



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho

**Brincadeiras musicais como estratégia
pedagógica para educadores de crianças bem
pequenas e pequenas: uma pesquisa de
intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus
Carvalho**

São Luís
2025



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEED

SÉRGIO RICARDO GALVÃO DE CARVALHO

**BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS:** uma pesquisa de
intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

São Luís
2025

Imagem da capa: Instruments for children. By
AnnaDudek de Getty Images. Disponível em: www.canva.com

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Carvalho, Sérgio Ricardo Galvão de.
BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS : uma
pesquisa de intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus
Carvalho / Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho. - 2025.
183 p.

Orientador(a): José Carlos de Melo.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Brincadeiras Musicais. 2. Música. 3. Educadores.
4. Creche-escola. I. Melo, José Carlos de. II. Título.

SÉRGIO RICARDO GALVÃO DE CARVALHO

**BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS: uma pesquisa
de intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Linha de Pesquisa: Saberes, Formação de Professores e Práticas Curriculares na Educação Básica, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo.

São Luís
2025

SÉRGIO RICARDO GALVÃO DE CARVALHO

**BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS:** uma pesquisa de
intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Linha de Pesquisa: Saberes, Formação de Professores e Práticas Curriculares na Educação Básica, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Carlos de Melo (Orientador)

Doutor em Educação – PPGEEB/UFMA

Profa. Thais Andrea Carvalho de Figueiredo Lopes (Examinadora Interna)

Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (Examinador Externo)

Doutor em Educação – PPGEd/UFPI

Profa. Rosyane de Moraes Martins Dutra (Suplente interna)

Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Suplente Externa)

Doutora em Educação – CCSST/ UFMA

Aos meus pais, Sérgio Sena e Gracimar
Carvalho, a quem muito amo.

À minha esposa Márcia e aos meus filhos,
João Lucas e Mateus, pela alegria de
tê-los ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado e conduzido até aqui.

Aos meus queridos pais, Sérgio Sena de Carvalho e Gracimar Galvão de Carvalho, por sempre acreditarem nos meus sonhos e vibrarem nas conquistas. Amo vocês!

À minha amada esposa Márcia Lúcia Lopes de Miranda, por ser tão companheira, torcer e incentivar o meu crescimento profissional todos os dias. Te amo!

Aos meus filhos, João Lucas Miranda de Carvalho e Mateus Miranda de Carvalho, por festejarem cada etapa e conquistas ao longo do mestrado e toda a trajetória acadêmica. Vocês são a razão do meu viver e por vocês luto todos os dias.

Aos meus irmãos Carla Graciana de Carvalho Lopes e Hugo Leonardo Galvão de Carvalho, por serem tão especiais e importantes na minha vida! A nossa amizade e cumplicidade muito me alegra!

À Dona Maria do Carmo Lopes de Miranda, minha sogra, por ser exemplo de vibração e oração a cada conquista da minha vida. Muito obrigado!

À Universidade Federal do Maranhão, pelo compromisso com a ciência e por ter sido o espaço que me garantiu a formação acadêmica desde o curso de Licenciatura em música, iniciado em 2007, e agora a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB).

Ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), na pessoa do coordenador Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes. Grato pelo empenho e dedicação ao programa e à instituição.

Aos docentes e colaboradores do PPGEEB/UFMA, por toda a dedicação e competência! A vocês minha gratidão pela partilha e comprometimento com nosso avanço acadêmico.

Ao querido amigo e orientador Prof. Dr. José Carlos de Melo, por tanto me inspirar, incentivar e ensinar com seu carinho e amor pela docência. A você minha eterna gratidão e respeito por ser tão dedicado e por nos motivar, a cada dia, a estudar e pesquisar sobre a educação de crianças bem pequena e pequenas.

Ao Professor Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti e às professoras, Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra, Dra. Thais Andrea Carvalho de Figueiredo

Lopes e Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelas excelentes contribuições.

Ao gestor geral Aquiles de Jesus Suathê Berrêdo e à gestora adjunta Cristiane Drummond Ribeiro Gonçalves Moreira, que abriram as portas da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho para que se tornasse possível a realização dessa pesquisa e às educadoras que aceitaram participar de forma integral de todo o processo, com muita alegria e disposição. A vocês meu carinho e eterno respeito.

Aos amigos do PPGEEB/UFMA, Turma 2023. Cada um de vocês deixou uma marca e um ensinamento na minha vida pessoal e profissional. Jamais esquecerei desses dois anos de convivência semanal.

Aos professores do curso de música da Universidade Federal do Maranhão, nas pessoas de Ricieri Carlini Zorzal, Daniel Lemos Cerqueira e Maria Verônica Pascucci, que me incentivaram a buscar cada vez mais conhecimento. Gratidão por todo o ensinamento e inspiração!

À Maria de Nazareth de Sousa Campos (Naná), Ana Celia Campos Marques e Clícia Maria Cunha Assub, da Escola Reino Infantil, onde trabalho desde 2009, que não mediram esforços para que eu conseguisse cursar todas as disciplinas do mestrado, adaptando minha carga horária e dias de aula. A vocês o meu respeito e carinho, para sempre!

Aos meus alunos que, ao longo da minha caminhada de aprendiz, ajudaram a construir o professor que me tornei. O amor de vocês me contagia e me movimenta para seguir estudando e aprendendo.

Ao amigo Marco Aurélio Santos Machado, da Propad Ideias, por ter confeccionado com tanto zelo e carinho a capa fantasia deste trabalho. Gratidão, meu irmão!

À Mariceia Ribeiro Lima pelo profissionalismo e dedicação com a parte gráfica do Produto Educacional. Minha eterna gratidão pelo belíssimo trabalho!

Ao Professor de Inglês, músico, cantor e amigo Adriano da Fonseca Lima Correa pela produção do Abstract da minha dissertação. Gratidão por tudo, Bro!

Por fim, ao estimado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência (GEPEID), pelos encontros maravilhosos e enriquecedores! Gratidão a todos os membros pelas partilhas, conselhos e estudos que muito têm contribuído para meu crescimento.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser
um eterno aprendiz.*

Gonzaguinha (1982)

RESUMO

A presente pesquisa analisou a realização de brincadeiras musicais como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas. A investigação partiu dos seguintes questionamentos: Como realizar as brincadeiras musicais nas práticas pedagógicas de educadores(as) de crianças bem pequenas e pequenas? Como os pedagogos concebem o ensino de música na creche-escola? De que forma se pode construir um Caderno de Orientações Pedagógicas, em colaboração com as educadoras, utilizando a música como estratégia pedagógica na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho? A partir das indagações citadas, foi proposto o objetivo geral da pesquisa que consistiu em investigar de que maneira as brincadeiras musicais podem ser realizadas como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas, com vistas à elaboração, em conjunto com as educadoras, de um caderno de orientações pedagógicas, utilizando a música. Como desdobramento desse objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas pedagógicas das educadoras de crianças bem pequenas e pequenas; entender como é concebido o ensino de música na creche-escola; construir, em parceria com as educadoras da creche-escola Maria de Jesus Carvalho, um Caderno de Orientações Pedagógicas, utilizando a música como estratégia pedagógica. Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa foram: Kishimoto (2002,2010); Piaget (2001); Vygotsky (1998); Giroux (1999); Barros (2009); Macedo, Passos e Petty (2005); Machado (2003); Brito (2003); além dos dispositivos legais e documentos oficiais que subsidiaram esta temática, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, Lei nº 11.769/08, Lei nº 13.278/16, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Documento Curricular do Território Maranhense (DOCTE/MA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros. Na metodologia, optou-se por uma pesquisa de intervenção com enfoque qualitativo, utilizando as pesquisas de revisão de literatura, pesquisa do tipo estado da arte e documental. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Os sujeitos participantes foram educadoras de crianças bem pequenas e pequenas. Como resultados percebeu-se que as brincadeiras estão fortemente ligadas às crianças da creche e

que as educadoras reconheceram a importância do brincar através da música. No entanto, ainda há uma certa distância e insegurança na realização de brincadeiras musicais por falta de formações voltadas para essa temática. Os dados apresentam a necessidade de processos formativos por meio de brincadeiras musicais para que as educadoras sintam-se mais à vontade para realizá-las e também para criarem suas próprias brincadeiras, a exemplo do que se fez durante as oficinas. Por fim, espera-se que essa pesquisa possa servir de inspiração para outros educadores.

Palavras-chave: Brincadeiras musicais; música; educadores; creche-escola.

ABSTRACT

This research analyzed the use of musical games as a pedagogical strategy in the teaching-learning process of very young and young children. The investigation started from the following questions: How can musical games be used in the pedagogical practices of educators of very young and young children? How do educators conceive of music teaching in daycare-schools? How can a Booklet of Pedagogical Guidelines be constructed, in collaboration with educators, using music as a pedagogical strategy at the Maria de Jesus Carvalho Daycare-School? Based on these questions, the general objective of the research was proposed, which consisted of investigating how musical games can be used as a pedagogical strategy in the teaching-learning process of very young and young children, with a view to developing, together with educators, a booklet of pedagogical guidelines for the use of music. As a result of this objective, the following specific objectives were developed: to analyze the pedagogical practices of educators of very young and young children; to understand how music teaching is conceived in the daycare-school; to construct, in partnership with the educators of the Maria de Jesus Carvalho Daycare-School, a Booklet of Pedagogical Guidelines, using music as a pedagogical strategy. The theoretical backgrounds that underpinned the research were: Kishimoto (2002, 2010); Piaget (2001); Vygotsky (1998); Giroux (1999); Barros (2009); Macedo, Passos and Petty (2005); Machado (2003); Brito (2003); in addition to the legal instruments and official documents that support this theme, such as: the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) - Law No. 9.394/96, Law No. 11.769/08, Law No. 13.278/16, the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Curriculum Document for the Territory of Maranhão (DOCTE/MA), the National Common Curriculum Base (BNCC), and others. In terms of methodology, an intervention research with a qualitative focus was chosen, using literature review, state-of-the-art research, and documentary research. From the point of view of its objectives, this research has an exploratory and descriptive character. The participating subjects were educators of very young and young children. The results showed that playing is strongly linked to children in daycare and that the educators recognized the importance of playing through music. However, there is still a certain distance and insecurity in the use of musical games

due to a lack of training towards this topic. The data show the need for training processes through musical games so that educators feel more comfortable using them and also creating their own games, as was done during the workshops. Finally, it is hoped that this research can serve as inspiration for other educators.

Keywords: musical games; music; educators; daycare-school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAORFF	Associação ORFF Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOCTEMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EAD	Educação a Distância
GEPEID	Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFA	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UGF	Universidade Gama Filho
UNIVC	Centro Universitário Vale do Cricaré
USP	Universidade de São Paulo
VOS	Voluntariado de Obras Sociais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Émile Jaques-Dalcroze.	34
Figura 2 – Zoltán Kodály.	36
Figura 3 – Edgar Willems.	37
Figura 4 – Carl Orff.	39
Figura 5 – Heitor Villa-Lobos.	40
Figura 6 – Fachada da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.	58
Figura 7 – Recepção, dormitório, parquinho e refeitório	59
Figura 8 – Registro das formações 1	108
Figura 9 – Registro das formações 2	109
Figura 10 – Cartaz confeccionado pelas educadoras para o “Dia D” e imagem do “Dia D”	110
Figura 11 – Licença do E-book (CC BY-NC-ND).....	110
Figura 12 – Capa do produto.....	108
Figura 13 – Sumário.....	109
Figura 14 – Música e seus contextos	111
Figura 15 – Apresentando os educadores musicais e seus métodos	112
Figura 16 – Trajetória do ensino da música	114
Figura 17 – O brincar e a brincadeira por meio da música na Educação Infantil	116
Figura 18 – Desenvolvimento musical das crianças.....	118
Figura 19 – Parte 2 do Produto Educacional.....	119
Figura 20 – Atividades Brincando com as emoções e Vai girar	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas das Educadoras referentes à 1ª pergunta	73
Quadro 2 – Respostas das Educadoras referentes à 2ª pergunta	76
Quadro 3 – Respostas das Educadoras referentes à 3ª pergunta	79
Quadro 4 – Respostas das Educadoras referentes à 4ª pergunta	82
Quadro 5 – Respostas das Educadoras referentes à 5ª pergunta	86
Quadro 6 – Respostas das Educadoras referentes à 6ª pergunta	89
Quadro 7 – Respostas das Educadoras referentes à 7ª pergunta	92
Quadro 8 – Respostas das Educadoras referentes à 8ª pergunta	96
Quadro 9 – Respostas das Educadoras referentes à 9ª pergunta	100
Quadro 10 – Respostas das Educadoras referentes à 10ª pergunta	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES.....	64
Tabela 2 – Total de dissertações encontradas na plataforma CAPES.....	64
Tabela 3 – Dados das dissertações encontradas.....	64
Tabela 4 – Disposição das turmas da creche-escola Maria de Jesus Carvalho.....	60
Tabela 5 – Cronograma do Plano de Intervenção Pedagógica.....	71
Tabela 6 – Planos dos encontros formativos.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS	25
2.1 Definindo música	25
2.2 A música no contexto educativo	27
2.2.1 Os saberes profissionais da docência	31
2.3 Apresentando os educadores musicais e seus métodos	33
2.3.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865 -1950)	34
2.3.2 Zoltán Kodály (1882 -1967)	36
2.3.3 Edgar Willems (1890 -1914)	37
2.3.4 Carl Orff (1895-1982)	39
2.3.5 Heitor Villa-Lobos (1887-1959)	40
3 O ENSINO DA MÚSICA, AS LEIS QUE O REGULAMENTAM E A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO BRINCAR	43
3.1 Trajetória do ensino da música	43
3.2 O brincar e a brincadeira por meio da música na Educação Infantil	48
3.3 Desenvolvimento musical das crianças	53
4 BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS NA CRECHE-ESCOLA MARIA DE JESUS CARVALHO	57
4.1 Caracterização da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho	57
4.2 Metodologia da pesquisa	63
4.2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa	69
4.2.2 Instrumentos de geração de dados	70
4.2.3 O processo de intervenção pedagógica	70
4.3 Análise e Interpretação de Dados	72
4.4 A intervenção por meio do produto educacional	107
4.4.1 Encontros formativos com as educadoras	108
4.4.2 A aplicabilidade do Produto Educacional	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EDUCADORES	134

APÊNDICE C – CARDS DE DIVULGAÇÃO DAS FORMAÇÕES.....	135
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	137
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA....	182
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	183
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS.....	184

1 INTRODUÇÃO

Início essa dissertação trazendo minha memória escolar, acadêmica e profissional e como a música e a docência foram se apropriando da minha vida¹.

Lembro que via minha mãe nos afazeres de casa cantando e ouvindo música e a escola que estudava, que tinha suas raízes no catolicismo, sempre incentivava a música e a arte de forma geral. Lembro também que havia na escola um evento anual que se chamava Certame², onde os alunos poderiam apresentar-se cantando, tocando e dançando. Meu sonho, e da grande maioria dos jovens, era poder um dia cantar ou tocar no palco que acolhia a escola inteira.

Os anos se passaram e em umas das aulas de arte, onde o professor era o cantor e compositor Wellington Reis³, tivemos uma atividade, que valia nota, em que teríamos que cantar, tocar ou recitar uma poesia. Eu escolhi cantar a música Morena Tropicana, do compositor Alceu Valença⁴, já que não sabia tocar um instrumento nessa época. A partir desse dia, senti a vontade de aprender um instrumento musical, o que só se concretizou em 1993, quando iniciei um estudo de violão na escola Dó Ré Mi, do cantor e compositor Augusto Bastos⁵. Neste mesmo ano, comecei a tocar nas missas da escola, a convite do amigo Luís Alfredo⁶, que muito me ensinou sobre música.

Ainda no mesmo ano montamos uma banda, onde eu cantava e tocava guitarra. Nós nos apresentávamos na escola. Também em 1993 tive a chance de me apresentar no Certame, lugar em que sempre almejei tocar. Em 1994, passei no vestibular para o curso de Engenharia elétrica. Como foi para o segundo semestre, passei a me dedicar mais para a música no primeiro semestre, antes de iniciarem as aulas. Nessa época, frequentava a igreja de São Francisco de Assis, localizada no

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada para referenciar as experiências individuais do pesquisador.

² Concurso ou evento público de caráter genérico ou específico que se propõe a reunir e a expor produtos artísticos, industriais etc., com ou sem atribuição de prêmios ou valorização.

³ Wellington Reis é compositor, músico, poeta, produtor cultural, produtor de cinema, roteirista e fundador dos corais São João e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Também criou o bloco “Vagabundos do jêgue”. Falecido em julho de 2025.

⁴ Cantor, compositor, instrumentista e advogado brasileiro, nascido em São Bento do Una, Pernambuco.

⁵ Cantor, compositor, instrumentista, proprietário da extinta escola de música Dó Ré Mi em São Luís do Maranhão e dono do estúdio de gravação Sotaque.

⁶ Cantor, compositor, instrumentista e médico anestesista. Foi quem muito contribuiu na minha iniciação musical.

bairro do São Francisco, onde meu amigo Luís Alfredo tocava nas celebrações com sua banda e, numa dessas noites, convidou-me para tocar contrabaixo com eles na banda. Não tocava o instrumento. Lembro-me de que ele passou as primeiras dicas e logo comecei a estudar todos os dias para aprender o instrumento.

A partir dali iniciei meus estudos no instrumento que me levaria a tocar em tantos lugares e com muitos artistas. O primeiro com que toquei foi Marquinhos Leite⁷. Em seguida, Alberto Trabulsi⁸ e, quando vi, já estava tocando profissionalmente com vários artistas. Fui dividindo meu tempo com a música e a engenharia, até que decidi abandonar o curso e me dedicar inteiramente à música.

Viajei para tocar em alguns estados do Brasil: Pará, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, dividindo o palco com quase todos os artistas da nossa cidade. Foi aí que senti a necessidade de voltar aos bancos da Universidade para estudar algo voltado para música.

Em 2007, fui aprovado no curso de licenciatura em Música pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que naquele ano abriu sua primeira turma. Comecei a estudar e me deparei com outra realidade, a da docência, um universo diferente a enfrentar, haja vista que minha prática musical era com instrumentos, palco e shows.

Em 2009, quando iniciaríamos o período de estágio curricular obrigatório na educação infantil, lembrei de uma amiga que trabalhava numa renomada escola particular da nossa cidade, com essa faixa etária. Falei com ela sobre um possível estágio na referida escola. Após contactar a coordenação, fui chamado para conversarmos sobre a possibilidade de terem um estagiário de música.

Em março do mesmo ano, iniciei o estágio e logo percebi que tinha que estudar muito para trabalhar com crianças bem pequenas e pequenas. Ainda em março fui surpreendido com a notícia de que a escola teria que ter um convênio com a UFMA e que, pela ausência do mesmo, meu estágio não seria válido. Com isso, fui estagiar na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, que mantinha esse convênio, seguindo paralelamente na escola particular, que pediu que ministrasse algumas aulas para as crianças, pois não tinham professor de música há muitos anos.

⁷ Cantor, compositor, instrumentista, professor de judô e proprietário da escola de judô Ação. Foi o primeiro artista maranhense com quem toquei.

⁸ Cantor, compositor, instrumentista e advogado. Com Alberto toquei por muitos anos e em diversos bares, shows e eventos.

Passaram-se algumas aulas e logo em seguida, em 1º de abril de 2009, acabei sendo contratado para ensinar música na instituição.

Enfrentei muitas dificuldades no início da docência, já que minha experiência era apenas de prática musical, tocando, acompanhando artistas e dando aulas de práticas instrumentais (violão, guitarra, baixo). A inexperiência com a docência me fez perceber que precisava capacitar-me. Passei então a procurar cursos que pudessem me trazer o mínimo de autonomia para trabalhar com crianças na educação infantil. Não tinha muito conhecimento do repertório necessário para trabalhar com esse público, muito embora já fosse pai de uma criança de 1 ano.

Ingressei como acadêmico na primeira turma do curso de Música da UFMA. Os professores eram, em sua maioria, bacharéis em música e não tinham tanta experiência de ensino no contexto das escolas regulares. Com isso, poucos possuíam experiência com a educação musical ou musicalização. Atualmente, tal contexto mudou, já tendo a UFMA, no seu quadro de professores, doutores em educação musical e em educação.

Em 2015, prestei concurso para professor substituto do curso de licenciatura em Música da UFMA e fui aprovado. Lá permaneci por dois anos, período em que pude aprender muito, sobretudo sobre educação musical e estágio. Segui ministrando aulas na escola e comprando livros que abordavam o ensino de música para a educação infantil.

Em uma das buscas por cursos sobre educação musical na internet, já que em São Luís não havia cursos na área, achei um que aconteceria durante 3 dias, no segundo final de semana de janeiro de 2018, em São Paulo, e que seria ministrado por um educador musical chamado Uirá Kuhlmann⁶. Fiquei empolgado achando que o mesmo me ajudaria a sistematizar os conteúdos aprendidos na graduação mas, ao contrário do que pensava, deparei-me com uma proposta pedagógica pautada em brincadeiras, em movimento do corpo (palmas, estalos) e com uso de materiais não convencionais para o ensino da música (bambolês, bichinhos, bola de frescobol).

Tais propostas foram desenvolvidas após o educador citado ter feito uma formação no Instituto *Orff* (EUA). No Brasil, temos muitos educadores musicais, além

⁶ Consultor em educação musical ativa para educadores em geral, com vasta experiência em oficinas ao redor do mundo e diretor da empresa Música e Movimento.

do supramencionado, que trabalham suas experiências com foco na música e no movimento, dentre eles, Estevão Marques¹⁰, Maive Arndt¹¹, Enny Parejo¹², entre outros. A partir daí, fiz muitos cursos na área e com diferentes educadores, cujos trabalhos são voltados para crianças bem pequenas e pequenas.

