



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS
(DCHT) CAMPUS XVI - IRECÊ
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LEANDRO SILVA SANTOS
STÉFFANY LIMA DE CASTRO

**A POTENCIALIDADE DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
GLOBAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

IRECÊ
2025

LEANDRO SILVA SANTOS
STÉFFANY LIMA DE CASTRO


**A POTENCIALIDADE DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
GLOBAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à banca examinadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVI* - UNEB, como requisito para obtenção dos títulos de licenciatura.

Orientadora: Professora Dr^a. Lormina Barreto Neta


IRECÊ
2025

A POTENCIALIDADE DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
GLOBAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Documento assinado digitalmente
 **LORMINA BARRETO NETA**
Data: 07/03/2026 09:45:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr^a Lormina Barreto Neta - Coordenadora do curso
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVI - Irecê

Aprovado em: 11/12/2026

BANCA EXAMINADORA
Documento assinado digitalmente
 **LORMINA BARRETO NETA**
Data: 25/02/2026 15:46:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora Professora Dr^a Lormina Barreto Neta
UNEB - Campus XVI - Irecê

Documento assinado digitalmente
 **NUBIA PEREIRA PAIVA**
Data: 02/03/2026 10:31:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr^a Núbia Pereira Paiva
UNEB - Campus XVI - Irecê

Professora Ma. Cinara Barbosa de Oliveira Moraes
UNEB - Campus XVI - Irecê

Autorizamos, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiados ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

Leandro Silva Santos

Agradeço a Deus pela dádiva da existência e por permanecer comigo mesmo quando perdi a poesia e me vi distante do sol. A Ele, toda glória e honra. Agradeço ao “Léo” criança, que acendeu em mim a paixão pela educação e me ensinou a olhar o mundo com encantamento. Nós vencemos.

Agradeço ao meu pai, Luiz Nogueira, meu primeiro professor. À minha mãe, Maria Aparecida (Cida), e às minhas irmãs, Letícia e Maria Luíza, pelo amor que me sustentou nos dias de luta, aprendizagem e esperança. Agradeço a todas as histórias que se entrelaçaram à minha, formando o mosaico que me constitui.

Agradeço à minha parceira de jornada, Steffany Lima, cuja partilha tornou esta escrita mais leve e cheia de sentido.

Agradeço à professora Lormina Barreto por caminhar comigo desde o quarto semestre, por sua escuta e sensibilidade, ajudando-me a transformar dúvidas em descobertas e caminhos em travessias.

Estendo meu agradecimento às integrantes da banca examinadora, às professoras Núbia Pereira Paiva e Cinara Barbosa de Oliveira Moraes, pela generosidade do tempo, pela leitura atenta e pelas observações que fortaleceram o caminho que este trabalho percorreu.

E agradeço à música por servir de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Stéffany Lima de Castro

Agradeço à prof^ª Dr^ª. Lormina Barreto Neta, pelas orientações sensíveis, pela parceria constante e pelo incentivo desde o Estágio na Educação Infantil. À Maria Dorath Bento Sodré, pelas contribuições e sugestões que enriqueceram este estudo. Expresso também minha gratidão às docentes Núbia Pereira Paiva e Cinara Barbosa de Oliveira Moraes, membros da banca examinadora, pela disponibilidade, pelas observações criteriosas e pelo olhar acolhedor durante a avaliação deste trabalho.

À Universidade do Estado da Bahia, em especial ao Campus XVI – Irecê, pelo espaço formativo, pelas oportunidades de aprendizagem e pelo compromisso com uma educação pública, crítica, transformadora e de qualidade.

Às amigas construídas ao longo desse percurso, que o fizeram uma experiência mais divertida e significativa – Em especial Alerrandra, Fabi, Ingrid, Jefferson, Ketlyn, Maria Aparecida, Samila e Unilson – A parceria e companheirismo de cada um de vocês foram essenciais para minha jornada.

À minha família, em especial minha mãe – Silvânia Ferreira de Lima – pelo amor, apoio e compreensão incondicional.

Ao meu parceiro de escrita e produção deste trabalho, Leandro Silva Santos, pela dedicação, troca de ideias, companheirismo e disposição para enfrentar os desafios.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

DEDICATÓRIAS

À Santíssima Trindade do Espírito de Deus, à trajetória que me trouxe até aqui, à minha família e a todos os que tiveram o direito à educação negado.

Leandro Silva Santos

À minha querida avó, Marinalva Madalena de Lima (Beba) *in memoriam*, que partiu deste mundo, mas cuja presença continua a dançar nos meus pensamentos e a cantar no meu coração. Que cada palavra aqui escrita carregue um pouco da luz e do seu amor que sempre me envolveu.

Stéffany Lima De Castro

CASTRO, Stéffany Lima; SANTOS, Leandro Silva. **A Potencialidade da Musicalização para o Desenvolvimento Global das Crianças na Educação Infantil**, fls (Licenciatura em pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Irecê, 2025.

RESUMO

Embora as evidências apontem para os benefícios da música no desenvolvimento infantil, o campo educacional ainda parece enfrentar desafios na implementação de práticas pedagógicas estruturadas e intencionais que incorporem a música de maneira significativa no cotidiano da escola para o desenvolvimento global das crianças. A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa aborda a musicalização, enquanto linguagem universal que pode ser utilizada como dispositivo metodológico para o desenvolvimento global das crianças, principalmente na Educação Infantil. Emergiu dessa premissa a seguinte questão de pesquisa: Como a musicalização na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e quais são suas implicações ao longo dessa fase? Para a compreensão da pergunta, tomamos como objetivo geral: compreender como a musicalização na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e suas implicações ao longo dessa fase. E os objetivos específicos: Identificar de que forma a musicalização atua como recurso potencializador do desenvolvimento global das crianças através das oficinas pedagógicas; analisar o papel da musicalização na educação infantil com ênfase nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais; e analisar as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas infantis. Os valores que norteiam este estudo estão fundamentados na concepção de uma educação integral, humanizadora e criativa. A abordagem da pesquisa é qualitativa de caráter interventivo e descritivo, e sua metodologia é a Contrastiva, que visa captar as singularidades de cada contexto para serem compreendidas em suas totalidades. Os resultados evidenciaram que a musicalização atua como um fomento potente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, promovendo aprendizagens significativas, fortalecimento dos vínculos afetivos e ampliação da escuta sensível. As oficinas revelaram avanços na concentração, criatividade, empatia e cooperação, demonstrando que a musicalização, quando vivenciada de forma intencional e coletiva, favorece a expressão, o pensamento crítico e o respeito à diversidade. Além disso, a análise das canções permitiu problematizar as implicações de raça, gênero e classe social presentes no repertório infantil, apontando para a necessidade de uma escuta descolonial e inclusiva para práticas pedagógicas musicais.

Palavras-chave: musicalização; desenvolvimento global infantil; educação infantil; formação docente.

ABSTRACT

Although evidence points to the benefits of music in child development, the educational field still seems to face challenges in implementing structured and intentional pedagogical practices that incorporate music meaningfully into the daily school routine to support children's holistic development. From this perspective, the present study examines musicalization as a universal language that can be used as a methodological tool for the holistic development of children, especially in Early Childhood Education. From this premise emerged the following research question: How does musicalization in Early Childhood Education enhance the child's holistic development, and what are its implications throughout this stage? To address this question, we established the general objective of understanding how musicalization in early childhood education enhances children's holistic development and its implications during this phase. The specific objectives are: to identify how musicalization serves as a resource that strengthens children's holistic development through pedagogical workshops; to analyze the role of musicalization in early childhood education with an emphasis on cognitive, emotional, and social aspects; and to examine the implications of race, gender, and social class in children's songs. The values guiding this study are grounded in the conception of an integral, humanizing, and creative education. The research adopts a qualitative, interventional, and descriptive approach, with a Contrastive methodology aimed at capturing the singularities of each context so they may be understood in their totalities. The results show that musicalization functions as a powerful catalyst for children's cognitive, emotional, and social development, promoting meaningful learning, strengthening affective bonds, and expanding sensitive listening. The workshops revealed advances in concentration, creativity, empathy, and cooperation, demonstrating that musicalization—when experienced intentionally and collectively—fosters expression, critical thinking, and respect for diversity. Furthermore, the analysis of the songs enabled a critical examination of the implications of race, gender, and social class present in the children's repertoire, pointing to the need for a decolonial and inclusive listening approach in musical pedagogical practices.

Keywords: musicalization; holistic child development; early childhood education; teacher education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCFH - Currículo por Ciclo de Formação Humana

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – COMPONDO A LETRA	15
1. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	15
1.1 Contexto da pesquisa.....	16
1.2 Abordagem da pesquisa.....	18
1.3 Metodologia de pesquisa	20
1.4 Dispositivos e procedimentos da pesquisa	22
1.5 Etapas da pesquisa	24
CAPÍTULO II – CANTANDO JUNTO	27
2. ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS	27
CAPÍTULO III – AFINANDO A VIOLA	35
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1 Educação Infantil nos documentos legais.....	36
3.2 A musicalização na Educação Infantil.....	38
3.3 A música na educação de Irecê.....	41
CAPÍTULO IV – INTERPRETANDO A CANÇÃO	43
4. ANÁLISE DOS ACHADOS	43
4.1 A musicalização como recurso para potencializar o desenvolvimento global das crianças	44
4.2 Dimensões cognitivas, emocionais e sociais a partir da musicalização na educação infantil	53
4.3 Implicações de raça, gênero e classe social no repertório musical infantil.....	55
4.3.1 O que apresentamos às crianças quando com elas cantamos?	56
4.3.2 Entre Cantos e Silêncios: o que as canções infantis revelam	57
5. CONCLUSÃO: O ECO DA CANÇÃO	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE	66

INTRODUÇÃO

A música, enquanto linguagem universal, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente na infância. Este trabalho pretende compreender como a musicalização na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global das crianças e suas implicações ao longo dessa fase.

De acordo com Brito (2003), a música é um dispositivo pedagógico essencial, pois possibilita à criança a experiência de um aprendizado integrado e multifacetado. A mesma afirma que a musicalização na infância contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a coordenação motora, a linguagem, o raciocínio lógico e a expressão emocional, sendo uma forma poderosa de estimular a comunicação e a construção do conhecimento. A autora ressalta que a musicalização exerce um papel significativo na formação da identidade da criança, ao permitir a vivência de diferentes culturas, sentimentos e experiências sonoras, favorecendo a construção da percepção de mundo e a relação com os outros.

Os ritmos e as melodias, desde o início da nossa jornada, têm sido uma constante fonte de inspiração e fascínio, como expressamos em nosso memorial formativo elaborado e escrito durante os primeiros semestres do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Presente em todo o nosso percurso na Universidade, a música, através das oficinas e dos estágios, desempenhou um papel fundamental na nossa formação, proporcionando não somente uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil, mas também uma ampliação das nossas práticas pedagógicas.

A musicalização nos permitiu explorar novas abordagens de ensino, integrando criatividade, expressão e linguagem, possibilitando a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e envolventes. Essas experiências nos demonstraram que as canções são recursos fundamentais para o pedagogo, pois transcendem um conteúdo curricular específico, tornando-se instrumentos capazes de potencializar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Como vimos ao longo da nossa trajetória acadêmica, especialmente pautados em Teca de Alencar Brito (2003), a música não somente enriquece o ambiente escolar, mas também favorece aspectos fundamentais da formação do indivíduo, como a criatividade, a cognição, a expressão emocional, a socialização e a motricidade. Dessa forma, trabalhar a música na Educação Infantil não apenas favorece a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também promove

o desenvolvimento global da criança, contribuindo para uma formação mais rica e diversa, favorecendo a construção de uma relação mais próxima entre o educador e a criança, criando um ambiente de aprendizagem mais humano e acolhedor.

A musicalização na Educação Infantil consegue promover a inclusão e a diversidade, permitindo que crianças de diferentes contextos se expressem de maneira única e compartilhada. Ao desenvolver uma pesquisa sobre sua potencialização para o desenvolvimento global das crianças nesta etapa da educação básica, podemos contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e abrangente, que valorize as múltiplas formas de aprendizado e expressão.

É válido ressaltar que, conforme Brito, “a presença da música nas instituições educacionais não visa formar músicos, mas sim contribuir para a formação integral das crianças” (2003, p. 46). Enquanto linguagem universal, a música ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento humano, especialmente durante a educação infantil. Nesta etapa crucial, as crianças vivenciam transformações significativas em seu desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social.

Diante disso, emerge a seguinte questão: Como a musicalização na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global das crianças e quais são suas implicações ao longo dessa fase?

A problemática desta pesquisa se ancora na necessidade de compreender a musicalização como dispositivo pedagógico capaz de ultrapassar a dimensão estética, assumindo papel estratégico na construção de aprendizagens significativas. Estudos em psicologia do desenvolvimento e pedagogia apontam que o contato com a música pode estimular a imaginação, promover habilidades motoras e incentivar a criatividade, além de fortalecer laços afetivos e socioculturais.

Embora as evidências apontem para os benefícios da música no desenvolvimento infantil, o campo educacional ainda parece enfrentar desafios na implementação de práticas pedagógicas estruturadas e intencionais que incorporem a música de maneira significativa no cotidiano da escola para o desenvolvimento global das crianças.

A fim de buscar entender esta questão, surge o objetivo geral desta pesquisa: compreender como a musicalização na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global das crianças e suas implicações ao longo dessa fase. E os objetivos específicos: identificar de que forma a musicalização atua como recurso potencializador do desenvolvimento global das crianças através das oficinas pedagógicas; analisar o papel da

musicalização na Educação Infantil com ênfase nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais; e analisar as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas infantis.

Os valores que norteiam este estudo estão fundamentados na concepção de uma educação integral, humanizadora e criativa. A música, enquanto expressão cultural e subjetiva, oferece às crianças experiências que ampliam seu repertório cultural e as conectam com suas próprias emoções e com o mundo ao seu redor. Dessa forma, o estudo não exclusivamente legitima a música como prática essencial, mas também destaca sua relevância na construção de uma educação que valorize a pluralidade e o potencial criativo das crianças.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, que busca compreender fenômenos subjetivos e contextuais, dando foco às experiências, percepções e significados que as crianças, educadoras e pesquisadoras atribuem às práticas de musicalização na Educação Infantil. O método adotado trata-se de uma pesquisa contrastiva, que, segundo Macedo, “(...) compreende compreensões’ num movimento relacional detalhado e, ao mesmo tempo, relacionalmente ampliado, para assim conquistar sua heurística contrastiva” (2018, p. 37). Dessa forma, a partir de estudos multicase, nos possibilita uma análise profunda e contextualizada das experiências vivenciadas em espaços educativos reais.

Como dispositivo de pesquisa, foram produzidas e desenvolvidas oficinas pedagógicas de musicalização (dispostas no apêndice deste material), compreendidas como espaços de criação, expressão e interação, nos quais emergem saberes, emoções e modos singulares de aprender. Tomamos como *locus* duas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Irecê-Bahia, cujas práticas de musicalização foram realizadas, observadas e analisadas de forma sistemática. Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, que permitiu o envolvimento direto nas experiências com as crianças, e a análise documental do currículo da Rede Municipal de Irecê, que orienta as práticas pedagógicas locais.

Por que temos a necessidade de realizar esta pesquisa? Em primeiro lugar, é imprescindível reconhecer e sistematizar as contribuições da música na educação infantil, especialmente em um contexto em que práticas pedagógicas muitas vezes subestimam seu potencial. Em segundo lugar, conhecer os resultados desta investigação permitirá auxiliar o campo educacional com referências que possam inspirar novas abordagens pedagógicas, contribuindo para a formação de professores e o aprimoramento das experiências educativas.

A relevância pessoal desta pesquisa está enraizada na possibilidade de unir duas grandes paixões: a música e a educação. Ambas representam não somente áreas de interesse dos pesquisadores, mas também campos que influenciam profundamente a formação humana.

O caráter inovador da pesquisa, ao ser a primeira a sistematizar a potencialidade da música nas escolas municipais de Irecê, não unicamente contribuirá para o aprimoramento das práticas educacionais locais, mas também servirá como referência para outros estudos em contextos semelhantes.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, o primeiro, “Compondo a Letra” apresenta o percurso teórico e metodológico do trabalho; o segundo, “Cantando junto” que expõe os estudos correlatos que ancoram esta pesquisa; o terceiro, “Afinando a Viola” que contextualiza a educação infantil em conjunto com a musicalização; e o quarto “Interpretando a Canção” que apresenta as potencialidades identificadas a partir da análise dos resultados das oficinas de musicalização, e as implicações do repertório musical infantil, ambas ancoradas ao objetivo geral deste estudo.

Dessa forma, a pesquisa visa ampliar o debate sobre o papel da música no desenvolvimento das crianças, reafirmando a necessidade de uma educação que integre arte, cultura e aprendizado em uma perspectiva transformadora e inclusiva.

CAPÍTULO I – COMPONDO A LETRA

1. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a abordagem adotada em nossa pesquisa, delineando a metodologia empregada, os referenciais teóricos que a sustentam e os procedimentos que orientaram nosso percurso investigativo. Buscamos assegurar uma fundamentação sólida e coerente, capaz de respaldar as nossas escritas e de responder às questões que nortearam o estudo. Optamos pelo método de pesquisa de contraste, o qual consideramos inovador, uma vez que “A perspectiva antropológica contrastiva em pesquisa está voltada, por conseguinte, para interpretações compreensivas e não para interpretações explicativas”. (Macedo, 2018, p. 75).

Essa metodologia nos possibilitou realizar uma leitura sensível e contextualizada de dois diferentes contextos, permitindo a construção de sentidos a partir das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, favoreceu uma análise aprofundada das práticas de musicalização, compreendendo suas interfaces com o desenvolvimento global da criança e os diversos contextos socioculturais em que essas práticas se inserem.

