. Como sintetiza Fonterrada ao comentar a proposta de Schafer, é no ouvir – da chuva, das folhas, do silêncio entre sons – que se inicia um processo educativo verdadeiramente sensível. Nas palavras da autora:

A proposta de Schafer contribui de maneira significativa para repensarmos a educação musical na infância. Ao deslocar o foco da técnica para a escuta, da performance para o ambiente, ele nos convida a olhar para a musicalidade como algo que não está apenas nos instrumentos ou nas partituras, mas em todo o entorno. Ouvir a chuva, o sussurro das folhas, o silêncio entre dois sons – tudo isso é música. E é nesse ouvir que se inicia o processo educativo verdadeiramente sensível (Fonterrada, 2008, p. 106).

Por fim, este livro também assume um compromisso com a autoria docente: as sequências são abertas e detalhadas – oferecem passos, objetivos, materiais e possibilidades – mas deixam espaço para que cada professor(a) recrie as propostas conforme seu território, sua turma, sua cultura e as condições

concretas de trabalho. A intenção é traduzir princípios em práticas sem aprisionar a potência inventiva do cotidiano. O material busca partir de uma ideia simples e profunda: fazer música na Educação Infantil não é vestir a infância de técnicas musicais, mas abrir janelas da linguagem. É ensinar a criança a habitar o som – a escutar com o corpo inteiro, perceber nuances, brincar com ritmos e silêncios, criar e recriar, repetir e variar, partilhar com o outro e, sobretudo, dar sentido ao que soa.

CAPÍTULO 2

Linguagem musical na Educação Infantil: por que importa

Trabalhar com música na Educação Infantil não se resume a cantar com as crianças – embora o canto seja uma força preciosa. Linguagem musical inclui escuta, silêncio, timbre, altura, duração, intensidade, pulsação, ritmo, gesto, dança, jogo simbólico, criação e registro. Quando a escola reconhece essa amplitude, ela compreende que a música não é “um a mais” no currículo: é uma via de desenvolvimento integral.

A pesquisa realizada reforça que as práticas musicais estruturadas e significativas podem fortalecer a relação entre percepção e ação, além de contribuir com a organização do pensamento, a sensibilidade à linguagem e a escuta empática (Schafer, 2011a). Trata-se de formar um sujeito que percebe nuances, regula intensidades, negocia turnos, participa do coletivo e cria sentidos para aquilo que vive.

Nessa perspectiva, Brito (2016) contribui para construção do pensamento em que a música atravessa dimensões do desenvolvimento integral: (a) cognitiva – atenção, memória, percepção, relações parte-todo; (b) corporal e motora – coordenação, lateralidade, domínio do gesto; (c) socioemocional – pertencimento, cooperação, expressão de emoções; (d) estética e cultural – repertório, identidade, diversidade e autoria. Brito sintetiza esse horizonte ao lembrar que a música é um campo de expressão do humano e deve ser acessível desde os primeiros momentos da vida. Nas palavras da autora: “A música é um campo de expressão do humano, e, como tal, deve ser acessível a todos, desde os primeiros momentos da vida” (Brito, 2016, p. 44).

Reconhecer a música como linguagem, portanto, é garantir experiências pelas quais a criança organiza sua relação com o mundo: aprende a escutar o ambiente, o outro e a si; aprende a negociar turnos e silêncios; aprende a criar formas sonoras para dizer aquilo que ainda não cabe em palavras. Nessa direção, Brito (2003) critica práticas que reduzem a música a consumo passivo ou a memorização: a escola precisa abrir espaço para experimentação, criação e reflexão crítica:

A música na escola deve ultrapassar o mero consumo passivo e se tornar uma prática ativa, onde as crianças tenham espaço para explorar sons, criar músicas e expressar seus pensamentos e sentimentos por meio dessa linguagem tão significativa (Brito, 2003, p. 89).

2.1 Ecologia Sonora e Escuta do Mundo

A ecologia sonora nos convida a olhar (e ouvir) a escola como ambiente acústico: quais sons dominam? Quais abafam as crianças? Quais acolhem? Educar a escuta é também uma forma de cuidado e cidadania. Schafer descreve a ecologia sonora como estudo das relações entre seres humanos e ambiente sonoro, mediadas pela escuta – em um mundo saturado de ruídos, educar o ouvido torna-se passo necessário para restaurar uma harmonia que é estética, ética e política. O educador musical Schafer, pioneiro neste estudo, contribuiu significativamente para ideia de que:

[...] a ecologia sonora preocupa-se com o estudo das relações entre os seres humanos e seu ambiente sonoro, mediadas pela escuta. Vivemos em um mundo saturado de ruídos que obscurecem a paisagem sonora natural. Educar o ouvido é, portanto, um passo necessário para restaurar a harmonia entre o homem e o ambiente, promovendo não apenas uma escuta estética, mas ética e política (Schafer, 2011b, p. 32).

Na Educação Infantil, essa abordagem se concretiza por meio de caminhadas sonoras, escutas guiadas, registros de paisagens sonoras e criações com sons do cotidiano – do corpo, da natureza, dos objetos. Marisa Trench Fonterrada (2008), educadora musical e pesquisadora brasileira, ao dialogar com Schafer, sustenta que deslocar o foco da técnica para a escuta e da performance para o ambiente ajuda a repensar a educação musical na infância, reconhecendo a musicalidade do entorno como matéria de criação.

Nessa chave, o(a) professor(a) deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e se torna mediador de experiências sensoriais e provocador de perguntas: O que se ouve? Como se ouve? Por que se ouve? Schafer (2011b) formula isso de modo contundente ao afirmar que a alfabetização sonora começa pelo reconhecimento da paisagem acústica e que ensinar é apontar, não impor, pois:

[...] a alfabetização sonora começa pelo reconhecimento da paisagem acústica ao nosso redor. Ensinar é apontar, não impor. É abrir os ouvidos dos alunos para sons que eles nunca perceberam antes e convidá-los a escutá-los com atenção e respeito. A escuta é, antes de tudo, um gesto de hospitalidade (Schafer, 2011b, p. 71).

PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Antes de ensinar músicas, crie condições para escutar. Sem escuta, a música vira apenas ruído de fundo. Com escuta, qualquer som pode virar material de criação, interação e pertencimento.

2.2 Marcos legais e BNCC: a música entre o direito e o cotidiano

Os documentos legais brasileiros têm reconhecido progressivamente a relevância da música na educação. A LDB nº 9.394/1996 e suas alterações, em especial a Lei nº 11.769/2008 (que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música) e a Lei nº 13.278/2016 (que amplia a obrigatoriedade das linguagens artísticas no componente Arte), compõem um cenário normativo que reforça a presença da música na Educação Básica. No campo específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) consolidam a centralidade das linguagens, da brincadeira, das interações e das experiências estéticas.

Na BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil se organiza por Campos de Experiência. A música aparece com força sobretudo em “Traços, sons, cores e formas”, mas dialoga com todos os campos: o corpo que dança, a fala que canta, o tempo que pulsa, o convívio que se organiza em roda, o espaço que ecoa. Por isso, este livro trabalha com a transversalidade: em vez de uma “aula de música” isolada, propõe sequências nas quais a música atravessa narrativas, brincadeiras, investigações, artes visuais, movimento e documentação pedagógica.

Ao articular marcos legais e práxis pedagógica, este trabalho defende que tais documentos podem deixar de ser apenas orientações e se tornar instrumentos reais de transformação: a música, então, torna-se linguagem de escuta, expressão e pertencimento – uma forma de afirmar a dignidade das infâncias e promover uma educação humana, plural e emancipadora.

Campo de Experiência (BNCC)	Como a música atravessa o campo (exemplos)
O eu, o outro e o nós	Rodas cantadas, jogos de turnos, escuta respeitosa, autoria coletiva.
Corpo, gestos e movimentos	Pulsção com o corpo, dança, gestos sonoros, coordenação motora em instrumentos.
Traços, sons, cores e formas	Exploração de timbres, qualidades do som, criação com objetos, partitura gráfica.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Histórias sonorizadas, cantigas reinventadas, jogos de rima e sonoridade.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Sequências rítmicas, padrões, comparação de durações, mapas sonoros do espaço.

CAPÍTULO 3

Antes da palavra: a música, a linguagem e experiência social

Falar de linguagem musical na infância é lembrar que o mundo chega antes da palavra. Paulo Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 11) – e, mais do que anteceder, ela a determina (FREIRE, 1989, p. 15). Isso significa que, antes de dominar códigos formais, a criança já lê relações, ritmos, intensidades, presenças e ausências; já produz sentidos; já interpreta e responde ao que vive.

Ao narrar sua própria infância, Freire descreve um “primeiro mundo” feito de espaços, afetos e percepções – uma memória que ilumina o modo como a criança aprende pelo corpo e pela experiência:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (Freire, 1989, p. 9).

Quando trazemos essa perspectiva para a música, compreendemos que as experiências sonoras também são leitura do mundo. A criança já vive musicalidade em acalantos, brincadeiras, cantigas, ritmos da fala, ruídos e silêncios do cotidiano. É por isso que Brito reforça: a musicalidade infantil não é uma habilidade adquirida tardiamente; ela se constrói desde os primeiros contatos da criança com o ambiente, nas interações e nas culturas que a atravessam (Brito, 2003).

Lerner (2002), ao propor que leitura e escrita sejam tratadas na escola como práticas sociais, lembra que linguagem não é apenas código: é experiência compartilhada, situada, com propósitos reais. Essa ideia se encaixa com precisão na linguagem musical: fazer música é participar de práticas culturais; brincar com sons; comunicar, criar, dialogar e pertencer. Assim como a linguagem escrita se aprende por imersão em textos significativos, a linguagem musical se desenvolve por imersão em experiências sonoras significativas – escuta sensível, experimentação criativa, repertório vivo, criação coletiva.

A pesquisa que sustenta este material evidencia que, em muitas instituições, a linguagem musical ainda é reduzida ao lazer, às datas comemorativas ou à repetição mecânica – uma lógica que empobrece sua potência cultural, social e subjetiva. Em termos freireanos, esse esvaziamento se aproxima de uma escolarização que descontextualiza e silencia. Contra isso,

este material reafirma uma pedagogia musical do diálogo: reconhecer o repertório que a criança traz (de casa, da rua, dos templos, das telas) e ressignificá-lo na escola, ampliando possibilidades de escuta, criação e autoria.

3.1 Música como texto: o som que comunica

Se há textos escritos, há também “textos sonoros”. Eles têm começo, meio e fim; têm intenções (acalmar, chamar, brincar, assustar, celebrar); têm gêneros (cantiga, parlenda, batucada, vinheta, trilha, paisagem sonora). Ao trabalhar com esses gêneros em sequência didática, ajudamos as crianças a ampliar repertório e consciência do fazer musical.

O foco, portanto, não é performance perfeita, e sim experiência significativa: as crianças aprendem quando brincam seriamente com a linguagem, quando repetem e variam, quando experimentam e registram, quando compartilham e escutam o outro.

Tratar a linguagem musical como leitura do mundo desloca o foco da técnica para o sentido: “escuta, produção sonora e criação passam a ser formas de interpretar e atribuir significados à realidade” (FREIRE, 1989, p. 15). Isso pede planejamento que organize experiências – não para controlar a infância, mas para ampliar repertórios e garantir acesso. A escola, então, precisa oferecer contextos nos quais a criança possa: (a) escutar criticamente (sons do ambiente, do corpo, dos objetos, do outro); (b) produzir e controlar som (começar/parar, forte/fraco, longo/curto); (c) criar e variar padrões; (d) compartilhar, negociar e pertencer; (e) registrar para lembrar, retomar e reexecutar.