O curso em São Paulo foi um divisor de águas, quando pude perceber que, mesmo não utilizando instrumentos musicais convencionais e adotando o brincar como ferramenta pedagógica, poderíamos absorver os conteúdos musicais. Lembro ainda de que ao longo do curso fiz algumas amizades e, nos intervalos para lanches e almoços, sempre conversávamos e trocávamos ideias e experiências sobre nossas práticas educativas. Foi aí que percebi que muitos faziam ou já tinham feito especialização em educação musical. Alguns meses depois, ingressei numa especialização em educação musical. Mesmo no formato Educação a Distância (EAD), tal especialização me trouxe grandes contribuições, sobretudo sugestão de leitura na área.

Por outro lado, com a chegada de alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola em que trabalho, senti a necessidade de buscar formação também na área de musicoterapia, enquanto prática terapêutica que utiliza a música e os seus elementos com o objetivo de promover saúde física, emocional, cognitiva e social. Foi aí que descobri que em 2019 abriria a primeira turma de especialização em Musicoterapia, de forma presencial, aqui em São Luís. Ingressei nessa turma, concluí a especialização e me tornei musicoterapeuta.

Ainda em 2019, fui aprovado em processo seletivo para professor substituto do curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde permaneci por dois anos ministrando disciplinas voltadas para a educação musical. A essa altura da docência já havia feito vários cursos, que me trouxeram conhecimento e envolvimento com educadores e propostas voltadas

¹⁰ Educador musical, professor no The San Francisco International Orff Course, nos Estados Unidos, com experiência em oficinas ao redor do mundo. Autor de 20 livros, criador e diretor do curso on-line Mini Esportistas e Educando pela Brincadeira. Fundador do grupo Trii.

¹¹ Musicoterapeuta, especialista em Educação Musical Infantil. Compositora dos materiais: Bebê Canção, Canto & Encanto e Louvor dos Pequenininhos. Ministrante do on-line Music & kids. Fundadora e coordenadora da House of Music psl (Flórida) onde ministra suas aulas de Educação Musical para todas as idades.

¹² Educadora musical, Doutora em Educação-Currículo pela PUC/SP. Dirige, coordena e ministra cursos de Pedagogia Musical para professores de música, Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Atelier Musical Enny Parejo (atualmente no formato on-line). Exerce intensa atividade como palestrante e formadora em diversas instituições do estado de São Paulo e de outros estados.

para o ensino de música na educação básica.

No mesmo ano de 2019, fui aprovado novamente na UFMA para professor substituto. Mas, no ano seguinte, fomos todos surpreendidos pela pandemia do Corona Vírus, o que nos levou a outro grande desafio: ministrar aulas de forma *online* e aprender as ferramentas para tal prática educacional. Foram anos de muitos desafios para educadores e educandos.

Em 2023, fui aprovado no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) e automaticamente ingressei no grupo de pesquisa do meu orientador, o Professor Doutor José Carlos de Melo: o Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID). No mestrado, o meu objeto de pesquisa são as brincadeiras musicais e no grupo de pesquisa temos aprendido e estudado sobre os pesquisadores voltados para a temática do brincar, infância, docência, o que tem afetado positivamente na minha prática educacional.

Após esse relato sobre minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, destaco meu interesse pelas brincadeiras musicais. Percebe-se que essa temática ainda é pouco explorada, o que foi constatado mediante os dados fornecidos através da pesquisa do tipo Estado da Arte, compreendendo o período de 2019 a 2023. Priorizando trabalhos a nível de Mestrado e Doutorado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das brincadeiras musicais, observou-se um número muito reduzido de pesquisas que abordassem essa temática.

Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa foram: Kishimoto (2002, 2010); Piaget (2001); Vygotsky (1998); Giroux (1999); Barros (2009); Macedo, Passos e Petty (2005); Machado (2003); Brito (2003); além dos dispositivos legais e documentos oficiais que subsidiaram esta temática, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, Lei nº 11.769/08, Lei nº 13.278/16, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Documento Curricular do Território Maranhense (DOCTEMA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros.

Sendo assim, a presente pesquisa teve por finalidade analisar a realização de brincadeiras musicais como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas.

Para nortear a pesquisa, fez-se necessário destacar alguns questionamentos em relação ao tema em estudo:

- a) Como realizar as brincadeiras musicais nas práticas pedagógicas de educadores de crianças bem pequenas e pequenas?
- b) Como os educadores concebem o ensino de música na creche-escola?
- c) De que forma se pode construir um Caderno de Orientações Pedagógicas, em colaboração com os educadores, utilizando a música como estratégia pedagógica para os educadores da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho?

A partir das indagações citadas, surgiram os seguintes objetivos:

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar de que maneira as brincadeiras musicais podem ser aplicadas como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas, com vistas à criação de um caderno de orientações pedagógicas utilizando a música.

Como desdobramento desse objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as práticas pedagógicas de educadores de crianças bem pequenas e pequenas;
- b) Entender como é concebido o ensino de música na creche-escola;
- c) Construir, em parceria com os educadores da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, um Caderno de Orientações Pedagógicas utilizando a música como estratégia pedagógica.

Para alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa com enfoque qualitativo, tomando por base pesquisas de revisão de literatura, pesquisa do tipo estado da arte e documental. Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa teve caráter exploratório e descritivo. Os sujeitos participantes foram educadores de crianças bem pequenas e pequenas.

A instituição escolhida para a pesquisa foi a Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, situada em São Luís do Maranhão. A referida creche atende em tempo integral crianças de 2 (dois) até 3 (três) anos e 11 (onze) meses, em regime de creche, das 8h às 17h, oferecendo 04 (quatro) refeições diárias, atividades pedagógicas, higiene e saúde. As crianças de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses são acolhidas pela Pré-Escola, nos turnos matutino ou vespertino. A creche-escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por: direção,

coordenadores, professores, cuidadora escolar, psicopedagogos, pediatra, auxiliar de enfermagem, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, nutricionista, segurança e serviço gerais.

Na sequência, será apresentada a organização da presente pesquisa. Na seção introdutória, descreveram-se as memórias do autor, o tema da pesquisa, os objetivos e os questionamentos para os quais buscam-se respostas.

Na segunda seção, abordou-se a definição de Música, a sua importância no contexto escolar, os saberes profissionais da docência e os métodos ativos da educação musical, trazendo algumas propostas e apresentando o enfoque principal de cada abordagem.

A terceira seção trouxe as leis e os documentos que regulamentam o ensino da música nos espaços educacionais, a importância do brincar para a criança, o que autores e documentos trazem como reflexão e contribuição para o entendimento sobre a relação entre a criança e a brincadeira, abordando também o desenvolvimento musical da criança.

Na quarta seção foram apresentados os caminhos metodológicos onde são detalhados o tipo de pesquisa, o método de abordagem e de procedimento, o local e participantes da pesquisa, instrumentos para coleta e geração de dados, assim como a forma de análise e interpretação dos mesmos. E, por fim, a proposta de um produto da pesquisa.

Na quinta seção apresentou-se a análise de dados que foram produzidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Na sexta seção, descreveu-se o produto educacional que consiste em um caderno de orientações pedagógicas sobre brincadeiras musicais e que servirá de material a ser utilizado pelas educadoras. As considerações finais foram apresentadas na sétima e última seção, retomando as questões iniciais da pesquisa e os objetivos alcançados.

Espera-se que esta investigação possa despertar o interesse de educadores pelas brincadeiras musicais e que sirva de estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas.

2 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS

Nesta seção foram contemplados a definição de Música, a sua importância no contexto escolar, os saberes profissionais da docência e os métodos ativos da educação musical, trazendo ainda algumas propostas educacionais e o enfoque principal de cada abordagem.

2.1 Definindo música

Há muito tempo a música ocupa um papel essencial em nossas vidas e possui características únicas. Podemos considerá-la uma forma de linguagem que se manifesta por meio dos sentidos. O termo "música" tem origem no grego e significa "a arte das musas".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (Brasil, 1998).

Para Bréscia (2003, p. 25), música “[...] é a arte de escolher, dispor e combinar os sons”. O Dicionário Aurélio define “música” como sendo a “[...] arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido” (Ferreira, 2002, p. 477).

Ellmerich (1977, p. 20) define música como sendo

[...] uma criação da inteligência humana, contendo dois fatores: o primeiro é de ordem artística porque a música é arte na manifestação do belo por meios dos sons; o segundo, é científico porque a produção e combinação dos sons são reguladas por leis físicas.

Ainda sobre a música, Menuhin e Davis destacaram que há indícios da sua existência desde o homem primitivo:

Já nas primeiras civilizações a música fez-se presente como uma maneira de expressão. O homem primitivo observou os sons que o cercavam aprendendo a distingui-los e os utilizou para comunicação e expressão. Há indícios em cavernas com pinturas rupestres e em outros achados arqueológicos datados entre 40 e 35 mil anos atrás, de que o homem primitivo utilizava tambores e flautas como instrumentos musicais (Menuhin; Davis, 1990).

Sobre as origens históricas da música, enfatizou Bréscia (2003, p. 29):

[...] as primeiras manifestações musicais estão relacionadas a consagrações ritualísticas como o nascimento, casamento, mudanças de estações do ano e em outros rituais valorizados pelas sociedades.” Neste mesmo contexto, a autora afirma que, com o surgimento e desenvolvimento das sociedades, a música foi utilizada, também, como maneira de louvar seus líderes. Infere, por fim que, em antigas civilizações como o Egito, a música passaria a ser considerada arte e, portanto, estaria diretamente relacionada à religião e à política.

Destaca-se o que a pesquisadora Teca Alencar de Brito (2003, p. 35) aborda sobre o contato inicial da criança com o ambiente sonoro:

O envolvimento com o ambiente sonoro da criança começa antes mesmo do seu nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Para compreender a definição de música sob a ótica do compositor, educador e ambientalista acústico canadense R. Murray Schafer (1933–2021), é preciso primeiro abandonar a visão tradicional do Ocidente, que frequentemente limita a música a uma combinação organizada de sons melódicos, harmônicos e rítmicos produzidos por instrumentos ou vozes humanas. Para ele, a música não está restrita à sala de concerto, mas se expande para todo o universo sonoro. Música, na radicalidade do pensamento schafferiano, é qualquer porção do tecido sonoro do mundo que decidamos escutar com atenção estética.

A espinha dorsal da teoria de Schafer é o conceito de Paisagem Sonora (Soundscape). Trata-se do ambiente acústico total que nos cerca, seja ele uma floresta tropical, uma fábrica ou uma avenida movimentada. Sob essa perspectiva, o mundo é uma composição musical colossal e ininterrupta, na qual todos nós somos, simultaneamente, ouvintes, intérpretes e compositores. Se o mundo é uma composição, a definição de música deixa de ser sobre o que é produzido e passa a ser sobre como nos relacionamos com o som. A música ocidental tradicional passa a ser apenas um microcosmo, uma tentativa de emular ou organizar as forças acústicas que já existem na natureza.

Essa definição baseada na atitude do ouvinte desconstrói preconceitos históricos. O canto de um pássaro, o eco de passos em um corredor vazio ou

mesmo o zumbido mecânico de um transformador elétrico podem ser assimilados como estruturas musicais. Para que o indivíduo seja capaz de perceber a música do cotidiano, Schafer argumenta que a sociedade ocidental precisa passar por uma limpeza de ouvidos (ear cleaning). Fomos educados em uma cultura visual, onde os olhos comandam e os ouvidos servem apenas como um sistema de alerta secundário. Como resultado, paramos de escutar.

A definição de música em Schafer é, portanto, indissociável de uma postura ética e pedagógica. Não existe música sem um ouvido consciente. Ao transformar o ato de ouvir em um exercício político e ecológico, ele retira a música do pedestal da erudição elitista e a devolve ao cotidiano da existência humana. Música é a vida acontecendo em formato acústico.

Nesse sentido, a música faz parte da vida do ser humano e está presente em seu dia a dia desde a vida intra-uterina, sendo de fundamental importância para seu desenvolvimento.

2.2 A música no contexto educativo

A Música no contexto escolar vem sendo abordada em diversos debates em todo o Brasil, discussões que perpassam por vários âmbitos. Diante disso, têm-se destacado, constantemente, as possíveis contribuições da música na educação das pessoas, principalmente no período da infância, momento em que as crianças passam por estágios de aquisição de habilidades.

Uriarte (2005) destaca a necessidade de que a música esteja inserida como uma disciplina no currículo, com características de linguagem específica, critérios de avaliação e possibilidades de expandir o conhecimento através da experimentação das sonoridades, como um dos elementos formadores do indivíduo. Ainda com relação à Educação Musical, seus significados e o trabalho desenvolvido nas salas de aula, Arroyo (2002) destaca o termo como sendo muito mais do que iniciação musical formal.

Aristóteles (2001) defendia o acesso à uma educação formal gratuita e acreditava que a educação deveria ser pública e para todos, abrangendo o ensino de música. Em Política, o autor destaca:

Há mais ou menos quatro coisas que de ordinário se ensinam às crianças:

1º- as letras; 2º- a ginástica; 3º- a música; alguns acrescentam em 4º a pintura; escrita e a pintura para diversas circunstâncias da vida; a ginástica por servir para educar a coragem. Quanto à música, sua utilidade não é igualmente reconhecida. Muitos hoje a aprendem apenas por prazer. Mas os antigos fizeram dela, desde os primeiros tempos, uma parte da educação, pois a natureza, como já dissemos várias vezes, não procura apenas dar exatidão às ações, mas também dignidade ao repouso. A música é o princípio de todos os encantos da vida (Aristóteles, 2001, p. 56-57).

É imprescindível que haja meios que possibilitem que o ensino de música seja um direito de todos os educandos e venha fazer parte do cotidiano escolar, tendo em vista sua significância no processo de aprendizagem. Um caminho alternativo para a música muitas vezes se dá por meio de projetos sociais, porém, em sua maioria, não em moldes de uma educação formalizada.

Na área de educação, Giroux (1999, p. 28) defende que as experiências dos alunos são importantes para o processo de aprendizagem, e que “[...] a noção de experiência deve ser situada dentro de uma teoria da aprendizagem, dentro de uma pedagogia”. O autor considera que as experiências dos alunos são um aspecto importante da aprendizagem, e alerta:

Precisamos levar a sério, como um aspecto da aprendizagem, o conhecimento e as experiências que constituem as vozes individuais e coletivas através das quais os alunos identificam e dão significado a si mesmos e aos outros (Giroux 1999, p. 123).

Bozon (2000) ressalta o caráter social da música, uma vez que sua própria prática implica em relações interpessoais, afirmando ainda que a música pode constituir-se como um fenômeno de integração social. Reforçando esse pensamento, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) imaginava uma educação musical que contribuísse na formação integral de cada pessoa e não só na formação de músicos profissionais.

É notório que existe uma lacuna no currículo dos estudantes de pedagogia, no que diz respeito ao ensino de música. O que se observa, em relatos de alguns pedagogos, é que não conhecem as propriedades e características do ensino formal de música, por não terem acesso a tais conteúdos. Vale ressaltar que o trabalho pedagógico com a música na educação infantil é de responsabilidade dos educadores unidocentes e que geralmente não têm formação específica na área.

Isso poderia ser resolvido com a inserção do componente música no

currículo das pedagogias e quanto ganhariam nossas crianças bem pequenas e pequenas com esse feito, já que a pedagogia fornece um estudo bem amplo e capaz de alcançar todas as etapas da educação básica, sobretudo às crianças da educação infantil.

Entende-se que o ensino formal de música não se encaixaria em tal proposta, mas sim, um apanhado sobre as características e suas aplicabilidades nas rotinas das crianças acompanhadas pelas pedagogas, utilizando brincadeiras que trabalhem ritmo, pulso, altura, andamento e outros elementos da música, valendo-se do que as crianças mais gostam de fazer: brincar.

Em contrapartida, as licenciaturas em música têm muitas disciplinas de conhecimento teórico e poucas que abordem os requisitos básicos para docência na educação básica. Somos treinados para o ensino formal de música e para a prática instrumental, o que normalmente não é contemplado pela rede de ensino, caracterizando-se como um déficit curricular que acaba por gerar um certo receio nos estudantes de música ao chegarem na fase de estágio curricular obrigatório, trazendo uma série de questionamentos: como devemos nos comportar com essas crianças? O que ensinaremos? Teremos que cantar apenas músicas infantis para eles? Ou seja, trabalhar com crianças requer um estudo mais amplo, o que os currículos das licenciaturas do curso de música e da pedagogia nem sempre alcançam.

A partir dessas indagações, pensou-se em analisar a estrutura curricular de alguns dos principais cursos de Licenciatura em música do Brasil, incluindo o curso de música da UFMA.

Com isso, destacou-se o curso de música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), percebendo-se uma certa semelhança na oferta das disciplinas voltadas para o ensino técnico de música e para a educação de forma geral.

A estrutura curricular do curso de Música, Licenciatura Plena, da Universidade Federal do Maranhão, sofreu adaptações ao longo do tempo, desde a sua criação em 2007. Observam-se várias disciplinas destinadas à prática musical e instrumental, mas vale destacar outras disciplinas que são ofertadas pelo

Departamento de Educação da UFMA, quais sejam: Psicologia da Educação I e II, Didática I e II e Organização da Educação Brasileira.

Observa-se ainda que os professores do curso de música dedicaram-se à prática docente específica, quando pensaram em disciplinas como: Metodologia do Ensino da Música e Metodologia da Pesquisa em Música, ambas com 60h, disciplinas essas ofertadas também por outras universidades de música.

Em 2010, o curso passa por uma reformulação curricular e nota-se a inserção de disciplinas de caráter inclusivo, como: Educação inclusiva em música, Fundamentos de musicoterapia e também disciplinas voltadas para a tecnologia: Arte e novas tecnologias e técnica informática aplicada à música. Em 2014, sofre mais uma alteração e segue acrescentando disciplinas voltadas para a prática musical, como: Administração musical e Didática da performance musical.

Em 2021, há um desdobramento em linhas de formação e, com isso, tem-se uma formação voltada para instrumentos musicais e outra voltada para educação musical, com algumas disciplinas em comum, além das características próprias de cada linha de formação.

Ao analisar outras universidades que oferecem o curso de música, notam-se muitas semelhanças entre disciplinas. Mesmo que diferencie alguma terminologia, possuem as mesmas características. Vale citar algumas disciplinas nas seguintes universidades:

Na UFBA, destacam-se as disciplinas que apresentam semelhanças e que são voltadas para a educação: Fundamentos psicológicos da educação, Didática e Praxis pedagógica I e II. Já na UERGS, destacam-se: Sociologia da Educação, Psicologia da educação, Políticas, Educação, Diversidade e Direitos Humanos. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), destacam-se as seguintes disciplinas: Psicologia da educação, Aprendizagem e ensino, Política educacional, Psicologia e sociologia da educação musical e Pedagogia da educação musical.

A UFPI traz também muitas disciplinas próprias do curso de licenciatura em música, mas vale destacar que conta ainda com outras, dentro da sua estrutura curricular, a saber: Filosofia da educação, História da educação, Psicologia da educação, Sociologia da educação, legislação e organização da educação básica e outras. Já a UFSCar, assim como as demais, tem disciplinas voltadas para educação e inclusão, mas traz um diferencial nas disciplinas optativas que são

voltadas para a educação musical e infância, quais sejam: Estudos avançados em musicalização, Educação musical na perspectiva inclusiva, Jogos e brincadeiras musicais e Cantigas na infância.

Nesse sentido, fica evidenciado que as estruturas curriculares foram se adaptando às necessidades, à tecnologia e à prática educacional, tornando-se, assim, bem mais abrangentes.

2.2.1 Os saberes profissionais da docência

O professor é um profissional detentor de saberes variados sobre a educação e tem como função educar crianças, jovens e adultos. É o saber profissional que vai orientar a atividade do professor e promoverá uma mobilização de diferentes teorias, metodologias, habilidades. Assim, o saber profissional não se constitui em um saber específico, mas em vários saberes de diferentes tipos e origens, passando pelo saber-fazer e o saber da experiência.

Segundo Tardif e Gauthier (1996 *apud* Cunha, 2007, p. 34), “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Assim, o saber profissional e os saberes docentes são constituídos por vários saberes, até porque um professor, ao desempenhar diversas funções, como o faz diariamente, não resume sua atividade apenas a ministrar aulas, passando a adquirir outras habilidades.

Reforçando essa afirmativa, tem-se a contribuição de Tardif, Lessard e Lahaye (1991 *apud* Cunha, 2007, p. 34) no sentido de que “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Com isso, é comum ver os professores utilizando os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. E é por essa junção de saberes que Tardif, Lessard e Lahaye (1991 *apud* Cunha, 2007) entendem ser necessário saber para ensinar.

Pimenta (1999), ao fazer referência à formação dos professores, destaca a construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um

dado imutável, mas um processo de construção diária do sujeito. Pode-se concluir que a identidade vai sendo construída e modificada ao longo da vida do professor, sobretudo com as ressignificações das suas práticas. O professor precisa, portanto, ter uma visão de mundo, uma real noção do que é educação, do que é ensinar e o que ensinar a partir dos seus saberes.

Saviani (1996) destaca que, em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador. Dito isso, é importante ressaltar que, mesmo com a ausência de formação específica, quer seja na inicial ou continuada, os educadores têm construído sua identidade através da prática diária.

O processo formativo do educador precisa ser contínuo, dinâmico e deve estar ligado às mudanças sociais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o educador que deseja garantir uma aprendizagem de qualidade para as crianças necessita ter uma certa polivalência. Assim dispõe o referido documento:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

A escola se apresenta como um lugar propício para a produção e compartilhamento de conhecimento. É lá que o educador irá construir a sua identidade profissional, através dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, aliado aos que irá construir por meio de uma formação continuada. Imbernón (2011) destaca a necessidade de um constante processo de consolidação dessa identidade, por meio de formação continuada para o aprimoramento da prática educativa. O autor destaca, ainda, a necessidade de uma auto-análise sobre a prática docente, como se vê abaixo:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2011, p. 48-49).