As realizações de pesquisas científicas desempenham um papel fundamental para o avanço do conhecimento, bem como para a solução de problemas e melhoria da qualidade de vida. Permitindo a descoberta de novas informações, validação de hipóteses e o desenvolvimento de tecnologias que impactam diversas áreas, como saúde, meio ambiente, economia e educação. No âmbito acadêmico, a pesquisa científica contribui para a construção de um pensamento crítico e autônomo.

As pesquisas devem contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito científico do pesquisador. O estudante, apoiando-se em observações, análises e deduções interpretadas, através de uma reflexão crítica, vai, paulatinamente, formando o seu espírito científico, o qual não é inato. Sua edificação e seu aprimoramento são conquistas que o universitário vai obtendo ao longo de seus estudos, da realização de pesquisas e da elaboração de trabalhos acadêmicos. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 44)

Prodanov e Freitas (2013) destacam a relevância de se construir um espírito científico no processo educativo, algo crucial para nosso contexto de futuros pedagogos. Essa construção de um olhar crítico e reflexivo torna-se essencial para que nós, futuros educadores, possamos não somente construir conhecimentos, mas também questioná-los, analisá-los e aplicá-los de maneira criativa e consciente em nossas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de pesquisas científicas permite que nós, estudantes de Pedagogia, possamos lidar com as diversas realidades da sala de aula de forma mais eficiente, buscando soluções inovadoras e adequadas quando necessário. Além disso, ao desenvolver pesquisas

acadêmicas, fortalecemos nossa capacidade de reflexão crítica, essencial para a transformação da educação e para o aprimoramento constante das práticas pedagógicas. A formação científica, portanto, vai além da aquisição de conteúdos, envolve a construção de uma postura investigativa e autônoma que contribui diretamente para a qualidade do ensino que iremos ofertar aos estudantes.

Na perspectiva de Prodanov e Freitas, “todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador” (2013, p. 44). Ancorados por esses requisitos, nosso processo investigativo propõe originalidade, respeito e um compromisso profundo com os contextos nos quais estaremos inseridos. Dessa forma, buscamos nos alinhar a um compromisso ético e intelectual com o avanço do conhecimento e com a formação crítica e criativa de novos saberes.

1.1 Contexto da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no município de Irecê, localizado no interior da Bahia, reconhecido por um movimento educacional que valoriza práticas pedagógicas inovadoras e humanizadas. O Currículo por Ciclo de Formação Humana (CCFH), vivenciado na Rede Municipal de Educação, tem se destacado por sua proposta transformadora e por compreender o processo educativo como um contínuo de experiências, na qual a aprendizagem se tece nas relações e nas vivências cotidianas.

Um dos maiores diferenciais desse currículo está na forma como aborda as infâncias, especialmente na Educação Infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, de cultura e de expressão, cuja participação ativa é essencial na construção do conhecimento. Essa organização curricular se coaduna com a Pedagogia do Acom-tecer, conceito proposto por Maria Inez Carvalho (2008, p.164), que compreende o currículo como algo vivo e em constante atualização, uma “trama de experiências” que emerge do encontro entre sujeitos, tempos e espaços. Segundo a autora, essa perspectiva “(...) parte da premissa imanente de que as coisas e, portanto, também os currículos emergem (se atualizam), de forma mais ou menos independente, das prescrições previamente pensadas”.

Nessa lógica, o currículo de Irecê promove a autoria e o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo, valorizando a subjetividade, o diálogo e a experimentação como princípios formadores. Busca “inserir os estudantes num espaço de inclusão, de valorização de suas singularidades, além de colocá-los em constante interação com educadores comprometidos, na escola ou fora dela, e retirá-los da vulnerabilidade social a que

estão expostos” (Irecê, 2021, p. 20). Nesse contexto, cada escola é convidada a construir coletivamente seu próprio percurso, em um movimento contínuo de reflexão, ressignificação e recriação das práticas pedagógicas.

Foi nesse cenário que a pesquisa se desenvolveu, tendo como campo de estudo e investigação duas escolas municipais de Educação Infantil, aqui denominadas Escola Sanfona e Escola Clarinete. Ambas pertencem à rede municipal pública de Irecê e compartilham o compromisso com uma pedagogia sensível, dialógica e centrada nas experiências das crianças. Embora apresentem realidades distintas, tanto nos bairros em que estão inseridas quanto nas dinâmicas de rotina, as duas instituições se destacam por promover práticas pedagógicas que valorizam o brincar e a expressão artística como linguagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

A turma do grupo 5 da Escola Sanfona está localizada em um bairro com contexto de desenvolvimento, que é caracterizado por construções recentes e bem estruturadas, habitado principalmente por pessoas de classe média e classe média baixa. A instituição recebe crianças de creche, atendendo bebês de 1 ano e em idade pré-escolar, com crianças de até 6 anos. A turma participante da presente pesquisa é composta por 25 crianças com idades entre 5 e 6 anos. A escola atende crianças provenientes de diversos bairros e está situada em uma região afastada do centro da cidade.

Dentre as crianças da turma, quatro possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando diferentes níveis de suporte. Algumas com outras condições associadas, como microcefalia. Duas crianças estão em processo de investigação para TEA. Há um estudante surdo, que não fala, mas possui cordas vocais, possibilitando o desenvolvimento da oralidade futuramente. Ele consegue se comunicar em libras e conta com o auxílio de uma intérprete pelo período da manhã.

Trata-se de uma turma bastante ativa e comunicativa. As crianças gostam de conversar, movimentar-se constantemente e apresentam dificuldade em manter a atenção por longos períodos. São curiosas e demonstram maior envolvimento em atividades que favorecem a interação e a exploração do ambiente, sobretudo aquelas que permitem correr e brincar ao ar livre. Contudo, revelam certa dificuldade em se organizar coletivamente, especialmente quando solicitado que permaneçam em rodas.

A escola Clarinete está localizada no centro da cidade e atende estudantes das ruas próximas a ela, salvo algumas exceções. Está organizada em três áreas: administrativa, de serviço e pedagógica.

A comunidade escolar é formada por famílias, estudantes das mediações da cidade e 57 colaboradores (funcionários), dentre eles: diretora, vice-diretora, 2 coordenadoras, secretária, auxiliares administrativos, inspetores, professores, atendentes de classe, cuidadoras, agentes de alimentação escolar, agentes de serviços gerais e vigilantes.

A turma do grupo 5 (turno vespertino), onde a pesquisa foi realizada, possui 24 estudantes, um possui diagnóstico de TEA e conta com o auxílio de uma cuidadora. Na turma, além dos estudantes, da professora referência e da cuidadora, há também uma auxiliar.

A turma do Grupo 5 é composta por crianças afetuosas, curiosas e com grande disposição para aprender por meio da convivência e da brincadeira. O ambiente da sala é marcado por relações positivas, tanto entre os próprios colegas quanto entre as crianças e a professora, favorecendo um clima acolhedor, respeitoso e seguro para as interações e aprendizagens.

Apesar de demonstrarem facilidade em se dispersar e perder a concentração em algumas atividades mais longas ou repetitivas, as crianças rapidamente se envolvem quando lhes são apresentadas propostas novas, desafiadoras ou que envolvam elementos lúdicos e sensoriais. Esse interesse pelo novo revela o potencial investigativo da turma, que se engaja especialmente em situações que despertam a imaginação e a criatividade.

A colaboração é uma característica marcante do grupo: ajudam-se com frequência, compartilham materiais e ideias, e conflitos raramente acontecem. Quando ocorrem, geralmente são resolvidos com mediação e diálogo. No grupo, há uma criança com dificuldade na fala, tornando sua comunicação verbal menos compreensível. Ainda assim, ela participa ativamente das atividades, acolhida com carinho pelos colegas, que demonstram paciência e interesse em compreendê-la, utilizando gestos, expressões e o contexto para facilitar a interação. Trata-se de um grupo sensível, com forte senso de pertencimento e abertura ao novo.

1.2 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, interventivo e descritivo, pois busca compreender fenômenos subjetivos e contextuais, dando foco às experiências, percepções e significados que as pessoas atribuem à nossa temática. Ao invés de contabilizar números, aprofunda-se nas interpretações e análises de particularidades que não podem ser facilmente mensuradas, como atitudes, sentimentos, processos sociais e do desenvolvimento infantil.

Além disso, a abordagem qualitativa privilegia a flexibilidade e o dinamismo, permitindo que acontecimentos inovadores percorram o projeto, bem como apareçam novas hipóteses.

Sobre a abordagem qualitativa, Prodanov e Freitas defendem que “(...) O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (2013, p. 70). Nas salas de aula da Educação Infantil, os comportamentos das crianças são complexos e multifacetados, daí a importância de analisar todos os processos nos quais estão envolvidas, para assim compreender seus significados.

Esta abordagem, ao buscar compreender fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, torna-se particularmente adequada para estudar como a musicalização pode potencializar o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil. Ela enriquece as análises feitas a partir das intervenções, promovendo uma investigação mais sensível e aberta às diversas formas de aprendizado, respeitando as particularidades de cada indivíduo e as singularidades de cada contexto, valorizando a diversidade nos ambientes escolares. Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 48):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

Ao realizarmos a pesquisa qualitativa, nos inserimos no cotidiano das práticas pedagógicas, observando as faces da musicalização. Em vez de buscar respostas generalizáveis, a abordagem qualitativa permite explorar as realidades individuais e coletivas no contexto específico da Educação Infantil, considerando as nuances culturais, sociais e emocionais que influenciam seu desenvolvimento. Implica que, como futuros educadores, estejamos a par dos processos de aprendizagem e das práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento das metodologias de ensino e o desenvolvimento de intervenções mais adequadas e sensíveis às necessidades das crianças.

Quanto à coleta dos dados, é seguida a orientação de Prodanov e Freitas (2013, p. 70), que afirmam:

(...)Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

Dessa forma, a abordagem qualitativa se revela valiosa nas pesquisas realizadas na Educação Infantil, ao permitir uma análise mais detalhada e contextualizada dos processos que envolvem o desenvolvimento das crianças. A partir dos dados descritivos, podemos captar a complexidade dos ambientes educativos e a interação entre fatores sociais, culturais e

emocionais. Esse olhar mais aprofundado contribui diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de intervenções adequadas às necessidades das crianças. Com isso, o futuro educador se torna mais preparado para lidar com os desafios e peculiaridades da sala de aula, sempre com um olhar atento e crítico sobre os processos de aprendizagem e as interações que ocorrem no cotidiano escolar.

1.3 Metodologia de pesquisa

O método de pesquisa adotado para fundamentar este estudo foi o contrastivo, visto que, “O Método Contrastivo trabalha para não perder as singularidades e a complexidade das realidades humanas nas suas heterogeneidades irreduzíveis” (Macedo. 2018, p. 20). Essa metodologia torna-se relevante para nossa pesquisa, que envolveu duas escolas de Educação Infantil, nos permitindo a preservação das singularidades e complexidades de cada instituição, respeitando suas especificidades culturais, sociais e pedagógicas.

Para o autor, as experiências singulares não são apenas vividas, mas constituem culturalmente os sujeitos, são enactantes e etnoconstitutivas, e, por isso, não se verificam, mas se compreendem. Esse entendimento reforça a necessidade de uma leitura sensível dos contextos investigados. A partir deste viés, buscamos compreender como a música na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e suas implicações ao longo dessa fase.

Através do contraste, foi possível analisarmos as realidades distintas de forma crítica e profunda, sem as reduzi-las a uma única perspectiva, garantindo uma compreensão mais rica e fiel das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas em cada contexto. Essa abordagem é particularmente relevante em estudos que envolvem instituições com características diversas, ao possibilitar a valorização das diferenças, promovendo uma análise que reconhece a importância das heterogeneidades presentes no ambiente escolar. A utilização do método contrastivo, portanto, assegurou que as singularidades de cada escola fossem compreendidas em sua totalidade.

A música, como dispositivo de expressão e interação, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a formação de uma identidade própria e da construção do conhecimento. Ao trabalharmos a música como uma experiência etnoconstitutiva, reconhecemos que cada criança traz consigo um repertório cultural único, que transforma a prática musical em um espaço de troca e aprendizado contínuo.

Essa pesquisa foi realizada em duas turmas de duas escolas de Educação Infantil (Escola Sanfona e Escola Clarinete), com estudantes do grupo 5. Para o alcance do nosso objetivo geral da pesquisa, optamos por realizar oficinas pedagógicas de musicalização com as crianças, focados nos objetivos da pesquisa:

- 1- Identificar de que forma a musicalização atua como recurso potencializador do desenvolvimento global das crianças através das oficinas pedagógicas;
- 2- Analisar o papel da musicalização na Educação Infantil com ênfase nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais;
- 3- Analisar as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas infantis;

Ancorados nas ideias de Macedo (2018), não buscamos comparar, mas contrastar as experiências, compreendendo as particularidades de cada contexto escolar a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas que envolvem a musicalização em cada contexto.

O método contrastivo se apresenta como uma abordagem sensível, com detalhamentos e contextualizações, tornando-se adequada por preservar as nuances das experiências individuais. Ele enriquece nossa compreensão acerca da potencialidade da musicalização no desenvolvimento global das crianças, pois considera as condições locais, os recursos disponíveis e as práticas pedagógicas de cada escola. Como alerta Macedo (2018, p. 27), “o comparativismo perde os termos da singularidade, com prejuízos significativos para a compreensão do movimento relacional das experiências”.

O método não apenas amplia a compreensão sobre a potencialidade da musicalização, mas também nos permite fazer reflexões sobre as implicações das músicas que perpetuam o contexto da Educação Infantil e a importância da singularidade de cada experiência, enriquecendo a prática pedagógica. Portanto, “O que será evidenciado é tudo que esse encontro entre realidades vividas e refletidas produzirá” (Macedo. 2018, p. 31).

No caso de uma pesquisa em Educação Infantil, por exemplo, ao contrastar as práticas pedagógicas de duas escolas sem considerar suas particularidades locais, culturais e históricas, perde-se a oportunidade de compreender as experiências em sua totalidade, suas inter-relações e os significados construídos dentro de cada contexto. Portanto, ao invés de uma comparação simplista, é essencial que façamos o contraste das realidades, assim nos permitindo reconhecer e valorizar as singularidades dos diferentes contextos, proporcionando uma análise mais rica e fiel das experiências vividas pelas crianças e educadores.

Ao contrastar as realidades de cada unidade escolar, foi possível entender melhor como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento global das crianças, considerando as necessidades e características de cada grupo de crianças. Assim, favorecendo

o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, inovadoras e críticas na Educação Infantil.

O método contrastivo desempenhou um papel crucial no embasamento teórico desta pesquisa, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre nossa problemática ao destacar as singularidades entre os contextos analisados. Dessa forma, ele proporcionou uma base sólida de conhecimento que fundamenta as etapas da pesquisa, permitindo-nos a exploração das relações e interações entre as diferentes realidades de maneira mais precisa e significativa.

1.4 Dispositivos e procedimentos da pesquisa

É importante salientarmos mais uma vez que nosso objetivo é contrastar duas realidades diferentes, mas que também possuem semelhanças. Dessa forma, não buscamos chegar à resposta “X”, irredutível, pois compreendemos que não é possível, dadas as singularidades de cada contexto.

Do ponto de vista da Etnopesquisa Contrastiva, o aporte epistemológico multirreferencial é acolhido na medida em que esta epistemologia tem como uma das suas inspirações fulcrais a compreensão da irredutibilidade dos saberes e a incompletude ineliminável das suas emergências. Dessa forma, qualquer tentativa de unicidade e de alcance de uma suposta totalidade perfeita está fora de propósito. (Macedo. 2018, p. 41).

Acreditamos que o processo de compreensão e análise das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da música na Educação Infantil, deve considerar as nuances e particularidades de cada realidade, reconhecendo que o que é válido e eficaz em um contexto pode não ser replicável de forma idêntica em outro. Do ponto de vista da pesquisa contrastiva, o aporte epistemológico multirreferencial é acolhido na medida em que esta epistemologia tem como uma das suas inspirações fulcrais a compreensão da irredutibilidade dos saberes e a incompletude ineliminável das suas emergências. Dessa forma, qualquer tentativa de unicidade e de alcance de uma suposta totalidade perfeita está fora de propósito.

Assim, a pesquisa se coloca em um espaço de constante abertura e reflexão, buscando não comparar, mas compreender os saberes locais e como esses se entrelaçam com as práticas pedagógicas mais amplas e intencionais. Este olhar plural e não totalizante nos faz entender as diversas formas de fazer e aprender que emergem de diferentes realidades, respeitando as diversidades e valorizando as múltiplas perspectivas presentes em cada contexto educacional.

Entre os nossos dispositivos para produção de informações estão o diário de bordo (ou diário de campo), as oficinas ofertadas às crianças (práticas pedagógicas musicais

intencionais), a observação participante, e a análise das músicas trabalhadas em sala de aula cotidianamente.

É interessante que estes dispositivos “(...) centram-se na narrativa como processo de comunicação da experiência e de constituição do próprio sujeito pela narração” (Macedo, 2018, p. 52). Dessa maneira, esses dispositivos nos permitem não apenas registrar e refletir sobre as práticas pedagógicas, mas também perceber como as experiências musicais e as interações das crianças com essas atividades vão construindo seus próprios saberes e identidades.

Ao utilizar o diário de campo, foi possível capturar momentos significativos, observações e reflexões que ajudam a compreender o processo de aprendizagem das crianças, permitindo uma análise mais profunda de como a música contribui para o seu desenvolvimento global. As oficinas, por sua vez, ofereceram um espaço de experimentação e criação, onde as crianças vivenciaram diretamente o processo musical, e suas produções e reações se tornaram elementos centrais para a construção de nossa pesquisa.