ATENÇÃO

Evite transformar música em “atividade para enfeitar”. Quando a música vira apenas produto, perde o processo. O processo é o lugar da aprendizagem: ensaio, tentativa, erro, escuta, negociação e autoria.

CAPÍTULO 4

Sequências Didáticas Musicais: planejando caminhos de som e sentido

Uma sequência didática é um conjunto organizado de atividades que conduz a turma, passo a passo, da experiência inicial a uma produção final mais consciente. Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) propõem as sequências didáticas como dispositivo de ensino que articula apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final – permitindo que os alunos avancem gradualmente na apropriação de capacidades de linguagem.

Ao transpor essa lógica para o universo musical, este livro parte de um pressuposto simples: se a música é linguagem, ela também pode ser planejada em práticas sociais significativas, com um “gênero” ou prática musical em foco (paisagem sonora, roda cantada, jogo rítmico, história sonorizada, partitura gráfica). As crianças começam do jeito que sabem; o(a) professor(a) observa; em seguida, propõe módulos que ampliam possibilidades; por fim, há uma culminância compartilhada – apresentação-processo, exposição, gravação, mapa sonoro ou roda musical.

Esse planejamento progressivo é especialmente importante na Educação Infantil porque protege a música de dois riscos comuns: (a) virar atividade solta, sem continuidade; (b) virar produto performático, que apaga a experiência. Aqui, o centro é o percurso: ensaio, tentativa, erro, escuta, negociação e autoria.

4.1 Quatro caminhos de escuta e linguagem

Neste material, as sequências didáticas foram divididas em eixos temáticos, todavia os quatro eixos – ou caminhos de escuta e linguagem – não surgem como “caixas” que separam a música em partes, mas como trilhas de organização para que o(a) professor(a) consiga planejar com intencionalidade aquilo que, na infância, acontece de modo integrado: a criança ouve, sente, brinca, cria, compartilha e dá sentido ao mundo sonoro. Essa divisão dialoga com a perspectiva de que a aprendizagem musical se constrói pela escuta crítica da paisagem sonora, pela vivência de escuta ativa, criação, interpretação e apreciação e pelo reconhecimento de que a musicalidade infantil já pulsa nas experiências do cotidiano – antes mesmo da escola.

Ao mesmo tempo, ao assumir a música como linguagem, este guia se apoia na ideia freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e aproxima-se dos ideais propostos por Lerner (2005), ao defender aprendizagens por imersão em práticas significativas;

por isso, os eixos funcionam como um mapa pedagógico: garantem que a experiência não se perca em atividades soltas, mas se encadeie em sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – com produção inicial, módulos de aprofundamento e culminância – reconhecendo que os “textos musicais” também carregam intenções comunicacionais (acalmar, celebrar, contar, entreter etc.) e, portanto, podem ser trabalhados como práticas sociais situadas.

Eixo	Foco de aprendizagem	Sistematização (exemplo)
Eixo 1 – Escuta e Ecologia Sonora	Perceber, nomear e transformar a paisagem sonora; qualidades do som.	Mapa sonoro da escola + ‘concerto de sons do cotidiano’.
Eixo 2 – Corpo, Pulsação e Movimento	Sentir pulsação, organizar ritmos, criar com o corpo e objetos.	Brinquedo rítmico coletivo + roda de pulsação.
Eixo 3 – Voz, Cantiga e Oralidade Musical	Cantar, narrar e brincar com sons da fala; repertório e criação.	Cantiga reinventada + história cantada do grupo.
Eixo 4 – Criação, Registro e Partitura Gráfica	Compor, registrar e reexecutar; autoria e documentação.	Partitura gráfica coletiva + ‘orquestra de objetos’.

4.2 Rastros da aprendizagem: ver, ouvir e registrar

Na perspectiva proposta neste material, avaliação é formativa e se apoia na observação e na documentação pedagógica: o que a criança já faz? O que começa a fazer? Em que situações participa mais? Como escuta o outro? Como regula intensidade e tempo? Como cria e varia? Esse olhar recusa a lógica de “prova” porque reconhece que, na infância, aprender linguagem é aprender modos de agir, sentir, relacionar-se e significar – e isso se mostra em gestos, escolhas, tentativas e interações.

Por isso, ao fim de cada eixo, você encontrará: (a) indicadores observáveis; (b) sugestões de registro (foto, áudio, desenho, fala da criança); (c) devolutivas possíveis para as crianças e para as famílias. Avaliar, aqui, é tornar visível o processo – não para medir a criança, mas para compreender o percurso e planejar o próximo passo.

EIXO TEMÁTICO 1 – ESCUTA E ECOLOGIA SONORA

o ouvido que aprende a habitar o mundo

NESTE EIXO TEMÁTICO VOCÊ ENCONTRARÁ

- Uma sequência didática completa (etapas)
- Seis atividades detalhadas (módulos)
- Quadros com BNCC, materiais e registros
- Sugestões de adaptação (para outras idades e contextos)

Sequência Didática do EIXO TEMÁTICO 1 ESCUTA E ECOLOGIA SONORA

Tema gerador: Paisagens sonoras: escutar, nomear e cuidar dos sons da escola

Duração sugerida: 2 a 3 semanas (6 a 10 encontros), com flexibilidade.

Sistematização da aprendizagem: Mapa sonoro da escola + mini ‘concerto’ de sons do cotidiano.

A sequência foi construída inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) transposto para a música: apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final com socialização.

BNCC (Brasil, 2017): Campos de experiência e objetivos relacionados

Campos mobilizados (com forte ênfase em ‘Traços, sons, cores e formas’):

- Traços, sons, cores e formas;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- O eu, o outro e o nós;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos/habilidades (códigos BNCC mais diretamente acionados):

- EI03TS03 – Reconhecer qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre);
- EI03TS01 – Utilizar sons de materiais/objetos/instrumentos em brincadeiras e criações;
- EI03CG02 – Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em brincadeiras e atividades artísticas;
- EI03EO03 – Ampliar relações interpessoais, com participação e cooperação.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Os códigos da BNCC (Brasil, 2017) são referências para planejar e registrar. Eles não precisam aparecer para a criança. O essencial é garantir experiências ricas de escuta, criação e convivência, respeitando ritmos e culturas do grupo.

Etapa 1 – Apresentação da situação (o convite)

Nesta etapa, você cria um “porquê” para a sequência: um projeto, uma pergunta, uma missão de turma. Dica: convide as crianças como pesquisadoras de sons e criadoras de música.

Sugestões de convite (escolha 1):

- “Vamos descobrir quais sons moram na nossa escola?”;
- “Será que dá para fazer música com coisas do cotidiano?”;
- “Como o nosso corpo vira instrumento?”;
- “Como a gente escreve uma música sem letras?”.

Etapa 2 – Produção inicial (diagnóstico sensível)

Proponha uma experiência inicial simples e observe:

- como as crianças escutam (atenção, curiosidade, silêncio);
- como produzem sons (variedade, controle, intensidade);
- como se organizam em grupo (turnos, cooperação);
- como registram (fala, desenho, gestos).

Registre em poucas linhas no seu caderno: “o que vi e ouvi hoje”. Isso vai orientar os módulos.

Etapa 3 – Módulos de aprendizagem (atividades encadeadas)

Módulo 1 – Passeio de escuta (caça aos sons)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Ampliar a atenção auditiva e reconhecer sons do ambiente como material de linguagem musical.
Materiais	Pranchetas improvisadas (papel e prendedor), lápis de cor, fita adesiva, um sino/triângulo para sinal, um celular para gravação (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Combine o ‘modo escuta’: caminhar devagar, falar baixo, parar quando ouvir o sinal;

- (2) Faça um passeio por 3 ou 4 pontos (sala, corredor, pátio, portão). Em cada ponto, parem 20–30 segundos só para ouvir;
- (3) Peça que as crianças apontem de onde vem o som (perto/longe, dentro/fora) e imitem com a voz ou com o corpo;
- (4) Registrem: cada criança desenha 1 ou 2 sons que percebeu. Se preferir, faça registro coletivo no cartaz;
- (5) Na volta, organizem uma roda: “quais sons moram aqui? quais são bons? quais incomodam?”.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças menores, reduza o percurso e aumente a brincadeira de imitação. Em espaços pequenos, faça o passeio dentro da sala com “sons escondidos” (chave, papel, água, tampinha).

O QUE REGISTRAR

Fotos dos desenhos + áudio curto do passeio. Anote falas das crianças (o que chamaram de ‘som alto’, ‘som fininho’, etc.).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Atenção a ruídos muito fortes (portão, rua). Proteja crianças sensíveis. Garanta acessibilidade (rota para crianças com mobilidade reduzida).

Módulo 2 – Laboratório de timbres (mesa de sons)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Explorar diferentes timbres e modos de produzir som (bater, raspar, sacudir, soprar).
Materiais	Objetos seguros: potes plásticos, tampas, papelão, elásticos, colheres de madeira, grãos em garrafas PET, tecidos, chaves (com cuidado), caixas.
Duração	30 a 45 min (adaptável)

Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança
--------------------	---

Passo a passo:

- (1) Monte uma ‘mesa de sons’ com 10–15 objetos. Apresente como laboratório: “vamos descobrir como cada objeto fala”;
- (2) Em pequenos grupos, deixe exploração livre por alguns minutos;
- (3) Intervenha com perguntas: “como faz som mais forte? e mais fraco? que som é mais comprido?”;
- (4) Proponha um desafio: “encontre dois objetos com sons parecidos” e depois “dois bem diferentes”.
- (5) Finalize com roda: cada grupo mostra um objeto e ensina ao outro um jeito de tocar.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se não houver muitos objetos, crie estações por turnos.

Para enriquecer, inclua materiais naturais (pedras, sementes, folhas) em bandejas.

O QUE REGISTRAR

Registro em tabela simples: objeto / como toquei / como o som é (forte/fraco, longo/curto, áspero/liso).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Evite objetos cortantes ou pequenos demais (risco de engolir). Combine ‘instrumento não é arma’: não bater em colegas.

Módulo 3 – Qualidades do som (forte/fraco; longo/curto; agudo/grave)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Reconhecer e usar qualidades do som em jogos de escuta e produção.
Materiais	Voz e corpo; um instrumento de sinal (sino/triângulo); cartões com símbolos

	(grande/pequeno; linha longa/curta; seta para cima/baixo).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Apresente pares de contraste: forte/fraco (volume), longo/curto (duração), agudo/grave (altura);
- (2) Faça o jogo do espelho sonoro: você faz um som (palma forte), as crianças imitam; depois (palma fraca) etc;
- (3) Passe para a voz: “aaa” longo, “a!” curto; “iii” agudo, “uuu” grave;
- (4) Em duplas, uma criança escolhe um cartão-símbolo e o colega produz o som correspondente;
- (5) Feche com uma leitura não convencional: você aponta cartões em sequência e o grupo executa como orquestra.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para incluir crianças com hipersensibilidade auditiva, mantenha volumes moderados e use sinais visuais.

Em turmas grandes, faça por grupos (metade executa, metade observa).