Reforçando a temática acerca da formação continuada nos espaços educacionais, Almeida (2006) destaca que a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço em que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Libâneo (2004, p. 34-35) vem reforçar a afirmação de Almeida quando destaca que é nos espaços educacionais que devem ocorrer as formações continuadas, a saber:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Como visto acima, é na escola e no contexto do trabalho que os professores encontram o espaço ideal de formação continuada, enquanto local de aprendizagem e, sobretudo, de partilha de saberes, abrangendo, portanto, um processo individual e coletivo de desenvolvimento da profissionalidade.

Na sequência, apresentaremos como esses saberes foram desenvolvidos pelos educadores musicais do século XX e de que forma conseguem influenciar até hoje o ensino de música no mundo, a partir de suas experiências pessoais e características próprias de seus países de origem.

2.3 Apresentando os educadores musicais e seus métodos

Na primeira metade do século XX, com o crescimento do nacionalismo e

a valorização das tradições musicais de cada país, surgiram educadores com metodologias específicas para o ensino de música a crianças. Entre eles destacam-se Dalcroze (Suíça), Kodály (Hungria), Willems (Bélgica), Orff (Alemanha) e Villa-Lobos (Brasil).

Esses métodos, conhecidos como ativos, priorizavam a experiência musical de maneira lúdica, valorizando a participação ativa dos alunos antes de focar em técnica e teoria. Cada um, no entanto, apresentava uma abordagem única, o que gerava diferenças entre eles, ainda que compartilhassem algumas semelhanças.

A seguir, um resumo extraído de Mateiro e Ilari (2011) e Deckert (2012) sobre os principais educadores musicais:

2.3.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Figura 1– Émile Jaques-Dalcroze.



Fonte: Fritz Dobbert (2021).

Émile Jaques-Dalcroze abriu caminho para as inovadoras pedagogias musicais do início do século XX, ao criar um método de educação musical fundamentado no movimento, em que o aprendizado ocorre por meio da música, com foco em uma escuta ativa. A Rítmica, sistema de educação musical desenvolvido por Jaques-Dalcroze e voltado para a musicalização do corpo, utiliza o movimento corporal para explorar os elementos da música. Ao questionar a relação entre música e movimento por meio da interação entre espaço, tempo e energia, o

Método Dalcroze despertou grande interesse no meio artístico, especialmente entre dançarinos e dramaturgos.

Nascido na Suíça, foi músico, jornalista, ator, professor de harmonia, solfejo e história da música no Conservatório de Genebra. Atuou também como regente de orquestra, compositor, diretor teatral e coreógrafo. Seu trabalho inovador começou aos 27 anos, enquanto ensinava e percebia que seus alunos não conseguiam ouvir internamente a música que liam nas partituras, tocando de forma mecânica e pouco expressiva. Era como ler um texto sem compreendê-lo, apenas decodificando os símbolos. Faltava-lhes coordenação entre visão, audição, mente e corpo, uma habilidade essencial para o músico. Assim, ele concluiu que o corpo deveria ser o primeiro instrumento a ser treinado, transformando a linguagem corporal em linguagem musical.

Deckert (2012, p. 18) destaca que a euritmia (“bom ritmo”) de Dalcroze estuda os elementos da música por meio do movimento, partindo de três pressupostos:

1. Todos os elementos da música podem ser experimentados e vivenciados através do movimento.
2. Todo som musical começa com um movimento, portanto, o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado.
3. Há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais pode ser estudado através do movimento.

Na euritmia, o professor não direciona o aluno sobre o que fazer; em vez disso, pede que ele expresse, por meio do movimento, o que está ouvindo. O objetivo é revelar, através da expressão corporal, a percepção musical, substituindo a expressão verbal.

Em seguida, serão apresentadas as principais diretrizes da abordagem de Zoltán Kodály, bem como suas possíveis articulações com o trabalho desenvolvido por meio das brincadeiras musicais no contexto da Educação Infantil.

2.3.2 Zoltán Kodály (1882-1967)

Figura 2 - Zoltán Kodály.



Fonte: An Lanntair (©2024).

Em 1905, Kodály iniciou suas pesquisas sobre o folclore húngaro, realizando várias viagens ao lado de Bartók, renomado compositor e músico húngaro. Nessas jornadas, descobriu a autêntica música folclórica de seu país e, a partir do recolhimento dessas canções, classificou-as de acordo com suas características, como intervalos e células rítmicas. Com base nesse acervo, desenvolveu um sistema de educação musical que utilizava a música folclórica como fundamento. A aplicação de seu método em escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, transformou a vida musical e cultural da Hungria.

Kodály acreditava que todos deveriam ter acesso à música, e por isso dedicou-se a torná-la uma linguagem acessível para todos os húngaros, integrando-a ao currículo escolar. Ele defendia que as crianças começassem aprendendo músicas em sua língua materna e explorassem a literatura húngara.

Outro elemento central de sua metodologia era o uso da voz e do canto. Para Kodály, cantar era mais do que uma forma de expressão musical; era uma atividade que promovia o desenvolvimento emocional e intelectual, proporcionando uma experiência de alegria com a música. Ele acreditava que o aprendizado do canto deveria preceder o do instrumento musical.

Ele não criou propriamente um método, mas sistematizou e organizou canções folclóricas em arranjos a duas e três vozes, criando um vasto material para uso nas escolas. Ele defendia que a música e o canto deveriam ser ensinados de

forma prazerosa, evitando exercícios repetitivos e mecânicos. O sucesso de sua abordagem também reside na prática intensa e regular da música, permitindo que os alunos se tornassem verdadeiros "experts" com o tempo.

Na pedagogia Kodály, um recurso essencial de aprendizagem é o uso da manossolfa, uma sequência de gestos manuais adaptada pelo inglês John Curwen para facilitar o aprendizado das alturas musicais. Cada altura possui um gesto específico, que o professor e os alunos realizam enquanto cantam a nota correspondente. Esses gestos são introduzidos gradativamente, à medida que novas notas são trabalhadas na melodia ensinada em sala de aula.

No Brasil, o método Kodály foi introduzido em 1993 pela "Sociedade Kodály no Brasil", que oferece capacitação a professores e adapta materiais ao contexto brasileiro. Esses cursos ocorrem anualmente e contam com a presença de professores do Instituto Kodály, da Hungria.

Serão apresentadas ainda, na sequência, as principais bases da abordagem de Edgar Willems, buscando compreender de que maneira suas ideias podem dialogar com as práticas pedagógicas já discutidas, ampliando as possibilidades de atuação no ensino de música na Educação Infantil.

2.3.3 Edgar Willems (1890-1914)

Figura 3 - Edgar Willems.



Fonte: Lambert (© 2022a).

Edgar Willems nasceu em 13 de outubro de 1890, em Lanaken, na

Bélgica. Em 1910, iniciou seus estudos em Belas Artes (pintura e marchetaria) na *Academie des Beaux Arts* em Bruxelas. Sua habilidade manual surgiu cedo, quando, ao enfrentar dificuldades para editar seu primeiro livro, aprendeu tipografia para poder publicá-lo. Esse talento artístico também o levou a criar um material excepcional de treinamento auditivo, reconhecido até hoje por suas qualidades musicais e sua eficácia no ensino musical.

Willems iniciou sua carreira docente na *École Normale des Instituteurs*, seguindo o exemplo de seu pai, que era professor, músico, regente de coro e desenhista, além de ser uma figura cultural ativa na cidade. Sua produção foi essencialmente pedagógica: escreveu livros, artigos e compôs pequenas peças didáticas para iniciação ao piano, publicadas em cadernos pedagógicos.

Ele acreditava que a vivência musical era o ponto central de toda aprendizagem, defendendo que as crianças deveriam experimentar a música antes de analisá-la, primeiro vivenciando e tocando música para só depois refletir sobre ela. Destaca também que o ensino de conceitos musicais abstratos deve esperar o momento em que as crianças estejam preparadas para compreendê-los naturalmente.

Ele dava prioridade ao ritmo, considerado o elemento mais material da música, enquanto a melodia, para ele o aspecto mais característico e essencial da música, ocupava um lugar de destaque. O canto e as canções, portanto, têm papel central em seu método, sendo fundamentais para a educação musical de iniciantes. Willems via o canto como uma atividade “sintética”, que integra ritmo e harmonia subentendidos, proporcionando uma maneira eficaz de desenvolver a musicalidade e a audição interior.

Willems ainda destacava que muitas crianças começam a cantar antes mesmo de falar, um indicativo valioso para orientar as escolhas musicais de pais e professores nas interações com os pequenos.

A seguir, serão discutidos os princípios da abordagem de Carl Orff, com o intuito de compreender como suas ideias podem dialogar com as práticas de brincadeiras musicais, ampliando as possibilidades pedagógicas no ensino de música na Educação Infantil.

2.3.4 Carl Orff (1895-1982)

Figura 4 - Carl Orff.



Fonte: Lambert (© 2022b).

Nascido em Munique, Alemanha, Carl Orff era filho de pais músicos e iniciou seus estudos de piano em 1900, orientado por sua mãe. A música logo se tornou sua prioridade acadêmica, levando-o a estudar violoncelo, participar da orquestra de sua escola e cantar solos no coral da igreja. Entre 1912 e 1914, estudou na Academia de Música de Munique.

Com grande interesse pelo teatro, literatura e educação, fundou em 1924, a “Günther School”, junto com a dançarina Dorothea Günther, cujo objetivo era desenvolver a música “Elementar”, uma integração entre linguagem falada, ritmo, movimento, canção e dança.

Orff acreditava que o aprendizado envolvia cantar, movimentar-se, tocar instrumentos e improvisar, com todos os alunos participando ativamente do fazer musical.

Seu método, conhecido como Orff-Schulwerk (“trabalho escolar”), nasceu de sua obra “Musik für Kinder” (“Música para Crianças”), publicada entre 1930 e 1933 e revisada de 1950 a 1954. A metodologia propõe que o aprendizado musical comece com padrões rítmicos simples e avance para peças mais complexas tocadas em xilofones, metalofones, glockenspiels e outros instrumentos de percussão. O uso dos instrumentos Orff permite que as crianças explorem ritmos, melodia, forma musical e técnicas de composição, além de praticar a leitura da notação musical tradicional, de acordo com o desenvolvimento musical infantil.

Orff propunha atividades musicais com poucas notas, baseadas em

brincadeiras infantis, como cantar, recitar rimas, bater palmas, dançar e percutir objetos, favorecendo o aprendizado prático antes da leitura e escrita musical. Ele acreditava que a experiência musical deveria preceder sua compreensão e sistematização.

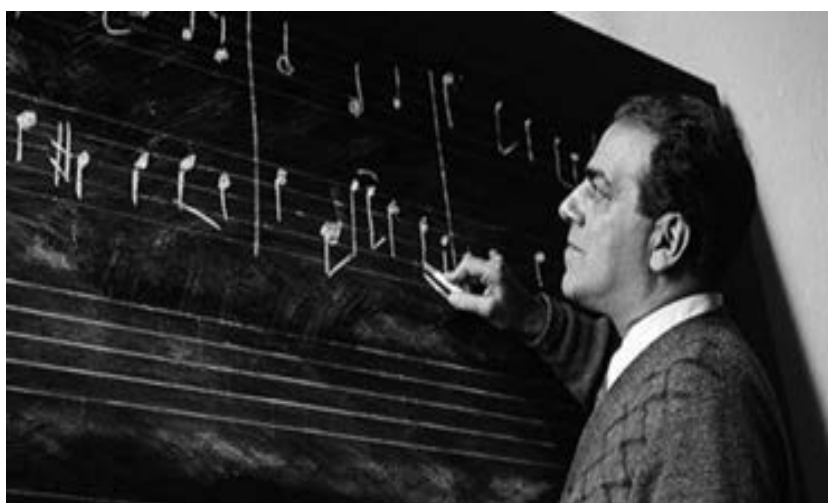
O título "Schulwerk" reflete a abordagem de Orff: o aprendizado através da atividade e da criação musical. Baseada na música folclórica alemã, sua metodologia é adaptada e usada em diversos países. No Brasil, a metodologia Orff é promovida pela Associação Orff Brasil "Música e Movimento na Educação" (ABRAORFF), criada em 2004 com o apoio da Fundação Carl Orff de Munique.

A ABRAORFF organiza cursos, oficinas, grupos de estudo e encontros mensais para difundir as ideias de Orff e capacitar professores de música da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de arte-educadores, musicoterapeutas, professores de educação física, escolas de dança, regentes de coro, compositores e estudantes de música.

Na sequência, serão abordadas as principais características da proposta de Heitor Villa-Lobos, buscando-se compreender como seus princípios podem dialogar com as práticas pedagógicas contemporâneas, ampliando com isso as possibilidades de trabalho com a música na Educação Infantil.

2.3.5 Heitor Villa-Lobos (1887-1959)

Figura 5- Heitor Villa-Lobos.



Fonte: Cruz (2022).

Nascido no Rio de Janeiro, Villa-Lobos desde cedo demonstrou aptidão musical, aprendendo clarinete e violoncelo com seu pai. Durante a infância, viveu em cidades do interior, onde teve contato com a música caipira, influência que se refletiria em suas composições futuras. Ao retornar ao Rio, sua família passou a interagir com importantes músicos da época, um fator determinante para sua formação musical e início precoce de carreira.

Villa-Lobos integrou o movimento dos compositores nacionalistas, caracterizado pelo uso de elementos culturais e musicais de seus países de origem. Esse estilo fazia parte de uma tendência global no início do século XX, quando compositores de várias nações buscavam valorizar e incorporar a identidade cultural local em suas obras.

Em 1915, ao realizar uma série de concertos, Villa-Lobos alcançou sua maturidade artística. Nos anos seguintes, aproximou-se dos músicos de choro, conhecidos como "chorões", o que o inspirou a criar um ciclo de quatorze peças instrumentais chamado Choros. Também participou da Semana de Arte Moderna de 1922, incentivado por amigos como Tarsila do Amaral. Em 1923, viajou para Paris, mas retornou ao Brasil no ano seguinte devido a dificuldades financeiras. Em 1927, voltou à Europa para uma temporada de três anos, consolidando sua reputação no cenário internacional.

Preocupado com o descaso no ensino de música no Brasil, Villa-Lobos apresentou à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano inovador de Educação Musical. A aprovação do projeto levou-o a fixar residência definitiva no país. Entre 1931 e 1933, trabalhou em São Paulo, e, posteriormente, foi convidado a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), quando introduziu o ensino de música e canto coral nas escolas.

Em 1936, representou o Brasil no Congresso de Educação Musical em Praga. De volta ao país, com o apoio do presidente Getúlio Vargas, organizou imensas concentrações de canto orfeônico, regendo até quarenta mil estudantes em um único evento. Em 1942, fundou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que tinha como objetivo formar professores especializados para o ensino de canto nas escolas primárias e secundárias, elaborar diretrizes para o ensino musical, promover pesquisas em musicologia brasileira e realizar gravações.

A Educação Musical nas escolas, proposta por Villa-Lobos, tinha como base o canto coral com finalidade pedagógica. Ele escreveu obras como Canto

Orfeônico (em dois volumes, publicados em 1937 e 1951), Guia Prático (1932) e os volumes Solfejo I (1940) e Solfejo II (1946). Essas peças, de caráter cívico e nacionalista, abordavam elementos da música através do canto. Assim, seu projeto de Educação Musical estava alinhado com os ideais nacionalistas da época, que buscavam promover a música brasileira e fortalecer a identidade cultural do país. Villa-Lobos via a música como um instrumento de formação moral, cívica e intelectual, reforçando as políticas do governo de Vargas, que apoiava suas iniciativas.

Observa-se que, com o passar do tempo, as propostas musicais descritas embasam muitas das atividades musicais que são utilizadas hoje, sobretudo as que envolvem o cantar, tocar um instrumento, utilizar o corpo como emissor de som e como produtor de ritmo. Pode-se dizer que as propostas dos educadores citados perpassam o tempo e dão subsídios para a grande maioria de nós, educadores musicais.

A seguir, serão abordadas as leis e os documentos que regulamentam o ensino da música nos espaços educacionais, destacando-se a importância do brincar para a criança e como os documentos valorizam essa relação entre a criança e a brincadeira.

3 O ENSINO DA MÚSICA, AS LEIS QUE O REGULAMENTAM E A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO BRINCAR

Nesta seção serão abordados as leis e os documentos que regulamentam o ensino da música nos espaços educacionais, a importância do brincar para a criança e o que autores e documentos trazem como reflexão e contribuição para o entendimento sobre a relação entre a criança e a brincadeira.

3.1 Trajetória do ensino da música

A princípio, sobre a arte na escola no Brasil, faz-se necessário reportar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº. 9.394/96), que introduz o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, nas diversas etapas da educação básica. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.769, tornou-se obrigatório o ensino de música na educação básica e, em 2016, com a Lei nº 13.278, foram inseridas como obrigatórias outras linguagens, além da música: artes visuais, dança e teatro.

Todavia, apesar da promulgação das referidas leis, que ancoram o ensino da música e demais linguagens na educação básica brasileira, ainda não há efetiva implementação curricular, de modo a tornar obrigatória a contratação dos respectivos profissionais, sobretudo o educador musical. Sabe-se que são raras as instituições que os têm e que desenvolvem um trabalho de educação musical ou de musicalização infantil, o que distancia os educadores (em sua maioria pedagogos unidocentes) das inúmeras atividades musicais que poderiam ser adotadas no ambiente escolar, sobretudo para crianças bem pequenas e pequenas.

Com isso, diante da ausência do especialista em música, cabe ao educador unidocente a tarefa de introduzir a música em sua prática diária de sala de aula, o que faz normalmente por meio de canções na rotina da sala, como por exemplo: “música” de chegada ou do lanchinho, ou ainda, “músicas” para contemplar o calendário escolar (Dia das mães, Dia dos pais, Dia da árvore, entre outros).

Dessa forma, é interessante a perspectiva de trabalhar a música sob enfoques pedagógicos mais amplos, enquanto recurso essencial ao processo de

aprendizagem na educação infantil.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil (DCNEI) foram homologadas, atualizando assim aquelas que regulavam a etapa da Educação Básica desde 1999. Este documento veio ajudar na caracterização das instituições que trabalham com Educação Infantil e na organização dessa etapa. Conforme disposto no referido documento:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil, em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2009a).

Faz-se necessário observar o que as Diretrizes trazem como entendimento sobre currículo para essa etapa da educação básica. Segundo a Resolução nº 5/2009, do Ministério da Educação, que fixou as DCNEI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009a).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou outro avanço para a época, muito embora esse documento tenha surgido mais como uma orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Foi elaborado no ano de 1998 para atender ao que propôs a LDB nº 9394/96 para a Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Também serviu de base para a criação de outros documentos importantes.

Quanto à organização, o RCNEI foi dividido em uma coleção de três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação pessoal e social; e volume 3 – Conhecimento de mundo. Em relação às características da Educação Infantil, esse documento é composto por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir “com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Diante disso, para os educadores da infância, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) representaram um avanço no campo educacional. Entretanto, sua proposta restringia-se, sobretudo, a orientar as práticas pedagógicas por meio da definição de conteúdos e objetivos de aprendizagem, não colocando a criança e a construção de sua identidade como eixo central do processo educativo.

Como documento regulador da aprendizagem na Educação Básica, foi instituída em 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é definida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC organizou a educação infantil em três grupos, que estão divididos por faixas etárias distintas, visando a um melhor aproveitamento e obedecendo às características do desenvolvimento das crianças. Com isso, ficou assim definido: Bebês (zero a 1 ano e seis meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Pode-se dizer que as divisões das faixas etárias da BNCC se assemelham aos estágios de desenvolvimento de Piaget, que determinam o nível maturacional da criança e suas apropriações, de acordo com seu tempo. Segundo Piaget (2001), em cada período da vida o brincar acontece de um jeito e se adequa à faixa etária específica, auxiliando no desenvolvimento necessário para aquela etapa, fase essa chamada de Pré-Operatório, que abrange crianças de 3 a 4 anos. Em tal fase, o desenvolvimento mental é aprimorado por meio da interiorização da palavra, com a formação do pensamento e interiorização da ação.

Como um dos teóricos do desenvolvimento, Piaget (*apud* Barros, 2009) esclarece ainda as contribuições do jogo/brincar com regras, para o amadurecimento da criança. Tal atividade é de valor inestimável para a aprendizagem infantil. Já Vygotsky (1998) ressalta que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

No brincar, a criança descobre, inventa, aprende coisas novas, estimula a curiosidade, a autonomia; desenvolve o raciocínio, a linguagem e a concentração. Ainda sobre a compreensão do brincar, Machado (2003, p. 37) diz que:

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda.

Goodkin (2004 *apud* Mosca, 2010, p. 33), faz menção ao brincar na educação musical:

Brincando de fazer música, nos encantando com nossas descobertas e fundamentados em uma prática educativa na Escola de Educação Básica nos fazemos envolvidos em uma educação musical que busca o sensível, rumo ao prazer “de tirar os sapatos, dar as mãos em um círculo e brincar, cantar e dançar a sua maneira rumo ao conhecimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta a importância do corpo e o movimento estarem diretamente ligados ao trabalho musical:

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (Brasil, 1998, p. 61).

Pinto (2009) menciona que, devido às características intrínsecas da música, esta vem colaborar para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, habilidades sociais, musicais, assim como as que estão relacionadas aos aspectos emocionais. Outros estudos também apontam a importância da música no processo

educacional de ensino. Bréscia (*apud* Caetano; Gomes, 2012) frisa que a música, como linguagem, faz-se de suma importância no currículo escolar, proporcionando um ambiente criativo para que os alunos aprendam e também desenvolvam a sensibilidade musical.