A observação participante, no contexto das práticas musicais, nos coloca em um lugar ativo no ambiente educativo, possibilitando a construção de um olhar mais atento e reflexivo sobre a dinâmica da sala de aula e as interações das crianças com a música. Já a análise das músicas trabalhadas nos ofereceu uma perspectiva sobre suas implicações no cotidiano escolar. Assim, esses dispositivos transformaram nosso processo de produção de informações, bem como nos ajudaram a tecer uma narrativa rica e multifacetada das experiências musicais na Educação Infantil.

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, traçamos 3 etapas que foram fundamentais para a obtenção de bons resultados. A primeira etapa consistia em ofertar às crianças oficinas pedagógicas, que utilizavam a musicalização como recurso para potencializar seu desenvolvimento global.

Esta foi essencial para a realização das outras etapas, pois, através dos dados das oficinas, conseguimos analisar o papel da musicalização na Educação Infantil com ênfase nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Exploramos também as implicações de raça, gênero e classe social presentes no repertório infantil brasileiro.

Para garantir o sigilo e a preservação da identidade das crianças participantes, optamos pela substituição de seus nomes reais por nomes fictícios. Esses nomes foram inspirados em artistas que tiveram relevância histórica e cultural para a música brasileira, tais como Djavan, Cazuza, Rita Lee, Seu Jorge, Maria Bethânia, Vander Lee, Raul Seixas, Reginaldo Rossi, Gilberto Gil, Ritchie, Vanessa da Mata, Cássia Eller, Maria Gadú, Gal Costa, Marisa Monte,

Marília Mendonça, Belchior, Alcione, Fagner, Caetano Veloso, Zé Ramalho, Elis Regina, Cartola, Elza Soares e Alceu Valença.

Do mesmo modo, as duas escolas participantes também foram renomeadas, recebendo as denominações fictícias de “Escola Sanfona” e “Escola Clarinete” em referência aos instrumentos musicais. Essa escolha, além de atender aos princípios éticos do anonimato, reforça simbolicamente a centralidade da música na pesquisa e mantém a coerência com a proposta temática do estudo.

1.5 Etapas da pesquisa

A elaboração deste projeto se tece ainda no quarto semestre do curso de Pedagogia, quando os primeiros interesses pela temática começaram a se consolidar. No decorrer da formação, percebemos que as vivências e afinidades em torno do mesmo tema poderiam se transformar em uma produção construída em parceria, fortalecendo a dimensão coletiva da pesquisa.

A proposta, portanto, não surgiu repentinamente, mas foi sendo amadurecida ao longo do percurso formativo, nutrida pelas experiências de monitoria na brinquedoteca, onde foram desenvolvidos trabalhos voltados para a musicalização, nos estágios e nas práticas musicais que atravessam nossa trajetória. Esse processo de maturação assegura o nosso lugar de fala enquanto pesquisadores que não somente observam, mas vivem e experimentam a educação como espaço artístico de criação, escuta e partilha.

Neste contexto, apresentamos a proposta aos possíveis orientadores do curso, sendo acolhidos pela Professora Doutora Lormina Barreto Neta, que prontamente demonstrou interesse e afinidade com nossa temática. Sua trajetória de pesquisa e atuação docente está fortemente vinculada à Educação Infantil, à formação de professores, às práticas pedagógicas e às expressões artísticas na infância. A escolha da professora Lormina como orientadora reafirma o compromisso teórico e prático do projeto, enriquecendo nosso olhar sobre a musicalização e a ludicidade como elementos fundamentais no desenvolvimento infantil e na construção de ambientes educativos sensíveis e criativos.

O primeiro contato com as duas escolas ocorreu em 2024, durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, especificamente com as turmas do Grupo 5 de cada instituição. Essa experiência inicial possibilitou uma aproximação significativa com os contextos escolares, despertando o interesse em aprofundar a investigação sobre a musicalização. Desse modo, retornamos aos mesmos espaços em fevereiro de 2025 para

desenvolver a pesquisa, dando continuidade a um processo formativo já iniciado no estágio anterior.

A pesquisa foi organizada em etapas que se complementam e garantem a construção processual do estudo. Cada uma delas foi marcada pelo diálogo constante entre teoria e prática, respeitando a natureza viva da investigação com crianças.

A etapa inicial foi a leitura de obras que se relacionavam com a temática da pesquisa. Com base nas leituras, realizamos o planejamento pedagógico das oficinas de musicalização (em apêndice). Levando em consideração o que já tínhamos de conhecimento sobre os contextos onde seriam desenvolvidas. Nessa fase, elaboramos propostas fundamentadas na literatura da área. O planejamento também envolveu a seleção de materiais, músicas e recursos didáticos que ampliaram o repertório das crianças e despertaram interesses.

A etapa seguinte consistiu na aproximação e reconhecimento das turmas, momento essencial para compreender o contexto escolar, as particularidades do Grupo 5 e as necessidades das crianças. Esse período inicial possibilitou criar vínculos de confiança e observar as dinâmicas do grupo, reconhecendo suas formas de interação, comunicação e expressão.

Em seguida, iniciamos as oficinas, momentos em que as propostas foram desenvolvidas com as crianças. Os dez encontros constituíram oportunidades de experimentar, brincar e criar coletivamente, valorizando a participação ativa do grupo, articulando música, imaginação, criatividade e movimento. Um destaque para esses momentos foram os registros contínuos, tanto por meio de anotações nos diários de bordo (em apêndice) quanto pelas produções fotográficas e orais das crianças.

Logo após seguimos para à organização e sistematização dos dados. Foi nesse momento que reunimos os registros feitos durante as oficinas, buscando identificar categorias atreladas ao papel da musicalização no contexto da Educação Infantil.

Então partimos para a análise e reflexão crítica dos resultados à luz do nosso referencial teórico. A análise tomou como referência os objetivos, geral e específicos, da pesquisa e buscou compreender como as experiências de musicalização vivenciadas pelas crianças podem valorizar as experiências singulares vividas por elas, nos diferentes contextos, interpretando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social no contexto da educação infantil. As implicações de raça, gênero e classe social presentes no repertório musical infantil também foram exploradas.

Foi realizada a partir de eixos temáticos gerados dos objetivos específicos da pesquisa e embasado em Guerra (2006), que defende que essa técnica “não é um método, mas um

procedimento normal de investigação – o confronto entre o quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (p. 62). Assim, o processo analítico se constrói em duas dimensões complementares: a descritiva, que busca dar conta do que foi narrado, e a interpretativa, que emerge das interrogações e sentidos atribuídos pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, compreender o conteúdo das falas, dos gestos e dos sons exige reconhecer que a análise de conteúdo “não é um procedimento neutro” (Guerra, 2006, p. 62). O olhar do pesquisador, situado histórico e culturalmente, atravessa todo o processo, produzindo interpretações que se alimentam tanto da experiência quanto dos referenciais teóricos que o sustentam.

Os dois primeiros eixos referentes aos resultados da pesquisa “4.1 A musicalização como recurso para potencializar o desenvolvimento global das crianças” e 4.2 Dimensões cognitivas, emocionais e sociais a partir da musicalização na Educação Infantil” partem dessa ideia proposta por Guerra, pois buscam interpretar as experiências vividas nas oficinas pedagógicas de musicalização não apenas como dados objetivos, mas como expressões de sentidos, relações e formas de ser e estar no mundo.

O tratamento do material empírico, como lembra a autora, “varia consideravelmente de pesquisa para pesquisa, de investigador para investigador” (Guerra, 2006, p. 63). Desse modo, cada etapa analítica foi construída de forma sensível às singularidades do campo e aos modos de expressão das crianças. Para tanto foram organizados eixos temáticos que dialogam com os objetivos da pesquisa e permitem compreender as potencialidades da musicalização para o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil. E para as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas infantis.

A análise de conteúdo, portanto, é aqui compreendida como um exercício de escuta atenta, um gesto ético e político que busca “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69). No contexto desta investigação empírica, tal análise se traduziu em um movimento contínuo de descrição, diálogo e reflexão, no qual os dados se entrelaçam às experiências, produzindo novas compreensões sobre a presença da música na formação das infâncias.

A última etapa da pesquisa resultou no eixo temático 4.3 – Implicações de raça, gênero e classe social no repertório musical infantil, que analisa de forma crítica como as canções presentes no cotidiano das crianças — sejam elas tradicionais, midiáticas ou provenientes da cultura de massa — carregam valores simbólicos que atravessam e moldam percepções sobre identidade, diversidade e relações sociais. Esse eixo permitiu compreender

que o repertório musical infantil não é neutro: ele expressa visões de mundo, atualiza heranças coloniais e, muitas vezes, reproduz estereótipos que reforçam desigualdades históricas.

CAPÍTULO II – CANTANDO JUNTO

2. ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Neste capítulo, apresentaremos os textos que fundamentaram a construção das pesquisas correlatas ao tema. Para esse estudo, foram selecionados materiais disponíveis no Repositório Institucional da UNEB - Saber Aberto, e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Repositório da CAPES. O foco foi direcionado aos objetivos, às metodologias utilizadas e aos resultados obtidos nas pesquisas analisadas, conforme será detalhado a seguir.

Para aprofundar os estudos relacionados à nossa investigação sobre como a música na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global da criança e suas implicações ao longo dessa fase, realizamos uma busca ampla por monografias, dissertações, teses e artigos. A pesquisa foi focada em produções científicas disponíveis nas bases de dados mencionadas, utilizando combinações de descritores e critérios de inclusão e exclusão, os quais estão organizados na tabela 1 e apresentados a seguir:

TABELA 1 - DESCRITORES

DESCRITORES	SABER ABERTO - UNEB	CAPES
Educação infantil; música e diversidade	226	5 trabalhos (1)
Musicalização; educação infantil; práticas pedagógicas	10 trabalhos	1 trabalho (0)
Educação infantil; práticas pedagógicas e desenvolvimento global infantil.	278 trabalhos	5 trabalhos
Musicalização, educação infantil; desenvolvimento global infantil	0	0 trabalho
Música; diversidade; prática pedagógica	394	8 trabalhos

Fonte: Pesquisadores 2025.

Optamos por realizar as pesquisas nos sites mencionados acima, tomando como critério de inclusão trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos cinco anos, entre 2020 e 2024, pois quanto mais recentes forem as informações, maior será a contribuição para o nosso tema. Em ambos os sites, empregamos os seguintes descritores: Educação Infantil, música e diversidade; musicalização, educação infantil e práticas pedagógicas; educação infantil, práticas pedagógicas e desenvolvimento global infantil; musicalização, educação infantil e desenvolvimento global infantil; música, diversidade e prática pedagógica.

No repositório Saber Aberto, foram identificados 908 trabalhos publicados com os descritores. Já na plataforma Capes, somaram-se 20 trabalhos. Assim, no total, foram encontrados 928 trabalhos.

A escolha dos cinco trabalhos que compõem a base teórica desta pesquisa seguiu critérios de relevância temática, rigor metodológico e diversidade de enfoques. Analisamos os descritores de cada produção, selecionando aquelas que correspondiam às nossas categorias de estudo. Posteriormente, procedemos à leitura dos resumos, a fim de garantir a aderência dos trabalhos à proposta investigativa. Como resultado, chegamos à seleção final de cinco produções, que foram lidas e analisadas na íntegra. É importante destacar que foram descartados os estudos fora do recorte temporal dos últimos cinco anos, bem como os textos escritos em outros idiomas, assegurando assim a atualidade e a consistência da revisão.

Nessa lógica, foram selecionados estudos que contemplam desde a análise de práticas pedagógicas e o envolvimento criativo das crianças, até reflexões críticas sobre desigualdade de gênero nas músicas infantis. Optamos por incluir uma obra disponível no repositório *Saber Aberto* e quatro artigos provenientes dos Periódicos da CAPES, por considerarmos que esses materiais apresentam contribuições significativas, atuais e fundamentadas, favorecendo a construção de um arcabouço sólido para a análise proposta em nossa investigação.

Para tanto, a análise dos trabalhos foi conduzida a partir de critérios que consideraram: a questão de pesquisa de cada estudo, os objetivos propostos, a metodologia adotada, os autores que fundamentam as discussões e os resultados alcançados. Essa sistematização permitiu compreender de que forma cada produção aborda a musicalização na Educação Infantil, possibilitando o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e práticas, além de evidenciar os avanços e desafios ainda presentes na área.

As referências dos materiais encontrados estão elencadas abaixo (tabela 2):

TABELA 2 - TRABALHOS SELECIONADOS

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO : tese, dissertação, monografia ou artigos	ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIAS
2021	Tiago Madalozzo	“Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil.	Artigo		Revista da Abem	Brito (1998); Gainz, (1982); Madalozzo(2019); Penna (2008).
2024	Kamilla Tratsch Gula e Célia Bassuma Fernandes	A desigualdade de gêneros nas músicas infantis: repetir até tornar-se natural	Artigo	Célia Bassuma Fernandes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pêcheux (2015) Silva (2016)
2023	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, Karina Locilha Cocato	O Processo de humanização na educação infantil mediado pelos conteúdos da música	Artigo		Universidade Federal de São Paulo/revista olhares	Almeida (2009) Brito (2003) Gonçalves(2022) Vygotsky (1996) Vygotsky (2001)

2022	Jamile Silva Rodrigues	A música na educação infantil como importante recurso para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.	Monografia	Dra. Giulia Fraga	Universidade do Estado da Bahia- UNEB Campus XIII	Andrade (2012); Lima (2013); Lowenfeld e Brittain (1970); Mota e Girotti (2018); Lei 11.769/2008 e Lei 13.278/2016
2023	Danielly dos Santos Cabral; Lara Jordana Corrêa e Izidorio Paz Fernandes Neto	A importância da música como instrumento do desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil.	Artigo		Instituto Educacional Santa Catarina (IESC)	Bittencourt(2011). BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil(1998) LDB. 9394/1996 BNCC (2018). BRITO. et.al (2021) Vygotsky , L. S.;Luria., A. R.; Leontiev, A. N. (1994)

Fonte: Pesquisadores 2025.

O artigo de Madalozzo aborda o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil, a partir de 20 episódios práticos observados em aulas de música e explorando como crianças e professoras interagem nesse processo. Por meio de vivências detalhadas, o estudo evidencia a relação das crianças com o som, os instrumentos e as dinâmicas propostas. Mediante um estudo etnográfico educacional, o envolvimento musical é analisado sob dois aspectos principais: o sentido musical, relacionado à interação da criança com a música, e o sentido social, vinculado às interações entre crianças e professoras, mediadas pela música.

O estudo aponta que as crianças demonstraram criatividade, encantamento e interesse, enquanto as professoras incentivaram a participação por meio de abordagens variadas, respeitando a expressão individual e promovendo desafios significativos. A análise inicial categorizou as ações em dois grupos, das crianças e das professoras, mas o estudo expandiu essa visão para integrar as relações entre os agentes e a música.

Conceitualmente, o envolvimento foi relacionado à autonomia musical das crianças e à capacidade do professor de reconhecer e respeitar as formas de expressão infantil, entendendo a música como uma prática social e colaborativa. Os autores utilizados como referência: Santos (2015), Brito (2009) e Ilari (2018) reforçam a importância do brincar musical e da criatividade no processo pedagógico.

O artigo conclui que o envolvimento na musicalização não se limita ao engajamento momentâneo, mas envolve a construção de um ambiente de aprendizagem que respeite a autonomia e promova o diálogo criativo entre crianças, música e professoras, resultando em uma experiência enriquecedora e formativa.

O artigo de Gula e Fernandes (2024) analisa os discursos presentes em músicas infantis populares como *Sapo Cururu*, *A Galinha Pintadinha* (A Galinha e o Galo Carijó) e *O Cravo Brigou com a Rosa*. Baseando-se na análise do discurso, as autoras buscam compreender como a repetição dessas músicas contribui para a naturalização de discursos que reforçam a submissão da mulher e a desigualdade de gênero, mesmo quando direcionadas a crianças desde a primeira infância.

As autoras destacam que essas músicas, frequentemente utilizadas em escolas, não são “inocentes”. Pelo contrário, carregam dizeres que precisam ser analisados com atenção, considerando tanto o que é explicitamente dito quanto o que não é dito, mas ainda assim ressoa nos significados implícitos. Elas argumentam que, como todo discurso, essas composições são marcadas por ideologias, e a memória discursiva não é estática nem imutável, mas um elemento dinâmico que pode impactar o desenvolvimento das crianças, perpetuando valores e normas sociais sutilmente.

O artigo “*O processo de humanização na educação infantil mediado pelos conteúdos da música*” se aproxima da nossa pesquisa no que se refere ao trabalhar a música na educação infantil como fonte sonora para apreciação da diversidade dos gêneros musicais, contextualizando a música como produto cultural e histórico. A obra destaca a música como recurso para o desenvolvimento psíquico e sensível da criança, fundamentado em Vygotsky e Leontiev.

A prática pedagógica em Bauru-SP enfatiza a exploração e apreciação de diferentes gêneros musicais, ampliando o repertório, o senso estético e o contato com a diversidade cultural. Desse modo, a musicalização vai além da simples aprendizagem de canções, buscando ampliar o repertório da criança, desenvolver seu senso estético e proporcionar o contato com a diversidade de códigos musicais.

Um exemplo é a atividade com *Outono Allegro*, de Antonio Vivaldi, na qual as crianças foram incentivadas a expressar sensações provocadas pela música e a identificar os instrumentos, especialmente o violino. A professora utilizou vídeos e uma audição presencial para apresentar a orquestra, explicando instrumentos de corda e sopro, desenvolvendo percepção auditiva e noções básicas sobre sons e relações entre os instrumentos.