O QUE REGISTRAR

Anote quais crianças reconhecem os contrastes e quais precisam de mais experiências. Guarde a sequência de cartões usada.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com gritos. Trabalhe ‘forte’ sem machucar o ouvido: forte não é gritar, é controlar energia sonora.

Módulo 4 – Mapa sonoro coletivo da escola

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Construir um registro visual (mapa) relacionando sons e espaços.
Materiais	Cartolina grande, canetões, adesivos, desenhos das crianças, fotos (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Desenhe um mapa simples da escola no cartaz (sala, pátio, corredor);
- (2) Retome o passeio de escuta: quais sons em cada lugar? Peça desenhos/adesivos para colar no ponto correspondente;
- (3) Crie uma legenda com símbolos:  (alto),  (médio),  (baixo) usando apenas círculos grandes/médios/pequenos;
- (4) Conversem: quais sons são “bons de ouvir? quais incomodam? o que podemos fazer para cuidar do ambiente sonoro?”;
- (5) Deixe o mapa exposto e volte a ele em diferentes dias, atualizando.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se preferir, faça mapa individual por criança e depois uma síntese coletiva. Para crianças pequenas, use fotos do espaço e cole sons desenhados.

O QUE REGISTRAR

Foto do mapa por etapas + falas das crianças sobre cuidado e incômodo. Registre decisões do grupo (combinados).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Evite constranger crianças barulhentas: o foco é cuidar do ambiente, não culpar. Trabalhe combinados de forma positiva.

Módulo 5 – Concerto de sons do cotidiano (regência)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Organizar sons em sequência, com início/fim, turnos e dinâmica (regência).
Materiais	Objetos da mesa de sons; espaço para roda; cartões de regência (começar/parar; forte/fraco; rápido/devagar).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Explique: “vamos fazer um concerto com sons da escola”;
- (2) Escolham 5–8 sons (objetos) e distribuam para pequenos grupos;
- (3) Ensine sinais de regência: mão aberta = tocar; punho = parar; braço alto = mais forte; baixo = mais fraco;
- (4) Faça ensaios curtos: regência do/a professor/a e depois de crianças voluntárias;
- (5) Apresentem para outra turma ou gravem um áudio curto com “apresentador” explicando o concerto.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se faltar tempo, faça ‘concerto-relâmpago’ de 2 minutos.

Para crianças menores, reduza sinais para ‘tocar/parar’.

O QUE REGISTRAR

Vídeo curto (opcional) + anotação de como o grupo se organizou. Observe quem assume liderança e quem prefere acompanhar.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Atenção à frustração: alterne regentes. Garanta que todas as crianças tenham função (tocar, sinalizar, apresentar).

Módulo 6 – Roda de cuidado sonoro (combinados)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Transformar aprendizagens em atitudes: cuidar do som como convivência.
Materiais	Cartaz ‘Combinados da nossa escuta’, desenhos, símbolos de volume.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Retome o mapa sonoro e perguntem: “que escola queremos ouvir?”;
- (2) Liste situações: entrada, almoço, roda, pátio. “O que combina em cada uma?”;
- (3) Construam combinados positivos: “falar mais baixo na roda”, “ouvir o colega até o fim”, “usar forte só no momento de música”;
- (4) Crie sinais visuais (círculos) para ajudar a lembrar;
- (5) Celebre semanalmente: “como cuidamos do som esta semana?”

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Use histórias ou personagens (o ‘Guardião da Escuta’) para tornar lúdico. Adapte para famílias com bilhete ilustrado sobre ‘escuta em casa’.

O QUE REGISTRAR

Foto do cartaz + relatos de mudanças percebidas. Registro de conflitos e soluções do grupo.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não moralizar. O objetivo é consciência e convivência, não controle autoritário.

Etapa 4 – Produção final e socialização

Chegou o momento de reunir o que foi vivido e criar uma forma de compartilhar:

- uma roda musical para outra turma;
- uma exposição (mapa sonoro, desenhos, partituras gráficas);
- uma gravação simples de áudio (celular) com “programa de rádio” da turma;
- uma apresentação para as famílias, focada no processo (mostrando como fizeram).

Importante: a socialização não é espetáculo; é comunicação. O valor está em mostrar o caminho, as escolhas e as escutas.

Indicadores de aprendizagem (para observar)

- Reconhece e nomeia diferenças sonoras (forte/fraco, longo/curto, agudo/grave, timbres).
- Controla o som que produz (começa/para, repete, alterna intensidades).
- Escuta o outro e respeita turnos em jogos musicais.
- Cria e varia padrões sonoros (com corpo, voz ou objetos).

Devolutivas possíveis

- **Para as crianças:** valorize estratégias (“você percebeu que ficou mais forte quando bateu mais longe”), convide a refletir (“como podemos fazer o som durar mais?”) e celebre autoria.
- **Para as famílias:** compartilhe registros e explique o que foi aprendido (escuta, cooperação, criação), evitando reduzir a música a “apresentação”.

EIXO TEMÁTICO 2 – CORPO, PULSAÇÃO E MOVIMENTO

ritmo como organização da experiência

NESTE EIXO TEMÁTICO VOCÊ ENCONTRARÁ

- Uma sequência didática completa (etapas)
- Seis atividades detalhadas (módulos)
- Quadros com BNCC, materiais e registros
- Sugestões de adaptação (para outras idades e contextos)

Sequência didática do EIXO 2

CORPO, PULSAÇÃO E MOVIMENTO

Tema gerador: Pulsação: o coração do ritmo no corpo e no grupo

Duração sugerida: 2 a 3 semanas (6 a 10 encontros), com flexibilidade.

Sistematização da aprendizagem: Brinquedo rítmico coletivo + roda de pulsação com variações.

A sequência foi construída inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) transposto para a música: apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final com socialização.

BNCC (Brasil, 2017): Campos de experiência e objetivos relacionados

Campos mobilizados (com forte ênfase em ‘Traços, sons, cores e formas’):

- Traços, sons, cores e formas
- Corpo, gestos e movimentos
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- O eu, o outro e o nós
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos/habilidades (códigos BNCC mais diretamente acionados):

- EI03CG01 – Criar com o corpo formas diversificadas de expressão em música/dança/teatro.
- EI03CG02 – Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em brincadeiras e atividades artísticas.
- EI03CG03 – Criar movimentos, gestos e mímicas em brincadeiras e atividades artísticas.
- EI03TS03 – Reconhecer qualidades do som e utilizar em produções.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Os códigos da BNCC (Brasil, 2017) são referências para planejar e registrar. Eles não precisam aparecer para a criança. O essencial é garantir experiências ricas de escuta, criação e convivência, respeitando ritmos e culturas do grupo.

Etapa 1 – Apresentação da situação (o convite)

Nesta etapa, você cria um “porquê” para a sequência: um projeto, uma pergunta, uma missão de turma. Dica: convide as crianças como pesquisadoras de sons e criadoras de música.

Sugestões de convite (escolha 1):

- “Vamos descobrir quais sons moram na nossa escola?”;
- “Será que dá para fazer música com coisas do cotidiano?”;
- “Como o nosso corpo vira instrumento?”;
- “Como a gente escreve uma música sem letras?”.

Etapa 2 – Produção inicial (diagnóstico sensível)

Proponha uma experiência inicial simples e observe:

- como as crianças escutam (atenção, curiosidade, silêncio);
- como produzem sons (variedade, controle, intensidade);
- como se organizam em grupo (turnos, cooperação);
- como registram (fala, desenho, gestos).

Registre em poucas linhas no seu caderno: “o que vi e ouvi hoje”. Isso vai orientar os módulos.

Etapa 3 – Módulos de aprendizagem (atividades encadeadas)

Módulo 1 – O corpo como metrônomo

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Sentir pulsação regular e coordenar movimentos básicos em grupo.
Materiais	Espaço livre; um tambor ou palma do/a professor/a; músicas com batida clara (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Inicie com respiração e ‘batida do coração’: mão no peito, sentir pulsar;
- (2) Faça caminhada no lugar marcando pulsação com pés (1-2-1-2);

- (3) Adicione palmas na pulsação enquanto caminha; depois alternar: pés na pulsação, palmas a cada 2 pulsos;
- (4) Jogo ‘para e continua’: ao sinal, congelar; ao sinal, retomar sem perder a pulsação;
- (5) Finalize em roda: cada criança propõe um gesto que todos repetem na pulsação.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para incluir crianças com mobilidade reduzida: pulsação com mãos, bater em mesa, balanço do tronco.

Para aumentar desafio: variar andamento (lento/médio/rápido) sem virar corrida.

O QUE REGISTRAR

Registre quais crianças mantêm pulsação com autonomia e quais precisam do apoio visual/sonoro do grupo.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Evite acelerar demais. Pulsação é regularidade, não velocidade. Respeite limites físicos.

Módulo 2 – Ritmos com nomes (fala rítmica)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Relacionar linguagem oral e ritmo, percebendo sílabas como unidade temporal.
Materiais	Cartões com nomes das crianças; quadro/flipchart.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Bata uma pulsação a cada sílaba e diga seu nome no ritmo (*Ri-car-do*);
- (2) Peça que cada criança diga o próprio nome marcando com palmas;
- (3) Agrupe nomes com 2, 3 e 4 batidas. Monte no quadro uma “orquestra de nomes”;

- (4) Crie frases do cotidiano (bom dia, vamos brincar) e bata o ritmo das palavras;
- (5) Brinque de ‘eco’: professor fala ritmicamente, crianças respondem igual.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças menores: use onomatopeias (pa-pa, tum-tum).

Para ampliar: use parlendas e trava-línguas curtos, cuidando da clareza.

O QUE REGISTRAR

Registre falas que mostram consciência de sílaba/ritmo (‘meu nome é grande!’).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com exposição: permita que crianças tímidas participem em grupo ou com apoio do/a professor/a.

Módulo 3 – Instrumentos de pulsação com objetos

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Construir e usar objetos sonoros para marcar pulsação e dinâmica.
Materiais	Copos plásticos, tampinhas, colheres de madeira, elásticos; fita adesiva; grãos em potes; caixas.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Apresente o desafio: ‘vamos criar um instrumento que ajude o grupo a manter a pulsação’.
- (2) Em grupos, explorem quais objetos fazem som mais estável para marcar batida.
- (3) Escolham 1 instrumento por grupo e definam como tocar (bater na mesa, sacudir, bater palma com objeto).

- (4) Ensaíem 1 minuto em pulsação comum; depois, alternem grupos (turnos).
- (5) Façam uma roda: um grupo marca pulsação, outro faz ‘pontinhos’ (um som a cada 4 pulsos).

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se não for possível construir, use instrumentos prontos (chocalhos, tambores) e foque no uso.

Amplie com ‘regente’ que decide quem marca pulsação.

O QUE REGISTRAR

Foto do instrumento + descrição ditada pela criança (‘ele faz som assim...’).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com barulho excessivo. Combine volumes. Evite objetos pequenos para crianças que levam à boca.