Segundo Swanwick (2010), para que o ensino da música aconteça da melhor forma possível, o essencial é respeitar o estágio em que cada criança se encontra. O autor entende que é necessário observar três princípios: primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de se entusiasmar com o que é proposto. Depois, observar o que ela traz da sua realidade, as experiências com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente como se fosse uma conversa entre estudantes e educador.

A música é uma das seis áreas a serem trabalhadas com crianças pequenas, segundo o RCNEI, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a existência de experiências vinculadas à linguagem musical e sua expressão:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: (...)
 II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (...)
 IX - 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, 2009a, p. 25).

Dessa forma, destaca-se que a música e seus conteúdos estão assegurados por lei nas creches e pré-escolas, sendo reconhecida como uma forma de expressão, prática social, manifestação cultural e linguagem.

Essa tarefa recai sobre os pedagogos, que são os responsáveis pela atuação docente nesse segmento, garantindo o cumprimento das exigências legais. Nesse contexto, cabe aos educadores da Educação Infantil o desenvolvimento musical das crianças, e não ao professor especialista em música, o que pode gerar certa insegurança entre os educadores ao incluírem atividades musicais no dia a dia, devido à falta de formação musical durante a graduação desses profissionais.

Sobre um dos objetivos específicos da educação musical, Gainza (1977, p. 44) destaca que:

[...] o objetivo específico da educação musical consiste em colocar o homem em contato com seu ambiente musical.e sonoro, descobrir e ampliar os

meios de expressão musical, em suma, "musicalizá-lo" de uma forma mais ampla [...].

Alguns autores concordam que professores da Educação Infantil podem contribuir significativamente para o desenvolvimento musical das crianças, desde que recebam uma formação adequada. Por isso, é essencial garantir uma formação musical contínua para esses educadores e estabelecer parcerias com especialistas em música, promovendo uma colaboração ativa entre esses profissionais e os educadores infantis.

O ensino de música é um desafio contínuo, que precisa ser constantemente construído e reconstruído pelos professores, o que demanda repensar tanto a formação profissional quanto as práticas pedagógicas. Assim, integrar a música na formação dos educadores, oferecer aprendizado de conteúdos musicais e incentivar a expressão musical são aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Brito (2003, p. 43) defende que a educação musical deve contribuir na formação integral das crianças e não apenas na formação de musicistas:

Um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. É preciso cuidado para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança.

Assim, a partir do referencial teórico citado, foi desenvolvida a pesquisa, enfatizando-se a importância da associação entre o aspecto lúdico das brincadeiras, inerentes à infância, e a música, daí resultando na realização de brincadeiras musicais como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem das crianças bem pequenas e pequenas.

3.2 O brincar e a brincadeira por meio da música na Educação Infantil

O brincar, as brincadeiras e a música estão cada vez mais relacionadas ao cotidiano das crianças. Através das brincadeiras, a criança vai adquirindo habilidades. Segundo Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é uma ação livre que “relaxa,

envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Para Teca Alencar de Brito (2003, p. 35), a criança se relaciona com a brincadeira da seguinte forma:

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

A música associada à brincadeira pode ser descrita como um dos aspectos da educação para a socialização. Segundo Lino (2008), através da música a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vê constituída, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade. Ela descreve em sua obra:

Ao ter como condição de sua existência a experiência sonora conquistada na ação social na qual as pessoas criam significados plurais nas diversidades dos contextos culturais que lhes fazem sentido, a música é a expressão da organização sonora impressa por diferentes culturas e sociedades. Como um jogo sonoro de regras em movimento, a música está presente na e como cultura, ultrapassando o discurso verbal e se inserindo no discurso musical de cada grupo ou contexto social (Lino, 2008, p. 25).

O Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOCTEMA) ressalta a importância em utilizar áreas livres e externas, ressaltando para isso os jogos e brincadeiras, favorecendo a interação entre crianças de diferentes idades, conforme citação abaixo:

É fundamental planejar situações em que se usem espaços livres nas áreas externas e que essas áreas se configurem em propostas de interação de crianças com diferentes idades. Atividades como jogos e brincadeiras cantadas são boas situações para tanto. São bem-vindos jogos que permitam a socialização, a integração entre as crianças com o meio, garantindo o movimento amplo, a autonomia, a cooperação, a experimentação. Nessa perspectiva, o espaço físico concebido como um ambiente de aprendizagem tem um papel fundamental no processo educativo. É nele que as crianças interagem entre si e com os adultos e, a depender de como esteja organizado, pode possibilitar desafios compatíveis com suas possibilidades de construção do conhecimento (Maranhão, 2019, p. 61).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

também destaca a forte ligação que existe entre a música e o brincar na educação infantil, conforme descrito abaixo:

A música na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (Brasil, 1998, p. 70-71).

Ainda sobre o brincar e sua importância, o manual de orientação pedagógica, Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012), ressalta que as brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças, como elencado abaixo:

- ✓ Ouvir e produzir sons, altos, baixos, acompanhados de movimentos e uso de recursos da natureza, do corpo, dos objetos e materiais diversos, assim como o conhecimento da diversidade de músicas infantis, ampliam as experiências das crianças.
- ✓ Brincar de cantar palavras, como o nome das crianças, em diferentes ritmos e alturas, traz envolvimento afetivo e propicia interações.
- ✓ Transformar conversas com crianças pequenas em momentos de musicalização cria um clima de afetividade, de prazer compartilhado e de encantamento. Ao falar com a criança, por exemplo “Vamos tomar banho”, cantar essa frase utilizando uma melodia conhecida. Tanto a palavra como a frase, que fazem parte da conversação diária, podem ser cantadas para que a criança entre em contato com a linguagem musical.
- ✓ Brincar com a voz, em repetição de sons, como o “ba, ba, ba” que o bebê balbucia, com o uso de estruturas melódicas, mas sem as letras das músicas, proporcionam experiências prazerosas e contribuem para a musicalização.
- ✓ Encontrar um tempo na rotina diária para transformar a “conversa com a criança” em um “musical”. A criança maior já utiliza a estrutura de uma cantiga ou parlenda para criar novas músicas ou até contar histórias.
- ✓ Para estreitar os vínculos entre a família e a creche e dar continuidade às experiências anteriores das crianças, aproveitar a cultura musical que elas já trazem de casa para valorizar suas identidades culturais para, depois, acrescentar novos tipos de músicas que enriqueçam seus repertórios.
- ✓ Os brinquedos musicais de berço ou de manipulação para a produção de diferentes sons, ritmos melódicos, contribuem não só para a musicalização mas para a expressão das diferentes linguagens infantis.
- ✓ Pode-se criar sons batendo com uma colher de pau em painéis enfileirados, batendo duas tampas de painéis ou tocos de madeira ao ritmo das músicas, falar ou criar sons dentro de tubos e caixas.

- ✓ Os bebês se divertem ouvindo os sons do despertador ou batendo em sinos e objetos pendurados que produzem sons. Pode-se criar um ambiente de exploração ao pendurar muitas tiras de papel laminado ou celofane colorido no teto, na altura das crianças, para que elas possam tocar e criar sons.
- ✓ Cantar músicas, recitar parlendas, ouvir histórias cantadas são recursos importantes para todas as crianças.
- ✓ Recolher as cantigas que as mães cantam para os seus filhos e cantar para as crianças. O repertório individual torna-se coletivo, atende à diversidade cultural e traz identidade às crianças (Brasil, 2012, p. 23-24).

Segundo Kishimoto (2002), a brincadeira é uma atividade que a criança inicia desde seu nascimento, ainda no âmbito familiar. Como atividade essencial na infância do ser humano, a brincadeira começa, geralmente, através dos estímulos feitos pelos pais. Macedo, Passos e Petty (2005) acrescentam que valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

Aliada ao brincar, apresenta-se também a música como importante ferramenta no ambiente escolar, frequentemente utilizada pelos educadores nas atividades diárias das crianças. A Música no contexto escolar vem sendo abordada em diversos debates em todo o Brasil. Diante disso, têm-se destacado, constantemente, as possíveis contribuições que a música proporciona na educação das pessoas, principalmente no período da infância, momento em que as crianças passam por estágios de aquisição de habilidades.

Os autores Brietzke, Oliveira, Presgrave (2022) trazem na sua pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade de São Paulo entre os anos de 2017 e 2018, os jogos de improvisação para alunos de musicalização e iniciantes do violoncelo. Eles apresentam os jogos como propostas abertas, que podem sofrer modificações e adaptações a depender da situação e contexto de cada espaço de aprendizagem.

Um dos jogos destacados por eles, que é muito útil para trabalhar o som e o silêncio, chama-se *sinai verde x sinai vermelho* de autoria de Teca Alencar de Brito, com adaptação de Marta Macedo Brietzke. O jogo consiste em confeccionar duas cartelas de tamanho médio, uma na cor verde e uma na cor vermelha. Em seguida, relacionar as cores com os sinais de trânsito onde verde significa tocar e vermelho, silêncio. Cada participante deverá escolher um dos sons previamente selecionados na lista conjunta. Na sequência, um dos participantes será escolhido para ser o maestro. Ele deverá mostrar as cartelas de forma alternada aos

participantes, que devem reagir às indicações. Estimular que sejam realizadas indicações de dinâmica, articulação, fraseado e outras, apenas com sinais corporais criados pelo maestro com as cartelas. Em momento posterior, dividir os participantes em dois grupos, cada um com seu maestro. Os maestros interagem entre si e criam com base nessa interação.

Vale ressaltar que muitos autores denominam as atividades de improvisação como Jogos de Improvisação ou Jogos Musicais. Delalande (2001, p.20) considera que a música é a continuidade do jogo na vida adulta sendo que ambos, música e jogo, mantêm uma relação estreita no plano pedagógico. Para o autor, a educação musical consiste em se preservar o caráter lúdico da música.

Nessa mesma temática sobre as brincadeiras, Almeida e Levy (2013, p. 11) destacam:

Para que esse brincar possa fluir no ambiente escolar, é importante que o professor perceba em si mesmo o desejo de usufruir das brincadeiras, sentindo-se como um brincante que não apenas propõe, mas que também está atento aos momentos espontâneos em que as possibilidades lúdicas se apresentam, que se permita brincar junto com as crianças, e que contagie as crianças com seu desejo de se lançar aos desafios colocados pelos jogos.

Os autores ainda destacam as brincadeiras cantadas como elementos importantes no processo de educação musical e valorizam o brincar como uma das possibilidades de aproximação da linguagem musical. Ressaltam também que o interesse pelas brincadeiras musicais surgiu quando atuaram à frente do *projeto brincadeiras musicais* do grupo Palavra Cantada, onde atuaram junto a professores e coordenadores de diversas redes públicas de ensino.

O grupo liderado por Sandra Peres e Paulo Tatit contava com a participação de quatro músicos-brincantes: Júlia Pittier, Marina Pittier, Daniel Ayres e Estevão Marques, que desenvolveram as brincadeiras utilizando o repertório autoral da dupla e outras canções de seus CDs. Segundo eles, a ideia era criar um método aberto que indicasse possibilidades musicais que poderiam ser selecionadas e organizadas pelo próprio professor, com vistas às particularidades de seu contexto educacional.

Destacam 3 (três) atividades com copos e, para exemplificar, abordaremos aqui uma delas, *o ABC dos copos*, que consiste numa espécie de siga o mestre. Faz-se uma roda e, em seguida, uma pessoa comanda a brincadeira com

palavras como: “pega o copo”, “vira o copo”, “passa o copo”. Além de um excelente trabalho rítmico a atividade oferece à criança diferentes possibilidades sonoras extraídas dos copos, sem falar no trabalho de concentração.

Outra proposta relevante é a da pesquisadora Castro (2020), que sugere uma formação continuada para educadores da UEB Bernardina Spindola, em São Luís do Maranhão, voltada para as práticas músico-educativas. A pesquisadora destaca que:

Nos momentos formativos, as docentes se fizeram presentes e participaram ativamente das discussões, assim como das oficinas de práticas músico-educativas. Nos debates tratamos sobre a legislação e os documentos norteadores da Educação Infantil bem pouco explorados pelas educadoras no que trata sobre o trabalho com a linguagem musical (Castro, 2020, p. 107).

A pesquisadora ressalta, ainda, que as formações tinham o propósito de capacitar primeiramente as educadoras, para que pudessem trabalhar as atividades musicais com as crianças pequenas. As oficinas abordavam temáticas diferentes e usavam, em sua maioria, materiais alternativos. Em uma das atividades, ela utilizou luvas e na ponta dos dedos das luvas, tampinhas. A finalidade era trabalhar o pulso, o ritmo, valendo-se de músicas do cancionário popular.

Outra atividade foi a criação de uma história coletiva. As crianças usaram garrafas pets para fazer os sons da chuva, dos trovões, e sons de pegadas de animais. Essa atividade possibilitou às crianças a improvisação, à medida que a história ia sendo construída, desenvolvendo, assim, a oralidade, e estimulando a socialização, imaginação e a criatividade.

Essas são algumas das atividades abordadas pelos pesquisadores citados, que apresentam propostas distintas, mas com um objetivo comum: empregar a música como ferramenta pedagógica. Para isso, recorrem a materiais por eles produzidos, ao próprio corpo ou, ainda, a instrumentos não convencionais que contribuem para a produção sonora e rítmica, bem como para o desenvolvimento da percepção de alturas e timbres.

3.3 Desenvolvimento musical das crianças

Alguns pesquisadores buscam compreender o processo de aprendizado musical. O educador musical norte-americano Edwin Gordon (1927-2015)

argumenta que a música é aprendida de forma semelhante à língua materna: primeiro ouvimos outras pessoas falarem e nos familiarizamos com os sons, depois tentamos imitar. Ele observa que esse processo se aplica também ao aprendizado musical.

Os britânicos Keith Swanwick (1931) e June Tillman (1943) propuseram uma teoria de desenvolvimento musical baseada em estágios, conhecida como Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, ou modelo (C)LA(S)P, chamado no Brasil de (T)EC(L)A. Essa teoria busca trabalhar os conteúdos de forma integrada, promovendo o desenvolvimento cognitivo de maneira abrangente.

Segundo Deckert (2012, p. 25), o educador deve propor atividades com envolvimento direto com a música, que podem ser feitas de três formas:

1. Composição. Inclui todas as formas de invenção musical, como a improvisação, e não somente composições escritas. É o ato de fazer um objeto musical por meio da reunião de sons de forma expressiva.
 2. Apreciação. Muito mais do que o simples ato de ouvir, é um ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir: ensaiar, improvisar, afinar etc. A apreciação, sendo uma experiência estética, implica a formação de um bom ouvinte. Trata-se de um estado de contemplação que não está restrito a salas de concertos, mas ocorre em qualquer lugar. A apreciação é o ponto central da educação musical.
 3. Execução ou Performance. É um estado especial de fazeres, um sentimento pela música como o de presença. É o ato de comunicar e, claro, exige preparação e propicia uma característica própria para a música executada.
- Esses três parâmetros são centrais para a educação musical, porém podem ser destacados mais dois:
4. Técnica. Abrange todas as habilidades técnicas, prática de conjunto, manipulação de aparelhos eletrônicos, desenvolvimento da percepção auditiva e fluência da leitura musical.
 5. Literatura. Inclui os estudos contemporâneos e históricos de literatura da música e sobre a música (história e metodologia), além da crítica musical.

O pesquisador Howard Gardner (1943), psicólogo cognitivo e educacional, tornou-se conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas. Antunes (2012, p. 114-121) propõe que as inteligências sejam estimuladas, classificando-as em:

- 1. Inteligência lógico-matemática:** é voltada para conclusões baseadas na razão; descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.
- 2. Inteligência espacial-visual:** está ligada à percepção visual e espacial, à

interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.

3. **Inteligência verbo-linguística:** refere-se não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos, assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.
4. **Inteligência interpessoal:** reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
5. **Inteligência intrapessoal:** refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmas, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.
6. **Inteligência naturalista:** manifesta-se em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.
7. **Inteligência corporal-cinestésica:** diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.
8. **Inteligência musical:** permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.

A inteligência musical abrange habilidades em execução (performance),

composição e apreciação musical. Gardner destaca que a inteligência musical caminha, estruturalmente, quase em paralelo com a inteligência linguística.

Deckert (2012, p. 28) ressalta também que:

A teoria de Gardner está centrada na aquisição e no uso dos símbolos. Segundo a sua linguagem (matemática, música, artes visuais), os símbolos são organizados em sistemas. Assim como Piaget, o autor vê a aquisição desses sistemas de símbolos - a representação - como um grande evento do desenvolvimento da primeira infância. Gardner propõe dois estágios de desenvolvimento estético: o período pré-simbólico, no primeiro ano de vida; e um período de uso de símbolos, dos 2 aos 7 anos de idade.

Compreende-se que o desenvolvimento musical das crianças está intrinsecamente relacionado às experiências de escuta, criação, apreciação e execução musical vivenciadas desde a primeira infância. As contribuições de Gordon, Swanwick e Tillman, bem como de Gardner, evidenciam que a aprendizagem musical ocorre de forma progressiva, integrada e simbólica, articulando aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Nesse sentido, a atuação do educador musical torna-se fundamental ao propor práticas significativas que valorizem a experimentação sonora, a sensibilidade estética e a expressão criativa, respeitando os estágios do desenvolvimento infantil. Assim, a educação musical assume um papel essencial na formação integral da criança, favorecendo não apenas o desenvolvimento da inteligência musical, mas também o fortalecimento de outras capacidades humanas indispensáveis à construção do sujeito em sua totalidade.

4 BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS NA CRECHE-ESCOLA MARIA DE JESUS CARVALHO

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico com detalhamento do tipo de pesquisa, o método de abordagem e de procedimento, o local e participantes da pesquisa, instrumentos para coleta e geração de dados, assim como a forma de análise e interpretação dos mesmos, e ainda, por fim, a construção e a descrição do produto da pesquisa.

4.1 Caracterização da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

A pesquisa foi realizada na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, localizada na Avenida Camboa, nº 2008, no bairro da Camboa, no Município de São Luís/MA, que recebeu este nome em homenagem à educadora Maria de Jesus Carvalho, que se dedicou ao ensino de crianças carentes dessa região.

A instituição Creche Maria de Jesus Carvalho foi inaugurada em 12 de agosto de 1999, a partir de um convênio firmado entre o VOS - Voluntariado de Obras Sociais e o Governo do Estado do Maranhão, com o objetivo de atender 150 crianças carentes do bairro da Camboa e adjacências, cujas mães trabalhassem e necessitassem de um local seguro para deixar seus filhos em período integral.

Segundo a LDB, a Educação Infantil é de responsabilidade dos governos Municipais e a partir de 2007 a citada instituição passou a ser de responsabilidade da Prefeitura de São Luís, subordinada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

A partir de 2008, a então Creche Maria de Jesus Carvalho passou a oferecer à comunidade a Pré-Escola, alterando a sua denominação para “Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho”, até os dias de hoje.

Vale destacar que por meio do Decreto nº 60.319/2024, publicado em 15 de abril de 2024, com fundamento na Lei Municipal nº 7.579/2024, ocorreu o processo de municipalização da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, passando sua administração a ser vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Tal processo possibilitou a reorganização da unidade em consonância com as diretrizes da Educação Infantil do município, assegurando maior

acompanhamento pedagógico, investimentos em infraestrutura e ampliação do acesso das crianças a uma educação pública de qualidade. Além disso, ao integrar oficialmente a rede municipal de ensino, a instituição passou a participar de programas educacionais, formações continuadas para docentes e ações voltadas à inclusão e à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente a creche-escola atende cerca de 335 (trezentos e trinta e cinco) crianças, cuja faixa etária vai de 2 anos a 5 anos e 11 meses, distribuídas nos períodos matutino, vespertino ou integral. Oferece ainda atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional, para crianças que necessitam de maiores estímulos, sempre no contraturno em que elas estudam. Em 2025, possuía cerca de 31 crianças com TEA matriculadas.

Figura 6 – Fachada da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.



Fonte: Google imagens (2025).

A referida creche atende em tempo integral crianças de 2 (dois) até 3 (três) anos e 11 (onze) meses, em regime de creche, das 8h às 17h, oferecendo 04 (quatro) refeições diárias, atividades pedagógicas, higiene e saúde. As crianças de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses são acolhidas pela Pré-Escola, em tempo parcial, nos turnos matutino ou vespertino.

A instituição conta com uma equipe multidisciplinar composta por: direção, coordenadores, professores, cuidadora escolar, psicopedagogos, pediatra, auxiliar de enfermagem, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, nutricionista, segurança e serviço gerais. Vale destacar que nem todas as creches municipais

contam com esse quadro de profissionais.

O espaço físico da instituição é amplo, com 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de enfermagem, 01 (uma) coordenação pedagógica, 01 (uma) sala de recursos, 01 (uma) sala de vídeo/regulação, 01 (uma) sala para atividades psicomotoras, 13 salas de aula, 02 (dois) pátios, 02 (dois) refeitórios infantis, 01 (um) dormitório infantil, 01 (uma) cozinha, 02 banheiros femininos adultos, 02 banheiros masculinos adultos, 02 banheiros femininos infantis, 02 banheiros masculinos infantis, 01 (uma) recepção, 03 (três) almoxarifados, área externa com parquinho e estacionamento.

Figura 7 - Recepção, dormitório, parquinho e refeitório



Fonte: Arquivo pessoal do autor. (2025)

A creche-escola tem por objetivo auxiliar na construção de competências e habilidades que permitam a criança enfrentar as transformações do mundo, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente, respeitando sempre as diversas

formas de aprender.

Nesse sentido, busca oferecer um atendimento de qualidade com segurança, voltado ao desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, cognitivo, emocional e social, estimulando sua autonomia e independência, preparando-a para conviver com a diversidade, com atitudes que preservem os valores, o respeito e o amor ao próximo, fundamentando assim o princípio da inclusão, em uma proposta que define que a educação é um direito de todos, e não um privilégio de alguns.