A professora trabalhou altura (grave/agudo) e timbre com atividades práticas, usando bastões e chocalhos para diferenciar os sons. As crianças associaram os instrumentos da orquestra (grave) e o violino (agudo) a objetos correspondentes. Depois, focando na música como linguagem, registraram os sons de forma não convencional com linhas, pontos e espirais, estimulando criatividade, comunicação e organização das ideias.

Este estudo destaca a educação musical como linguagem cultural e histórica, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, ampliando percepções, pensamento e linguagem, e promovendo sua humanização por meio da exploração de diferentes gêneros musicais e da interação entre o natural e o cultural.

O artigo contribui para nossa pesquisa ao fundamentar teoricamente a relação entre educação infantil, música e desenvolvimento global das crianças, destacando a música como dispositivo pedagógico e linguagem cultural e histórica, essencial para práticas intencionais no ambiente escolar. Além disso, as discussões sobre a música como linguagem cultural e histórica oferecem um suporte valioso para contextualizar a educação musical no ambiente escolar, ajudando a fortalecer a argumentação em torno da importância de práticas pedagógicas na pré-escola que utilizem a música com intencionalidade.

A monografia de Rodrigues (2022) reforça como a música é um dispositivo essencial no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Baseada em uma abordagem qualitativa, a investigação reuniu dados de 6 crianças e 6 professoras de uma escola municipal em Iaçú. Essa análise se apoiou em autores relevantes, como Andrade (2012), Lima (2013), Lowenfeld e Brittain (1970), e Mota e Girotti (2018), além de documentos oficiais e legislações como as Leis 11.769/2008 e 13.278/2016, que regulamentam a inclusão da música na educação básica.

O estudo destaca os avanços e desafios observados pelas professoras ao integrar a música ao cotidiano escolar, além de focar nas falas das crianças sobre as suas músicas favoritas e as experiências com a música na sala de aula.

O artigo *A importância da música como instrumento do desenvolvimento da aprendizagem da criança na educação infantil*, apresenta a música como instrumento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente em seus aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. A pesquisa aborda como a música pode influenciar positivamente o processo educativo, engajando as crianças em dinâmicas lúdicas que favorecem a interação e a concentração.

O objetivo principal deste artigo é compreender o impacto da música como método de ensino na educação infantil. Para isso, a pesquisa busca identificar como a música pode ser utilizada na prática pedagógica, evidenciando sua importância e destacando o papel da legislação educacional sobre o tema.

O estudo contextualiza a educação no Brasil, destacando a contribuição dos Jesuítas e marcos legais recentes, como o DCNEI e a BNCC, que reconhecem a música como ferramenta essencial, e aborda as orientações do Ministério da Educação para seu uso pedagógico nas escolas.

A pesquisa conclui que a música no contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento infantil. Estimulando curiosidade, criatividade, socialização e habilidades como memorização, concentração e saúde emocional, além de tornar o ensino mais prazeroso, inclusivo e significativo. Auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e eficaz, promovendo um aprendizado significativo e inclusivo.

Os artigos analisados oferecem importantes contribuições para a construção da nossa pesquisa, ao aprofundarem discussões teóricas e práticas sobre o papel da música como ferramenta pedagógica intencional, sensível e promotora do desenvolvimento infantil em sua totalidade.

De forma geral, os textos apontam que a musicalização na educação infantil não deve ser entendida exclusivamente como uma atividade lúdica e momentânea, mas como parte de um processo educativo mais amplo, que valoriza a autonomia das crianças, o diálogo criativo e a construção coletiva do conhecimento.

A música, nesse contexto, é apresentada como uma linguagem cultural, histórica e simbólica, capaz de promover experiências significativas, que estimulam a curiosidade, a criatividade, a expressão emocional, a socialização e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Ao problematizarem abordagens tradicionais e a reprodução de estereótipos em algumas músicas infantis, os estudos incentivam uma prática pedagógica mais inclusiva, atenta às diversidades culturais, sociais e individuais das crianças.

Os artigos também oferecem subsídios valiosos para o planejamento e a aplicação de oficinas de musicalização, especialmente ao destacarem a importância da escuta ativa das crianças e da utilização de recursos não convencionais, como a improvisação e os sons do cotidiano.

Além disso, ao relatarem experiências práticas e anteciparem possíveis desafios no uso da música como mediadora do desenvolvimento, os estudos servem como referência para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos grupos. Isso contribui para uma atuação docente mais reflexiva, consciente e comprometida com o desenvolvimento global das crianças, compreendido como o crescimento integrado nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

CAPÍTULO III – AFINANDO A VIOLA

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. É uma etapa com identidade própria, que valoriza a infância como um tempo único da vida. Prevista legalmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa etapa é reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado.

A Educação Infantil é o período em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar seu primeiro contato com a vida escolar, proporcionando experiências iniciais de socialização, aprendizado e desenvolvimento em um ambiente educativo. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, social, cognitivo e linguístico, em um ambiente que respeite e valorize suas experiências e singularidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são um conjunto de orientações que visam assegurar a qualidade do atendimento na Educação Infantil no Brasil, buscando garantir o desenvolvimento integral das crianças. Elas estabelecem os princípios e diretrizes para a organização do currículo da educação infantil, considerando as especificidades das faixas etárias de 0 a 5 anos. Seu principal objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira holística, considerando suas necessidades emocionais, cognitivas, físicas, sociais e culturais.

O documento apresenta que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)” (DCNEI, Brasil. 2010, p. 25), também garantindo uma diversidade de experiências, por exemplo, as que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (DCNEI, Brasil. 2010, p. 26).

Na Educação Infantil, o brincar é compreendido como a principal linguagem da infância e o meio pelo qual a criança se expressa, aprende e se relaciona com o mundo. Por meio da brincadeira, ela experimenta, imagina, cria e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o ambiente em que vive. Como afirmam Craidy e Kaercher (2001, p. 21), “as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de ‘descoberta do mundo’ para um sem-número de crianças”.

As creches e pré-escolas, portanto, não devem ser vistas meramente como locais de cuidado ou preparação para o ensino fundamental, mas como ambientes educativos intencionais, que possibilitam desenvolver múltiplas competências e respeitam o ritmo e o modo de ser da criança. Nelas, o conhecimento é construído a partir da interação com o outro, da vivência em grupo e do estímulo à curiosidade e à imaginação.

Assim, a Educação Infantil cumpre uma função social e pedagógica essencial, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e criativos desde os primeiros anos de vida. E a musicalização, nesse contexto, exerce um papel importante no desenvolvimento das diversas habilidades infantis que envolvem o eixo corpo, gesto e movimento, além dos demais.

3.1 Educação Infantil nos documentos legais

Ao analisarmos o contexto histórico da Educação Infantil, compreendemos que, por muito tempo, essa etapa da educação foi negligenciada e vista como um espaço de caráter assistencialista, destinado unicamente à guarda e ao cuidado das crianças pequenas, sem a devida valorização do seu potencial educativo. Nesse contexto, as instituições de educação infantil eram vistas somente como um espaço de acolhimento enquanto os pais e as mães trabalhavam, reforçando a ideia de que sua função principal era suprir necessidades das famílias, e não o de estimular a aprendizagem das crianças.

Segundo Abreu (2004) “predominava a concepção de que o atendimento em creches tinha caráter predominante ou exclusivamente assistencial, voltado mais ao cuidado físico do que à educação das crianças” (p. 4). Essa perspectiva colocava a infância como uma etapa transitória, meramente preparatória para a educação formal, desconsiderando suas especificidades, experiências e singularidades. O impacto acontecia diretamente nas organizações dessas instituições, que careciam de práticas pedagógicas intencionais e estruturadas, bem como de profissionais qualificados para promovê-las.

Essa visão começou a se transformar a partir da Constituição Federal de 1988.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (Brasil, 2017, p. 33)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na concepção da Educação Infantil no Brasil, ao reconhecer, pela primeira vez, o atendimento em creches pré-escolares como um dever do Estado e direito das crianças de zero a seis anos. Esse avanço representou uma ruptura com a visão assistencialista que até então predominava.

Com o advento da LDB, que propõe em seu Artigo 21 que “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – Educação Superior” (Brasil 1996), a Educação Infantil foi oficialmente integrada à Educação Básica, ocupando o mesmo nível de importância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A modificação da LDB em 2006, que antecipou o ingresso no Ensino Fundamental para os seis anos, redefiniu a Educação Infantil como a etapa destinada às crianças de zero a cinco anos, fortalecendo ainda mais a necessidade de políticas públicas, formações docentes e currículos voltados às especificidades dessa faixa etária. Com isso, a Educação Infantil deixou de ser vista como um espaço de mera guarda para se consolidar como um direito da criança e uma etapa fundamental no processo educativo.

Outro documento fundamental para a consolidação da Educação Infantil como etapa essencial da Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que estabelece que “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”. (Brasil, 2017, p. 36). O documento reconhece essa etapa como essencial para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas dimensões - intelectual, física, emocional, social e cultural.

A BNCC afirma que a etapa da Educação Infantil tem como finalidade “promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, social, intelectual e linguístico, de forma integrada e relacionada” (Brasil, 2017, p. 37).

Nesse contexto, a etapa deve respeitar os 6 direitos de aprendizagem das crianças: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, valorizando suas experiências, curiosidades, brincadeiras, linguagens e interações com o mundo. Esses direitos orientam práticas pedagógicas que colocam a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, em um espaço de interação, cuidado, escuta e acolhimento.

Diante disso, a presente pesquisa, desenvolvida no contexto da Educação Infantil, reconhece a relevância dessa etapa na formação do sujeito e a importância de escutar e observar as crianças em suas vivências cotidianas. Pesquisar com e sobre as crianças é essencial para compreender suas formas de expressão, suas necessidades e potencialidades,

contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, significativas e alinhadas com seu modo de ser e aprender.

3.2 A musicalização na Educação Infantil

Desde os primórdios da humanidade, a música acompanha o ser humano como uma forma de expressão, comunicação e emoção. Presente nos rituais, nas celebrações e nas atividades cotidianas, ela atravessa gerações e culturas, revelando-se como uma linguagem universal capaz de sensibilizar e unir as pessoas. Em algum momento da vida, todos já foram tocados por uma melodia, seja pela lembrança que ela evoca, pelo consolo que oferece ou pela alegria que inspira. A música, dessa forma, constitui-se como parte essencial da experiência humana, influenciando profundamente nossas emoções, memórias e a maneira como nos relacionamos com o mundo.

Na Educação Infantil, a musicalização constitui um campo essencial para o desenvolvimento das crianças. A música, mais que um conteúdo escolar, é uma linguagem que possibilita à criança compreender o mundo, comunicar-se e construir significados. Entretanto, o modo como a música foi historicamente incorporada ao cotidiano das instituições de Educação Infantil no Brasil reflete transformações pedagógicas, sociais e culturais ao longo do tempo.

A musicalização na Educação Infantil possui um papel estratégico no desenvolvimento global das crianças, alinhando-se às ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem e a atenção. Segundo o autor,

O aprendizado é muito mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (Vygotsky, 1991, p. 55).

Nesse sentido, a musicalização atua como um espaço de desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas, emocionais e sociais, uma vez que as atividades musicais exigem atenção seletiva, memória auditiva, percepção rítmica, coordenação motora, além de habilidades de interação social e expressão emocional.

Quando a musicalização é conduzida por oficinas pedagógicas intencionais (estratégia que utilizamos na nossa pesquisa) planejadas para explorar diferentes dimensões da música, ela deixa de ser apenas um momento de lazer ou apreciação artística e passa a ser uma prática educativa capaz de estimular capacidades específicas de pensamento e atenção. O envolvimento das crianças em atividades como cantar, tocar instrumentos, criar ritmos ou

dançar permite que elas exercitem atenção concentrada e simultânea, promovendo a organização cognitiva e emocional em situações sociais e coletivas.

Além disso, Vygotsky complementa que “(...) um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa” (1991, p. 56). Isso significa que a exploração e a sistematização das experiências musicais são fundamentais para que as crianças internalizem habilidades que repercutem nas diferentes áreas do desenvolvimento. Ou seja, a musicalização não atua de forma isolada, mas amplia o repertório de estratégias cognitivas, emocionais e sociais, promovendo efeitos integradores sobre o desenvolvimento global da criança.

A musicalização oferece benefícios significativos nas áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras, tornando-se potencializadora no desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. Ao priorizar as linguagens artísticas no ensino infantil, buscamos uma educação que vai além da transmissão de conteúdos estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a apreciação cultural, essenciais para a formação de indivíduos críticos, empáticos e capazes de se expressar de maneira rica e plural.

A infância é marcada pela ludicidade, pela curiosidade e pela constante descoberta do mundo. Nesse processo, a música se destaca como uma das formas mais ricas de expressão e interação, permitindo que crianças de diversas culturas explorem seus sentimentos, se comuniquem e ampliem suas formas de imaginar e criar. Brincar e fazer música, portanto, são experiências que se entrelaçam e contribuem para o desenvolvimento global.

Conforme Brito (2003, p. 51), “no dia a dia da escola infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo as concepções pedagógicas que vigoram em nosso país no decorrer do tempo”. Durante décadas, predominou uma concepção utilitarista do ensino musical, na qual a música era usada como meio para outros fins, como disciplinar o comportamento, memorizar conteúdos ou marcar rotinas escolares (Brito, 2003).

Ainda de acordo com Brito (2003), nas práticas cotidianas da Educação Infantil, as canções tradicionalmente utilizadas eram acompanhadas por gestos e movimentos repetitivos, o que acabava tornando a atividade musical mecânica e pouco significativa, reduzindo o potencial expressivo e criativo da experiência com a música.

Esse uso da música como instrumento de condicionamento, reforço de hábitos ou entretenimento acabou reduzindo sua função estética e formadora. A musicalização, nesse contexto, não promovia o encontro criativo entre a criança e a música, mas apenas a reprodução de modelos prontos.

Com a influência da Escola Nova, entre as décadas de 1950 e 1960, o ensino de arte passou a valorizar o livre fazer e a expressão individual, introduzindo novas possibilidades para a música na escola. Esse movimento “promoveu situações para o aprender fazendo”, abrindo caminhos para a experimentação sonora e a participação ativa da criança no processo educativo (Brito, 2003, p. 51). Entretanto, como a autora aponta, ainda “não se instalou na área da música uma postura efetiva de orientação para a criatividade”, e muitos educadores continuam reproduzindo práticas tradicionais, por medo de inovar ou por falta de formação específica, desconsiderando as crianças como seres capazes de produzir músicas.

Brito reforça que “A criança é um ‘ser brincante’, e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (2003, p. 35). A brincadeira é essencial para o desenvolvimento das crianças, que, através dela, exploram, aprendem e criam conexões com o mundo. A música surge como uma forma de expressão e interação, sendo essencial para os processos de descobertas que as crianças vivenciam todos os dias.

Ainda hoje, é possível perceber que o ensino musical em muitas instituições apresenta certa defasagem em relação a outras áreas do conhecimento, como ressalta Brito (2003). Persistem práticas engessadas, com pouca abertura à criação e à escuta ativa, o que reforça a necessidade de repensar o papel da música na formação infantil. A musicalização, quando vivenciada de forma significativa, favorece momentos de autonomia, experimentação e de encontro com o outro, onde a criança pode sentir, expressar e transformar o mundo que a cerca.

Através da arte, em especial, da música as crianças podem desenvolver aspectos cognitivos, educacionais, sociais e emocionais, favorecendo a convivência consigo mesmo e com os outros, pois como afirma Brito, “Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro - próximo ou distante” (Brito 2003, p. 28).

A música está presente nas (DCNEI, 2010), nas práticas pedagógicas que têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras, salientando que as artes “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 28). As crianças devem interagir mediante diversas manifestações artísticas, dentre elas a música, que também está atrelada à dança e aos movimentos.

No que concerne à música, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em um de seus Cinco Campos de Experiência da Educação Infantil (Traços, sons, cores e formas), diz “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a

como forma de expressão individual e coletiva” (Brasil, 2017, p. 56). Neste documento é evidenciada a relevância de se trabalhar música durante a etapa da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, psicomotoras, socioemocionais e linguísticas.

Além desses documentos, é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que em seu artigo 26 estabelece que a educação básica deve assegurar o ensino da arte como componente curricular obrigatório, “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). A música, como linguagem artística, encontra respaldo legal para ser trabalhada de maneira sistemática, reforçando sua importância na formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos desde a Educação Infantil.

3.3 A música na educação de Irecê

No Currículo por Ciclo de Formação Humana da Rede Municipal de Irecê (2020), a música é compreendida como linguagem e por essa razão está organizada em um ambiente de aprendizagem que favorece a expressão artística, a percepção sensorial e a produção de conhecimentos por meio da experimentação, da criação e do convívio. Vale ressaltar que nem todas as escolas da rede são contempladas com esses ambientes.

A Escola Sanfona, participante desta pesquisa, contempla em parte de suas turmas o ambiente de música. Esse espaço possibilita vivências sonoras diversas, a exploração do corpo e da voz, e momentos de criação coletiva que se aproximam da concepção de ambiente de aprendizagem descrita no documento curricular.

A Escola Clarinete não dispõe de um ambiente específico voltado exclusivamente à música; no entanto, conta com uma professora de musicalização que atua no ambiente de Corpo e Movimento, articulando experiências musicais, rítmicas e expressivas. Na Escola Sanfona, esse mesmo ambiente também se faz presente e dialoga com o espaço musical, reforçando a compreensão de que a música atravessa diferentes linguagens.