Módulo 4 – Dança da pulsação (andar, parar, girar)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Perceber pulsação em músicas e coordenar movimentos com começo/meio/fim.
Materiais	Caixa de som; músicas variadas (lentas e rápidas); fitas no chão (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha uma música de batida clara. Peça que caminhem na pulsação pelo espaço;
- (2) Intercale comandos: ‘andar’, ‘parar’, ‘girar’, ‘abaixar’, sempre mantendo a batida;
- (3) Troque a música: compare andamentos. Pergunte: ‘essa pede passos pequenos ou grandes?’;

- (4) Crie ‘coreografia da turma’: cada criança sugere um movimento para 8 pulsos;
- (5) Finalize com roda de conversa: como o corpo ajuda a música? como a música ajuda o corpo?.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças que se desorganizam, marque caminhos no chão ou faça em roda.
Para ampliar: introduza contraste de dinâmicas (forte/fraco) no movimento.

O QUE REGISTRAR

Registre sequências criadas (anote ‘8 pulsos – bater mão no ar; 8 pulsos – girar’).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com colisões: organize espaço, estabeleça sentidos de movimento.

Módulo 5 – Jogo do ‘ritmo pergunta e resposta’

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Criar e repetir padrões rítmicos simples, desenvolvendo memória e atenção.
Materiais	Corpo/voz; instrumentos simples (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Explique: ‘eu faço uma pergunta rítmica, vocês respondem igual’;
- (2) Comece com padrões de 2 a 4 batidas (palma-palma / palma-pausa-palma);
- (3) Passe a liderança para crianças: uma cria, o grupo responde;
- (4) Divida em dois grupos: grupo A pergunta, grupo B responde;
- (5) Para fechar, criem um ‘ritmo da turma’ (padrão coletivo) e repitam em roda.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças menores, use 2 batidas. Para avançar, use 6–8 batidas.

Inclua voz (ta-ta / tum) para apoiar memória.

O QUE REGISTRAR

Anote padrões criados pelas crianças. Isso vira repertório para outras atividades.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuide para que todas as crianças tenham chance de criar, sem pressão. Incentive ideias simples.

Módulo 6 – Produção final: Brinquedo rítmico coletivo

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Sintetizar aprendizagens em uma produção compartilhada com registro.
Materiais	Materiais de construção (papelão, rolos, elásticos, grãos, fitas); cartaz de instruções; celular (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Retome instrumentos criados e ritmos da turma. Defina: qual será nosso ‘brinquedo rítmico’ coletivo?
- (2) Organize uma estação de construção (combinados de segurança).
- (3) Cada grupo constrói uma parte (marcador de pulsação, instrumento de efeitos, instrumento de resposta).
- (4) Ensaie uma peça curta: pulsação constante + entradas de grupos.
- (5) Socializem para outra turma/família e exponham o brinquedo com um cartaz explicando como brincar.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se a escola não permite construção, transforme em ‘brinquedo de regras’: cartões de ritmos e instrumentos já disponíveis.

Adapte para espaços pequenos fazendo em roda com poucos instrumentos.

O QUE REGISTRAR

Registre o processo (fotos por etapa) e a ‘partitura’ do que tocaram (desenho simples).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com cola quente e materiais perigosos. Prefira fita adesiva e materiais grandes.

Garanta participação de todas/os.

Etapa 4 – Produção final e socialização

Chegou o momento de reunir o que foi vivido e criar uma forma de compartilhar:

- uma roda musical para outra turma;
- uma exposição (mapa sonoro, desenhos, partituras gráficas);
- uma gravação simples de áudio (celular) com “programa de rádio” da turma;
- uma apresentação para as famílias, focada no processo (mostrando como fizeram).

Importante: a socialização não é espetáculo; é comunicação. O valor está em mostrar o caminho, as escolhas e as escutas.

Indicadores de aprendizagem (para observar)

- Reconhece e nomeia diferenças sonoras (forte/fraco, longo/curto, agudo/grave, timbres).
- Controla o som que produz (começa/para, repete, alterna intensidades).
- Escuta o outro e respeita turnos em jogos musicais.
- Cria e varia padrões sonoros (com corpo, voz ou objetos).
- Participa com autonomia, propondo ideias e escolhas.

Devolutivas possíveis

- ***Para as crianças:*** valorize estratégias (“você percebeu que ficou mais forte quando bateu mais longe”), convide a refletir (“como podemos fazer o som durar mais?”) e celebre autoria.
- ***Para as famílias:*** compartilhe registros e explique o que foi aprendido (escuta, cooperação, criação), evitando reduzir a música a “apresentação”.

EIXO TEMÁTICO 3 – VOZ, CANTIGA E ORALIDADE MUSICAL

narrar, cantar e brincar com sons

NESTE EIXO TEMÁTICO VOCÊ ENCONTRARÁ

- Uma sequência didática completa (etapas);
- Seis atividades detalhadas (módulos);
- Quadros com BNCC, materiais e registros;
- Sugestões de adaptação (para outras idades e contextos).

Sequência didática do EIXO 3 VOZ, CANTIGA E ORALIDADE MUSICAL

Tema gerador: Cantigas e histórias: voz que brinca, narra e inventa

Duração sugerida: 2 a 3 semanas (6 a 10 encontros), com flexibilidade.

Sistematização da aprendizagem: Cantiga reinventada + história sonorizada do grupo.

A sequência foi construída inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) transposto para a música: apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final com socialização.

BNCC (Brasil, 2017): Campos de experiência e objetivos relacionados

Campos mobilizados (com forte ênfase em “Traços, sons, cores e formas”):

- Traços, sons, cores e formas;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- O eu, o outro e o nós;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos/habilidades (códigos BNCC mais diretamente acionados):

- EI03EF01 – Expressar ideias e sentimentos em diferentes linguagens e situações de interação.
- EI03EF02 – Inventar brincadeiras, narrativas e enredos (imaginação e autoria).
- EI03TS01 – Utilizar sons produzidos por materiais/objetos/instrumentos em brincadeiras e criações.
- EI03TS03 – Reconhecer qualidades do som ao ouvir e produzir.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Os códigos da BNCC (Brasil, 2017) são referências para planejar e registrar. Eles não precisam aparecer para a criança. O essencial é garantir experiências ricas de escuta, criação e convivência, respeitando ritmos e culturas do grupo.

Etapa 1 – Apresentação da situação (o convite)

Nesta etapa, você cria um “porquê” para a sequência: um projeto, uma pergunta, uma missão de turma. **Dica: convide as crianças como pesquisadoras de sons e criadoras de música.**

Sugestões de convite (escolha 1):

- “Vamos descobrir quais sons moram na nossa escola?”;
- “Será que dá para fazer música com coisas do cotidiano?”;
- “Como o nosso corpo vira instrumento?”;
- “Como a gente escreve uma música sem letras?”.

Etapa 2 – Produção inicial (diagnóstico sensível)

Proponha uma experiência inicial simples e observe:

- como as crianças escutam (atenção, curiosidade, silêncio);
- como produzem sons (variedade, controle, intensidade);
- como se organizam em grupo (turnos, cooperação);
- como registram (fala, desenho, gestos).

Registre em poucas linhas no seu caderno: “o que vi e ouvi hoje”. Isso vai orientar os módulos.

Etapa 3 – Módulos de aprendizagem (atividades encadeadas)

Módulo 1 – Cantiga de acolhimento (repertório vivo)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Construir repertório afetivo da turma e praticar escuta/participação em roda.
Materiais	1 ou 2 cantigas simples (da cultura local); pandeiro/chocalho (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha uma cantiga curta de roda (ou crie uma ‘cantiga do bom dia’ com o nome da turma);
- (2) Cante primeiro; depois, convide as crianças a repetir em partes (eco);
- (3) Inclua gestos combinados (bater no peito, apontar, girar) para dar apoio;
- (4) Abra espaço para as crianças sugerirem versos (nome de colegas, lugares, brincadeiras);
- (5) Feche com ‘escuta do silêncio’: depois da cantiga, 5 segundos de silêncio para perceber o corpo.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se houver crianças não verbais, permita participar com gestos, instrumentos, olhares. Varie repertório semanalmente, mantendo uma cantiga fixa (segurança) e uma nova (novidade).

O QUE REGISTRAR

Registre versos criados e nomes citados. Isso mostra pertencimento e autoria.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não forçar canto. Algumas crianças participam ouvindo; isso também é participação.

Módulo 2 – História sonorizada (trilha do conto)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Relacionar narrativa e som, criando trilha com voz, corpo e objetos.
Materiais	Livro de história curta; objetos sonoros (papel, tampas, chocalhos); tecidos.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Conte a história uma vez, sem interrupções;
- (2) Na segunda vez, combine sons para personagens/ações (vento = ‘shhh’; passos = batidas; chuva = dedos);
- (3) Distribua funções: algumas crianças fazem sons de ambiente, outras sons de personagens;
- (4) Ensaíem trechos curtos: parar e ajustar volumes (para não cobrir a fala);
- (5) Apresentem a história sonorizada para outra turma ou gravem áudio.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças pequenas, use 2 ou 3 sons apenas.

Para ampliar: peça que as crianças inventem final alternativo e criem novos sons.

O QUE REGISTRAR

Registro do ‘roteiro sonoro’: desenhar ícones na ordem (vento, passos, porta).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não virar caos sonoro: trabalhe turnos e sinais de entrada/saída.

Módulo 3 – Brincando com rimas e sons da fala

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Perceber sonoridades da linguagem oral e transformar em jogo musical.
Materiais	Cartões com palavras do cotidiano; quadro.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha palavras familiares (bola, casa, gato);
- (2) Brinque de encontrar palavras que rimam (bola–escola) e faça ‘batida’ na rima;
- (3) Transforme em rap infantil: fale em ritmo com pulsação de palmas;

- (4) Convide crianças a criar versos simples com seus nomes;
- (5) Finalize com roda: grupo apresenta seu verso-rap.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Evite correção excessiva: foque em brincar com sons, não em ‘acertar rima perfeita’.
Para incluir, use palavras sugeridas pelas próprias crianças.

O QUE REGISTRAR

Registre versos inventados e observe participação/imaginação.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com exposição: ofereça opção de fazer em duplas/grupos.

Módulo 4 – Cantiga reinventada (variações)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Criar variações em cantiga conhecida (dinâmica, andamento, timbre, letra).
Materiais	Uma cantiga escolhida; cartões de variação (rápido/devagar; forte/fraco; sussurro/voz normal).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha uma cantiga já conhecida pela turma.
- (2) Cante do jeito ‘normal’. Depois, apresente cartões: ‘vamos cantar bem devagar’, ‘bem baixinho’ etc.
- (3) Convide as crianças a escolherem combinações (devagar + baixinho).
- (4) Crie variações de letra com temas do cotidiano (pátio, brinquedos, animais).
- (5) Registre a versão final em cartaz: letra + símbolos de como cantar.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças menores, trabalhe só 2 variações (rápido/devagar).

Para ampliar: alternar grupos (um canta, outro faz acompanhamento com objetos).

O QUE REGISTRAR

Fotografe o cartaz e grave áudio de 30–60s. Anote quem propôs quais mudanças.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com voz cansada: intercale canto e escuta, use volumes moderados.

Módulo 5 – Jogo do eco vocal e timbres

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Explorar timbres vocais (sussurro, nasal, grave, agudo) com controle e respeito.
Materiais	Apenas voz; espelho (opcional).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Explique: ‘a voz pode ter muitas cores’;
- (2) Faça eco de sons simples (‘la’, ‘tum’, ‘pi’) em diferentes timbres;
- (3) Peça que as crianças escolham um ‘timbre personagem’ (voz de gigante, voz de formiga);
- (4) Organize um ‘teatro de vozes’: cada personagem fala-cantando uma frase curta;
- (5) Feche com relaxamento vocal: bocejo, respiração, humming (mmm) suave.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças com dificuldades de fala, permita participar com sons não verbais (mmm, ahh) e gestos.