As crianças seguem uma rotina na instituição. Para as de regime parcial, a rotina começa com a entrada às 07h30, para o turno matutino e às 13h30, para o turno vespertino. Logo após a entrada, nos dois turnos, acontece o primeiro lanche. Às 10h45 e às 16h30 acontece o segundo lanche.

Para as crianças da Creche, em período integral, o horário de entrada é às 8h com primeira refeição às 8h30 e às 11h30 é servido o almoço. Em seguida elas vão para o dormitório e, ao acordarem, lancham às 14h. O jantar é servido às 16h30.

Elas seguem uma rotina com horários pré-estabelecidos para as atividades pedagógicas, higienização, alimentação, banho, descanso e psicomotricidade, sala de vídeo e parquinho, a fim de cumprir, ainda, as horas de planejamento das professoras e garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Como visto, para crianças da Pré-escola, matriculadas no turno matutino ou vespertino, também se estabeleceu rotina, mas não se contemplou atividade de banho e descanso.

Tabela 1 – Disposição das turmas da creche-escola Maria de Jesus Carvalho

TURMAS	QUANTIDADE	PERÍODO
MATERNAL 1A	15 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 1B	15 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 1C	15 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 1D	15 CRIANÇAS	PARCIAL

MATERNAL 1E	15 CRIANÇAS	PARCIAL
MATERNAL 2A	17 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 2B	18 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 2C	18 CRIANÇAS	INTEGRAL
MATERNAL 2D	14 CRIANÇAS	PARCIAL
MATERNAL 2E	18 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 1A	23 CRIANÇAS	INTEGRAL
INFANTIL 1B	23 CRIANÇAS	INTEGRAL
INFANTIL 1C	15 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 1D	15 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 2A	23 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 2B	24 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 2C	23 CRIANÇAS	PARCIAL
INFANTIL 2D	24 CRIANÇAS	PARCIAL

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2025)

No decorrer do ano letivo são realizadas mensalmente Formações Pedagógicas, ministradas por profissionais da creche ou convidados, com temas variados e de acordo com as demandas que vão surgindo, podendo ser oferecidas para todo o corpo docente ou apenas para um grupo específico.

O Planejamento Pedagógico das aulas é realizado a cada 15 (quinze) dias, dividido por módulos, ou seja, Maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II, para que as necessidades de cada faixa-etária sejam atendidas.

O trabalho é construído com base numa metodologia participativa, entre os professores, coordenação, direção, cuidadora escolar, psicopedagogos, auxiliar de enfermagem, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, nutricionista, estabelecendo relações de afetividade entre o grupo, buscando experiências e conhecimentos de todos os envolvidos.

Vale ressaltar que as professoras regentes têm um planejamento livre (PL) de 15 em 15 dias, destinado à participação em formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Quando estas professoras regentes

estão em formação ou em planejamento, as responsáveis pelas salas de aula são as professoras de PL.

No primeiro semestre/2025, as professoras de PL trabalharam um projeto intitulado *Cantigas de Roda na Educação infantil*, tendo como objetivo principal utilizar as manifestações do cancioneiro folclórico brasileiro como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral de crianças de 2 a 5 anos. Alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a iniciativa integra áreas como linguagem oral, musicalização, coordenação motora e socialização por meio de campos de experiência fundamentais, como "O Eu, o Outro e o Nós" e "Corpo, Gestos e Movimentos". A proposta busca resgatar a riqueza da cultura popular infantil, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética e o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais em um ambiente escolar essencialmente lúdico e interativo.

Com duração prevista de cinco meses e encontros semanais, a metodologia do projeto adotou uma abordagem dinâmica e diversificada que incluía a escuta ativa, rodas de dança, oficinas de artes plásticas (como pintura, recorte, colagem e modelagem) e a confecção de brinquedos e instrumentos musicais simples. A partir da exploração quinzenal de cantigas tradicionais como "A canoa virou", "Borboletinha" e "Peixe vivo", as educadoras articularam temas transversais de relevância cognitiva e social, a exemplo de hábitos de higiene, ecologia e ética. O processo culminou na criação coletiva de novas composições e na produção de um livreto ilustrado pelas próprias crianças, viabilizando uma avaliação processual e contínua que acompanha o avanço da oralidade, da expressão corporal e da cooperação mútua no cotidiano escolar.

Quanto à carga-horária de trabalho das docentes, as que possuem carga horária de 40h têm direito a um dia e meio de PL e as que são 24 horas, a apenas um dia, lembrando que as professoras de PL também têm seu dia de planejamento às sextas-feiras.

A creche conta com um setor de saúde, que realiza o preenchimento da ficha de anamnese pela auxiliar de enfermagem, que busca conhecer o universo da criança desde a gestação, pré-natal, parto, realização das consultas, aplicação das vacinas, até os 2 (dois) anos de idade, bem como alimentação e qualquer tipo de intolerância, restrição ou dificuldades alimentares.

O setor de saúde avalia também as carteiras de vacinação e faz as

devidas orientações e encaminhamento aos postos de saúde, quando constata atraso na aplicação das vacinas. Divulga ainda as campanhas vacinais para as famílias e realiza palestras instrutivas.

4.2 Metodologia da pesquisa

Na presente investigação, foi realizada uma pesquisa de intervenção que, de acordo com Aguiar e Rocha (2000), consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.

Sobre a pesquisa de intervenção no mestrado profissional e pautado na Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), Pereira (2019, p.19) diz que:

[...] leva à construção de um produto final que tenha relação direta com a mudança qualitativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse produto pode se corporificar em patentes, dissertações, intervenções clínicas, aplicativos, materiais didáticos, relatórios finais, estudos de caso, protocolos experimentais etc.

O pesquisador supracitado destaca a importância de que esse formato seja fidedigno ao processo da pesquisa que levou a esses produtos, demonstrando a relação teoria e metodologia, conhecimento e prática profissional, avanço científico e inovação tecnológica. Portanto, o rigor é parte fundamental do produto final.

A abordagem foi do tipo qualitativa que, de acordo com Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, valores, aspirações e atitudes, preocupando-se com os aspectos da realidade estudada, concentrando-se na explicação das dinâmicas sociais e não na quantificação de dados.

Como instrumento de coleta de dados foi realizado um diagnóstico para mensurar quais atividades são desempenhadas e como acontece a escolha das mesmas pelos(as) educadores(as) unidocentes. Em seguida, observada a avaliação, foram trabalhadas algumas brincadeiras musicais com os educadores, em formato de oficinas.

Foi realizada também uma pesquisa do tipo Estado da Arte priorizando o estudo de trabalhos a nível de Mestrado e Doutorado no período de (2019 a 2023). O mapeamento das produções acadêmicas foi realizado, em 2023, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES, com os descritores “Brincadeiras musicais”, “música em creches” e “brincadeiras musicais em creches”.

Ao aplicar os critérios de busca com os descritores citados encontraram-se 7 trabalhos, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma CAPES

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Brincadeiras musicais, música em creches e brincadeiras musicais em creches	7	–	7

Fonte : Elaborada pelo Autor (2025)

Para que se pudesse verificar a quantidade de dissertações encontradas elaborou-se uma tabela com os seguintes dados:

Tabela 3 - Total de dissertações encontradas na plataforma CAPES

ANOS	DISSERTAÇÕES
1997	1
2007	2
2011	1
2021	2
2023	1

Fonte : Elaborada pelo Autor (2025)

Com o objetivo de demonstrar, de maneira sistemática, a consistência e a veracidade da pesquisa, serão apresentadas as produções identificadas, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Tabela 4 - Dados das dissertações encontradas

ANO	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
1997	Brincar: uma necessidade da criança que nós	Rocha, Rosa Maria da/

	educadores infantis pouco conhecemos.' 31/08/1997 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA	UNIVERSIDADE GAMA FILHO, Rio de Janeiro
2007	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o movimento dos bebês em ambiente musical' 31/07/2007 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	SOARES, CINTIA VIEIRA DA SILVA/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia
2011	As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o "Exercício do olhar": um estudo autoetnográfico.' 31/08/2011 114 f. Mestrado em MÚSICA	Souza, Marco Aurélio Cardoso de/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE
2021	A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial' 09/09/2021 227 f. Mestrado em EDUCAÇÃO	BRANDAO, ANA CAROLINE LOPES/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo
2007	Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas.' 31/08/2007 119 f. Mestrado em SAÚDE PÚBLICA	Assao, Tatiana Yuri/ Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo
2021	CULTURA E BRINCAR COM CRIANÇAS DE MACEIÓ: UM ESTUDO A PARTIR DE CONCEITOS WINNICOTTIANOS' 28/03/2021 136 f. Mestrado em Psicologia	BARBOZA, ALANA MADEIRO DE MELO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió
2023	CANTIGAS DE RODA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 30/10/2023 136 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	MARVILA, MARIA DAS NEVES SILVA BARRETO/ CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ, São Mateus

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Apresenta-se uma análise sobre as dissertações encontradas na pesquisa, referidas no quadro anterior:

1) Dissertação sobre o *Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos*, de Rosa Maria da Rocha:

- O brincar é compreendido como necessidade fundamental do desenvolvimento infantil, e não apenas como atividade recreativa.

- Evidencia-se o desconhecimento dos educadores sobre as dimensões pedagógicas, corporais e simbólicas do brincar.
- O estudo aponta a valorização insuficiente do brincar, nas práticas educativas institucionais.
- Defende o brincar como elemento central para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional da criança.
- Reivindica maior formação docente voltada à compreensão do brincar na Educação Infantil.

2) Dissertação sobre *A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*, de Cíntia Vieira da Silva Soares:

- Analisa a relação entre música e movimento corporal em bebês.
- Demonstra que o ambiente musical favorece a expressão corporal espontânea e a comunicação não verbal.
- A música é apresentada como mediadora do desenvolvimento sensório-motor e afetivo.
- Evidencia o papel do educador na organização intencional dos ambientes musicais.
- Reforça a música como linguagem essencial na Educação Infantil, especialmente na primeira infância.

3) Dissertação sobre *As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade: cenário vivo para o “exercício do olhar”*, de Marco Aurélio Cardoso de Souza:

- Utiliza a autoetnografia como abordagem metodológica.
- As cantigas de roda são compreendidas como práticas culturais vivas e significativas.
- Destaca o “exercício do olhar” do educador para perceber as experiências infantis.
- Valoriza a creche como espaço de produção cultural e estética.
- Evidencia as cantigas como promotoras de interação, pertencimento e expressão coletiva.

4) Dissertação sobre *A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial*, de Ana Caroline Lopes Brandão:

- A roda é analisada como prática pedagógica que valoriza as culturas infantis.
- Fundamenta-se na pedagogia decolonial, rompendo com práticas adultocêntricas.
- Destaca a escuta, o diálogo e a participação das crianças.
- Defende a creche como espaço de resistência cultural e política.
- Contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

5) Dissertação sobre *Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas*, de Tatiana Yuri Assao:

- Analisa as concepções dos educadores sobre alimentação infantil.
- Identifica divergências entre saberes científicos e práticas cotidianas.
- Evidencia a alimentação como prática educativa e de cuidado.
- Aponta lacunas na formação dos educadores sobre nutrição infantil.
- Defende ações interdisciplinares entre educação e saúde nas creches.

6) Dissertação sobre *Cultura e brincar com crianças de Maceió: um estudo a partir de conceitos winnicottianos*, de Alana Madeiro de Melo Barboza:

- Fundamenta-se nos conceitos de Winnicott (brincar, espaço potencial, criatividade).
- O brincar é compreendido como espaço de constituição subjetiva da criança.
- Valoriza as culturas locais e os modos singulares de brincar.
- Evidencia o brincar como experiência de continuidade entre mundo interno e externo.
- Defende ambientes educativos que favoreçam a espontaneidade e a criatividade infantil.

7) Dissertação sobre *Cantigas de roda no contexto da Educação Infantil*, de Maria das Neves Silva Barreto Marvila:

- Analisa as cantigas de roda como recurso pedagógico interdisciplinar.
- Destaca seu potencial para o desenvolvimento linguístico, corporal, social e cultural.

- Valoriza a cultura popular no currículo da Educação Infantil.
- Aponta a necessidade de planejamento pedagógico intencional.
- Contribui com propostas práticas para o cotidiano escolar.

Ao analisar as dissertações percebeu-se que 3 (três) delas tratam diretamente da temática “brincadeiras musicais”, quais sejam: *A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*; *As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade*; e *Cantigas de roda no contexto da Educação Infantil*.

A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical contempla brincadeiras musicais, especialmente na primeira infância.

- A música aparece como eixo central da prática pedagógica.
- O movimento corporal dos bebês ocorre a partir de experiências musicais, muitas delas configuradas como brincadeiras.
- Forte articulação entre música, corpo, ludicidade e interação.

As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade também trata diretamente de brincadeiras musicais.

- As cantigas de roda são analisadas como práticas culturais e lúdicas.
- Envolvem canto, movimento, ritmo e interação coletiva.
- As cantigas são compreendidas como brincadeiras musicais tradicionais.

Cantigas de roda no contexto da Educação Infantil traz a temática numa abordagem direta e explícita.

- As cantigas de roda são o objeto central do estudo.
- Enquadra as cantigas como brincadeiras musicais pedagógicas.
- Articula música, cultura popular e práticas educativas.

Há também as dissertações que abordam de forma indireta ou associada à temática investigada, que são: *Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos*; *A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial* e *Cultura e brincar com crianças de Maceió: um estudo a partir de conceitos winnicottianos*.

A dissertação *Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos* não tem a música como foco principal, mas dialoga com o campo.

- Foca no brincar, sem centralidade exclusiva na música.
- Pode incluir práticas corporais rítmicas e lúdicas.

A dissertação *A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial* aborda indiretamente brincadeiras musicais.

- Analisa a roda como prática cultural e pedagógica.
- A roda frequentemente envolve cantos e ritmos, mas o foco é cultural e decolonial.

A dissertação *Cultura e brincar com crianças de Maceió: um estudo a partir de conceitos winnicottianos* faz uma abordagem indireta.

- Discute o brincar a partir de Winnicott.

A música pode aparecer como linguagem do brincar, mas não é central.

A dissertação *Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas* tem como tema central a alimentação infantil e não aborda brincadeiras musicais.

4.2.1 Os sujeitos participantes da pesquisa

Para esta pesquisa, os sujeitos escolhidos foram as educadoras de crianças bem pequenas e pequenas da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, que possui em seu quadro um total de 36 educadoras, das quais 27 participaram da pesquisa. Após definir-se a estrutura da investigação, seguiu-se estabelecendo vínculos com as educadoras no período de observação e, posteriormente, na ministração das oficinas, com o objetivo de responder ao problema e avançar no objeto de estudo.

Minayo (2016, p. 58) reforça a interação entre pesquisador e pesquisado: “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”.

As participantes da pesquisa tiveram seus nomes preservados, os quais

foram substituídos por um código pré-definido com as educadoras no primeiro encontro realizado na instituição.

4.2.2 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados foram: a observação participante, através do acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico das educadoras em sala de aula, e a entrevista semiestruturada, aplicada com as mesmas.

Por meio da *observação participante* pôde-se adquirir dados sobre a temática investigada e perceber de que modo as educadoras desenvolvem o ensino de música e as brincadeiras musicais no seu espaço educacional.

Vale destacar também que a *entrevista semiestruturada* facilitou o trabalho do pesquisador e enriqueceu a investigação através das respostas das educadoras, propiciando melhor entendimento acerca da rotina de sala, o conhecimento de música, sua importância na educação infantil e sobre a realização de brincadeiras musicais em sala de aula.

As impressões coletadas nas entrevistas embasaram e inspiraram a criação de brincadeiras musicais ao longo da pesquisa, em parceria com as próprias educadoras da creche-escola.

4.2.3 O processo de intervenção pedagógica

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) faz parte da pesquisa “BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS: uma pesquisa de intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho”, cujo objetivo geral é investigar de que maneira as brincadeiras musicais podem ser utilizadas como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas, com vistas à elaboração de um caderno de orientações pedagógicas em conjunto com as educadoras.

Segue o cronograma do plano de intervenção pedagógica, que se encontra dividido em 5 etapas, conforme o quadro 2.

Tabela 5 - Cronograma do Plano de Intervenção Pedagógica

ETAPAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
1ª	Apresentação à direção da Creche-Escola: do Projeto de Pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo e do Termo de Autorização de Uso de Imagem	25/01/2025
2ª	Observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora, no grupo de planejamento e em sala de aula.	03/02 a 21/02/2025
3ª	Apresentação do Projeto de Pesquisa para as educadoras e aplicação da entrevista semiestruturada	08/03/2025
4ª	Encontros formativos na instituição, com as educadoras	15/03, 12/04 e 17/05/2025
5ª	Culminância do projeto com a aplicabilidade das brincadeiras musicais que integram o produto educacional (Dia D) ¹³	10/06/2025

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

O plano de intervenção pedagógica (PIP) está descrito da seguinte forma:

a) Na primeira etapa, foi feita a apresentação à direção da Creche-Escola do Projeto de Pesquisa, seguido da explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a entrega da Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo.

b) A segunda etapa consistiu na observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora, no grupo de planejamento e em sala de aula.

c) Na terceira etapa, realizou-se a apresentação do projeto de pesquisa para as educadoras e aplicação da entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar o que elas entendiam sobre a prática musical, brincadeiras musicais e como inseriam tais práticas em suas aulas. A pesquisa ajudou a mensurar o que as educadoras sabiam sobre a temática, as expectativas em relação ao resultado da pesquisa e a necessidade da inserção da música e de brincadeiras musicais na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.

d) Na quarta etapa, realizaram-se formações nas quais foram desenvolvidas brincadeiras musicais, no intuito de criar afinidade com a proposta de educar por meio das brincadeiras e da música. Na ocasião, o pesquisador apresentou algumas atividades, levando as educadoras a experimentar o brincar.

¹³ "Dia D" é o dia em que a creche recebe os pais e familiares para uma interação na rotina das crianças dentro do espaço educacional.

Após vivenciarem as brincadeiras musicais nas formações, as educadoras foram incentivadas a criar, com o auxílio do pesquisador, 3 (três) brincadeiras musicais que pudessem ser desenvolvidas com as crianças, conforme a faixa etária com as quais trabalham.

e) Na quinta etapa, ocorreu a aplicabilidade do produto educacional, realizada no “dia D”, dia em que a creche recebe os pais para uma interação na rotina das crianças dentro do espaço educacional. Foi realizada a acolhida dos participantes através de uma brincadeira musical e, em seguida, as famílias se dirigiram para as salas dos seus filhos, para interação, momento em que foram realizadas 3 brincadeiras musicais e mais as atividades que as educadoras desenvolvem com as crianças em sala. Destaca-se que as brincadeiras musicais utilizadas nesse dia foram criadas nas formações e, nesse momento, ministradas pelas próprias educadoras.

As abordagens teóricas que fundamentaram essa pesquisa foram: Kishimoto (2002,2010); Piaget (2001); Vygotsky (1998); Giroux (1999); Barros (2009); Macedo, Passos e Petty (2005); Machado (2003); Brito (2003); além dos dispositivos legais e documentos oficiais que subsidiaram esta temática, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, Lei nº 11.769/08, Lei nº 13.278/16, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Documento Curricular do Território Maranhense (DOCTE/MA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros.

4.3 Análise e Interpretação de Dados

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises dos dados produzidos a partir das respostas obtidas por meio de uma pesquisa semiestruturada, bem como os excertos das falas das educadoras participantes das entrevistas.

Ressalta-se que a pesquisa contou com a participação de 27 educadoras, todas do sexo feminino. Com o objetivo de preservar suas identidades, optou-se pela utilização da denominação “educadora” em substituição aos nomes próprios. Na sequência, serão apresentados os resultados das questões investigadas, organizados nos quadros a seguir.