De acordo com o documento, trata-se de um espaço que permite ouvir, produzir e refletir sons, integrando dimensões subjetivas e coletivas do viver, uma vez que a prática musical emerge de saberes e valores oriundos de diversas culturas (Irecê, 2020).

Nesse sentido, a música é concebida como um campo de experiências estéticas e relacionais, em que o corpo, a emoção e o pensamento se entrelaçam na construção de significados. A presença da musicalidade também aparece de forma interligada a outros ambientes, como o da capoeira, em que se destaca o papel do ritmo, do canto e dos

instrumentos tradicionais, berimbau, pandeiro, reco-reco, agogô e atabaque, como elementos de consciência corporal, ampliação da tolerância, colaboração e diálogo intercultural (Irecê, 2020, p. 28).

O CCFH propõe, ainda, a criação de ambientes de aprendizagem diversificados que contemplem as múltiplas linguagens expressivas da infância, reconhecendo a criança como produtora de cultura e protagonista da sua própria aprendizagem (Irecê, 2020, p. 123-124). No currículo por ciclo de formação humana, o ambiente de música é caracterizado como: “Música: ambiente que oportunize experiências sonoras, a harmonização e desenvolvimento da fala, controle da respiração, autoestima, criação e ampliação de repertórios musicais e vivências artísticas” (Irecê, 2020, p. 124)

Nessa perspectiva, o ambiente musical não se restringe à prática instrumental, mas se expande para as interações cotidianas, o brincar, o movimento e as descobertas espontâneas. A música, portanto, é parte da arquitetura pedagógica das escolas municipais, articulando os aspectos físico-motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais do desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO IV – INTERPRETANDO A CANÇÃO

4. ANÁLISE DOS ACHADOS

Este capítulo apresenta as potencialidades identificadas a partir da análise dos resultados das oficinas de musicalização, e as implicações do repertório musical infantil, articulando-as ao objetivo central desta pesquisa: compreender como a música na educação infantil potencializa o desenvolvimento global das crianças e suas implicações ao longo dessa fase.

Neste capítulo, as oficinas de musicalização já aparecem executadas, acompanhadas da análise e reflexões produzidas. O planejamento pedagógico de cada oficina, com seus objetivos, materiais e encaminhamentos metodológicos, encontra-se sistematizado no Apêndice A, enquanto os relatórios mais detalhados das oficinas desenvolvidas em cada escola estão disponíveis no Apêndice C, possibilitando ao leitor o aprofundamento nas experiências quando necessário.

Fundamentamo-nos na proposta de Guerra (2006), que compreende a análise de dados como um procedimento de interpretação sistemática dos significados, capaz de ultrapassar o plano do aparente e alcançar as dimensões simbólicas, cognitivas e sociais que atravessam as práticas observadas. Nessa perspectiva, a musicalização é entendida não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma linguagem que revela modos de sentir, pensar e interagir.

Aqui, buscamos preservar a centralidade de nossa metodologia de pesquisa que trabalha para não perder a singularidade e a complexidade das realidades humanas (Macedo, 2018). Desse modo, retomamos os princípios que orientam nosso percurso investigativo, reafirmando a importância de uma abordagem interpretativa, sensível às nuances das experiências infantis e às múltiplas dimensões que emergem nas práticas de musicalização. Tal postura metodológica nos permite compreender os fenômenos observados em sua profundidade, evitando reduções simplificadoras e valorizando as vozes, expressões e sentidos produzidos pelas crianças no contexto educativo.

A partir desse movimento interpretativo, e em consonância com os objetivos específicos da pesquisa — ofertar às crianças, por meio de oficinas pedagógicas, práticas que utilizam a musicalização como recurso para potencializar seu desenvolvimento global; analisar o papel da musicalização na educação infantil com ênfase nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais; e analisar as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas infantis —, o processo de categorização dos dados resultou na definição de três eixos analíticos:

Eixo 1 “A Musicalização como recurso para potencializar o desenvolvimento global das crianças”;

Eixo 2 “Dimensões cognitivas, emocionais e sociais a partir da musicalização na educação infantil”;

Eixo 3 “Implicações de raça, gênero e classe social no repertório musical infantil”.

Esses eixos emergiram das experiências, interações e sentidos produzidos nas dez oficinas de musicalização realizadas com as crianças, bem como das nossas inquietações relacionadas aos valores que atravessam o cotidiano escolar e que, muitas vezes, se expressam de maneira sutil nas práticas culturais compartilhadas com elas. Desse modo, essa análise busca não apenas identificar avanços e aprendizagens, mas também tensionar as mensagens, representações e simbologias presentes no repertório musical infantil, considerando que a música, enquanto manifestação cultural, reflete e reproduz modos de ser, viver e se relacionar.

Dessa forma, essa análise nos permite compreender como a musicalização, quando vivenciada de maneira intencional, crítica e sensível, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo os aspectos que a potencializam e evidenciando os desafios éticos e pedagógicos que atravessam o trabalho educativo.

4.1 A musicalização como recurso para potencializar o desenvolvimento global das crianças

As experiências vivenciadas nas dez oficinas revelam como a musicalização, integrada às artes, ao corpo e à imaginação, atua como um eixo estruturante do desenvolvimento global da criança. Em cada contexto, a música assumiu funções distintas, ora como mediadora emocional, como via de expressão simbólica, como recurso de autorregulação, e/ou como campo de pesquisa sensorial, sempre respeitando e potencializando as singularidades das infâncias envolvidas. As falas das crianças, em sua força poética e espontânea, foram fundamentais para compreender como elas constroem sentido sobre o som, a música, o silêncio e o próprio ato de criar.

A oficina 1 – “Os Elefantes” revelou a musicalização como um dispositivo formativo que integra imaginação, linguagem, emoção e relações sociais, assumindo contornos singulares em cada escola. Na Escola Sanfona, a leitura de “Elmer, o Elefante Xadrez” articulou-se à criação manual e ao canto, mobilizando a produção simbólica das crianças.

O uso do ukulele funcionou como catalisador de atenção e engajamento, confirmando o que afirma Wazlawick (2004, apud Vygotsky, 1999, p. 143): “O sentimento é o caminho

para se perceber a arte, ao mesmo tempo em que ela tem a finalidade de gerar emoções [...] A arte provoca emoção”. O processo criativo deslocou-se gradualmente da repetição para a autoria, evidenciando a Zona de Desenvolvimento Proximal conforme Vygotsky (1998).

A dinâmica coletiva de nomeação como “Marivaldo” e “Marinalva” exemplificou o desenvolvimento interpsicológico e intrapsicológico, conforme o princípio vigotskiano de que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes [...] primeiro entre pessoas, e depois no interior da criança” (Vygotsky, 1991, p. 41).

Na Escola Clarinete, a mesma oficina suscitou reflexões éticas e afetivas, como na afirmação: “A gente tem que respeitar e abraçar o amigo”. Embora o grupo não tenha produzido canções autorais, a retomada espontânea de “Um elefante incomoda muita gente” demonstrou a força da memória musical coletiva e sua função socializadora.

Durante a realização da segunda oficina, na Escola Sanfona, a música “A casa”, de Vinicius de Moraes, atuou como disparadora de imaginação, pensamento criativo e expressão simbólica. A letra marcada por elementos ilógicos, “uma casa sem teto, sem parede e sem chão”, abriu espaço para cada criança reconstruir esse cenário a partir de suas próprias percepções e repertórios.

Os desenhos revelaram múltiplas formas de compreensão: algumas crianças criaram casas estruturadas e coloridas, demonstrando organização espacial e pensamento lógico; outras utilizaram traços livres, cores intensas e figuras imaginárias, evidenciando uma criatividade mais subjetiva.

Djavan - “A minha casa não é quebrada, tem caixa e teto”

As falas espontâneas, como a de Djavan, reforçam a potência da música como mediadora entre imaginação e experiência cotidiana. Essa dinâmica materializa o entendimento de Vigotski (2009): “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe, assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade da imaginação” (2009, p. 23). Assim, ao escolher cores, elementos naturais ou objetos de seu cotidiano, as crianças integraram dimensões emocionais, cognitivas e simbólicas em um mesmo ato criativo.

Na Escola Clarinete, a musicalização ganhou contornos corporais e coletivos desde o início, impulsionada pela dinâmica “Clap Clap Sound”, que mobilizou coordenação rítmica e escuta ativa. O envolvimento corporal abriu espaço para uma escuta curiosa e reflexiva da música “A Casa”, inspirando hipóteses, perguntas e associações com suas experiências familiares. Nos desenhos, algumas crianças representaram suas casas reais, revelando

vínculos afetivos e sentido de pertencimento; outras imaginaram casas idealizadas, como mansões, projetando sonhos e desejos.

Essa pluralidade manifesta o que Areias (2016) aponta ao afirmar que

Parece claro que a música é transformadora e capaz de criar estados psíquicos e físicos diferentes no ser humano. É uma forma de expressar emoções e sentimentos em campos tão diferentes como podem ser o social, económico, ambiental ou religioso[...]. A música é também conhecida como facilitadora do processo de aprendizagem, sobretudo nas crianças, utilizando a informação e a memória[...]. A música pode ainda melhorar a comunicação, estimulando a destreza da linguagem, sobretudo em crianças autistas ou com outras formas de difícil expressão. (2016, p. 8).

Em continuidade a esse processo expressivo, um grupo de meninas iniciou espontaneamente o canto de “O Chêro de Carolina”, envolvendo os colegas em um pequeno “coral”, gesto que evidencia o potencial socializador, agregador e afetivo da musicalização.

Na Escola Sanfona, a oficina 3 “De onde vêm os sons?” A musicalização assumiu inicialmente um papel de preparação emocional e atencional. Diante das dificuldades do grupo em manter a concentração, a técnica musicalizada “Cheira a flor e apaga a vela” passou a ser utilizada como um dispositivo de autorregulação.

A repetição da prática, agora acompanhada de figuras de uma flor e uma vela, fortaleceu o gesto, a respiração e a intencionalidade das crianças, ampliando a capacidade de foco. Assim, a música deixou de ser apenas elemento estético para se tornar dispositivo concreto de atenção e autocontrole.

Cazuza - “Som é barulho.”
Rita Lee - “Som a mesa batendo.”
Seu Jorge - “É a pró conversando.”
Maria Bethânia: “É o barulho da moto.”
Vander Lee - “É a porta batendo.”

O caráter poético e investigativo do pensamento infantil emergiu nas falas de Cazuza, Rita Lee, Seu Jorge, Maria Bethânia e Vander Lee sobre o que seria o som. Sobre o silêncio, surgiram imagens igualmente expressivas e sensíveis.

A musicalização, nesse contexto, contribuiu para uma vivência inclusiva, marcada pela experiência com a criança surda que, ao segurar o balão, conseguia perceber as vibrações produzidas pelos objetos sonoros. Essa prática ampliou a compreensão do grupo sobre a diversidade sensorial e favoreceu uma escuta mais empática.

A distinção dos sons, como o da sacola com lápis, das tampas de panela e dos próprios lápis, evidenciou o desenvolvimento da discriminação auditiva e da memória sonora, ainda que a expressão rítmica coletiva permanecesse como desafio, observado mesmo durante músicas conhecidas, como “Borboletinha”.

Raul Seixas - “O silêncio é o vento.”

Reginaldo Rossi - “O silêncio é o sol.”

Gilberto Gil - “O silêncio é quando o professor pede para escutar o silêncio.”

Na Escola Clarinete, essa mesma oficina se apresentou como campo de invenção, imaginação e refinamento sensorial. As crianças exploraram objetos diversificados — lego, madeira, copos, vasilhas, cuscuzeira, plástico bolha — demonstrando curiosidade e abertura ao inesperado.

A brincadeira com o copo aproximado ao ouvido, acompanhada da fala em “tom misterioso”, revela a fusão entre fantasia e percepção, evidenciando aquilo que Vygotsky afirma: “Durante os anos da pré-escola e da escola, as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação” (1991, p. 85).

Ritchie - “O som do bicho-papão”

Vanessa da Mata - “O som do mar.”

Cássia Eller - “Nossas mãos fazem barulho.”

No momento dedicado ao silêncio, uma criança identificou sons vindos da sala ao lado, mostrando sensibilidade atenta ao ambiente. Ao refletirem sobre sua importância, surgiram respostas que conectam convivência, cuidado e escuta coletiva.

Outras manifestações poéticas reforçaram esse universo imaginativo, como nas falas de Ritchie, Vanessa da Mata e Cássia Eller.

Maria Gadú - “Para ouvir a pró.”

Gal Costa - “Para ouvir os colegas”

Marisa Monte - “Para ouvir a história”

Ao final, as próprias crianças sintetizaram a função da escuta, como nas expressões de Maria Gadú, Gal Costa e Marisa Monte. Na exploração sonora, conseguiram classificar timbres e intensidades: disseram que o som das panelas era “muito fino” e “doía o ouvido”, enquanto o som da madeira “não era chato”. Além disso, criaram pequenas sequências rítmicas com copos, mãos e madeira, evidenciando coordenação e cooperação.

Na Escola Sanfona, a oficina 4 “Desenhando sons” iniciou-se com uma música de acolhimento já conhecida, favorecendo a segurança e a abertura. A apresentação de instrumentos — tambor, pandeiro, cajon e cabaça — provocou surpresa e curiosidade, levando o grupo a associar cada som ao cotidiano: a cabaça a “tambores e passarinhos”, o pandeiro a “passarinho e maçaneta”, o triângulo a “vidro, sino, quando tá batendo no bloco”, e o tambor a “quando alguém está fazendo música”. Momentos de tensão também revelaram processos de construção da escuta sensível, como quando uma criança disse “Não me imita não!” ao perceber o colega reproduzindo seu som.

A participação de uma criança autista não verbal, que conseguiu acompanhar a sequência rítmica no tambor, evidencia a música como linguagem inclusiva e acessível,

ampliando possibilidades comunicativas. No desenho dos sons, emergiram tanto representações figurativas quanto registros abstratos. Como afirma Brito: “(...) desenhar o som é registrar intuitiva e espontaneamente os sons percebidos” (2003, p. 180), e ainda: “o desenho do som é impressão subjetiva, é sensação, é percepção do gesto sonoro” (2003, p. 180).

Essas produções confirmam a potência simbólica e sensível da experiência sonora. Na Escola Clarinete, a musicalização foi inicialmente utilizada para favorecer a concentração, por meio de uma breve atividade cantada: Abre e fecha, bato palmas, 1, 2, 3, que, com variações de tonalidade e velocidade, estimulou atenção auditiva, engajamento corporal e foco coletivo.

A apresentação dos instrumentos da brinquedoteca da UNEB (tambor, triângulo e pandeiro) despertou participação espontânea, levando as crianças a criarem sequências rítmicas e a cantarolarem juntas. Tal movimento confirma o que afirma Vygotsky: “Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente” (1991, p. 23).

Na acolhida com “Quem está me ouvindo”, a alegria, a repetição voluntária e a expressão corporal demonstraram o envolvimento das crianças, que depois desenharam os momentos preferidos da música, articulando escuta, movimento e registro visual.

Na etapa “desenhando o som”, as questões “Que som é esse?” e “Que cor esse som teria?” despertaram interpretações livres, nas quais as crianças representaram sobretudo os gestos vividos, evidenciando a força da experiência corporal e simbólica na musicalização.

A proposta da oficina 5 “Maestro do corpo” partiu da exploração do corpo como instrumento sonoro, utilizando símbolos que orientavam ações rítmicas como bater palmas,

silenciar, acelerar ou desacelerar. Nesse percurso, as concepções infantis dos estudantes da Escola Sanfona sobre música emergiram de maneira espontânea e poética, como narradas por Marília, Belchior, Alcione, Fagner e Caetano Veloso.

Marília Mendonça: “Música é som.”

Belchior: “Música é uma pergunta.”

Alcione: “Música é a borboletinha.”

Fagner: “Faz música gastando energia.”

Caetano Veloso: “Música é a boca.”

Na Escola Sanfona, o uso do microfone como elemento lúdico favoreceu a participação e o engajamento. As crianças, inicialmente mais tímidas, ganharam segurança ao observar e imitar os colegas. Suas respostas revelaram um pensamento ancorado em referências concretas, como ao afirmarem que a música se faz com “violão”, e na associação entre corpo e som, como na fala de Fagner. A exploração corporal foi crescente, envolvendo sons produzidos com a boca, o peito e os dedos, ainda marcada pela imitação.

Ao assumirem o papel de maestro, mostraram curiosidade e certa insegurança, mas mantiveram a organização das sequências e relacionaram os sons produzidos a vivências cotidianas. Nesse contexto, a musicalização se consolidou como espaço de expressão e autonomia, reafirmando que, na infância, o mais importante é “a vivência e o jogo” (Brito, 2019).

Na Escola Clarinete, a oficina iniciou-se com canções conhecidas, criando um ambiente de acolhimento e pertencimento. As crianças expressaram suas concepções com clareza e naturalidade, como exposto no quadro ao lado.

<p>Zé Ramalho: “Música é som.” Elis Regina: “Som é quando a gente faz barulho.” Cartola: “Silêncio é ficar quieto.” Elza Soares: “Música é boa pra escutar e dançar.” Alceu Valença: “Na caixa de som, faz música.”</p>
--

O grupo compreendeu rapidamente os símbolos e respondeu aos comandos com precisão rítmica, explorando diferentes intensidades e demonstrando entusiasmo. A vontade coletiva de assumir o papel de maestro fortaleceu a cooperação, o protagonismo e o diálogo, revelando a música como mediadora das

relações e como espaço de escuta mútua, empatia e atenção conjunta.