Para ampliar: juntar com percussão corporal.

O QUE REGISTRAR

Registre observações: quem controla volume? quem varia timbre? quem escuta o outro?

CUIDADOS E INCLUSÕES

Evite caricaturas que gerem riso de colegas. Mantenha clima de respeito e brincadeira saudável.

Módulo 6 – Produção final: história cantada do grupo

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Integrar canto, narrativa e criação em uma apresentação-processo.
Materiais	Cartaz com roteiro; instrumentos simples; espaço para roda.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha uma história (ou crie com as crianças) com começo-meio-fim simples;
- (2) Defina momentos cantados: refrão coletivo que volta entre cenas;
- (3) Organize trilhas sonoras para ações principais (passos, chuva, porta);
- (4) Ensaie por cenas curtas, ajustando entradas e volumes;
- (5) Socializem para outra turma/famílias, explicando: ‘nós inventamos a cantiga assim...’.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se o tempo for curto, faça 2 cenas apenas.

Para ampliar: criar cenário com desenhos das crianças.

O QUE REGISTRAR

Registre com fotos e falas das crianças sobre o que inventaram e por quê.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não transformar em espetáculo rígido. Mantenha espaço para improviso e alegria.

Etapa 4 – Produção final e socialização

Chegou o momento de reunir o que foi vivido e criar uma forma de compartilhar:

- uma roda musical para outra turma;
- uma exposição (mapa sonoro, desenhos, partituras gráficas);
- uma gravação simples de áudio (celular) com “programa de rádio” da turma;
- uma apresentação para as famílias, focada no processo (mostrando como fizeram).

Importante: a socialização não é espetáculo; é comunicação. O valor está em mostrar o caminho, as escolhas e as escutas.

Indicadores de aprendizagem (para observar)

- Reconhece e nomeia diferenças sonoras (forte/fraco, longo/curto, agudo/grave, timbres);
- Controla o som que produz (começa/para, repete, alterna intensidades);
- Escuta o outro e respeita turnos em jogos musicais;
- Cria e varia padrões sonoros (com corpo, voz ou objetos);
- Participa com autonomia, propondo ideias e escolhas.

Devolutivas possíveis

- **Para as crianças:** valorize estratégias (“você percebeu que ficou mais forte quando bateu mais longe”), convide a refletir (“como podemos fazer o som durar mais?”) e celebre autoria;
- **Para as famílias:** compartilhe registros e explique o que foi aprendido (escuta, cooperação, criação), evitando reduzir a música a “apresentação”.

EIXO TEMÁTICO 4 – CRIAÇÃO, REGISTRO E PARTITURA GRÁFICA

criação, composição e a grafia do som

NESTE EIXO TEMÁTICO VOCÊ ENCONTRARÁ

- Uma sequência didática completa (etapas);
- Seis atividades detalhadas (módulos);
- Quadros com BNCC, materiais e registros;
- Sugestões de adaptação (para outras idades e contextos).

Sequência didática do EIXO 4 CRIAÇÃO, REGISTRO E PARTITURA GRÁFICA

Tema gerador: Partitura gráfica: desenhar o som e tocar o desenho

Duração sugerida: 2 a 3 semanas (6 a 10 encontros), com flexibilidade.

Sistematização da aprendizagem: Partitura gráfica coletiva + ‘orquestra de objetos’ com reexecução.

A sequência foi construída inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) transposto para a música: apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final com socialização.

BNCC (Brasil, 2017): Campos de experiência e objetivos relacionados

Campos mobilizados (com forte ênfase em ‘Traços, sons, cores e formas’):

- Traços, sons, cores e formas;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- O eu, o outro e o nós;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos/habilidades (códigos BNCC mais diretamente acionados):

- EI03TS01 – Utilizar sons em encenações, criações e festas;
- EI03TS03 – Reconhecer qualidades do som e aplicar em produções;
- EI03CG05 – Coordenar habilidades manuais em diferentes situações;
- EI03EO03 – Participação e cooperação em produções coletivas.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE

Os códigos da BNCC (Brasil, 2017) são referências para planejar e registrar. Eles não precisam aparecer para a criança. O essencial é garantir experiências ricas de escuta, criação e convivência, respeitando ritmos e culturas do grupo.

Etapa 1 – Apresentação da situação (o convite)

Nesta etapa, você cria um “porquê” para a sequência: um projeto, uma pergunta, uma missão de turma. **Dica: convide as crianças como pesquisadoras de sons e criadoras de música.**

Sugestões de convite (escolha 1):

- “Vamos descobrir quais sons moram na nossa escola?”;
- “Será que dá para fazer música com coisas do cotidiano?”;
- “Como o nosso corpo vira instrumento?”;
- “Como a gente escreve uma música sem letras?”.

Etapa 2 – Produção inicial (diagnóstico sensível)

Proponha uma experiência inicial simples e observe:

- como as crianças escutam (atenção, curiosidade, silêncio);
- como produzem sons (variedade, controle, intensidade);
- como se organizam em grupo (turnos, cooperação);
- como registram (fala, desenho, gestos).

Registre em poucas linhas no seu caderno: “o que vi e ouvi hoje”. Isso vai orientar os módulos.

Etapa 3 – Módulos de aprendizagem (atividades encadeadas)

Módulo 1 – Desenhando sons (linha, ponto, cor)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Compreender que é possível registrar sons visualmente (partitura gráfica).
Materiais	Papel grande, canetões, giz de cera; objetos sonoros simples.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Produza um som contínuo (raspar papel) e desenhe uma linha longa; um som curto (palma) vira ponto;
- (2) Convide as crianças a experimentar: ‘como desenhar um som fininho? e um som grosso?’;
- (3) Crie um “dicionário” de símbolos da turma (ponto=curto; linha=longa; zigzag=raspar);
- (4) Em grupos, cada criança cria 3 símbolos e ensina aos colegas;
- (5) Exponha o dicionário na sala para usar nos próximos módulos.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças menores, use poucos símbolos e muita experimentação.

Para ampliar: adicionar cores para volume (claro=baixo; escuro=alto).

O QUE REGISTRAR

Guarde o dicionário de símbolos como registro central do eixo.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não virar ‘desenho pelo desenho’: sempre relacione símbolo e som produzido.

Módulo 2 – Partitura gráfica individual (minipeça musical)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Criar uma sequência sonora e registrá-la para reexecutar.
Materiais	Folhas A4, lápis de cor; 2 ou 3 objetos sonoros por criança/grupo.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Peça que cada criança (ou dupla) escolha 3 sons possíveis (palma, bater na mesa, chocalho);
- (2) Crie uma sequência de 6 a 8 eventos sonoros e registre com símbolos do dicionário;
- (3) Ensaíem: tocar olhando a própria partitura (professor ajuda a marcar tempo);
- (4) Troquem partituras: uma dupla toca a partitura da outra;
- (5) Conversem: ‘o que foi fácil? o que mudou quando outra pessoa tocou o seu desenho?’.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se for difícil trocar, faça toque coletivo: projete uma partitura grande no quadro.
Para ampliar: incluir pausas (silêncio) como símbolo.

O QUE REGISTRAR

Cole as partituras em portfólio e registre áudio de algumas execuções.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com frustração: reforçar que interpretação pode variar – isso é linguagem.

Módulo 3 – Orquestra de objetos com regência e partitura

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Organizar uma produção coletiva com entradas, saídas e dinâmica, apoiada em registro visual.
Materiais	Objetos sonoros; cartaz com sequência (partitura coletiva).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Escolha 4 grupos de timbres (metal, plástico, papel, corpo);

- (2) Crie no cartaz uma sequência de 8 a 12 ‘quadros’ (ex.: Grupo 1 toca; todos param; Grupo 2 toca forte; etc.);
- (3) Ensaíem quadro a quadro, com sinais claros;
- (4) Passe regência para crianças voluntárias;
- (5) Apresentem para outra turma e expliquem o cartaz-partitura.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para espaços pequenos, faça sentado em roda.

Para ampliar: gravar e depois ouvir para avaliar (‘onde ficou muito alto?’).

O QUE REGISTRAR

Guarde cartaz-partitura e anote contribuições das crianças na composição.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com volume e disputa. Combine ‘escuta do conjunto’ como regra principal.

Módulo 4 – Som e imagem: trilha para desenho

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Relacionar criação sonora com criação visual, fortalecendo expressão multimodal.
Materiais	Papel grande, tintas/lápis; sons (voz, objetos, instrumentos).
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Proponha: ‘vamos fazer música para um desenho’ (ou ‘desenho para uma música’);
- (2) Toque uma sequência sonora curta (professor ou criança);
- (3) As crianças desenharam enquanto ouvem, escolhendo cores e formas que combinam;
- (4) Depois, invertam: as crianças mostram o desenho e criam sons para ele;

(5) Finalize com exposição: desenho + áudio/descrição da trilha.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se não puder usar tinta, faça com colagem.

Para ampliar: criar ‘galeria sonora’ com QR codes (opcional).

O QUE REGISTRAR

Registre desenhos e falas (‘essa linha é o som comprido...’).

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não avaliar estética do desenho. O foco é relação som-imagem e autoria.

Módulo 5 – Silêncio também é música (pausas)

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Perceber silêncio como elemento estruturante e exercitar autocontrole e escuta.
Materiais	Cartões de pausa; regência.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Explique: ‘silêncio é parte da música, como espaço para ouvir’;
- (2) Crie jogo de tocar/parar com sinais visuais;
- (3) Inclua pausas na partitura coletiva (símbolo de quadrado vazio);
- (4) Toquem uma peça curta com muitas pausas e observem como muda a atenção;
- (5) Conversem: ‘como foi ficar em silêncio? o que ouvimos quando paramos?’.

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Para crianças inquietas, comece com pausas muito curtas.

Para ampliar: ouvir sons do ambiente durante a pausa e comentar.

O QUE REGISTRAR

Registre percepções das crianças sobre o que ouviram no silêncio.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado para não transformar em disciplina punitiva. Silêncio aqui é jogo e experiência estética.

Módulo 6 – Produção final: Exposição ‘Escrevemos música com desenhos’

Item	Descrição
Objetivo do módulo	Socializar partituras, processos e aprendizagens com foco no caminho.
Materiais	Murais, portfólio, cartazes; opção de gravação.
Duração	30 a 45 min (adaptável)
Organização	Roda / pequenos grupos / exploração livre com combinados de segurança

Passo a passo:

- (1) Selecione (com as crianças) algumas partituras e desenhos do eixo;
- (2) Monte um mural com ‘dicionário de símbolos’ + partituras + fotos;
- (3) Crie momentos de visita guiada: as crianças explicam para outra turma como tocar os desenhos;
- (4) Se possível, grave áudios curtos de execuções e associe ao mural (QR code opcional);
- (5) Conclua com roda de celebração: ‘o que aprendemos sobre som, silêncio e criação?’

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

Se não houver espaço de exposição, faça uma ‘mostra’ na própria sala.

Para ampliar: convidar famílias para uma visita de 15 minutos.

O QUE REGISTRAR

Registro fotográfico do mural + comentários das crianças sobre autoria e escolhas.