Iniciamos a entrevista com as educadoras e, na primeira pergunta, tinha-se o interesse de saber: **O que você entende sobre o que é música?** Eis as respostas:

Quadro 1 – Respostas das Educadoras referentes à 1ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Para mim, a música é qualquer sonoridade que tenha letra, melodia ou apenas notas, pois há músicas que não possuem letra.</i>
EDUCADOR 2	<i>É uma combinação de sons e harmonias que são percebidos pela audição. Tem o poder do encantamento.</i>
EDUCADOR 3	<i>Profissionalmente nada, mas sei que é uma ótima estratégia para acalmar, motivar, ensinar e desenvolver o indivíduo de forma prazerosa e dinâmica.</i>
EDUCADOR 4	<i>Não sei explicar o que é música, mas tenho plena consciência de que é algo que pode nos acalmar, dar paz e sentido.</i>
EDUCADOR 5	<i>Seria algo que remete sentimentos, com letras e até sons; mesmo que no começo você não entenda o que a música está lhe levando, você sente a mesma. A música possui a parte técnica, mas para quem não conhece, ainda perpetua pela sua alma</i>
EDUCADOR 6	<i>É um som que dependendo da letra e da intensidade proporciona conforto, acolhimento, liberdade, transformando o dia de qualquer pessoa, independente da idade.</i>
EDUCADOR 7	<i>Algo que nos leva a viajar no tempo, faz bem à alma.</i>
EDUCADOR 8	<i>A música é algo incrível e extraordinário, é uma forma de arte importante para o desenvolvimento do ser humano, traz memórias afetivas, acalma e nos transporta a outros lugares.</i>
EDUCADOR 9	<i>Música é uma arte que nos estimula em várias áreas, nos faz movimentarmos, relaxarmos e refletirmos, entre muitas outras coisas.</i>
EDUCADOR 10	<i>Expressão de sentimentos, sons, ritmos e melodias que encantam e expressam a vida.</i>
EDUCADOR 11	<i>Música é uma forma de se expressar, de interagir e de</i>

	<i>aprender. A música nos motiva e nos acalenta.</i>
EDUCADOR 12	<i>Música é o conjunto de sons, produzidos por qualquer instrumento.</i>
EDUCADOR 13	<i>A música é um instrumento de entretenimento.</i>
EDUCADOR 14	<i>Música abrange sons produzidos pelo corpo ou instrumentos musicais, gerando um bem-estar, alegria.</i>
EDUCADOR 15	<i>É o ato de fazer o indivíduo se conectar com memórias que um dia lhe despertaram algum prazer.</i>
EDUCADOR 16	<i>Música é um modo de sentir prazer, é algo que tem capacidade de fazer refletir, de ampliar o repertório e até o estado de espírito.</i>
EDUCADOR 17	<i>Forma de expressar emoções, cultura.</i>
EDUCADOR 18	<i>Expressão de sentimento, música é o componente principal e muito especial que acompanha as diferentes fases da vida e representa emoções vividas.</i>
EDUCADOR 19	<i>Música é uma expressão do ser humano, uma maneira de comunicar, expressar emoções, mensagens, de forma eficaz e profunda.</i>
EDUCADOR 20	<i>Entendo como meio de transmitir mensagens que nos leva a refletir sobre as mesmas.</i>
EDUCADOR 21	<i>Melodia que trás interação e prazer através do som.</i>
EDUCADOR 22	<i>Sons e melodias que provocam emoções.</i>
EDUCADOR 23	<i>Uma forma de expressar sentimentos, trazer relaxamento terapêutico.</i>
EDUCADOR 24	<i>Não possuo técnica vocal, mas música para mim é inspiração, emoção, distração, equilíbrio, entre outras coisas.</i>
EDUCADOR 25	<i>Não sei se entendo, mas sei que sinto e aprecio a música.</i>
EDUCADOR 26	<i>Som e melodia.</i>
EDUCADOR 27	<i>Arte que propaga cultura e emoções de um povo. Tem a função de unir um grupo e alegrar um momento especial.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao analisar as respostas das educadoras, observa-se que a música é compreendida predominantemente como expressão de sentimentos, emoções e

experiências subjetivas, articulando dimensões técnicas, afetivas, culturais e pedagógicas. As falas revelam uma percepção ampliada da música, que ultrapassa sua definição estritamente formal para situá-la como fenômeno humano, social e formativo.

Inicialmente, nota-se que parte das participantes associa a música a seus elementos estruturais, como sons, melodias, ritmos e harmonias (Educadores 1, 2, 10, 12, 21, 22 e 26). Essa compreensão aproxima-se da definição clássica de música como organização intencional de sons no tempo, conforme discutido por Murray Schafer (1991), que a entende como uma construção sonora significativa dentro de um contexto cultural. De modo semelhante, Keith Swanwick (2003) ressalta que a música envolve estrutura, expressão e valor, articulando técnica e sensibilidade.

Entretanto, a dimensão mais recorrente nas respostas refere-se ao caráter emocional e afetivo da música. Termos como acalmar, encantar, dar paz, bem-estar, prazer, memórias afetivas e viajar no tempo aparecem com frequência (Educadores 2, 4, 7, 8, 15 e 16). Tal perspectiva dialoga com Edgar Willems (1970), que destaca a música como linguagem diretamente ligada à sensibilidade e à vida interior do indivíduo, capaz de mobilizar emoções profundas e contribuir para o equilíbrio afetivo. Também se aproxima das reflexões de Daniel Goleman (1995), ao considerar a música como potente mediadora das emoções e do desenvolvimento socioemocional.

Outro eixo relevante é a compreensão da música como instrumento pedagógico e formativo (Educadores 3, 8, 9 e 11), sendo vista como estratégia para acalmar, motivar, ensinar e desenvolver o indivíduo de forma prazerosa. Essa concepção está em consonância com Lev Vygotsky (1991), ao reconhecer a arte como mediadora do desenvolvimento humano, e com Émile Jaques-Dalcroze (1921), que defende a música como elemento integrador do corpo, da emoção e da cognição no processo educativo.

A música também aparece como expressão cultural e coletiva (Educadores 17, 19 e 27), sendo compreendida como arte que propaga cultura, comunica mensagens e une grupos. Essa perspectiva encontra respaldo em John Blacking (1973), para quem a música é um fenômeno socialmente construído e profundamente vinculado à cultura de um povo, constituindo-se como forma de organização da experiência humana.

Por fim, destaca-se que algumas educadoras afirmam não saber explicar tecnicamente o que é música, mas reconhecem seu impacto e importância (Educadores 4, 24 e 25). Esse dado evidencia que a vivência estética antecede, muitas vezes, a compreensão conceitual, reforçando a ideia de que a música é experiência sensível antes de ser definição formal, conforme argumenta Hans-Joachim Koellreutter (1997), ao afirmar que a música deve ser vivida e experimentada como processo expressivo e transformador.

De modo geral, as respostas revelam uma concepção de música predominantemente humanista, afetiva e funcional, articulando expressão emocional, desenvolvimento integral, memória, cultura e interação social. Ainda que algumas definições enfatizem elementos técnicos, prevalece a compreensão da música como linguagem sensível e experiência significativa na vida humana.

A segunda pergunta foi a seguinte: **Já houve alguma formação na creche sobre música, prática musical ou a forma de trabalhá-la na educação infantil? Você se recorda quais temáticas foram abordadas?** Eis as respostas:

Quadro 2 – Respostas das Educadoras referentes à 2ª pergunta

EDUCADOR 1	Sim, já houve formação nessa área; não me recordo muito sobre a temática, mas lembro que trabalhamos músicas já conhecidas do nosso repertório da educação infantil, como por exemplo: “Escravos de Jó”, usando objetos como copos. Também músicas utilizando o corpo como instrumento para produzir som. É o que eu lembro!
EDUCADOR 2	Sim, oficinas de instrumentos musicais.
EDUCADOR 3	Na creche onde trabalho ainda não houve formação com essa temática, mas já participei de uma em um outro local e um dos principais pontos abordados foi o ritmo e a retirada do som do próprio corpo ou de objetos simples como uma colher.
EDUCADOR 4	Já teve, no entanto, mais voltado para as crianças, com os estagiários de música. Não lembro o tema.
EDUCADOR 5	Cheguei recentemente na creche, então é a primeira vez.
EDUCADOR 6	Desde que iniciei o meu trabalho como educadora da

	educação infantil na Creche, ainda não presenciei nenhuma formação sobre música.
EDUCADOR 7	Estou na creche há dois anos e ainda não houve formação com temáticas musicais.
EDUCADOR 8	Não.
EDUCADOR 9	No tempo em que trabalho aqui, essa é a primeira formação sobre música.
EDUCADOR 10	Não (formação), mas uma palestra.
EDUCADOR 11	Não participei de nenhuma.
EDUCADOR 12	Já houveram sim, mas todas bem antes da pandemia. Não me recordo as temáticas.
EDUCADOR 13	Não. Até este momento.
EDUCADOR 14	Não. Até o presente não recordo de ter participado de formações com esse tema.
EDUCADOR 15	Não me recordo sobre tal momento. Nesse caso eu não participei dessa atividade.
EDUCADOR 16	Na Creche Vila Isabel tem um projeto voltado para essa temática de brincadeiras musicais, o “Projeto Sinta o Som”. Voltado para crianças de 4 e 5 anos.
EDUCADOR 17	Não, infelizmente.
EDUCADOR 18	Não.
EDUCADOR 19	Não.
EDUCADOR 20	Estou aqui desde 2021 e ainda não tinha participado de nenhuma.
EDUCADOR 21	Não.
EDUCADOR 22	Não tenho essa informação.
EDUCADOR 23	Sim, mas não recordo a temática.
EDUCADOR 24	Sim, não recordo a temática.
EDUCADOR 25	Já recebemos vários estagiários de música, mas formação não.
EDUCADOR 26	Não.
EDUCADOR 27	Não.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nessa questão, as educadoras destacam um cenário marcado pela escassez e descontinuidade de formações específicas na área de música na Educação Infantil. Observa-se que a maioria das participantes afirma não ter vivenciado formações sistemáticas sobre a temática, enquanto um grupo menor relata experiências pontuais, muitas vezes anteriores à pandemia ou sem recordação clara dos conteúdos abordados. Kishimoto (2010) aponta que, sem formação, a música tende a ser utilizada de forma repetitiva e instrumentalizada, reduzida à rotina. Penna (2012) reforça que a formação docente é condição essencial para que a música seja compreendida como linguagem cultural e educativa. “A ausência de formação específica leva o professor a utilizar a música apenas como recurso auxiliar da rotina, esvaziando seu potencial educativo” (Penna, 2012, p. 89).

Entre as educadoras que indicaram ter participado de alguma formação (Educadores 1, 2, 3, 4, 12, 23 e 24), os relatos revelam ações formativas centradas principalmente em práticas instrumentais simples, exploração de repertórios tradicionais da cultura infantil como a cantiga “Escravos de Jó”, oficinas de instrumentos musicais e atividades de percussão corporal ou utilização de objetos cotidianos para produção sonora. Essas experiências dialogam com a perspectiva da musicalização enquanto vivência prática, fundamentada na exploração do corpo e de materiais acessíveis, conforme defendem Keith Swanwick (2003) e Teca Alencar de Brito (2003), ao enfatizarem a importância da experimentação sonora e da construção ativa do conhecimento musical na infância.

Entretanto, destaca-se que tais formações foram descritas como episódicas, pouco sistematizadas e, em alguns casos, voltadas diretamente às crianças ou mediadas por estagiários de música, e não necessariamente configuradas como processos estruturados de formação continuada para docentes. A Educadora 16 menciona o “Projeto Sinta o Som”, direcionado a crianças de 4 e 5 anos, indicando a existência de iniciativas institucionais voltadas à musicalização infantil, mas que não substituem políticas consistentes de formação docente.

Por outro lado, a maioria das participantes (Educadores 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26 e 27) afirma não ter participado de formações específicas sobre música no contexto da creche. Esse dado revela uma lacuna formativa significativa, sobretudo considerando que a música integra o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” previsto na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC, 2017), documento que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil e reconhece a linguagem musical como dimensão essencial do desenvolvimento infantil.

A ausência ou fragilidade das formações pode impactar diretamente a prática pedagógica, restringindo a música a momentos pontuais ou recreativos, em vez de integrá-la como linguagem estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Conforme argumenta Paulo Freire (1996), a formação continuada é condição fundamental para a construção de uma prática crítica e reflexiva, capaz de ressignificar saberes e ampliar possibilidades educativas.

Desse modo, os dados analisados apontam para a necessidade de investimentos sistemáticos em formação continuada na área de música, que articulem teoria e prática, valorizem o repertório cultural infantil e promovam a segurança pedagógica das educadoras para desenvolver experiências musicais significativas no cotidiano da creche.

A terceira pergunta tinha o interesse em saber: **De que forma vocês concebem o ensino de música na creche?** As respostas foram:

Quadro 3 - Respostas das Educadoras referentes à 3ª pergunta

<i>EDUCADOR 1</i>	<i>Na escola “Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho” não temos o ensino da música (como disciplina ou como componente da grade curricular), porém utilizamos a música no momento da rodinha, para realizar comandos tipo: lavar as mãos, formar a fila, sentar, guardar os brinquedos, lanchar, etc. Quando estamos trabalhando algum tema como: Dia da Água, acabamos por utilizar músicas que tratam da temática.</i>
<i>EDUCADOR 2</i>	<i>Utilizo a música como um instrumento de trabalho, combinando com outros elementos na terapia e nas avaliações.</i>
<i>EDUCADOR 3</i>	<i>Não temos o ensino da música sendo trabalhado de forma profissional na escola.</i>
<i>EDUCADOR 4</i>	<i>Eu utilizo a música no momento da rodinha, das atividades de movimento, etc.</i>

EDUCADOR 5	<i>A música aparece nos momentos da rodinha e fora dela, como um momento de aprender algo; algumas crianças interagem e outras não, talvez pelo contexto em que estão inseridas.</i>
EDUCADOR 6	<i>Através de músicas comuns às crianças, expressando o bom dia.</i>
EDUCADOR 7	<i>Infelizmente não temos ensino de música.</i>
EDUCADOR 8	<i>Na minha prática pedagógica, utilizo a música diariamente, como comando, na rotina permanente de calendários, quantos somos, para fazer fila, lanche, etc.</i>
EDUCADOR 9	<i>O ensino de música acontece dentro das salas de aula no dia a dia.</i>
EDUCADOR 10	<i>Não existe uma educação musical, mas utilização das músicas infantis nos diversos momentos da rotina.</i>
EDUCADOR 11	<i>A música é inserida durante o momento da rodinha na entrada das crianças e em algumas atividades.</i>
EDUCADOR 12	<i>A música está presente em todos os momentos de nossa prática, durante a realização da rodinha, nos momentos de brincadeiras livres, na sala de vídeo, entre outros.</i>
EDUCADOR 13	<i>De forma ampla e variada, em diversas atividades diárias, ao ensinar cores, números, letras, formas, no momento do lanche e nas brincadeiras.</i>
EDUCADOR 14	<i>Nós fazemos uso da música por meio da rodinha com canções já conhecidas do repertório da criança, através de sons produzidos pelo corpo (mão, pé).</i>
EDUCADOR 15	<i>Através das rodas musicais no momento da acolhida.</i>
EDUCADOR 16	<i>Em roda, em brincadeiras.</i>
EDUCADOR 17	<i>De forma lúdica, por meio de brincadeiras.</i>
EDUCADOR 18	<i>Trabalhamos diariamente na rotina, roda de conversa e momentos específicos como guardar brinquedos, além de músicas que fazem parte da cultura regional. Porém, não há um ensino estruturado.</i>
EDUCADOR 19	<i>Durante a rodinha, aulas e brincadeiras.</i>

EDUCADOR 20	<i>No meu caso, às vezes uso como meio de alcançar alguns objetivos finais diversos.</i>
EDUCADOR 21	<i>Através de cantigas infantis, realizadas em toda a vivência em sala, desde a rodinha até a hora de ir para casa.</i>
EDUCADOR 22	<i>Não há ensino. O que há é o uso de cantos infantis para sensibilizar as crianças.</i>
EDUCADOR 23	<i>Na recepção das crianças, momentos de aprendizado.</i>
EDUCADOR 24	<i>Na acolhida, no momento da rodinha, ao nos deslocarmos de um espaço para outro.</i>
EDUCADOR 25	<i>Nos momentos da rodinha, das brincadeiras e datas comemorativas.</i>
EDUCADOR 26	<i>Não tem ensino de música na creche. Nós professoras que criamos roteiros musicais a serem trabalhados.</i>
EDUCADOR 27	<i>A música deve ser trabalhada usando a brincadeira, a professora trabalha em sala e não existe um profissional especializado para esse ensino na creche.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Aqui as educadoras enfatizam que a música está amplamente presente no cotidiano institucional, porém não se configura como componente curricular estruturado ou como área específica de conhecimento. De modo recorrente, as participantes afirmam que não há ensino de música ou que inexistente um profissional especializado para tal função, o que demonstra a ausência de uma proposta sistematizada de educação musical na instituição.

Apesar disso, observa-se que a música ocupa lugar significativo na rotina pedagógica, sendo utilizada especialmente nos momentos de acolhida (rodinha), nas transições (formar fila, guardar brinquedos, deslocar-se entre espaços), nas atividades de movimento e nas comemorações temáticas. Nesse contexto, a música assume predominantemente uma função instrumental, servindo como estratégia de organização da rotina, sensibilização e mediação de aprendizagens (cores, números, letras, datas comemorativas). Tal perspectiva aproxima-se do entendimento da música como recurso pedagógico transversal, e não como linguagem artística com objetivos próprios de desenvolvimento estético e expressivo.

De acordo com Lei nº 11.769/2008, o ensino de música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular Arte da Educação Básica, o que reforça a necessidade de sua inserção de forma planejada e articulada ao projeto pedagógico. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a música como uma das linguagens da área de Arte, destacando sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressão e da ampliação do repertório cultural das crianças.

Sob a perspectiva teórica, Vygotsky enfatiza que as experiências culturais mediadas socialmente são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo a música potente instrumento de interação, imaginação e construção de significados. Já Howard Gardner, ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reconhece a inteligência musical como uma dimensão específica do desenvolvimento humano, que deve ser estimulada intencionalmente no contexto educacional.

As falas também revelam que a prática musical está fortemente associada ao lúdico e às brincadeiras, o que dialoga com as concepções de infância presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que defendem o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Entretanto, embora a música esteja presente de forma constante e significativa, sua utilização aparece majoritariamente como suporte para outros objetivos pedagógicos, e não como campo de conhecimento com planejamento, progressão e intencionalidade formativa específica.

Dessa forma, conclui-se que há uma presença quantitativa expressiva da música no cotidiano escolar, mas qualitativamente marcada por uma abordagem funcional e não sistematizada. O desafio apontado pelas próprias educadoras reside na necessidade de formação específica e na estruturação de uma proposta de educação musical que ultrapasse o uso utilitário das canções infantis, promovendo experiências estéticas, culturais e expressivas mais amplas.

Para a quarta questão pensou-se na seguinte pergunta: **O que você entende por brincadeiras musicais?** Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4– Respostas das Educadoras referentes à 4ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Brincadeiras musicais são aquelas em que utilizamos a</i>
------------	--

	<i>música para a realização de alguma atividade que envolva movimento e que trabalhe com um objetivo final; que tenha alguma intencionalidade; geralmente vem acompanhada de alguma coreografia.</i>
EDUCADOR 2	<i>Jogos lúdicos, com o intuito de ensinar ritmo, movimentos, estímulos sonoros e não sonoros.</i>
EDUCADOR 3	<i>São práticas lúdicas que envolvem dança, gestos, etc.</i>
EDUCADOR 4	<i>São brincadeiras que envolvem música e movimento.</i>
EDUCADOR 5	<i>Brincadeiras musicais podem ser cantigas de roda ou apenas brincadeiras que colocam a música como parte principal, já que as brincadeiras remetem significados para o aprendizado, mas também para o desenvolvimento psicomotor e psicossocial. Então, como a música auxilia nesses momentos, seria algo fundamental na educação.</i>
EDUCADOR 6	<i>Brincadeiras que envolvem a música diante do seu desenvolvimento, trabalhando os movimentos da criança integralmente.</i>
EDUCADOR 7	<i>São estratégias pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.</i>
EDUCADOR 8	<i>Brincadeiras musicais são de fundamental importância para a educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Desde os primeiros anos de vida, a música estimula a criatividade, a linguagem, melhora a concentração e memorização.</i>
EDUCADOR 9	<i>São brincadeiras onde se utiliza música para que as crianças entendam o comando e desenvolvam a brincadeira de forma mais prática, pois a música traz mais concentração aos comandos.</i>
EDUCADOR 10	<i>Quando usamos uma música para brincar ou a própria música é a brincadeira.</i>
EDUCADOR 11	<i>É uma forma de interagir e ensinar através da ludicidade, para trabalhar campos de experiências.</i>
EDUCADOR 12	<i>Brincadeiras musicais são aquelas em que utilizamos a</i>

	<i>música para a sua realização; que envolvem a música e o corpo, e as crianças adoram.</i>
EDUCADOR 13	<i>As que envolvem músicas diversas como um todo.</i>
EDUCADOR 14	<i>Brincadeiras que utilizam a música seja para promover bem estar, aprendizagem ou simples brincar.</i>
EDUCADOR 15	<i>Uma atividade capaz de despertar o prazer em aprender ludicamente.</i>
EDUCADOR 16	<i>São brincadeiras em que são feitas a partir de músicas ou músicas onde os comandos são realizados brincando e se divertindo.</i>
EDUCADOR 17	<i>Brincadeiras realizadas com músicas e instrumentos.</i>
EDUCADOR 18	<i>Momento de lazer, aprendizagem, bem como socialização entre seus pares, gerando alegria, desenvolvimento motor e social de maneira lúdica.</i>
EDUCADOR 19	<i>Brincadeiras que necessitem de música para acontecer. Exemplo: Ciranda-cirandinha.</i>
EDUCADOR 20	<i>São brincadeiras com objetivos diversos.</i>
EDUCADOR 21	<i>São músicas que têm em sua melodia comando para executar brincadeira divertida.</i>
EDUCADOR 22	<i>Aquelas que envolvem ações que envolvem músicas mediadas por músicas e cantorias.</i>
EDUCADOR 23	<i>Uma forma relaxada e acolhedora de envolver a criança no espaço escolar.</i>
EDUCADOR 24	<i>São aquelas que utilizam a música como instrumento de comando.</i>
EDUCADOR 25	<i>Brincadeiras e música alinhadas, sendo usadas no mesmo momento.</i>
EDUCADOR 26	<i>Músicas interativas.</i>
EDUCADOR 27	<i>São brincadeiras que usam a música na sua execução.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas das educadoras revelam uma compreensão relativamente convergente acerca do que sejam as brincadeiras musicais, embora com ênfases distintas. De modo geral, as respostas indicam que a música é concebida como

elemento estruturante da brincadeira, seja como recurso pedagógico intencional, seja como linguagem mediadora do desenvolvimento integral da criança.

Observa-se, em primeiro lugar, uma forte associação entre música e movimento. Diversas educadoras (1, 3, 4, 6, 12, 17, 19) destacam a presença de dança, gestos, coreografias e uso do corpo como aspectos centrais. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a música, na Educação Infantil, favorece a integração entre expressão corporal e construção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor (BRITO, 2003; JEANDOT, 1997). A ênfase na corporeidade também se aproxima do entendimento de que a aprendizagem na infância ocorre de forma sensório-motora e experiencial.

Em segundo lugar, evidencia-se a dimensão pedagógica e intencional das brincadeiras musicais. Educadoras como 1, 7, 11, 14 e 20 ressaltam que tais práticas possuem objetivos definidos e funcionam como estratégias de ensino-aprendizagem. Essa concepção encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, destacando a música como linguagem que atravessa os campos de experiências. A intencionalidade pedagógica, nesse contexto, não elimina o caráter lúdico, mas o potencializa como meio de aprendizagem significativa.