A oficina 6 “Círculo musical” favoreceu, em ambos os contextos, engajamento, segurança emocional e disponibilidade para a participação. A musicalização emergiu como espaço de expressão livre, favorecendo a consciência fonológica, interação social, construção de identidade e ampliação do repertório cultural.

Na Escola Sanfona, a musicalização se fortaleceu pela continuidade pedagógica e pela exploração fonética consciente. O acolhimento com respiração e aquecimento vocal propiciou concentração e preparo corporal. A exploração rítmica de consoantes — B, S, C e T — ampliou a discriminação auditiva e reforçou o trabalho já desenvolvido com a letra B.

No círculo musical, o uso do microfone tornou-se elemento motivador: todas as crianças quiseram cantar com ele, expressando-se individualmente, em duplas ou trios e relacionando suas preferências a canções como “Borboletinha”, “Sapo Cururu”, “Alecrim Dourado” e “Cai, Cai Balão”.

A participação da criança surda, que explorou o microfone por meio de sopros e vibrações, evidenciou a música como experiência sensorial ampla, tátil, vibratória e visual, reforçando a potência inclusiva da musicalização. Como afirma Vygotsky (1991, p. 87), “um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar [...] o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo”, princípio que se concretizou quando gestos, sons e vibrações foram acolhidos como formas legítimas de comunicação.

Na Escola Clarinete, a ludicidade e a criatividade espontânea marcaram fortemente a experiência. A brincadeira cantada com “trá, la, la” e suas variações desencadeou entusiasmo e levou as crianças a criarem sílabas relacionadas aos próprios nomes, fortalecendo vínculos afetivos com a linguagem oral e promovendo aprendizagem colaborativa.

No círculo musical, o compartilhamento das músicas favoritas como: “*Borboletinha*”, “*Casca de bala*”, “*A Dona Aranha*”, “*Meu pintinho amarelinho*”, “*Só Fé*”, entre outras, ampliou a socialização e a escuta mútua. As crianças cantaram, dançaram e encenaram, demonstrando respeito e curiosidade quando não conheciam o repertório do colega.

Houve acolhimento às singularidades, como no caso da criança com dificuldades na fala, que, após apoio individual, conseguiu cantarolar com mais segurança. Assim, a musicalização atuou como espaço de pertencimento, expressão e desenvolvimento da autoconfiança.

Na Escola Sanfona, durante a oficina 7 “Ritmos e movimentos”, o ritmo mediou diretamente a relação entre corpo e pensamento. As crianças participaram com entusiasmo, mas inicialmente dependeram mais da mediação adulta, expressando o movimento entre dependência e autonomia descrito por Vygotsky na “zona de desenvolvimento proximal”.

A criança surda acompanhou a proposta por meio da mediação visual: contou círculos, bateu na mesa “duas vezes”, alternou entre duas e três batidas e demonstrou ter “bom senso rítmico”, evidenciando que o som pode ser sentido corporalmente. Nesse sentido, o ritmo funcionou como eixo de organização interna e regulação emocional.

As crianças autistas também revelaram singularidades: enquanto uma manteve a sequência com precisão, outras tiveram dificuldades por conta de estímulos externos. A música, porém, favoreceu engajamento e coordenação, mesmo quando a música se acelerava, conseguiram manter o ritmo. Isso confirma, como dizem Pales e Souza (2017, p. 9), que ao ouvir música “ativamos o sistema auditivo, motor e emocional”.

Na Escola Clarinete, a musicalização apareceu como linguagem de socialização e autorregulação. Na “brincadeira do espelho”, as crianças transformaram a proposta ao sugerirem movimentos como “pular”, “dançar” e “mexer a cabeça”, revelando autonomia criativa e a força da afetividade que orienta o gesto.

Durante a atividade central, algumas começaram dispersas, mas ao observar os colegas, organizaram espontaneamente uma fila para participar, indicando o poder do exemplo e da observação entre pares.

As variações rítmicas (duas ou três batidas) foram acompanhadas com diferentes níveis de facilidade, com algumas crianças criando estratégias próprias para acertar o ritmo.

No jogo de regência, a criatividade emergiu em múltiplas formas de interação sonora, expressando, como afirma Madalozzo (2021, p. 132), a “autonomia musical” que surge quando a mediação do educador favorece o protagonismo e a livre expressão.

Um momento marcante foi o pedido espontâneo das próprias crianças por silêncio para “ouvir melhor os sons”, revelando processos de autorregulação cognitiva e emocional. As trocas de papéis e o incentivo mútuo mostraram que o aprendizado musical é social, como reforça Vygotsky (1991): o conhecimento se constrói “no compartilhamento de significados culturais”.

Na oficina 8 “Corpo que fala: Os diferentes ritmos” em ambos os contextos, a musicalização atuou como linguagem expressiva e estruturante, revelando pluralidades e singularidades que qualificaram as experiências infantis.

Na Escola Sanfona, a musicalização se deu principalmente pela expressão corporal espontânea. As crianças responderam aos diferentes ritmos com gestos que revelavam estados emocionais, confirmando a perspectiva de Nista-Piccolo e Wel Moreira (2012, p. 37) de que “o corpo é uma via de acesso ao emocional”.

Durante a “brincadeira do espelho” e na escuta de músicas como “*Leãozinho*”, e “*A Baleia*”, os movimentos variaram entre gestos suaves e expansivos, como giros, pulos e brincadeiras de roda. A relação entre música e desenho mostrou um vínculo direto entre som, sensação e imaginação, com crianças representando o “barulho de dormir” ou utilizando cores fortes após músicas agitadas. Assim, a musicalização operou como experiência sensorial-afetiva que mobilizou corpo, emoção, criatividade e subjetividade.

Na Escola Clarinete, a musicalização se estruturou pela escuta atenta e pela investigação sonora, mediadas pelo violão. O instrumento despertou curiosidade e vínculos cognitivos, quando as crianças nomearam partes do violão por analogias corporais — “braço”, “barriga”, “cabeça”.

A percepção musical apareceu ativamente, como ao identificarem a ausência da corda “ré”. Na escuta de músicas conhecidas, houve participação espontânea com cantos, danças e gestos; já nas músicas novas, a escuta concentrada seguida de imitação revelou abertura ao desconhecido e ampliação do repertório.

Na oficina 9 “O que Sentimos”, a música “Cara de quê?” e o desenho de emoções favoreceram a nomeação e a expressão afetiva das crianças na Escola Sanfona. Uma criança relatou estar triste porque “o cachorro morreu”, mostrando como a atividade abriu espaço para sentimentos reais. A referência ao filme “*Divertidamente 2* (2024)” apoiou a construção simbólica ao conectar personagens às vivências emocionais.

O microfone ampliou participação e escuta, reforçando a linguagem como prática social. Nas rimas, as crianças apresentaram dificuldades e buscaram palavras com sonoridade semelhante. Ao relacionar movimento e emoção, expressaram alegria com gestos “rápidos e expansivos” e tristeza com movimentos “lentos e retraídos”, confirmando o corpo como mediador emocional.

Na Escola Clarinete, o som e o movimento estruturaram a aprendizagem. A brincadeira dos quatro cantos com a música “A Lagarta Comilona” estimulou atenção, ritmo e cooperação. A introdução dos instrumentos transformou a sala em espaço de experimentação: uma criança criou um ritmo constante no tambor e os colegas acompanharam com palmas, pandeiro e triângulo.

Essa criação coletiva refletiu o que afirma Brito (2019, p. 75): “as crianças também improvisam [...] e o mesmo ocorre com relação ao fazer musical”. O ritmo compartilhado promoveu autorregulação, escuta mútua e alegria expressa nos gestos. Ao retomar “Cara de Quê?”, o grupo explorou o corpo como expressão emocional: o medo “se encolhia”, a alegria “ria muito” e a raiva “batia nas coisas”, ainda que algumas crianças somente observassem.

A oficina 10 “Caça aos sons” na Escola Sanfona permitiu que musicalização se estruturasse pela escuta guiada e pela mediação lúdica da canção “Tam Tam, olha o barulhinho do tantão”. A regência espontânea das crianças revelou protagonismo e envolvimento.

A introdução dos conceitos de sons graves e agudos, associados ao “lobo” e ao “ratinho”, possibilitou apropriação significativa de noções abstratas. Durante a caça aos sons, as crianças demonstraram intensa curiosidade e começaram a nomear características sonoras, ainda que em ritmos distintos de compreensão.

Houve momentos de compartilhamento das descobertas, mas a ansiedade em falar primeiro indicou a necessidade de fortalecer a escuta entre pares, parte essencial do desenvolvimento social e comunicativo.

Na Escola Clarinete, a musicalização emergiu da exploração autônoma dos espaços, parque de areia, pátio e “espaço de comunicação”, que ampliaram as possibilidades sensoriais e sonoras. As crianças organizaram-se espontaneamente em pequenos grupos, demonstrando cooperação, diálogo e escuta compartilhada.

A imaginação transformou objetos cotidianos em signos, como nas “ligações” com telefones antigos, o que dialoga com Vygotsky (1991, p. 52): “o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo”. Assim, os objetos passaram a mediar descobertas

sonoras e narrativas inventadas, fortalecendo a criatividade, sensibilidade auditiva e vínculos afetivos.

Em síntese, a musicalização se apresenta como um recurso pedagógico de grande potencial para o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil. Por meio da vivência musical, é possível promover a percepção auditiva, a coordenação motora e o estímulo à criatividade, à expressão emocional, à linguagem e às habilidades sociais. Ao integrar sons, ritmos e movimentos nas atividades diárias, a musicalização contribui para a formação integral da criança, favorecendo aprendizagens significativas e experiências lúdicas que fortalecem sua autonomia, autoestima e interação com o mundo ao redor.

4.2 Dimensões cognitivas, emocionais e sociais a partir da musicalização na educação infantil

A musicalização se apresenta como uma prática pedagógica potente na Educação Infantil, capaz de promover o desenvolvimento global das crianças ao articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada e significativa. Nos aspectos cognitivos, observa-se que, na Escola Sanfona, as oficinas despertaram a imaginação, a linguagem e a percepção sonora, estimulando as crianças a criar narrativas próprias, inventar personagens e elaborar novas versões de canções conhecidas.

A ampliação do vocabulário e o fortalecimento da consciência fonológica foram evidentes, à medida que as crianças exploraram sons, sílabas e ritmos, reconhecendo diferenças como grave e agudo, silêncio e barulho, e variações de ritmo. Além disso, atividades de contagem e sequências rítmicas favoreceram o início do raciocínio lógico e o desenvolvimento da percepção auditiva e sensorial.

Na mesma escola, observou-se que as crianças apresentavam maior dificuldade em controlar as emoções e manter a concentração durante as atividades. A partir da segunda oficina, passou-se a utilizar a música “Cheira a flor e apaga a vela” como uma técnica preparatória, voltada ao desenvolvimento da atenção e do autocontrole. Inicialmente, a proposta foi introduzida de forma simples, mas, diante dos bons resultados, passou a ser repetida antes de cada atividade, em formato musical.

Sempre que o grupo demonstrava maior agitação, retomávamos a técnica, e foi possível perceber uma melhora significativa na autorregulação das crianças. Para tornar o exercício mais concreto e lúdico, utilizaram-se figuras impressas de uma flor e de uma vela,

permitindo que elas segurassem os objetos enquanto realizavam os movimentos, fortalecendo o vínculo entre o gesto, a música e a respiração.

Na Escola Clarinete, as oficinas destacaram a discriminação sonora, o refinamento da percepção auditiva e sensorial e a ampliação da linguagem oral. As crianças foram incentivadas a distinguir sons de diferentes materiais e a identificar variações de intensidade, timbre e frequência, fortalecendo a escuta ativa e a capacidade de análise auditiva. A criação de sequências rítmicas, a lembrança de músicas conhecidas e o reconhecimento de padrões sonoros contribuíram para o desenvolvimento da memória auditiva e sequencial, do raciocínio lógico-musical e do pensamento simbólico. Como apontam Gobbo e Cocato,

as percepções visuais, auditivas, de movimentos, de profundidades, espacial, tátil, motora, sinestésica, dimensional, temporal e de ritmo, variam de acordo com as vivências propiciadas aos sujeitos e podem se modificar conforme a carga emocional presente no processo (2023, p. 08)

Dessa forma, a musicalização evidencia sua capacidade de atuar de maneira diferenciada em cada contexto, respeitando e valorizando as singularidades de cada escola.

No plano emocional, a musicalização proporcionou às crianças espaços seguros para expressar, reconhecer e regular sentimentos, promovendo autoconfiança, autoestima e prazer na aprendizagem. Na Escola Sanfona, atividades musicais e corporais estimularam a motivação, o entusiasmo, a superação da timidez e a construção da autoconfiança por meio de microfones e apresentações coletivas. As vivências favoreceram a empatia, o vínculo afetivo e o humor, permitindo que as crianças lidassem com a frustração e desenvolvessem maior tolerância emocional.

Na Escola Clarinete, a música permitiu às crianças expressar emoções por meio de sons, gestos, falas e desenhos, compartilhar histórias pessoais e afetos, fortalecendo a autorregulação emocional e o prazer em participar das atividades. Brito (2003, p. 92) reforça essa dimensão afetiva ao afirmar que “é importante brincar e cantar com as crianças, pois, como dissemos, o vínculo afetivo e prazeroso que se estabelece nos grupos em que se canta é forte e significativo.”

Os aspectos sociais também foram amplamente favorecidos pela musicalização. Na Escola Sanfona, os cantos, danças e rodas de conversa promoveram cooperação, respeito mútuo e o fortalecimento do senso de comunidade, com atenção à inclusão de crianças com necessidades específicas, como surdez e autismo.

Na Escola Clarinete, as oficinas enfatizaram a colaboração, a autonomia infantil e a valorização da diversidade. Atividades em duplas e rodas incentivaram ajuda mútua, protagonismo infantil e escuta sensível, permitindo às crianças assumir papéis de liderança,

criar movimentos e organizar atividades espontaneamente. Brito (2003, p. 93) evidencia que “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo”, mostrando que a música transcende o aspecto lúdico e se configura como espaço de aprendizagem social, afetiva e inclusiva.

Assim, a musicalização se consolida como um recurso educacional completo, que integra cognição, emoção e sociabilidade, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil. Ela respeita e valoriza as singularidades de cada contexto, fortalecendo competências cognitivas, emocionais e sociais, ao mesmo tempo em que amplia oportunidades de expressão, imaginação, cooperação e pertencimento, consolidando-se como uma prática pedagógica essencial para a formação integral das crianças.

4.3 Implicações de raça, gênero e classe social no repertório musical infantil

A música ocupa um lugar essencial na formação das crianças, ao expressar modos de viver, pensar e sentir que compõem o tecido social e cultural de um povo. O desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente ligado à apropriação da cultura (Vygotsky, 2009, p. 8), e o que ela vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação (Vygotsky, 2009, p. 36).

As músicas, muitas vezes aprendidas de forma espontânea, trazem consigo marcas históricas e valores que refletem visões sobre raça, gênero e classe social. Como afirmam Gula e Fernandes (2024, p. 88), essas canções “não funcionam apenas como uma forma de distrair as crianças, mas também como fonte de legitimação de certos sentidos e apagamento de outros”. Nessa óptica, compreender o que cantamos com e para as crianças é também um exercício de leitura crítica da cultura, um convite a revisitar o repertório musical infantil com olhar sensível, questionador e comprometido com a diversidade.

O termo “raça” no contexto deste capítulo refere-se à existência social do racismo, compreendido como um sistema estruturante que produz desigualdades e hierarquizações entre grupos racializados. Não se trata, portanto, de uma categoria biológica, mas de uma construção histórica que atravessa práticas, discursos e formas de representação cultural, incluindo aquelas presentes nas músicas destinadas às crianças. “A despeito da ampla utilização do termo ‘raça’, cresce entre os geneticistas a definição de que raça é um conceito social, muito mais do que científico” (Santos et al, 2010, p. 121).

Essa compreensão reforça que as diferenças atribuídas aos grupos humanos não se sustentam em bases genéticas, mas emergem de processos sociais que delimitam quem é visto

como pertencente ou não, quem é valorizado e quem é marginalizado. Portanto, ao reconhecermos o caráter social da raça, permite-se problematizar como determinadas canções infantis reproduzem estereótipos, silenciam histórias e perpetuam imaginários hierarquizantes, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que contestem essas narrativas e promovam a construção de repertórios mais diversos, críticos e inclusivos.

Este capítulo propõe refletir sobre os valores presentes nas músicas infantis e os imbricamentos de uma musicalização que celebre as diferenças e promova a equidade. Trata-se de um movimento de descolonização do olhar e da escuta, no qual o educador reconhece a música como linguagem viva, plural e potente para transFORMAR relações e ampliar horizontes. Cantar, nesse contexto, deixa de ser um ato mecânico e passa a ser um gesto de cuidado, pertencimento e reconstrução de memórias coletivas.

Como ensina Paulo Freire (1981, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A música, conseqüentemente, constitui uma inter-relação viva entre o mundo e o outro, um lugar onde a escuta se modifica em diálogo, o som se converte em linguagem e a experiência estética se revela como possibilidade de libertação.

4.3.1 O que apresentamos às crianças quando com elas cantamos?

Quando cantamos com e para as crianças, apresentamos a elas muito mais do que sons e palavras, oferecemos mundos possíveis. Cada canção carrega em si um modo de compreender o outro, de expressar emoções, de narrar histórias e de situar-se no tempo e no espaço. As músicas infantis, por exemplo, podem tanto reforçar estereótipos e exclusões quanto abrir caminhos para o respeito, a equidade e o reconhecimento das identidades diversas. Reproduzidas sem reflexão, essas narrativas moldam aspectos emocionais, ao naturalizar o medo e a submissão como formas de aprender; cognitivos, ao associar o erro à punição e não ao processo de descoberta; e sociais, ao legitimar hierarquias e papéis fixos de autoridade.