CUIDADOS E INCLUSÕES

Cuidado com excesso de montagem. Priorize o essencial e envolva as crianças na organização.

Etapa 4 – Produção final e socialização

Chegou o momento de reunir o que foi vivido e criar uma forma de compartilhar:

- uma roda musical para outra turma;
- uma exposição (mapa sonoro, desenhos, partituras gráficas);
- uma gravação simples de áudio (celular) com “programa de rádio” da turma;
- uma apresentação para as famílias, focada no processo (mostrando como fizeram).

Importante: a socialização não é espetáculo; é comunicação. O valor está em mostrar o caminho, as escolhas e as escutas.

Indicadores de aprendizagem (para observar)

- Reconhece e nomeia diferenças sonoras (forte/fraco, longo/curto, agudo/grave, timbres);
- Controla o som que produz (começa/para, repete, alterna intensidades);
- Escuta o outro e respeita turnos em jogos musicais;
- Cria e varia padrões sonoros (com corpo, voz ou objetos);
- Participa com autonomia, propondo ideias e escolhas.

Devolutivas possíveis

- ***Para as crianças:*** valorize estratégias (“você percebeu que ficou mais forte quando bateu mais longe”), convide a refletir (“como podemos fazer o som durar mais?”) e celebre autoria;
- ***Para as famílias:*** compartilhe registros e explique o que foi aprendido (escuta, cooperação, criação), evitando reduzir a música a ‘apresentação’.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte*. Brasília, DF, 2016.

BRITO, T. A. de. *Educação musical e formação de professores: algumas reflexões*. Interlúdio, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 8-15, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.

SCHAFER, Raymond Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela ecologia dos sons*. São Paulo: UNESP, 2011b.

APÊNDICES

Instrumentos de planejamento e registro

APÊNDICE I: Modelo de Ficha de planejamento rápido

Item	Preenchimento
Eixo / Tema	
Campos de experiência (BNCC)	
Objetivos/habilidades (BNCC)	
Produto final (como vamos compartilhar?)	
Materiais disponíveis	
Organização do espaço	
Como vou registrar? (foto/áudio/desenho/falas)	
Adaptações necessárias (inclusão)	

APÊNDICE II: Modelo de *checklist* de observação (indicadores)

	Habilidade Observada (Indicadores)
	Escuta com atenção por períodos crescentes.
	Reconhece diferenças sonoras e descreve com suas palavras.
	Experimenta modos diversos de produzir som com objetos/corpo/voz.
	Participa de jogos com regras simples (turnos, sinais, pausas).
	Cria e varia padrões (repete, alterna, inventa).
	Coopera: negocia, espera, escuta o outro e compartilha instrumentos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a investigação, estas considerações assumem o lugar de síntese e de chegada – não como encerramento absoluto, mas como fechamento responsável de um percurso que se fez, sobretudo, por escuta. Escuta dos documentos que normatizam a Educação Infantil e o componente Arte, principalmente no que se refere à música; escuta da produção acadêmica recente sobre música e infância; escuta, enfim, das professoras que, diariamente, sustentam a vida pedagógica na escola pública. Se, no início, a dissertação se abria como problema, inquietação e hipótese, agora se recompõe como resultado: um conjunto de achados que dialoga teoria, legislação e o fazer pedagógico, apontando limites, potências e caminhos possíveis para afirmar a música como linguagem e como direito de aprendizagem na Educação Infantil.

Este trabalho partiu de uma constatação que se repetia no cotidiano escolar e que, ao mesmo tempo, era reafirmada pela literatura: embora a música seja prevista nos marcos legais e reconhecida por múltiplos autores como dimensão constitutiva da formação humana, ela ainda encontra dificuldades para se firmar como experiência curricular intencional na Educação Básica, especialmente na escola pública e, de modo particular, na Educação Infantil. No plano empírico, essa dificuldade se manifesta na forma de práticas pontuais e pouco interconectadas, atravessadas pela ausência de formação inicial e continuada, pela escassez de recursos e pelo pouco tempo pedagógico disponível; no plano estrutural, revela-se como efeito de políticas de implementação insuficientes e de lacunas históricas na formação inicial e continuada de professoras generalistas (Faccio, 2017; Ribeiro, 2020).

O objetivo geral desta pesquisa – investigar quais ferramentas e/ou práticas didático-metodológicas musicais vem sendo utilizadas na Educação Infantil a fim de garantir o acesso ao currículo musical – foi alcançado por meio da análise integrada da escuta atenta das professoras de Educação Infantil, totalizando 16 respostas ao questionário e 6 entrevistas semiestruturadas. A leitura do material evidenciou que a música está presente no cotidiano escolar com alta frequência, porém majoritariamente sustentada por recursos de fácil acesso (cantigas de roda, música gravada e atividades vocais), com uso reduzido de instrumentos e pouca sistematização progressiva de jogos sonoros e rítmicos. Ao mesmo tempo, o conjunto de dados permitiu compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à música, os modos como a mobilizam para fins pedagógicos e as condições – formativas e materiais – que limitam ou potencializam sua presença.

Quanto aos objetivos específicos, pode-se afirmar: (i) identificou-se, nos documentos normativos, como se constrói – e, por vezes, se dilui – a presença da música no currículo da

Educação Infantil, sobretudo na articulação entre Constituição Federal (Brasil, 1988), LDB (Brasil, 1996), leis que tratam do ensino de música no componente Arte (Brasil, 2008; 2016) e BNCC (Brasil, 2017); (ii) analisou-se como a música aparece (ou deixa de aparecer) na formação inicial do pedagogo, evidenciando a permanência de uma abordagem generalista nas diretrizes de Pedagogia e a insuficiência de experiências práticas sistematizadas, o que repercute diretamente na segurança metodológica docente; (iii) investigaram-se as experiências formativas em música vivenciadas pelas professoras; (iv) analisou-se, a partir do olhar docente, o impacto da Educação Musical na Educação Infantil; (v) identificaram-se desafios e tensões do trabalho com música na escola; (vi) produziram-se reflexões sobre a necessidade de desenvolver habilidades pedagógico-musicais na formação inicial e em serviço; e (vii) delinear-se indícios e fundamentos para a elaboração de sequências didáticas, que se apoiam em propostas formativas coerentes com as demandas do cotidiano escolar.

A triangulação realizada – articulando os capítulos teóricos, a análise dos marcos normativos, os procedimentos metodológicos e os dados empíricos – evidencia que a presença (ou a ausência) da música na Educação Infantil não pode ser explicada por um único fator. Trata-se de um fenômeno complexo, situado na confluência entre política pública, cultura escolar, formação docente e condições concretas de trabalho. Nesse sentido, a revisão sistemática (2014-2024) mostrou, com notável regularidade, que a música deve ser compreendida como linguagem e não apenas como recurso, e que sua efetivação depende de professoras formadas, sensíveis e apoiadas institucionalmente (Siufi, 2023; Figueiredo, 2017; Ribeiro, 2020; Ramalho, 2016). Essa constatação converge com a análise normativa, que reconhece a Arte e suas linguagens como componente obrigatório, mas nem sempre explicita meios concretos de implementação; e converge, ainda, com os dados da pesquisa, que revelam professoras que fazem a música acontecer, mas frequentemente o fazem sob condições adversas.

A análise dos documentos, realizada na seção terceira desta dissertação, evidenciou que a Constituição de 1988 estabelece a educação como direito social e orienta-a ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988). A LDB reafirma, para a Educação Infantil, o desenvolvimento integral (Brasil, 1996). O PNE explicita metas de universalização e qualidade (Brasil, 2014), enquanto a BNCC (Brasil, 2017) reconhece, por meio dos campos de experiência, a centralidade das vivências estéticas, expressivas e corporais na infância (Brasil, 2017). Todavia, a pesquisa demonstrou que, no cotidiano das escolas, a distância entre norma e realidade se torna visível: as garantias legais não se convertem automaticamente em tempo pedagógico, recursos, materiais e formação continuada. Assim, a música permanece, muitas

vezes, como presença intermitente – sustentada por iniciativas pessoais – e não como direito plenamente assegurado.

Quanto à fundamentação teórica, os referenciais de Schafer (2011a; 2011b), Fonterrada (2008) e Brito (2003; 2016) ofereceram uma base decisiva para compreender a música como linguagem e experiência, na busca por uma pedagogia da escuta. Ao tratar o mundo como paisagem sonora e ao propor uma educação musical centrada na escuta, na criação e na experiência, Schafer (2011) desloca a música do lugar de adorno e a reposiciona como atividade humana fundamental. Fonterrada (2008), ao mapear as transformações do pensamento pedagógico-musical no século XX, reforça a crítica às práticas reducionistas e convoca a escola a reconhecer a música como parte integrante da formação humana. Brito (2003), por sua vez, sustenta que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói na prática regular e orientada, em contextos de valorização e estímulo, reconhecendo o processo e não apenas o produto.

Muitos administradores passam ao largo da música. Não é fácil demonstrar a essas pessoas que grandes mentes do passado asseguraram à música um papel educacional da mais alta significação, a menos que tenham lido Platão, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe, Shaw e outros, o que não é muito provável. Mas o 'complexo de culpa' cultural, que impede pessoas não musicais de expulsar inteiramente a música dos currículos também as força a justificar sua presença, sem compreenderem verdadeiramente por que ela deveria estar lá (Schafer, 2011a, p. 281-282).

O trecho citado, já mobilizado na fundamentação, ganha peso conclusivo quando confrontado com os dados desta pesquisa: a presença da música na escola, quando não sustentada por formação e por condições institucionais, tende a ser justificada por argumentos instrumentais (rotina, memorização, controle do grupo) e não por sua natureza de linguagem. A pesquisa, portanto, confirma que a luta pela música na Educação Infantil não se resume a defender sua importância; ela exige transformar as condições concretas para que a música deixe de depender do “complexo de culpa” (Schafer, 2011a, p. 281) e se constitua como direito de aprendizagem.

A análise dos questionários aponta um dado inequívoco: a música está presente na rotina docente, mas essa presença convive com a percepção generalizada de insuficiência formativa. Das 16 professoras participantes, 13 afirmaram integrar atividades musicais diariamente e 3 o fazem algumas vezes por semana, evidenciando que a música se tornou recurso recorrente no cotidiano escolar. No entanto, 14 afirmaram que a formação inicial em Pedagogia não prepara adequadamente para trabalhar com música na Educação Infantil, e 2 indicaram que a preparação é insuficiente. Além disso, 11 declararam não ter participado de cursos extracurriculares ou oficinas de música durante a formação, o que reforça a fragilidade do percurso formativo nesta

área. Por outro lado, 15 professoras afirmaram que o uso da música melhora a aprendizagem das crianças e 1 indicou potencial de melhora, enquanto todas (16) declararam sentir necessidade de mais formação ou recursos para trabalhar com música na sala de aula.

No que se refere aos recursos mais utilizados, o questionário evidencia a centralidade das cantigas de roda e da música gravada. A percussão corporal aparece com menor frequência e o uso de instrumentos musicais é reduzido. Esse dado se articula diretamente aos desafios mais citados: falta de recursos materiais, tempo limitado na rotina escolar e falta de formação específica. Em paralelo, os benefícios elencados mostram uma percepção docente alinhada ao referencial teórico: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento socioemocional, promoção da criatividade e melhoria do comportamento.