Outro eixo recorrente nas respostas refere-se ao desenvolvimento integral da criança. As educadoras (5, 8, 18) apontam contribuições para os aspectos cognitivo, social, emocional e psicossocial, além de enfatizarem criatividade, concentração, memória e socialização. Tais percepções convergem com estudos que indicam que a vivência musical na infância favorece processos de atenção, linguagem e interação social (Gardner, 1995; Brito, 2003). A referência ao prazer e ao bem-estar (14, 15, 18, 23) reforça a dimensão afetiva da aprendizagem, reconhecendo a música como promotora de vínculos e de um ambiente acolhedor.

Destaca-se ainda a compreensão da música como mediadora de comandos e organização da rotina (9, 16, 21, 24), indicando seu uso como ferramenta facilitadora da escuta, da atenção e da participação ativa das crianças. Essa função reguladora da música evidencia sua potência na organização do tempo e do espaço pedagógico, tornando as orientações mais acessíveis e significativas.

Por fim, algumas respostas apresentam definições mais amplas e sintéticas (10, 13, 25, 26, 27), reafirmando a indissociabilidade entre música e

brincadeira. A recorrência de exemplos tradicionais, como Ciranda-cirandinha (19), aponta para a valorização da cultura popular no cotidiano escolar, elemento essencial na constituição da identidade cultural infantil (Brasil, 2017).

Em síntese, as concepções das educadoras revelam que as brincadeiras musicais são compreendidas como práticas lúdicas intencionais que articulam música, movimento e interação, promovendo o desenvolvimento integral da criança e configurando-se como estratégia pedagógica relevante na Educação Infantil. As respostas demonstram alinhamento com referenciais teóricos e normativos que reconhecem a música como linguagem expressiva, cultural e formativa no contexto escolar.

A quinta pergunta foi: **Você costuma utilizar as brincadeiras musicais na sua rotina com as crianças bem pequenas e pequenas? Com que frequência e como o faz?** Eis as respostas:

Quadro 5 – Respostas das Educadoras referentes à 5ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Na rotina, bem pouco. Geralmente, a música está presente na rotina diária de fazer a rodinha, para iniciar a contação de histórias, o calendário, a hora do lanche, etc.</i>
EDUCADOR 2	<i>Sim. O meio perfeito para acessar o nível cognitivo e social da criança. Pela avaliação e terapia sempre que possível.</i>
EDUCADOR 3	<i>Geralmente utilizo no momento da rodinha ou após as atividades.</i>
EDUCADOR 4	<i>Sim, diariamente (na rodinha, para iniciar leitura, etc.). Uso a caixa de som e o celular para que primeiro ouçam para depois cantarmos juntos.</i>
EDUCADOR 5	<i>Com músicas de bom dia ou de socialização entre as crianças, para saber como está a parte sentimental delas; mas também com músicas que são necessárias para a motricidade, já que o brincar é necessário para elas.</i>
EDUCADOR 6	<i>Sim. A música faz parte do dia a dia da criança, sendo utilizada diariamente nas interações e brincadeiras, desenvolvendo as habilidades e competências das crianças.</i>
EDUCADOR 7	<i>Sim, faz parte da rotina. Na sequência didática sempre coloco</i>

	<i>atividades com músicas, pois facilita a aprendizagem.</i>
EDUCADOR 8	<i>Sim. Utilizo a musicalização diariamente na rotina.</i>
EDUCADOR 9	<i>Sim, todos os dias.</i>
EDUCADOR 10	<i>Sim, todos os dias, e faço de várias maneiras, com gestos, livre, como história cantada, com recursos.</i>
EDUCADOR 11	<i>Sim, trabalhamos todos os dias durante a rodinha inserindo músicas com objetivos específicos.</i>
EDUCADOR 12	<i>Sim, utilizo diariamente no momento da rodinha/acolhida. Sempre faço por meio da exploração dos sons corporais ou da utilização de instrumentos, quase nunca musicais, sempre os que estão disponíveis na própria sala/escola.</i>
EDUCADOR 13	<i>Diariamente, principalmente no momento da rodinha.</i>
EDUCADOR 14	<i>Sim. Sempre na rotina, na chamadinha, nas experiências realizadas com as crianças.</i>
EDUCADOR 15	<i>Sim, geralmente usamos em todos os momentos dentro de sala de aula.</i>
EDUCADOR 16	<i>Sim. Músicas na rodinha, para ensinar sobre o tempo, sobre os dias da semana, na hora do banho, das refeições, etc.</i>
EDUCADOR 17	<i>Sim, todos os dias no momento da rotina, na rodinha, com a caixa musical, com o chocalho e muito movimento.</i>
EDUCADOR 18	<i>Sim, diariamente. Através das rodas de conversa e músicas que antecedem alguns momentos da rotina, dando segurança para as crianças, bem como músicas de origem popular e cultural.</i>
EDUCADOR 19	<i>Sim, todos os dias.</i>
EDUCADOR 20	<i>Com frequências alternadas, pois o público que trabalho, que é educação especial, alguns têm sensibilidade auditiva e não se identificam bem com a música, outros amam.</i>
EDUCADOR 21	<i>Sim, sempre!</i>
EDUCADOR 22	<i>Sim. Com cantos para acalmá-las, com cantos para orientá-las.</i>
EDUCADOR 23	<i>Sim, usamos todos os dias principalmente na acolhida. Elas escolhem a música que gostam de cantar.</i>

EDUCADOR 24	<i>Sim, diariamente.</i>
EDUCADOR 25	<i>Sim. Principalmente no momento da rodinha e arrumação da sala.</i>
EDUCADOR 26	<i>Sim, todos os dias. Uso caixa de som e músicas do Youtube, que ajudam nas brincadeiras.</i>
EDUCADOR 27	<i>Na rodinha, uso as cantigas de roda; nas atividades de lateralidade, reconhecimento das partes do corpo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nessa questão, elas destacam que a música ocupa lugar central na rotina pedagógica da Educação Infantil, sendo utilizada predominantemente de forma diária e integrada aos diferentes momentos da organização do tempo escolar. Observa-se que a maior parte dos participantes associa a musicalização especialmente ao momento da *rodinha* ou acolhida, configurando-a como estratégia de organização da rotina, mediação de transições e introdução de atividades como contação de histórias, calendário, chamadinha, leitura e experiências dirigidas.

Do ponto de vista pedagógico, as falas revelam que a música é compreendida como um recurso facilitador da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Alguns educadores destacam seu papel no acesso ao nível cognitivo e na avaliação terapêutica, especialmente no contexto da Educação Especial, considerando inclusive as especificidades sensoriais de determinados estudantes. Tal perspectiva dialoga com a concepção de que a música atua como linguagem expressiva e mediadora do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2018).

Também se evidencia o uso da música como instrumento de socialização e fortalecimento de vínculos, sendo mencionadas canções de bom dia, músicas para acolher, acalmar, orientar ou organizar o grupo. Esse uso reforça a função da música na construção da segurança emocional e no sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais na primeira infância (VYGOTSKY, 1998).

Outro aspecto relevante é a diversidade metodológica apresentada: utilização de gestos, histórias cantadas, exploração de sons corporais, instrumentos disponíveis na sala, cantigas de roda, recursos tecnológicos como caixa de som, celular e músicas do YouTube. Essa variedade demonstra uma prática que articula cultura popular, tecnologia e experiências corporais, aproximando-se da

compreensão de musicalização como vivência ampla e integrada ao brincar (BRITO, 2003).

Além disso, nota-se que a música é empregada com intencionalidade pedagógica clara: para trabalhar lateralidade, reconhecimento das partes do corpo, noções temporais (dias da semana, tempo), motricidade e desenvolvimento de competências. Essa intencionalidade está alinhada à perspectiva de que as experiências musicais contribuem para múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil motora, cognitiva, afetiva e social (Gainza, 1988).

De modo geral, as respostas indicam que a música não é tratada como atividade isolada, mas como elemento estruturante da rotina e da prática docente. Ainda que um dos participantes mencione uso reduzido, a predominância das falas aponta para a consolidação da musicalização como estratégia pedagógica cotidiana, especialmente nos momentos coletivos.

Conclui-se que, no contexto investigado, a música configura-se como recurso didático recorrente, mediador de aprendizagens, organizador da rotina e promotora de interação, evidenciando sua relevância na Educação Infantil como linguagem estruturante do desenvolvimento integral da criança.

Para a sexta questão, elaborou-se a seguinte pergunta: **Você acredita que a música pode auxiliar de alguma forma na sua prática pedagógica com as crianças da creche?** Observem as respostas:

Quadro 6 – Respostas das Educadoras referentes à 6ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Sim, a música pode auxiliar, pois as crianças em si gostam muito de ouvir músicas, de cantar, principalmente quando vêm acompanhadas de alguma coreografia. Na minha sala, utilizamos a música também para o momento do relaxamento, às vezes, após o lanche (com as crianças maiores de 4 e 5 anos) e próximo ao momento da saída (com as crianças de 2 e 3 anos).</i>
EDUCADOR 2	<i>Sim, muito. A música envolve, estimula, encanta, acessa e contribui para a socialização e alfabetização.</i>
EDUCADOR 3	<i>Sim, nos momentos musicais é onde percebo que até as crianças não verbais conseguem pronunciar palavras e, na</i>

	<i>tentativa de acompanhar a música, movimentam o corpo e expressam emoções que em outros momentos não demonstram com tanta naturalidade. A música também auxilia nos comandos e combinados necessários na sala, ou seja, para sinalizar e fazer a criança compreender a rotina.</i>
EDUCADOR 4	<i>Sim, como por exemplo na rodinha, atividades de movimento, coordenação, etc.</i>
EDUCADOR 5	<i>Sim, ela influencia as crianças, fazendo-as se sentirem bem e chama a atenção, ao mesmo tempo parecendo que elas focalizam quando a música é introduzida na prática (sala de referência).</i>
EDUCADOR 6	<i>Sim, pois a música é uma verdadeira terapia, capaz de transformar um ambiente mais divertido e lúdico, visto que a ludicidade não se encontra apenas no que se vê.</i>
EDUCADOR 7	<i>Sim. Por meio da música podemos desenvolver diversas habilidades.</i>
EDUCADOR 8	<i>Sim. A música, especificamente neste ano mudou a rotina da sala de aula; depois da adaptação utilizando a música, as crianças estão cada vez mais concentradas e melhorou de forma significativa a linguagem, principalmente das crianças atípicas.</i>
EDUCADOR 9	<i>Sim, a música pode estimular várias áreas de desenvolvimento das crianças.</i>
EDUCADOR 10	<i>Sim, utilizamos na adaptação, acolhimento, no repouso e para apresentar alguns conteúdos.</i>
EDUCADOR 11	<i>Sim, a exemplo da hora de ir ao banheiro, na hora de organizar a sala e na hora de ir para casa.</i>
EDUCADOR 12	<i>Sim, eu acredito que um ambiente musical, criado com intencionalidade favorece inúmeras coisas.</i>
EDUCADOR 13	<i>Sim, acredito.</i>
EDUCADOR 14	<i>Sim. Ajuda bastante na concentração e para acalmá-las.</i>
EDUCADOR 15	<i>Sim, através da música é muito mais fácil de assimilar os conteúdos.</i>

EDUCADOR 16	<i>Sim, quando a música está inserida tanto na rotina quanto para ensinar.</i>
EDUCADOR 17	<i>Sim.</i>
EDUCADOR 18	<i>Sim. Dando segurança, previsibilidade, alegria e socialização para os pequenos.</i>
EDUCADOR 19	<i>Sim.</i>
EDUCADOR 20	<i>Com certeza.</i>
EDUCADOR 21	<i>Com certeza.</i>
EDUCADOR 22	<i>Sim! É uma estratégia significativa na prática pedagógica.</i>
EDUCADOR 23	<i>Com certeza.</i>
EDUCADOR 24	<i>Sim, em todos os contextos.</i>
EDUCADOR 25	<i>Sim. Para trabalhar a linguagem, movimentos e momentos de descanso.</i>
EDUCADOR 26	<i>Sim.</i>
EDUCADOR 27	<i>Sim, usando a música como forma lúdica para tornar o ensino mais agradável.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nessa questão, evidencia-se consenso quanto ao potencial pedagógico da música na Educação Infantil, sendo compreendida como recurso intencional capaz de favorecer múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. As falas indicam que a música está integrada tanto à rotina diária (acolhimento, adaptação, organização da sala, repouso e saída) quanto às situações de ensino voltadas à linguagem, coordenação motora, socialização e assimilação de conteúdos.

Observa-se, inicialmente, que a música é percebida como estratégia facilitadora da organização da rotina e da construção de previsibilidade, contribuindo para a segurança emocional das crianças. Ao ser utilizada para sinalizar momentos como ida ao banheiro, organização da sala ou transições entre atividades, a música atua como mediadora simbólica, favorecendo a internalização de regras e combinados. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que a organização intencional do ambiente educativo constitui elemento central na prática docente na Educação Infantil (Brasil, 2017).

Outro eixo recorrente nas respostas refere-se ao desenvolvimento da linguagem e à inclusão. Educadoras destacam que, nos momentos musicais, até

crianças não verbais ou atípicas demonstram avanços na oralidade, na expressão corporal e na manifestação de emoções. A música, nesse contexto, configura-se como linguagem acessível e inclusiva, que amplia possibilidades comunicativas e favorece a participação ativa das crianças. Essa compreensão encontra respaldo em estudos que apontam a música como mediadora de processos cognitivos, afetivos e sociais, potencializando aprendizagens significativas (Vygotsky, 1998; Gardner, 1995).

As falas também evidenciam a dimensão lúdica da música, associada ao encantamento, ao prazer e à motivação. A ludicidade é mencionada como elemento transformador do ambiente, tornando-o mais acolhedor e propício à concentração. Ao envolver movimento, coreografia e interação coletiva, a música contribui para o desenvolvimento da coordenação motora e da socialização, aspectos fundamentais nessa etapa da educação básica. Nesse sentido, a música não é concebida apenas como recurso complementar, mas como estratégia pedagógica estruturante, capaz de articular corpo, emoção e pensamento (Brito, 2003).

Destaca-se, ainda, a percepção de que a aprendizagem de conteúdos torna-se mais significativa quando mediada pela música. As educadoras reconhecem que as crianças demonstram maior foco e melhor assimilação quando o ensino é permeado por experiências musicais. Tal entendimento converge com a concepção de aprendizagem como processo ativo, social e culturalmente mediado, no qual diferentes linguagens desempenham papel essencial (Vygotsky, 1998).

De modo geral, as respostas revelam uma prática pedagógica que reconhece a música como ferramenta multifuncional: promove relaxamento, regula comportamentos, fortalece vínculos, amplia a linguagem, favorece a inclusão e potencializa aprendizagens. A unanimidade das respostas (“sim” e “com certeza”) indica que a música ocupa lugar consolidado no cotidiano dessas educadoras, sendo compreendida como estratégia significativa e intencional na Educação Infantil.

Para a sétima questão surgiu o seguinte questionamento: **Você utiliza algum recurso na prática musical com as crianças? Se sim, quais são eles?** Seguem abaixo as respostas:

Quadro 7 – Respostas das Educadoras referentes à 7ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Geralmente, só a voz e, às vezes, a caixinha de som. Quando</i>
------------	--

	<i>é uma música que precisa de recurso, utilizamos, por exemplo um pano, uma bola.</i>
EDUCADOR 2	<i>Sim. A bandinha, com chocalhos, tambores, flautas, tecladinhos, xilofones, para avaliação auditiva e em terapia.</i>
EDUCADOR 3	<i>Não.</i>
EDUCADOR 4	<i>Sim, caixa de som, celular, minha voz.</i>
EDUCADOR 5	<i>As crianças gostam de elementos que remetem a música, como se fosse a característica que a música carrega, como forma de entender o que a música está dizendo (como interpretação).</i>
EDUCADOR 6	<i>Como recurso nas práticas, utilizamos sons com a boca, sons batendo palmas ou até mesmo de instrumentos feitos com materiais reciclados.</i>
EDUCADOR 7	<i>Sim. Construimos instrumentos com materiais não estruturados ou qualquer objeto de sala de aula que reproduzem sons.</i>
EDUCADOR 8	<i>Materiais reciclados confeccionados pelas crianças. Caixas musicais, tecidos.</i>
EDUCADOR 9	<i>Às vezes, utilizo imagens representando a música.</i>
EDUCADOR 10	<i>Sim, instrumentos musicais (tambor, chocalho, tecidos, TNT, objetos não estruturados).</i>
EDUCADOR 11	<i>Caixa musical e recursos naturais.</i>
EDUCADOR 12	<i>Sim, somente os visuais, figuras de instrumentos, lata musical, entre outros.</i>
EDUCADOR 13	<i>Sim.</i>
EDUCADOR 14	<i>Sim. Movimentos com as mãos, pés, sons produzidos com a boca e alguns instrumentos musicais como chocalho.</i>
EDUCADOR 15	<i>Sim, pandeiros e caixinhas de som.</i>
EDUCADOR 16	<i>Sim. Caixa musical, bola, etc.</i>
EDUCADOR 17	<i>Sim. Caixa musical, banda musical (tambor, flauta, chocalho e outros).</i>
EDUCADOR 18	<i>Sim. Músicas, caixa de som, tambor, tecidos, TNT, instrumentos construídos com sucata, como chocalhos, e o</i>

	<i>próprio corpo.</i>
<i>EDUCADOR 19</i>	<i>Sim. Tamborzinho, triângulo, chocalhos e pandeiro.</i>
<i>EDUCADOR 20</i>	<i>Sim. Pandeiro, flauta, violãozinho, etc.</i>
<i>EDUCADOR 21</i>	<i>Sim. Cantigas infantis e objetos musicais.</i>
<i>EDUCADOR 22</i>	<i>Somente o canto em conjunto com as crianças e uma caixa de som, com o propósito de ampliar o som.</i>
<i>EDUCADOR 23</i>	<i>Sim, instrumentos, fantoches, etc.</i>
<i>EDUCADOR 24</i>	<i>Não tenho prática com instrumentos musicais. Utilizo o corpo ou caixa de som.</i>
<i>EDUCADOR 25</i>	<i>Caixa de som e algumas vezes chocalho e pandeiro infantil (brinquedo).</i>
<i>EDUCADOR 26</i>	<i>Caixa de som e aplicativo de músicas.</i>
<i>EDUCADOR 27</i>	<i>Caixa musical, matraca, instrumentos reciclados (pet com arroz ou feijão), vídeos, caixa de som.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As educadoras destacam que a música está presente nas práticas pedagógicas por meio de diferentes recursos, variando entre estratégias mais simples centradas na voz e no corpo e propostas que envolvem instrumentos convencionais, materiais recicláveis e suportes tecnológicos.

Observa-se que a voz constitui o recurso mais recorrente, aparecendo tanto de forma isolada quanto associada à caixa de som ou a outros instrumentos. Essa centralidade do canto confirma a compreensão da música como linguagem acessível e integrada ao cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, em que o corpo e a oralidade ocupam lugar estruturante na construção das experiências sonoras (Brasil, 2017). O uso do corpo, palmas, movimentos com mãos e pés, sons produzidos com a boca também é frequente, revelando uma prática alinhada à perspectiva de musicalização corporal defendida por Dalcroze, na qual o movimento é elemento fundamental para a vivência rítmica e expressiva (Fonterrada, 2008).

Outro aspecto relevante é a utilização de instrumentos musicais tradicionais (pandeiro, tambor, flauta, triângulo, violão) e da chamada “bandinha rítmica”, especialmente mencionada em contextos de avaliação auditiva e terapia. Essa prática dialoga com abordagens que reconhecem o fazer musical como

experiência ativa, favorecendo percepção auditiva, coordenação motora e socialização (Gainza, 1988).

Destaca-se ainda a presença significativa de instrumentos confeccionados com materiais recicláveis e objetos não estruturados (garrafas PET com grãos, latas, sucata, tecidos, TNT), frequentemente produzidos pelas próprias crianças. Essa estratégia evidencia uma concepção construtiva da aprendizagem, em que o processo de criação do instrumento integra a experiência musical, promovendo exploração sonora, criatividade e consciência ambiental. Tal prática encontra respaldo na ideia de que a musicalização deve priorizar a experimentação e a descoberta, mais do que a reprodução técnica (Brito, 2003).

Os recursos visuais e imagéticos (figuras de instrumentos, imagens representando músicas, vídeos, fantoches) também aparecem como mediadores da compreensão musical, especialmente no que se refere à interpretação e atribuição de sentido às canções. Essa dimensão reforça o caráter multimodal da experiência musical na infância, na qual som, imagem e movimento se articulam na produção de significados (Ilari, 2003).

Por outro lado, nota-se que alguns educadores ainda relatam não utilizar instrumentos ou restringem a prática ao uso de caixa de som e aplicativos de música, o que pode indicar limitações formativas ou estruturais. Esse dado aponta para a necessidade de fortalecimento da formação continuada em educação musical, considerando que a intencionalidade pedagógica amplia as possibilidades expressivas e educativas da música no contexto escolar (Fonterrada, 2008).

De modo geral, os dados revelam uma diversidade de recursos musicais, com forte presença do canto, do corpo e da reutilização de materiais, indicando práticas alinhadas a uma concepção ativa, lúdica e acessível de musicalização na Educação Infantil. Contudo, também evidenciam desigualdades quanto ao aprofundamento metodológico, reforçando a importância de políticas formativas que ampliem a segurança e o repertório dos educadores.