Nesse diálogo entre voz e escuta, a musicalização se torna uma experiência de encontro e transformação. Ao cantar juntos, crianças, responsáveis e educadores constroem significados, reelaboram tradições e dão novos sentidos às narrativas herdadas. Assim, o ato de cantar se converte em prática educativa que valoriza a pluralidade cultural, desafia silenciamentos e reafirma o direito de todas as infâncias a se verem representadas e acolhidas nas melodias do cotidiano. Como destaca Brito (2003, p. 28):

A música da cultura infantil, entre outras possibilidades, são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir dos indivíduos, comunidades, culturas, regiões e seu processo socio-histórico; por isso é tão importante conhecer e preservar nossa audição musical, bem como conhecer a produção musical de outros povos e culturas de modo igual.

Esse viés reforça que a musicalização na infância transpassa a dimensão estética, tornando-se um caminho para o reconhecimento de si e do outro, para o cultivo da escuta sensível e para o fortalecimento das relações humanas mediadas pelo som e pela cultura.

Ao cantar com e para as crianças, é necessário reconhecer que o repertório infantil reflete as contradições da sociedade, e o papel do educador é criar pontes entre tradição e contemporaneidade. Nas rodas de música, é possível propor reinterpretações das cantigas, inserir instrumentos corporais, discutir as histórias contadas nas letras e construir novas versões junto às crianças.

Desse modo, quando trabalhamos com a musicalização no contexto escolar, precisamos agir a partir do viés crítico, inclusivo e culturalmente consciente, compreendendo a musicalização como uma prática que ultrapassa o simples ato de cantar ou reproduzir melodias. Ela se configura como uma ação pedagógica intencional, que visa promover o desenvolvimento integral da criança — cognitivo, afetivo, social e estético — ao mesmo tempo em que possibilita o exercício da cidadania e da diversidade.

Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador de experiências musicais significativas, capaz de estimular a curiosidade, a criatividade e a reflexão sobre os conteúdos simbólicos presentes nas músicas. O trabalho com o repertório infantil deve, portanto, valorizar diferentes manifestações culturais, rompendo com padrões hegemônicos e abrindo espaço para as vozes historicamente silenciadas.

4.3.2 Entre Cantos e Silêncios: o que as canções infantis revelam

Primordialmente, as músicas que compõem o repertório da infância brasileira são carregadas de significados simbólicos e ideológicos. Elas falam de amizade, natureza e alegria, mas também revelam heranças coloniais, desigualdades de gênero e visões raciais estereotipadas.

Precisamos estar atentos às funções educativas das canções folclóricas na infância, para que assim compreendamos o valor que elas têm na formação das crianças, pois as canções também estabelecem comunicação e diálogo, quando ouvimos uma música, internalizamos e dialogamos de forma simples e natural, muitas das representações sociais presentes na superfície ou inclusive nas entrelinhas de cada verso (Melo; Almeida, 2013, p. 24158).

Ao analisarmos o repertório das cantigas populares, percebemos que muitas delas, embora envoltas em ludicidade e afeto, carregam narrativas marcadas por relações de poder, gênero e punição que foram sendo naturalizadas ao longo das gerações. Esses enredos, além de reproduzirem imaginários coloniais, contribuem para o embranquecimento das infâncias, uma vez que raramente apresentam personagens negros, indígenas ou de outras origens étnicas em papéis de protagonismo, alegria ou sabedoria.

Em “O Sapo Cururu”, por exemplo, o sapo canta do lado de fora, enquanto “a mulher do sapo está lá dentro fazendo rendinha para o marido”, reforçando uma divisão tradicional dos papéis de gênero, onde o masculino ocupa o espaço público e o feminino é confinado ao doméstico. Já em “Boi da Cara Preta”, o animal “vem pegar” a criança que não quer dormir, evocando figuras de medo e associações raciais que, mesmo involuntariamente, reproduzem estereótipos sobre a cor e a diferença.

A ausência de corpos negros, de traços afro-brasileiros ou de sonoridades de matriz africana reforça um ideal de infância universal e branca, distanciada das experiências reais da maioria das crianças brasileiras. Quando essas presenças ocorrem, aparecem frequentemente associadas à marginalidade, ao medo ou à subalternidade, reforçando estereótipos e desigualdades históricas. Esse processo simbólico de apagamento cultural e social contribui para a negação das identidades negras e indígenas, dificultando o reconhecimento positivo dessas infâncias na escola e na sociedade.

Semelhantemente, as desigualdades de classe também atravessam essas canções. Em “Pai Francisco”, a narrativa do homem que vai preso, sem explicação clara, reforça imagens de marginalização e de hierarquia social, tratando o castigo como destino e não como algo a ser questionado. Essas músicas, ao mesmo tempo em que entretêm, vão moldando formas de compreender o mundo social e de naturalizar desigualdades.

Outras cantigas seguem o mesmo caminho: “O Cravo e a Rosa” traz uma relação marcada pelo conflito e pela violência, travestida de romantismo; “Fui no Tororó” apresenta um discurso ambíguo, no qual a mulher é reduzida à figura da “bela morena” encontrada e deixada. Em “O Gato”, o gesto de bater no animal por subir no telhado normaliza o castigo físico e o controle pela força, como se a dor fosse um meio legítimo de corrigir comportamentos.

A banda *Mulekada*, que fez sucesso no início dos anos 2000, tornou-se um fenômeno entre o público infantil ao adaptar para crianças diversos sucessos do pagode e do samba romântico da época. Apesar da aparência inocente: com figurinos coloridos, coreografias

simples e vozes infantis, o conteúdo das canções interpretadas pelo grupo revela uma série de problemáticas quando analisadas sob a perspectiva da educação e da formação das infâncias.

Grande parte do repertório da banda reproduzia letras que reforçam estereótipos de gênero, sobretudo no que diz respeito à submissão e à sexualização das mulheres. Termos e expressões que naturalizam a posse masculina, a infidelidade, a objetificação do corpo feminino e o ideal de “mulher perfeita” - dócil, disponível e submissa - foram cantados por crianças e amplamente divulgados na mídia, sem reflexão sobre o impacto simbólico dessas mensagens.

A música “Maria Chiquinha”, originalmente interpretada por Sandy e Júnior e posteriormente regravada pela banda Mulekada, revela a naturalização de violências e desigualdades de gênero presentes no repertório musical infantil. A letra, apresentada de forma lúdica e ritmada, narra um diálogo em que Genaro interroga e pune Maria Chiquinha, culminando em uma ameaça explícita de morte e, de forma implícita, estupro, no trecho “O resto? Pode deixar que eu aproveito”.

Ao transformar conteúdos adultos em produtos voltados à infância, a indústria cultural contribuiu para normalizar representações machistas e adultocêntricas, nas quais as relações afetivas são marcadas por hierarquias e desigualdades. Esse fenômeno revela como a infância é atravessada pelas contradições da cultura de massa, sendo exposta a modelos de comportamento que reforçam visões distorcidas sobre gênero e afetividade. Ao mesmo tempo, evidencia a forma como o entretenimento infantil, muitas vezes, é usado como instrumento de reprodução de valores hegemônicos, sem considerar o poder formativo das linguagens artísticas sobre o imaginário das crianças.

Outrossim, na contemporaneidade, as músicas dessa banda (que não existe mais) e muitas outras que reforçam os mesmos estereótipos circulam entre as infâncias, seja nas mídias digitais, seja nas práticas escolares, que continuam a reproduzir padrões estéticos e comportamentais excludentes, reforçando visões limitadas sobre gênero, raça e classe social.

A Galinha Pintadinha, fenômeno audiovisual da geração atual, com mais de 24,2 bilhões de visualizações, tornou-se uma das principais mediadoras da relação entre crianças e música. Seu repertório, amplamente difundido nas telas e nas escolas, parece inocente à primeira vista, mas revela como a indústria cultural passou a normatizar o que se entende por “música infantil”, padronizando ritmos, vozes e imagens em um formato consumível e repetitivo. Embora cumpra um papel de familiarização com a linguagem musical, esse tipo de produção tende a reduzir a experiência estética à passividade do espectador.

Apesar da ludicidade, é notório que essas músicas reforçam e se entrelaçam a visões fixas de natureza, gênero e comportamento, quando não problematizadas. O cantar se torna, então, uma oportunidade pedagógica de revisitar sentidos, de provocar perguntas e de transformar o que se canta em diálogo com o tempo presente. Não se trata de negar a ludicidade e a alegria que a música pode proporcionar, mas de compreender que cantar é também um ato político e educativo. É preciso construir repertórios que afirmem o respeito, a igualdade e a diversidade, permitindo que as crianças se vejam representadas em narrativas que celebrem o afeto, a autonomia e a dignidade de todas as pessoas.

Além disso, observa-se um fenômeno cada vez mais evidente: há músicas que não são propriamente infantis, mas atravessam o cotidiano das crianças. Nas redes sociais e nas festas escolares, expressões adultas e sexualizadas aparecem mascaradas de brincadeira, como em uma das músicas populares na contemporaneidade que tem como trecho “Senta com carinho de neném”. Esse tipo de conteúdo, ao circular entre as infâncias, erotiza precocemente o corpo e a linguagem, naturalizando gestos e palavras que escapam do universo infantil. É nessa fronteira, entre o lúdico e o midiático, que se torna urgente um olhar descolonial sobre o que cantamos, um olhar que não silencie as vozes da cultura popular, mas que também questione os sentidos que essas vozes carregam.

Conforme entendimento de Bakhtin (1981):

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento de consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (Apud Oliveira, 2012, p. 21).

Nesse sentido, compreendemos que cada palavra cantada carrega sentidos históricos, ideológicos e afetivos, e que as canções, quando inseridas nas experiências infantis, participam ativamente da construção de uma consciência social, estética e simbólica desde os primeiros anos de vida. “É importante apresentar às crianças canções do cancionário infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional e também de outros povos e culturas” (Brito, 2003, p. 93).

Diante disso, a importância de revisitar criticamente o repertório musical infantil, reconhecendo o canto como um ato de formação ética e cultural. Promover escutas sensíveis e experiências sonoras plurais é também abrir espaço para que as crianças se vejam representadas em canções que afirmem o respeito, à liberdade e à diversidade. Dessarte, a musicalização se torna um ato político e pedagógico de reconstrução cultural, no qual cantar é, também, aprender a ler o mundo, a questionar o passado e a (re)inventar o presente.

5. CONCLUSÃO: O ECO DA CANÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou compreender o papel da musicalização no desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil, analisando suas contribuições para o cognitivo, emocional e social das crianças, e explorando as implicações de raça, gênero e classe social nas músicas destinadas à infância. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, evidenciou que a musicalização, quando trabalhada de forma crítica, sensível e intencional, constitui-se como uma linguagem essencial das infâncias e um recurso pedagógico potente, capaz de integrar aprendizagem, expressão e convivência.

As oficinas de musicalização realizadas no em duas escolas do Município de Irecê demonstraram que as práticas musicais promovem aprendizagens significativas, estimulando a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção e o desenvolvimento da linguagem. No âmbito emocional e social, destacou-se a ampliação da autonomia, da expressão de sentimentos, da empatia e do respeito às diferenças, fortalecendo vínculos entre as crianças e contribuindo para o sentimento de pertencimento aos grupos. Assim, a musicalização se confirma como um caminho privilegiado para o desenvolvimento global, conforme proposto nos objetivos deste estudo.

A análise das canções infantis evidenciou ainda que o repertório musical destinado às crianças carrega valores ideológicos atravessados por raça, gênero e classe social. Esses elementos, muitas vezes naturalizados, reforçam a importância de um trabalho pedagógico atento às desigualdades e comprometido com práticas que valorizem a diversidade e combatam estereótipos. Nesse sentido, pensar a musicalização na educação infantil requer reconhecer que cantar, tocar e escutar não são apenas atos estéticos ou técnicos, mas também práticas culturais, políticas e identitárias.

A perspectiva da “reexistência pela música” sintetiza essa compreensão ampliada: musicalizar é também afirmar identidades, ressignificar narrativas e abrir espaço para que diferentes vozes sejam ouvidas. A música pode tornar-se, assim, uma prática educativa de transformação social, sobretudo quando valoriza expressões afro-brasileiras, indígenas, populares e outras pertencentes às ancestralidades que constituem a cultura brasileira. Como lembra Paulo Freire, educar é um ato de liberdade; transposta para a musicalização, essa concepção convoca o educador a criar contextos em que as crianças não apenas reproduzam

melodias, mas criem, investiguem, questionem e se reconheçam nos ritmos e nas histórias que escutam e produzem.

Ao adotar um repertório plural e inclusivo, que acolha o maracatu, o samba de roda, o ijexá, o toré, o aboio e tantas outras expressões, a sala de aula transforma-se em espaço de resistência e convivência, onde a música é mediadora de encontros e dispositivo de justiça social. Reexistir pela música é, portanto, educar para a vida, em compasso com a diversidade e em harmonia com os sons da liberdade.

A partir da realização desta pesquisa, abre-se a possibilidade de ampliar ações voltadas à musicalização na Educação Infantil, especialmente por meio da socialização dos resultados com a rede municipal de Educação de Irecê. O estudo pode subsidiar a formação continuada de professores, fortalecer práticas pedagógicas já existentes e inspirar novas propostas de trabalho com musicalização nas escolas do município. Além disso, este documento pode ser apresentado às escolas participantes, às outras escolas que fazem parte da Rede Municipal, e à Secretaria Municipal de Educação como material de apoio para o planejamento de ações, projetos e políticas que valorizem a cultura musical crítica e reflexiva como recurso potencializador para o desenvolvimento global das crianças.

Esta pesquisa contribui para o campo acadêmico ao reafirmar a musicalização como prática estruturante do processo educativo na infância e como direito das crianças à cultura, à expressão e à escuta. Seus resultados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas críticas, criativas e socialmente comprometidas. Recomenda-se, para estudos futuros, o aprofundamento das relações entre musicalização e identidade cultural, bem como das implicações de gênero, raça e classe nas produções musicais voltadas ao público infantil, de modo a fortalecer a construção de uma educação mais humana, equitativa e integral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. *Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios*. Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, Brasília, 2004.

AREIAS, José Carlos. *A música, a saúde e o bem estar*. Nascer e Crescer, Porto , v. 25, n. 1, p. 7 10, mar. 2016. Disponível em http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 15 out. 2025.

CABRAL, D. dos S., Corrêa, L. J., & Fernandes Neto, I. P. (2023). *A importância da música como instrumento do desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil*. *REVISTA FOCO*, 16(10), e3251. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-022>

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo*. São Paulo, Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis. Acesso em: 15 nov. 2025. , 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.

CARVALHO, Maria Inez S.S. *O a-com-tecer de uma formação*. In. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 164, jan./jun., 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBBO, G. R. R. ., & Cocato, K. L. . (2023). *O processo de Humanização na Educação na Educação Infantil mediados pelos conteúdos da música*. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 11(1). <https://doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.14440>

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

GULA, Kamilla Tratsch; FERNANDES, Célia Bassuma. *A desigualdade de gêneros nas músicas infantis: repetir até tornar-se natural*. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 23, n. 46, p. 86–104, 2024. DOI: 10.12957/palimpsesto.2024.83458. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/83458>. Acesso em: 10 out. 2025.

IRECÊ. *Referencial Curricular por ciclo de formação Humana*. Irecê: Secretaria Municipal de Educação. 2020.

KOLYNIAC FILHO, C. *Qualidade de vida e motricidade*. IN: NISTA – Piccolo; WEY Moreira. *Corpo em Movimento na Educação Infantil*. -1. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisa Contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MADALOZZO, Tiago. *“Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil*. Revista da Abem, v. 29, p. 120-136, 2021.

MELO, Rita de Cássia B. Conceição; ALMEIDA, Suzzana A. Lima. *Canções infantis, representações sociais e violência: retratos do passado e seus desdobramentos no presente*. EDUCERE. XI Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, Curitiba, de 23 a 26 de set. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8271_5686.pdf . Acesso: 31 out. 2025.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PALES. Isamar Marques Candido. SOUZA. Sandra Suely de Oliveira. *A música, o desenvolvimento infantil e teorias de Vygotsky*. Vitória da conquista. Seminário Gepraxes. (2017 p. 9).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Jamile Silva. *A música na educação infantil como importante recurso para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças*. 13 dez. 2022. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/4027>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*. Dental Press Journal of Orthodontics, v. 15, n. 3, p. 121-124, maio/junho. 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed brasileira. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAZLAWICK, Patrícia. *Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de musicoterapia..* Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.33871/19805071.2006.1.1.1746. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1746>. Acesso em: 15 out. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Planejamento das oficinas

Oficina 01: Os elefantes

Dinâmica de acolhimento: Contar para as crianças a história de “Elmer, o elefante xadrez”. Ensinar o passo a passo para a produção dos elefantes, que serão feitos a partir de dobraduras simples. As crianças poderão decorá-los livremente.

Atividade central: As crianças criam uma história cantada sobre as características dos elefantes que elas produziram. O mediador inicia a atividade cantando a frase “Os elefantes são grandes e fortes”, e as crianças continuam, atribuindo a cada frase cantada a característica principal do seu elefante. Se necessário, a frase cantada pode ser acompanhada por um instrumento musical ou por um som.

Objetivo: Estimular a criatividade, imaginação e expressão artística das crianças

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Conviver, participar, expressar,

Campo de experiência (BNCC, 2018): Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Referência: “(...) os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos, quanto com a música” (Brito, 2003, p. 35).