As entrevistas aprofundam esses achados, evidenciando os sentidos que a música assume na experiência docente: linguagem, afeto, memória, organização do tempo escolar e dispositivo de inclusão. Uma professora define com clareza: “Música é linguagem, mas também é afeto. Educação Musical, eu entendo como pegar essa força toda e organizar pedagogicamente: proporcionar experiências pra criança escutar, produzir, brincar com som e silêncio... é planejar intencionalmente, não só “colocar uma música” (PROFESSORA 7, 2025). Outra sintetiza: “Não é formar músico, e dar acesso a uma linguagem” (PROFESSORA 8, 2025).

Os relatos evidenciam, ainda, a função mediadora da música na vida cotidiana da turma: transições, acolhimento, retomada de foco, relaxamento. A música aparece como ferramenta delicada e ao mesmo tempo potente na condução, capaz de organizar sem impor-se pela voz de comando: “Eu uso pra transição, tipo guardar brinquedo, e funciona melhor do que falar agora chega. Elas entram no ritmo, literalmente” (PROFESSORA 7, 2025). Nesse sentido, os dados confirmam que a música opera como linguagem de convivência e de gestão do tempo pedagógico, deslocando a disciplina do campo da ordem para o campo do sentido.

Teve um dia em que um aluno novo estava chorando muito porque não queria ficar na escola. Eu me aproximei e comecei a cantar bem baixinho uma música de ninar que eu conhecia. Aos poucos, ele foi se acalmando, foi parando de chorar, até que se aconchegou no meu colo. No outro dia, ele pediu pra eu cantar de novo. A música foi o elo entre nós (PROFESSORA 11, 2025).

O excerto evidencia aquilo que a teoria anuncia e que a prática confirma: a música, na Educação Infantil, produz vínculo e sentido antes mesmo de produzir conteúdo. Ela organiza o espaço afetivo da aprendizagem e oferece às crianças um território de pertencimento. Ao mesmo tempo, as entrevistas convergem ao reconhecer que a formação foi insuficiente ou inexistente, e que o trabalho com música é sustentado por intuição, observação e busca

individual. Nas palavras de uma professora: “Na graduação em Pedagogia... música entrou como um tópico. Mas nada prático, nada que me desse segurança [...] o que eu faço hoje é mais intuitivo” (PROFESSORA 14, 2025).

O conjunto desses dados permite afirmar que a musicalidade resiste e se atualiza no cotidiano escolar, mas frequentemente como resposta criativa a um vazio formativo. A pesquisa, portanto, não reforça uma narrativa de insuficiência docente; ao contrário, evidencia professoras inventivas, sensíveis e comprometidas, que fazem a música acontecer mesmo em condições limitadas – o que nos remete diretamente ao quadro de saberes docentes discutido por Tardif (2002) e Pimenta (2002; 2012).

A leitura dos dados à luz de Tardif (2002) e Pimenta (2002; 2012) permite compreender a docência como profissão atravessada por saberes plurais, produzidos e mobilizados em diferentes tempos e espaços: saberes da formação, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes da cultura e da vida. Quando as professoras afirmam que “o que faço hoje vem da experiência, de observar, de buscar por conta própria, e também de trocar com colegas” (PROFESSORA 15, 2025), elas descrevem, em linguagem cotidiana, aquilo que a teoria sistematiza: a docência se constitui como trabalho intelectual e prático que se alimenta da experiência e da reflexão.

Nessa perspectiva, o dado de que 14 das 16 professoras não se sentem preparadas pela formação inicial para trabalhar com música não pode ser lido como déficit individual, mas como efeito de uma configuração institucional histórica. A formação inicial, ao tratar a música de modo superficial ou transversal, não oferece repertório nem didática específica; a formação continuada, quando existente, aparece como ação pontual. Ainda assim, as professoras criam estratégias, constroem repertórios, ensaiam metodologias e constituem um saber-fazer que se torna patrimônio pedagógico do grupo.

A problematização aqui não se dirige, portanto, à suposta incapacidade das docentes, mas às condições que empurram a música para o lugar de improviso permanente. A improvisação, quando pontual, pode ser expressão de criatividade; quando estrutural, torna-se sintoma de precarização. O risco, evidenciado pela pesquisa, é que a música permaneça aprisionada a usos funcionais – organização de rotina, memorização, controle do grupo – e deixe de se afirmar como experiência estética, cognitiva e cultural complexa. Como alerta Brito (2003), a música requer prática regular e orientada; sem planejamento e progressão, o trabalho tende a repetir fórmulas e a limitar a potência da linguagem.

Um dos deslocamentos centrais consolidados por neste trabalho consiste em reposicionar a música, no contexto da escola pública, como direito de aprendizagem. Tal

deslocamento não apaga a dimensão histórica, social e cultural da música – ao contrário, reconhece que essa dimensão é fundamento para que a música se torne direito educacional. Se a Constituição orienta a educação ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988) e se a LDB afirma o desenvolvimento integral na Educação Infantil (Brasil, 1996), então garantir experiências musicais intencionais, contínuas e significativas faz parte do direito à educação de qualidade. A BNCC, ao reconhecer a centralidade de vivências expressivas e estéticas, oferece um eixo curricular que legitima a música como linguagem constitutiva dos campos de experiência (Brasil, 2017).

Os dados empíricos reforçam essa afirmação: 14, das 16 professoras consideram que a música deve ser integrada como componente curricular na Educação Infantil, e todas indicam necessidade de formação ou recursos. Essa convergência mostra que a reivindicação da música não nasce apenas do texto legal nem apenas da teoria: ela nasce, sobretudo, do cotidiano docente, onde a música já se revela eficaz para a aprendizagem, mas carece de sustentação. Assim, afirmar a música como direito de aprendizagem significa garantir que as crianças tenham acesso a experiências de escuta, criação, exploração sonora, jogos rítmicos, produção musical e fruição – e não apenas ao consumo de músicas prontas.

Nesse ponto, a contribuição de Freire é decisiva: se “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), a música pode ser compreendida como uma das primeiras leituras do mundo – leitura sensível, rítmica, sonora, corporal. E, se ensinar exige escuta atenta (Freire, 1996), a Educação Infantil se torna território privilegiado para uma pedagogia da escuta, em que professoras e crianças aprendem a ouvir o outro, o ambiente e a si mesmas. A ecologia sonora, discutida por Schafer (2011b) e Fonterrada (2008), amplia esse horizonte ao inserir a aprendizagem musical na relação entre criança, ambiente e cultura, deslocando o ensino de música do conteudismo para a experiência.

Como implicação, esta dissertação aponta a urgência de políticas de formação docente que tratem a música como linguagem. Isso inclui: (a) ampliar, nos cursos de Pedagogia, experiências práticas (voz, corpo, jogos sonoros, exploração de instrumentos simples e planejamento de sequências); (b) instituir formação continuada em serviço, com acompanhamento, observação e co-planejamento – tal como indicam estudos que analisam processos formativos no contexto do trabalho (Ribeiro, 2020); (c) garantir materiais com qualidade sonora (tambores, metalofones/xilofones, chocalhos, gravadores/aplicativos) e espaços adequados; e (d) favorecer parcerias com especialistas quando possível, sem que isso substitua a responsabilidade formativa do sistema.

No plano metodológico, a pesquisa demonstrou a potência de combinar instrumentos – questionário misto e entrevistas – e organizar a análise por eixos temáticos, permitindo articular dados descritivos e narrativas. A escolha por uma abordagem qualitativa, orientada a compreender significados e práticas em contexto (Lüdke; Andre, 1986), mostrou-se adequada para captar a densidade da experiência docente e evitar simplificações. A triangulação com a revisão sistemática e com a análise normativa fortaleceu a validade interpretativa, pois permitiu confrontar o que a lei prescreve, o que a teoria argumenta e o que a escola efetivamente vive.

No plano acadêmico e social, esta dissertação contribui ao evidenciar, com base nos dados produzidos, que a música já se faz presente na Educação Infantil e produz efeitos relevantes no cotidiano pedagógico, embora ainda permaneça fragilizada por lacunas formativas, institucionais e materiais. É nesse contexto específico da infância que o estudo se inscreve e é a ele que se dirigem, de modo mais direto, suas análises e proposições. Ainda assim, as discussões aqui desenvolvidas ultrapassam esse recorte e podem lançar luz sobre outras etapas da Educação Básica, na medida em que recolocam em pauta a música como linguagem, direito de aprendizagem e dimensão constitutiva da formação humana.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revela que a escola pública possui, em suas professoras, um capital pedagógico sensível e potente: um saber de experiência que, quando reconhecido, aprofundado e sustentado por políticas formativas consistentes, pode converter-se em práticas mais intencionais e significativas de educação musical. Nessa direção, embora a formação continuada apareça como demanda urgente e necessária, é preciso reconhecer que ela não pode assumir, sozinha, a tarefa de reparar fragilidades que se constituem já na formação inicial, uma vez que tais lacunas nem sempre conseguem ser plenamente preenchidas no exercício da docência. Por isso, pensar a efetivação da música como linguagem na Educação Infantil implica voltar o olhar, com igual seriedade, para os cursos de formação docente, possibilitando o acesso, desde a trajetória formativa inicial, a fundamentos que permitam às(os) professoras, compreender e vivenciar a linguagem musical em sua potência educativa, sem a necessidade de que se tornem especialistas em música ou instrumentistas. Assim, a música deixa de ocupar um lugar periférico ou meramente funcional e passa a afirmar-se como linguagem complexa, experiência de conhecimento, relação com o mundo e possibilidade de humanização.

Por fim, se a escola é um lugar de formação integral, a música – como linguagem – não pode permanecer na periferia do currículo. A pesquisa permite afirmar, com maior nitidez, que garantir experiências musicais intencionais na Educação Infantil é garantir direito de aprendizagem: direito de experimentar, significar, criar e comunicar-se por sons, silêncios, ritmos e timbres. E, talvez, seja esse o compasso mais importante que esta pesquisa pretende

deseja deixar: que a música, na escola pública, não seja apenas aquilo que faz barulho, mas aquilo que forma e que transforma – porque, antes de qualquer palavra, há um mundo que soa, e uma infância capaz de aprender a ouvi-lo. É preciso ensinar e aprender a escutar, para que o mundo – e as crianças – possam soar com mais inteireza.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 5/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a LDB nº 9.394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, entre outros. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRITO, T. A. de. *Educação musical e formação de professores: algumas reflexões*. Interlúdio, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 8-15, 2016.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASTRO, Kátia Regina dos Santos. *A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento infantil: estudo na UEB Bernardina Spíndola*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FACCIO, C. M. *As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Q. G. M. S. *Ensino de música na escola: contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano*. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, V. H de. *Pedagogia Musical: reflexões e propostas*. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. *Os desafios do conhecimento científico*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

ONU. *Convenção sobre os direitos da criança*. Nova York, 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/9165-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 fev. 2026.

PALMA FILHO, J. C. Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. *Boletim Arte na Escola*, nº 57, 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, M. L. D. *De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RIBEIRO, A. N. S. *A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo*. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011a.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela ecologia dos sons*. São Paulo: UNESP, 2011b.

SIUFI, C. J. de S. *O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem*. 2023. 175 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANA, É. *Educação Musical na escola regular: desafios e perspectivas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

APÊNDICE A: Roteiro do Questionário

QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante, o presente questionário é um dos instrumentos de coleta de dados vinculados à pesquisa “Investigações sobre a Linguagem Musical na Educação Infantil: ênfase na formação e atuação docente”.

Este questionário é composto por 40 questões, objetivas e dissertativas que visam a compreender o processo formativo dos(as) professores(as) da Educação Infantil, quanto às experiências musicais, bem como sobre a utilização da música em suas práticas pedagógicas. O tempo estimado para resposta é de 60 minutos.

Caso não se sinta confortável, poderá encerrar a sua participação a qualquer momento.

Se, por quaisquer motivos, não conseguir ou preferir não responder alguma das questões apresentadas, basta selecionar a opção “() Prefiro não responder”, nas questões objetivas e deixar em branco as questões dissertativas.

Obrigado por contribuir para a pesquisa.

Seção 1: Perfil dos Participantes

1. **(Fechada)** Qual a sua faixa etária?
 - a) Menos de 25 anos
 - b) 25 a 35 anos
 - c) 36 a 45 anos
 - d) 46 a 55 anos
 - e) Mais de 55 anos
 - f) Prefiro não responder
2. **(Fechada)** Qual é o seu gênero?
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Prefiro não responder
3. **(Aberta)** Registre informações sobre a sua formação acadêmica.
 - 3.1) Graduação completa. Qual curso? **R.**
 - 3.2) Cursou especialização (Pós-graduação lato sensu)? Qual curso? **R.**
 - 3.3) Cursou Mestrado? Qual curso? **R.**
 - 3.4) Cursou Doutorado? Qual curso? **R.**
 - 3.5) Outros? Quais? **R.**



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

4. **(Aberta)** Em algum dos cursos citados na questão anterior, a linguagem musical foi contemplada? Como?

R.

5. **(Aberta)** Em qual instituição você concluiu sua formação em Pedagogia? Qual ano de conclusão?

R.

6. **(Fechada)** Há quanto tempo você atua como professor(a) na Educação Infantil?

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 a 3 anos
- c) 4 a 6 anos
- d) 7 a 10 anos
- e) Mais de 10 anos
- f) Prefiro não responder

Seção 2: Formação Musical

6. **(Fechada)** Durante sua formação em Pedagogia, você teve disciplinas específicas sobre Educação Musical?

- a) Sim
- b) Não
- c) Prefiro não responder

7. **(Aberta)** Caso tenha tido disciplinas sobre Educação Musical, descreva brevemente o conteúdo abordado.

R.

8. **(Fechada)** Você participou de algum curso extracurricular ou oficina de música durante sua formação?

- a) Sim
- b) Não
- c) Prefiro não responder

9. **(Aberta)** Se sim, quais foram os cursos ou oficinas? Como eles contribuíram para sua formação?

R.

10. **(Fechada)** Em sua opinião, a formação inicial em Pedagogia prepara adequadamente os professores para trabalhar com música na Educação Infantil?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte
- d) Prefiro não responder

11. **(Aberta)** Caso deseje, explique sua resposta anterior.

R.

Seção 3: Experiências Pessoais com Música

12. **(Aberta)** Quais foram suas primeiras experiências com música, seja na infância, adolescência ou vida adulta?

R.

13. **(Fechada)** Você tem alguma formação musical (como curso de canto, instrumento musical, teoria musical etc.)?

- a) Sim
- b) Não
- c) Prefiro não responder

14. **(Aberta)** Caso tenha, descreva brevemente sua formação musical.

R.

15. **(Fechada)** Com que frequência você ouve música no seu cotidiano?

- a) Diariamente
- b) Algumas vezes por semana
- c) Raramente
- d) Nunca
- f) Prefiro não responder

16. **(Fechada)** Você utiliza música em suas atividades fora do ambiente escolar, como hobbies ou atividades familiares?

- a) Sim
- b) Não

c) Prefiro não responder

17. **(Aberta)** Se sim, de que forma?

R.

Seção 4: Práticas Pedagógicas e Música

18. **(Fechada)** Com que frequência você integra atividades musicais em sua prática pedagógica?

a) Diariamente

b) Algumas vezes por semana

c) Raramente

d) Nunca

e) Prefiro não responder

19. **(Fechada)** Quais recursos musicais você utiliza em suas aulas? (Marque todas as opções que se aplicam)

a) Instrumentos musicais

b) Cantigas de roda

c) Música gravada

d) Atividades de percussão corporal

e) Outros: _____

f) Prefiro não responder

20. **(Aberta)** Descreva uma atividade pedagógica que você realizou recentemente que envolveu música.

R.

21. **(Fechada)** Em quais contextos você acha mais eficaz usar a música na Educação Infantil?

a) Durante as atividades de rotina (entrada, lanche, saída)

b) Para ensinar conteúdos específicos (alfabetização, matemática)

c) Para promover a socialização entre as crianças

d) Para acalmar ou energizar o ambiente

e) Outros: _____

f) Prefiro não responder

22. **(Aberta)** Como você percebe a reação das crianças durante as atividades musicais?

R.

23. **(Fechada)** Você acredita que o uso de música melhora a aprendizagem das crianças?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte
- d) Prefiro não responder

24. **(Aberta)** Justifique sua resposta anterior.

R.

25. **(Fechada)** Você sente necessidade de mais formação ou recursos para trabalhar com música em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não
- c) Prefiro não responder

26. **(Aberta)** Caso sim, que tipo de formação ou recurso você considera mais relevante?

R.

Seção 5: Percepção sobre a Música na Educação Infantil

27. **(Fechada)** Qual a importância que você atribui à música na Educação Infantil?

- a) Muito importante
- b) Importante
- c) Pouco importante
- d) Não importante
- e) Prefiro não responder

28. **(Aberta)** Explique como você vê o papel da música no desenvolvimento integral das crianças.

R.

29. **(Fechada)** Você acredita que a música pode ser um instrumento para promover a inclusão na sala de aula?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte
- e) Prefiro não responder

30. **(Aberta)** Se sim, de que forma?



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

R.

31. **(Fechada)** Você acha que a música deve ser integrada como componente curricular na Educação Infantil?

- a) Sim
- b) Não
- c) Prefiro não responder

32. **(Aberta)** Justifique sua resposta.

R.

33. **(Fechada)** As famílias das crianças demonstram interesse em atividades musicais na escola?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em parte
- d) Prefiro não responder

34. **(Aberta)** Como você envolve as famílias nas atividades musicais?

R.

Seção 6: Desafios e Potencialidades

35. **(Fechada)** Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar música na sua prática pedagógica? (Marque todas as opções que se aplicam)

- a) Falta de recursos materiais
- b) Falta de formação específica
- c) Tempo limitado na rotina escolar
- d) Resistência das crianças
- e) Outros: _____
- f) Prefiro não responder

36. **(Aberta)** Como você lida com esses desafios?

R.

37. **(Fechada)** Quais são, na sua opinião, os maiores benefícios do uso da música na Educação Infantil?

- a) Desenvolvimento cognitivo
- b) Desenvolvimento socioemocional



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro – Araraquara SP – CEP: 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

- c) Promoção da criatividade
- d) Melhoria no comportamento
- e) Outros: _____
- f) Prefiro não responder

38. **(Aberta)** Compartilhe um exemplo em que a música teve um impacto significativo no aprendizado ou comportamento de uma criança.

R.

Seção 7: Sugestões e Considerações Finais

- 39. **(Aberta)** Que sugestões você daria para melhorar a formação dos professores em relação ao uso da música na Educação Infantil?
- 40. **(Aberta)** Há mais alguma consideração ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre o uso da música na sua prática pedagógica?

ATENÇÃO: Além de você participar desta pesquisa por meio de respostas ao questionário apresentado, nosso estudo envolverá mais uma etapa, que se refere à entrevista audiogravada (com duração de aproximadamente 1 hora).

Essa atividade poderá ser realizada presencialmente, em instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino, ou remotamente, por meio de plataforma digital, em data e horário definidos a partir da disponibilidade comum entre participante e pesquisador. As discussões suscitadas no contexto da entrevista buscarão aprofundar a temática anunciada nesta pesquisa, favorecendo uma aproximação reflexiva e compreensiva das questões que orientam a investigação.

Enfatizamos que, em razão dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados adotados, contaremos com a participação de 20% de colaboradores nessa próxima etapa. Assim sendo, caso o número de interessados ultrapasse essa porcentagem, como critério de seleção faremos sorteio com aqueles que assinalaram interesse em continuar participando da pesquisa. A partir desses esclarecimentos, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar da próxima etapa da pesquisa (Entrevista audiogravada).

Por favor assinale sua resposta abaixo:

() SIM () NÃO

APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista Semiestruturada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro(a) participante, a presente entrevista semiestruturada é um dos instrumentos de coleta de dados vinculados à pesquisa “Investigações sobre a linguagem musical na Educação Infantil: ênfase na formação e atuação docente”.

Esta entrevista consiste na resposta a 11 questões estruturadas, podendo outras questões surgirem durante sua realização. Caso não se sinta confortável, poderá encerrar a sua participação a qualquer momento. Se, por quaisquer motivos, não conseguir ou preferir não responder alguma das questões apresentadas, basta informar o pesquisador. Em caso de dúvidas em relação a algum questionamento, o pesquisador poderá esclarecê-las a qualquer momento, quando solicitado pelo participante.

Obrigado por contribuir para a pesquisa.

1. Em sua opinião, o que é música? Em seguida, o que é Educação Musical?
2. Você acredita que a música é uma boa ferramenta de ensino na Educação Infantil?
3. Em quais momentos a música se apresenta em sua rotina como docente?
4. Durante todo seu processo formativo, seja em sua primeira formação e/ou em suas formações em exercício, você teve contato com disciplinas/cursos relacionados(as) a metodologia do ensino de música? Se sim, descreva como foram estas experiências.
5. Você acredita que a educação musical poderia ser tão bem desenvolvida por professores(as) generalistas (pedagogos) na Educação Infantil, quanto por professores(as) especialistas/licenciados em música? Caso a resposta seja positiva, o que precisaria ser acrescido na formação destes(as) professores(as)?
6. Como você enxerga a interação dos alunos da Educação Infantil com a música no ambiente escolar?

7. Você acredita que, como docente, ter momentos de formação em música (tanto na formação inicial, como em exercício) auxiliaria na elaboração de materiais e no desenvolvimento de atividades com música que tivessem resultados significativos?
8. Se você pudesse me dizer alguns recursos musicais que você gostaria de utilizar em suas práticas musicais, mas não utiliza ainda por falta de ferramentas didático-metodológicas e/ou materiais, quais seriam?
9. Se esta pesquisa alcançasse os responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas em educação, que pudessem trazer de volta ao currículo da educação básica a Música como um componente curricular, associado a área de linguagens, o deveria ser mudado/acrescido nos cursos de formação de professores oferecidos atualmente?
10. Você se sente profissionalmente apto(a), como docente, para aplicar atividades voltadas à musicalização infantil e educação musical na Educação Infantil, utilizando-se de ferramentas específicas da linguagem como: voz cantada, instrumentos musicais, jogos rítmicos, dentre outros? Caso a resposta seja negativa, como acha possível superar tal desafio, tornando-a apta ao fazer educativo musical?
11. Em sua visão, quais são os benefícios da educação musical na Educação Infantil e, a partir de sua experiência como docente, a música já apresentou resultados visivelmente claro quanto ao desenvolvimento integral de seus alunos?