Oficina 02: História cantada e desenhada

Dinâmica de acolhimento: ao som do “Clap Clap sound” (o acesso à música está disponível no anexo, por meio de QR Code), as crianças deverão acompanhar a percussão fazendo sons com as palmas e com os pés.

Atividade central: explicar para as crianças que vão ouvir uma música com uma história e, depois, elas vão imaginar o que aconteceu e expressar isso com desenhos. Toque a música ‘‘A casa’’ de Toquinho (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code) para o grupo e solicite que ouçam com atenção. Após a primeira execução, faça algumas perguntas simples para garantir que eles compreendam o conteúdo da música, como: Quem eram os personagens da música? O que aconteceu no final? Reproduzir a música mais uma vez para reforçar. Convide as crianças a fechar os olhos enquanto ouvem a música pela segunda vez e solicite que imaginem a história acontecendo. Pergunte: como você imagina essa casa? Como seria viver nela? Distribua os materiais de desenho e peça que desenhem uma parte da história que

acharam mais interessante ou como eles imaginam os personagens. Enquanto desenham, passe pelo grupo e pergunte sobre os elementos do desenho, incentivando a verbalização e reforçando a relação entre música e imagem. As crianças se reúnem e compartilham seus desenhos e contam a parte da história que imaginaram. Relacione as diferentes interpretações e mostre como a mesma música pode despertar imagens diferentes em cada um.

Objetivo: analisar como a música pode estimular a imaginação das crianças, integrando aspectos culturais e sociais no processo de desenvolvimento.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): expressar e explorar

Campo de experiência (BNCC, 2018): escuta, fala, pensamento e imaginação.

Referências: ‘‘A formação social da mente (Vygotsky, 1991)’’ e ‘‘Imaginação e criação na infância (Vygotsky, 2009)’’

Oficina 03: De onde vêm os sons?

Dinâmica de acolhimento: as crianças selecionem objetos que, na opinião delas, conseguem produzir sons; propor uma roda de conversa para as crianças sobre a importância dos sons e também do silêncio. Permitir que as crianças explorem os sons dos objetos escolhidos de diferentes formas.

Atividade central: ainda em roda, propor que uma criança feche os olhos e se atente ao som que um de seus colegas irá produzir (seja com o corpo ou com o objeto que selecionou anteriormente). Após o comando do mediador, os demais devem ficar em silêncio, para que a criança com os olhos fechados consiga identificar qual de seus colegas produziu aquele som. A criança ouvirá o som e apontará para a direção de onde acha que ele veio. Faremos isso com todas as crianças, trocando os papéis (quem faz o som, quem fecha os olhos e escuta). Incluir variações como produzir sons em sequência para a criança identificar a ordem ou agrupar dois ou mais sons ao mesmo tempo para maior desafio. Logo após esses movimentos, o mediador irá propor que as crianças ‘‘façam música’’ misturando o som que cada uma delas produziu durante a atividade.

Objetivos: Estimular a percepção auditiva, a criatividade, a concentração, o reconhecimento de sons e a associação espacial; fomentar a participação colaborativa; explorar música e ritmos.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Conviver, participar, expressar, explorar.

Campo de experiência (BNCC, 2018): O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Referências: “Perceber, produzir e relacionar-se com e por meio de sons faz parte da história de vida de todos nós” (Brito, 2003, p. 19); “No caso do ensino da música, tais profissionais identificam suas propriedades, mostrando aos estudantes analogias e diferenças na escuta. Essa relação pessoal com os objetos determinará os níveis perceptivos, as diferenças individuais e a formação dos processos subjetivos de cada sujeito” (Gobbo; Cocato, 2023, p. 9).

Oficina 04: Desenhando Sons

Dinâmica de acolhimento: As crianças deverão agir a partir da música “Quem está me ouvindo” de Batucadan (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code). Elas deverão pôr a mão na cabeça, nos pés, dançar e pular através dos comandos presentes na música.

Atividade central: A atividade começa com a exploração dos sons. As crianças são apresentadas a diferentes instrumentos musicais (podendo ser eles, objetos do dia a dia que fazem barulhos) e têm a oportunidade de experimentar os sons que cada um produz. Para estimular a imaginação, pergunta-se: “Como seria o som de um animal ou do vento? Vamos tentar criar juntos?” A partir dessa experimentação sonora, elas são incentivadas a perceber e interpretar os sons de maneira criativa.

Em seguida, inicia-se o momento de desenhar o som. Cada criança recebe uma folha de papel e giz de cera. Enquanto os sons são tocados lentamente, propõe-se: “Pensem no que esse som lembra e desenhem como vocês imaginam! Que cor você acha que esse som tem?” Assim, elas expressam livremente suas interpretações sonoras por meio do desenho, relacionando audição e expressão visual. Após essa etapa, acontece a criação coletiva. Cada criança apresenta seu desenho e compartilha o que imaginou ao ouvir os sons. Em seguida, todas as ilustrações são reunidas em um mural, formando uma "história de sons", onde diferentes percepções sonoras se conectam visualmente.

Objetivo: Estimular a imaginação e criatividade das crianças, transformando sons em desenhos.

Direitos de Aprendizagem (BNCC, 2018): Brincar, explorar e participar

Campo de Experiência (BNCC, 2018): Escuta, fala, pensamento e imaginação, e Corpo, gestos e movimentos

Referências: “Imaginação e criação na infância” (Vygotsky, 2009) e “A música na educação infantil: proposta para a formação integral de professores” (Brito, 2003).

Oficina 05: Maestro do Corpo

Dinâmica de acolhimento: Em roda, as crianças passam um objeto (pode ser a bola) ao som de uma música escolhida por elas, e quando a música parar, quem estiver com a bola deve dizer “o que acha que é música?”, “o que acha que é ritmo?”, “o que acha que é som?”, “o que acha que é silêncio?”, “como se faz música?”

Atividade central: A atividade começa com a apresentação dos materiais, que incluem cartões com símbolos musicais desenhados. Cada símbolo representa uma ação: o símbolo musical colcheia indica que as crianças devem bater palmas ou produzir outro som corporal, a imagem de uma mão significa parar e ficar em silêncio, a seta indicando para a direita pede para acelerar os sons e a seta indicando para a esquerda para desacelerar.

Após essa introdução, explica-se que, nessa brincadeira musical, cada criança terá a chance de ser um maestro do corpo, conduzindo os colegas. Para estimular a curiosidade, pergunta-se: "Vocês já viram um maestro? O que ele faz?" Em seguida, os cartões são apresentados e seus significados explicados.

Com a proposta esclarecida, as crianças começam a explorar os sons que podem produzir com o próprio corpo. Elas experimentam diferentes formas de sonoridade, como bater palmas, estalar os dedos, bater as mãos nas pernas, os pés no chão e fazer sons com a boca, como "Tch! Tch!", "Pá!" ou "Tum!". Também brincam com variações de ritmo e intensidade, explorando sons rápidos, lentos, fortes e fracos.

Em seguida, chega o momento em que cada criança assume o papel de maestro. Uma de cada vez, elas ficam à frente do grupo, segurando os cartões e escolhendo quais exibir. O restante das crianças deve observar e seguir os comandos, respondendo com os sons corporais adequados.

Para finalizar, a brincadeira se transforma em um momento de criação coletiva. As crianças são incentivadas a criar sequências próprias com os cartões, formando sua própria música corporal. Elas podem combinar ritmos, movimentos e até ensinar suas sequências aos colegas. Para tornar o desafio ainda mais interessante, podem criar novos símbolos, ampliando ainda mais as possibilidades sonoras e expressivas.

Objetivos: Estimular a autonomia e protagonismo infantil ao permitir que as crianças conduzam a brincadeira; desenvolver a coordenação motora e percepção rítmica usando o corpo como instrumento.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Conviver, brincar, participar e explorar.

Campo de experiência (BNCC, 2018): Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas.

Referências: “A música na educação infantil: proposta para a formação integral de professores” (Brito, 2003).

Oficina 6: Círculo Musical

Dinâmica de acolhimento: O(A) mediador(a) inicia esse momento estando de frente para as crianças e apresentará uma “cantoria” divertida com sons e gestos a partir das sílabas trá, la, la, e explicará que essa cantoria será feita de modo a irem alternando as vogais que dão os sons principais para as sílabas. Primeiro, farão com o “trá, la, la”, depois com o “tre, le, le” e assim por diante. Quando todas as vogais forem contempladas, as crianças podem sugerir outras consoantes que, em junção com as vogais, formem outras sílabas cantadas, surgindo a partir daí muitas outras possibilidades.

Atividade central: O(A) mediador(a) vai sugerir às crianças que formem juntas um círculo, todas sentadas lado a lado. Em seguida, explicará que a atividade será bem intuitiva. Cada criança deverá ir ao centro do círculo apresentar sua música favorita, se assim se sentir confortável. Indagar por que essa música é a sua favorita? Aqueles (as) que não quiserem ir ao centro, podem cantar dos seus lugares, ou só dizer um trecho da música, que, se caso os outros conhecerem, poderá ser cantada em conjunto. A ideia é que, para além de cantar, as crianças possam se expressar de maneira livre e criativa, podendo também encenar a música cantada, fazer mímicas, dançar. Todas essas possibilidades serão sugeridas para elas. O mediador inclusive poderá iniciar a atividade, indo ao centro e expressando sua música favorita da maneira que achar mais divertida.

Objetivos: estímulo à criatividade e expressão pessoal, desenvolvimento da linguagem, fonologia, socialização, colaboração, autoconfiança e escuta.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): brincar, participar, expressar-se, conviver, explorar

Campos de experiência (BNCC, 2018): corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação;

Referências: Gobbo, Gislaiane; Cocato, Karina. **O processo de humanização na educação infantil mediado pelos conteúdos da música.** Revista Olhares, v. 11, n. 1 - Guarulhos - ISSN 2317-7853, 2023.

Oficina 7: Ritmo e movimento

Dinâmica de acolhimento: Convide uma das crianças para ser o espelho e a outra, a espelhada. Tudo que a espelhada fizer, o espelho deve imitar. Brinque de espelho e espelhado

(sem música) por algum tempo. Logo após, escolha duas músicas que tenham contrastantes entre si e convide as crianças para apreciá-las enquanto fazem movimentos que acompanham a música. Em duplas novamente, voltem à brincadeira do espelho. As crianças irão acompanhar a dinâmica da música com os movimentos, ao sinal do guia (que pode ser "troca"). Quem é o espelho passa a ser o espelhado e vice-versa.

Atividade central: A atividade inicia com uma conversa sobre como costumamos bater palmas ou pés ao ouvir música. Em seguida, são apresentados papéis com desenhos de duas ou três bolas, que representam diferentes sequências rítmicas: duas bolas indicam duas batidas na mesa ou no próprio corpo, enquanto três bolas sinalizam três batidas.

Com a música ao fundo, cada criança segue a sequência dos papéis, ajustando-se a variações de velocidade, como ritmos mais rápidos ou mais lentos. Posteriormente, uma criança assume o papel de regente da brincadeira, conduzindo o grupo sem a mediação do adulto. A atividade se torna ainda mais dinâmica quando as crianças propõem novas formas de responder aos estímulos, como bater os pés no chão ou estalar os dedos.

Ao final, uma roda de conversa permite que compartilhem suas experiências, refletindo sobre a dificuldade ou facilidade de seguir os ritmos, as sensações ao lidar com mudanças de velocidade e sugestões para novas variações do jogo.

Objetivos: Estimular a coordenação motora, a percepção auditiva e a criatividade das crianças, além de promover autonomia e cooperação.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): brincar, participar, expressar-se e explorar.

Campos de experiência (BNCC, 2018): Corpo, gestos e movimentos e traços, sons, cores e formas.

Referências: “A música na educação infantil: proposta para a formação integral de professores” (Brito, 2003)

Oficina 8: Corpo que fala: Os diferentes ritmos

Dinâmica de acolhimento: Relembrar e jogar por duas rodadas a dinâmica da oficina 5. Na qual as crianças fazem sons com o corpo.

Atividade central: Momento 01: A proposta é que, ao tocar cada música, as crianças imitem, dancem ou criem movimentos que "conversam" com o ritmo da música, expressando o que ela faz elas sentirem, como se o corpo fosse "falando" ao som. Pode-se brincar de espelho, uma criança é o espelho e a outra o reflexo. Desse modo, o reflexo dança imitando o espelho. Quando a música for suave, como a canção “*Leãozinho*” de Caetano Veloso (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code), a ideia é estimular movimentos suaves e

delicados. Quando a música for alegre e animada, como “*Samba Lelé*” (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code), as crianças podem realizar movimentos rápidos, saltos e giros. Em músicas com ritmos mais lentos e dramáticos, como “A baleia” de Batucadan (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code), a proposta é explorar movimentos mais pausados e com maior presença de sentimentos, permitindo que as crianças interpretem uma história com gestos. Já ao ouvir ritmos africanos ou latinos, como “*Axé*”, as crianças serão incentivadas a realizar movimentos com os quadris e passos com forte conexão com o solo, representando as raízes culturais.

A dinâmica é flexível: caso as crianças não queiram dançar algum ritmo, elas são gentilmente estimuladas a participar de acordo com suas preferências. Ao final da atividade, as crianças se sentam em círculo e discutem como seus corpos se sentiram ao dançar.

Momento 02. Coloca-se uma música animada para as crianças desenharem o que vier à mente. Agora, com uma música mais suave, as crianças desenharam novamente. Ao final, questione: "Foi mais fácil desenhar com a música rápida ou com a calma?", "Os desenhos ficaram parecidos ou diferentes?"

Objetivos: Estimular a expressão corporal, a percepção rítmica e a coordenação motora por meio da dança, utilizando diferentes estilos musicais. Além disso, promover a liberdade criativa das crianças para que seus corpos "falem" por meio dos movimentos, respeitando suas emoções e sentimentos. Explorar a imaginação e a criatividade das crianças por meio da relação entre música e desenho, observando como os diferentes ritmos influenciam suas produções.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Participar, expressar, explorar.

Campos de experiência (BNCC, 2018): Corpo, Gestos e Movimentos, Escuta, Fala, Pensamento e Imagem e Traços, Sons, Cores e Formas.

Referências: “Pensamento e Linguagem” (Vygotsky, 2001).

Oficina 9: O que sentimos?

Dinâmica de acolhimento: Brincadeira dos 4 cantos: Quando a música começa (sendo cantada pelo mediador), todos começam a caminhar ao redor dos quatro cantos (os pontos demarcados). Ao longo da música, a pessoa que está cantando vai fazer comandos, e as crianças precisam agir de acordo com as ordens. Ao final dos comandos, quem sobrar fica no meio dos 4 pontos demarcados.

Atividade central: Em círculo, as crianças poderão falar sobre como estão se sentindo emocional e fisicamente. Através da música “Cara de quê?” do grupo Coração Palpita (a

música está disponível no anexo, por meio de QR Code), poderão fazer mímicas das emoções citadas na música. O mediador propõe desafios criativos: *"Como essa emoção se moveria pelo espaço? Como ela dançaria? Se sua emoção fosse um som, como ela soaria?" (as crianças podem imitar o som da emoção)''*. Após esse momento, elas farão desenhos dos sentimentos do dia, e pensaremos juntos, palavras que rimem com os nomes desses sentimentos.

Objetivos: Estímulo à concentração, criatividade, desenvolvimento emocional, expressão de sentimentos, promoção da linguagem musical e rítmica, reflexão sobre emoções coletivas.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Participar, expressar, conhecer-se, conviver.

Campos de experiência (BNCC, 2018): Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imagem; Traços, Sons, Cores e Formas.

Referências: "(...) Nesse sentido, o professor deve atuar - sempre - como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil". (Brito, 2003, p. 45)

Oficina 10: Caça aos sons

Dinâmica de Acolhimento: Música do Tam Tam de Marcelo Saraiva (a música está disponível no anexo, por meio de QR Code). Ao som da música, as crianças devem seguir as instruções.

Atividade central: Os estudantes embarcarão numa "Caça aos sons". Os mediadores exemplificam as diferenças entre os sons. As crianças, acompanhadas das professoras e mediadores, deverão explorar os espaços na escola em busca de objetos que produzam sons. Serão divididas em grupos, cada grupo com uma "missão sonora" diferente: Grupo 1: Encontrar objetos que façam sons agudos (como campainhas ou garrafinhas com feijão). Grupo 2: Procurar por objetos que façam sons graves (como tambores ou caixas de papelão). Grupo 3: Buscar sons de batidas e percussões (como tampas de panelas, pedaços de madeira, etc.). Grupo 4: Explorar os sons suaves (como folhas secas, plásticos ou tecidos).

Durante a caça, o mediador pode incentivar as crianças a experimentarem diferentes formas de produzir som (batendo, soprando, esfregando).

Após a "Caça aos sons", os objetos podem ser transferidos para a sala de aula. Para as crianças construírem uma orquestra musical com eles.

Objetivos: Estimular a criatividade, a percepção auditiva, o trabalho em grupo e a colaboração, desenvolver habilidades motoras, fomentar o senso de descoberta e exploração.

Direitos de aprendizagem (BNCC, 2018): Participar, expressar, conhecer-se, conviver, explorar, brincar.

Campos de experiência (BNCC, 2018): Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imagem; Traços, Sons, Cores e Formas.

Referências: “A criança é um ser brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (Brito, 2003, p. 35).

APÊNDICE B - Playlist das músicas utilizadas no trabalho

https://docs.google.com/document/d/1wPmmp_Te0dj2K-yp-CoBkAGUveBMsYDphToNs5nm0qg/edit?usp=sharing



APÊNDICE C - Diário de bordo das experiências nas escolas participantes



[Diário de Bordo/Escola Clarinete](#)

[Relatorio Escola Sanfona](#)