Na oitava questão perguntou-se às entrevistadas: **Você acredita que um educador que não tenha formação em música possa trabalhar música nos espaços formativos? Explique.** Assim responderam:

Quadro 8 – Respostas das Educadoras referentes à 8ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Não, acredito que para trabalhar com a música da forma que ela merece ser trabalhada na educação é necessário que o profissional tenha conhecimento teórico, técnico para realizar este trabalho com uma intencionalidade. Porque para mim, se não for assim, se torna só música pela música, se canta por cantar.</i>
EDUCADOR 2	<i>Não. Ele pode até utilizar de forma lúdica, mas sem direcionamento.</i>
EDUCADOR 3	<i>Acredito que a música é um recurso que pode ser utilizado por qualquer profissional, embora para um profissional que conheça técnicas e teorias podem, com certeza trabalhar de forma mais eficaz e organizada.</i>
EDUCADOR 4	<i>Sim, buscando saber como a música pode auxiliá-lo e usar músicas que são do interesse das crianças, bem como apresentar novos repertórios para elas.</i>
EDUCADOR 5	<i>Depende, já que a musicalidade é importante nas salas de referência, assim como colocar as brincadeiras junto com ela. Um educador pode fazer isso, mas é preciso ter formação para entender a finalidade de estar fazendo isso, o objetivo final. Relacionar o saber - ser e o saber-fazer, entendendo a relação entre ambos.</i>
EDUCADOR 6	<i>Pode trabalhar música mesmo não tendo a formação em música, no caso com as crianças da creche.</i>
EDUCADOR 7	<i>Creio que sim. Podemos buscar conhecimentos e ampliar nossas práticas.</i>
EDUCADOR 8	<i>Sim. A música é algo que faz parte da natureza humana, mas claro que todo educador deve trabalhar música na sala de aula e para isso deve se aperfeiçoar.</i>
EDUCADOR 9	<i>Sim, pois mesmo sem formação em música, o educador deve utilizar esse rico recurso em seu dia a dia escolar.</i>
EDUCADOR 10	<i>Sim, de forma livre, não com propriedade formal.</i>
EDUCADOR 11	<i>A música é um campo que pode ser trabalhado naturalmente</i>

	<i>por todos, pois é um recurso e meio de interesse das crianças, auxiliando assim na rotina na escola e nos diversos espaços.</i>
<i>EDUCADOR 12</i>	<i>Eu acredito que sim. Trabalhar com a música é diferente de ensinar a música propriamente dita; todo profissional, quer seja da educação ou não, pode e deve trabalhar com a música em seu ambiente de trabalho.</i>
<i>EDUCADOR 13</i>	<i>Acredito que mesmo não tendo a formação, o professor (a) pode sim utilizar a música, usando a criatividade e se envolvendo na temática.</i>
<i>EDUCADOR 14</i>	<i>Sim. A música é algo que faz parte da vida de todo ser humano, ou seja, não necessariamente precisamos ter uma formação específica em música para utilizá-la no âmbito escolar.</i>
<i>EDUCADOR 15</i>	<i>Sim, através de dinâmicas que envolvam o despertar da criança.</i>
<i>EDUCADOR 16</i>	<i>Sim. Fazendo uso da música para o aprendizado.</i>
<i>EDUCADOR 17</i>	<i>Sim; podem até trabalhar, mas seria bem melhor se houvessem sempre formações que ampliassem o nosso conhecimento, enriquecendo esses momentos que as crianças adoram participar.</i>
<i>EDUCADOR 18</i>	<i>Sim, mas precisamos de um mínimo de orientação e informação sobre.</i>
<i>EDUCADOR 19</i>	<i>Sim, porém depende das experiências e das especializações.</i>
<i>EDUCADOR 20</i>	<i>Não deve, porém trabalha de maneira errada tentando acertar.</i>
<i>EDUCADOR 21</i>	<i>Sim.</i>
<i>EDUCADOR 22</i>	<i>Para trabalhar música no espaço formativo, é necessário o conhecimento específico em música. Do contrário, será apenas recreação.</i>
<i>EDUCADOR 23</i>	<i>Sim.</i>
<i>EDUCADOR 24</i>	<i>Sim, música é vida! Independente da circunstância, ela sempre servirá como instrumento de trabalho.</i>

EDUCADOR 25	<i>Não. Para se ministrar formação precisa ter conhecimento, propriedade do que está fazendo e falando.</i>
EDUCADOR 26	<i>Sim, pois há atualmente uma gama de informações sobre músicas que podem ser trabalhadas com crianças na internet.</i>
EDUCADOR 27	<i>Penso que o ensino da música de forma correta deve ser feito por um profissional, ensinando técnicas corretas e ampliando o conhecimento das crianças.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas revela uma tensão central entre uso pedagógico da música e ensino formal de música, evidenciando diferentes compreensões acerca da formação necessária para sua inserção na Educação Infantil.

De modo geral, observa-se que a maioria dos participantes considera possível trabalhar com música mesmo sem formação específica na área. Entretanto, essa aceitação é frequentemente acompanhada de ressalvas quanto à necessidade de intencionalidade pedagógica, orientação mínima e busca por aperfeiçoamento. Apenas uma parcela menor defende explicitamente que o trabalho com música deva ser restrito a profissionais com formação específica, sob o argumento de que, sem conhecimento técnico e teórico, a prática pode se reduzir à mera recreação ou ao cantar por cantar.

Essa polarização pode ser organizada em três eixos analíticos:

1. Música como recurso pedagógico acessível a todos os educadores

A maioria das falas (Educadores 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24 e 26) compreende a música como um recurso inerente à prática educativa e à própria condição humana. Nesse entendimento, trabalhar com música não significa necessariamente ensinar conteúdos musicais formais, mas utilizá-la como estratégia para favorecer aprendizagens, organizar a rotina, ampliar repertórios culturais e estimular o desenvolvimento infantil.

Essa perspectiva dialoga com o que propõem os Ministério da Educação do Brasil nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao reconhecer a música como linguagem integrante do cotidiano das crianças e como expressão cultural a ser vivenciada de forma significativa. Também se aproxima das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que insere a música no campo das experiências artísticas, enfatizando sua dimensão expressiva, cultural e relacional,

mais do que uma abordagem tecnicista.

2. A necessidade de formação e intencionalidade pedagógica

Outro grupo (Educadores 1, 2, 5, 17, 18 e 19) admite a possibilidade de utilização da música, mas ressalta que ela deve ser orientada por objetivos claros e fundamentação teórica. Nessas falas, evidencia-se a preocupação com a intencionalidade pedagógica, evitando que a música se torne atividade meramente recreativa.

Esse posicionamento encontra respaldo em autores como Lev Vygotsky, ao defender que as mediações culturais como a música devem ser organizadas intencionalmente para promover desenvolvimento. Do mesmo modo, Paulo Freire destaca que toda prática educativa exige consciência crítica do fazer pedagógico, articulando teoria e prática (saber-ser e saber-fazer), aspecto explicitamente mencionado por um dos participantes.

Assim, mesmo quando não se exige formação específica em música, emerge a defesa da formação continuada como condição para qualificar a prática docente.

3. A defesa da formação específica para o ensino de música

Por fim, um grupo minoritário (Educadores 20, 22, 25 e 27) sustenta que o ensino de música entendido como transmissão de conhecimentos técnicos, teoria musical e domínio formal deve ser realizado por profissionais especializados. Para esses participantes, a ausência de formação pode comprometer a qualidade do trabalho e reduzir a atividade a entretenimento.

Essa visão aproxima-se da compreensão de música como área de conhecimento autônoma, com conteúdos próprios, exigindo domínio técnico para seu ensino sistemático, perspectiva presente em estudos da educação musical que diferenciam claramente ensinar música de usar música como recurso pedagógico.

A análise indica que a maioria dos educadores distingue implicitamente duas dimensões:

- Trabalhar com música como linguagem, recurso didático e experiência cultural;
- Ensinar música como campo específico de conhecimento.

Predomina a compreensão de que o professor da Educação Infantil pode e deve utilizar a música em sua prática, desde que o faça com intencionalidade e abertura à formação continuada. A defesa de especialização aparece quando a

discussão se desloca para o ensino técnico e sistematizado da linguagem musical.

Conclui-se que o grupo reconhece a potência da música no contexto educativo, mas revela diferentes níveis de compreensão acerca da formação necessária, oscilando entre uma visão mais ampla e integradora da linguagem musical e uma perspectiva mais técnica e especializada.

Dando continuidade à entrevista, a nona pergunta tinha o objetivo de saber: **Qual o repertório musical que as crianças trazem de casa e como você poderia contribuir para ampliá-lo?** Vejamos as respostas:

Quadro 9 – Respostas das Educadoras referentes à 9ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Em geral, repertórios inapropriados. Em outras palavras, músicas de adulto. Quando cantamos músicas infantis, algumas crianças já lembram e cantam junto. Geralmente, músicas de vídeos do Youtube (Galinha Pintadinha etc.).</i>
EDUCADOR 2	<i>Pobre. Percebo que falta esse estímulo com músicas infantis. As crianças ouvem muita coisa adulta.</i>
EDUCADOR 3	<i>Geralmente músicas “clássicas” como: Meu Pintinho Amarelinho, O Sapo Não Lava O Pé, Atirei O Pau No Gato ou então músicas viralizadas nas redes sociais. Como professora recém atuante, ainda necessito ampliar meu próprio repertório, mas geralmente busco músicas em plataformas, como Youtube, aquelas que apresentam gestos, pois geralmente são as que as crianças mais gostam.</i>
EDUCADOR 4	<i>Tik Tok; apresentando e cantando com elas outras músicas.</i>
EDUCADOR 5	<i>Músicas que elas vivenciam, de acordo com a sua realidade, com batidas, e às vezes, com palavras que não podem ser ditas, então, para ampliar seria bom colocar músicas que elas não conhecem, com melodias que estão habituadas ou focando no aprendizado.</i>
EDUCADOR 6	<i>Às vezes trazem de casa um repertório musical que não está de acordo com a sua idade; dessa forma, temos que ir desconstruindo.</i>
EDUCADOR 7	<i>Geralmente tik tok. Apresentar novas (outras) opções de</i>

	<i>repertórios musicais.</i>
<i>EDUCADOR 8</i>	<i>Músicas inapropriadas para a infância, que ouvem em plataformas que não são apropriadas para crianças pequenas.</i>
<i>EDUCADOR 9</i>	<i>Algumas trazem o repertório de músicas que ouvem no tik tok, músicas adultas que não incentivamos aqui, outras trazem repertório do bumba meu boi e essas são incentivadas e ensinadas mais músicas do São João.</i>
<i>EDUCADOR 10</i>	<i>Valorizando o que eles trazem, e encorajando e ampliando esse repertório.</i>
<i>EDUCADOR 11</i>	<i>Por trabalhar com crianças bem pequenas, elas têm um repertório infantil de músicas vindas da internet.</i>
<i>EDUCADOR 12</i>	<i>Geralmente elas só trazem repertórios musicais inadequados para a sua faixa etária, mas condizentes com a realidade/comunidade em que vivem. Contribuo trazendo músicas adequadas para a faixa etária ou as do cancionero popular.</i>
<i>EDUCADOR 13</i>	<i>Variados, principalmente repertório adulto. Poucos conhecem as músicas infantis, muitos conhecem músicas de roda só na escola.</i>
<i>EDUCADOR 14</i>	<i>As crianças reproduzem bastante músicas infantis dos desenhos que veem no Youtube (Mundo Bitá, Galinha Pintadinha, A Dona Aranha, Meu Pintinho Amarelinho). Sempre procuro pesquisar e aprender novas músicas que possam contribuir para sua linguagem e consciência corporal. Sim. A música é algo que faz parte da vida de todo ser humano, ou seja, não necessariamente precisamos ter uma formação específica em música para utilizá-la no âmbito escolar.</i>
<i>EDUCADOR 15</i>	<i>Geralmente eles trazem o seu conhecimento de mundo. Músicas infantis.</i>
<i>EDUCADOR 16</i>	<i>Percebo que muitas crianças não têm o estímulo musical apropriado para a sua faixa etária.</i>

EDUCADOR 17	<i>Hoje quase nada, somente músicas do Youtube.</i>
EDUCADOR 18	<i>Músicas que costumam ver em redes sociais, funk, tik tok. Trazendo outras opções para que conheçam</i>
EDUCADOR 19	<i>Trazem das mídias, da internet, e às vezes da família. Para ampliar, basta inserir na rotina de sala por meio da rodinha, das brincadeiras, contação de histórias, etc.</i>
EDUCADOR 20	<i>Ainda não tive oportunidade de vivenciar com meus alunos, sendo que a maioria chega ainda não verbal.</i>
EDUCADOR 21	<i>Músicas com ritmos dançantes, como funk.</i>
EDUCADOR 22	<i>De fato, algumas crianças não possuem referências musicais. Elas ficam maravilhadas quando aprendem alguma rima ou sequência musical.</i>
EDUCADOR 23	<i>Geralmente não músicas que veem no Youtube. Adaptamos.</i>
EDUCADOR 24	<i>Os mais variados. Em situações isoladas até mesmo aquelas inapropriadas para o ambiente escolar. Mas alguns repertórios podem ser ampliados.</i>
EDUCADOR 25	<i>A maioria são músicas que estão nas mídias.</i>
EDUCADOR 26	<i>Tik tok e Youtube.</i>
EDUCADOR 27	<i>Músicas do Youtube infantis e de adultos (funk, brega, axé).</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise dos depoimentos enfatiza que o repertório musical trazido pelas crianças é fortemente influenciado pelas mídias digitais, especialmente plataformas como YouTube e TikTok. Predominam músicas classificadas pelos educadores como “adultas”, muitas vezes associadas a gêneros como funk, brega e axé, além de conteúdos viralizados nas redes sociais. Tal dado confirma o impacto da cultura midiática contemporânea na constituição das experiências musicais infantis, revelando uma infância atravessada por consumos culturais que extrapolam os limites etários tradicionalmente considerados adequados (Buckingham, 2007; Sarmiento, 2004).

Ao mesmo tempo, observa-se a presença de repertórios vinculados ao cancionário infantil tradicional, como Meu pintinho amarelinho, O sapo não lava o pé, Atirei o pau no gato, bem como produções midiáticas voltadas ao público infantil, a exemplo de Galinha Pintadinha e Mundo Bitá. Entretanto, diversos relatos indicam

que muitas crianças têm contato com essas músicas prioritariamente no contexto escolar, o que reforça o papel da instituição de Educação Infantil como espaço de ampliação e qualificação das experiências culturais (Brasil, 2017).

Os educadores destacam ainda que parte do repertório trazido pelas crianças reflete a realidade sociocultural das famílias e comunidades em que vivem, incluindo manifestações tradicionais como o bumba meu boi e músicas relacionadas ao ciclo junino. Essa dimensão aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a cultura de origem das crianças, ao mesmo tempo em que promova a ampliação estética e crítica do repertório musical (Forquin, 1993; Arroyo, 2000). Nessa perspectiva, a escola não deve apenas substituir repertórios considerados inadequados, mas problematizá-los e contextualizá-los, contribuindo para a formação de uma escuta sensível e diversificada. Kishimoto (2010) e Arroyo (2000) defendem a valorização do repertório cultural infantil e a ampliação consciente desse universo. “Cabe à escola ampliar o repertório cultural da criança, sem desconsiderar suas referências” (Kishimoto, 2010, p. 76).

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à percepção de que muitas crianças apresentam pobreza ou ausência de estímulo musical apropriado à faixa etária, especialmente entre as bem pequenas. Tal constatação dialoga com estudos que ressaltam a importância da musicalização na primeira infância para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da percepção rítmica e da socialização (Ilari, 2003; Brito, 2003). Nesse sentido, estratégias como a inserção da música na rotina, nas rodas de conversa, nas brincadeiras e na contação de histórias são mencionadas como caminhos para ampliar o repertório e enriquecer as vivências musicais.

Também emerge a necessidade de formação continuada dos próprios educadores, alguns dos quais reconhecem a limitação de seu repertório e a busca por músicas em plataformas digitais, especialmente aquelas acompanhadas de gestos e movimentos corporais. Esse dado reforça a compreensão de que o trabalho com música na Educação Infantil não requer formação específica em música, mas demanda intencionalidade pedagógica, sensibilidade estética e ampliação cultural do professor (Brasil, 2017; Brito, 2003).

Em síntese, os depoimentos revelam uma tensão entre repertórios midiáticos adultizados e propostas pedagógicas voltadas à infância. A escola aparece como espaço privilegiado para mediar, ampliar e qualificar as experiências

musicais das crianças, valorizando suas referências culturais sem abdicar de sua função formativa. Assim, a música configura-se não apenas como recurso didático, mas como linguagem fundamental na constituição das infâncias contemporâneas.

Por fim, na décima questão buscou-se entender: **Quais as brincadeiras musicais que as crianças mais gostam de brincar?** As respostas foram as seguintes:

Quadro 10 – Respostas das Educadoras referentes à 10ª pergunta

EDUCADOR 1	<i>Músicas que envolvam sons dos animais, coreografias, dança, movimento, imitação.</i>
EDUCADOR 2	<i>As que geralmente estão na TV, em algum desenho da moda ou viralizadas em redes sociais. Na minha rotina com crianças neurodiversas não encontro, com raras exceções, pacientes estimulados com canções do repertório infantil, cirandas, etc.</i>
EDUCADOR 3	<i>Roda ou músicas que envolvem gestos, em que elas se sintam participantes e não apenas ouvintes.</i>
EDUCADOR 4	<i>Feche uma mão; Levantar um braço; Meu boneco de lata; Cabeça, ombro, joelho e pé; etc.</i>
EDUCADOR 5	<i>De roda, que usa a parte motora; sinto que as crianças gostam de se movimentar, o que é importante para elas, assim como brincadeiras musicais que auxiliam na socialização.</i>
EDUCADOR 6	<i>Uma das brincadeiras preferidas é a dança das cadeiras.</i>
EDUCADOR 7	<i>Brincadeiras que tragam movimentos.</i>
EDUCADOR 8	<i>Brincadeiras de imitação de sons de animais, gestos e estátua.</i>
EDUCADOR 9	<i>As brincadeiras que envolvem bastante movimento como pular, correr, rolar no chão.</i>
EDUCADOR 10	<i>Brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, músicas com gestos.</i>
EDUCADOR 11	<i>Dança das cadeiras; rodinha; cabeça, ombro, joelho e pé; estátua.</i>

EDUCADOR 12	<i>Elas amam todas as que envolvem o movimento do corpo, tais como Guerreiros de Jó (antiga Escravos de Jó), Se você está contente bata palmas, Carro maluco, entre outras.</i>
EDUCADOR 13	<i>Brincadeiras envolvendo músicas.</i>
EDUCADOR 14	<i>Brincadeira da estátua diferente, brincadeiras que envolvem o corpo, o movimento.</i>
EDUCADOR 15	<i>Eles gostam muito de músicas que trabalham o movimento do corpo.</i>
EDUCADOR 16	<i>Brincadeiras de roda, brincadeiras de estátua, brincadeiras que imitam gestos de animais, dentre outras.</i>
EDUCADOR 17	<i>São as que eles se movimentam (pulam, imitam, rodam e assim por diante).</i>
EDUCADOR 18	<i>Elefante pesado, Lavando a roupa com sabão, De abóbora faz melão, Cantigas de roda, corda. Músicas que envolvam o corpo ou alguns recursos.</i>
EDUCADOR 19	<i>Estátua; Cabeça, Ombro, Joelho e Pé; Palma-Palma (caranguejo peixe é); A Ram Sam Sam; Chu Chu Ua.</i>
EDUCADOR 20	<i>Dançar, imitar, cantar, etc.</i>
EDUCADOR 21	<i>Músicas que possuem comandos como “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé”.</i>
EDUCADOR 22	<i>Que envolva movimentos corporais, que levem ao riso, que elas possam gesticular.</i>
EDUCADOR 23	<i>Geralmente as músicas que envolvem danças e instrumentos.</i>
EDUCADOR 24	<i>As que produzem sons que imitam animais, ou aquelas que trabalhamos gestos com diferentes partes do corpo.</i>
EDUCADOR 25	<i>Brincadeiras que envolvam movimentos, tipo: Roda Cantada; Cabeça, Ombro, Joelho e Pé; Para Entrar na Casa do Zé.</i>
EDUCADOR 26	<i>Brincadeira musical com um lençol colorido. Sentamos em roda e coloco a música “lavando a roupa”. As crianças pegam cada uma a ponta do lençol e faz tudo que a música pede: lavar, esfregar, bater. Depois, há o momento de se esconder no lençol.</i>

EDUCADOR 27	<i>Brincadeiras com movimentos: correr, pular, saltar, correr.</i>
-------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As educadoras reforçam uma forte convergência em torno das brincadeiras musicais que envolvem movimento corporal, gestos, imitação e participação ativa das crianças. Observa-se que a quase totalidade dos participantes menciona práticas como danças, brincadeiras de roda, músicas com comandos corporais e atividades que estimulam ações como pular, correr, rolar, imitar sons de animais e realizar coreografias.

Brincadeiras tradicionais como cabeça, ombro, joelho e pé, dança das cadeiras, estátua, guerreiros de Jó (antiga escravos de Jó), se você está contente bata palmas e cantigas de roda aparecem recorrentemente nas falas, indicando a permanência do repertório cultural infantil no cotidiano pedagógico. Tais práticas dialogam com o que defendem Kishimoto (2011), ao afirmar que o brincar, especialmente em sua dimensão cultural e corporal, constitui elemento estruturante do desenvolvimento infantil e da aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante é a ênfase na participação ativa da criança, destacada pelo Educador 3 ao afirmar que as crianças devem se sentir participantes e não apenas ouvintes. Essa perspectiva encontra respaldo em Vygotsky (1998), que compreende o desenvolvimento infantil como resultado das interações sociais mediadas, nas quais a ação compartilhada e o engajamento ativo favorecem a construção de conhecimentos. As músicas com comandos corporais, por exemplo, estimulam a atenção, a memória, a coordenação motora e a internalização de regras sociais.

A recorrência de atividades que envolvem movimento também pode ser compreendida à luz das contribuições de Wallon (1975), que destaca o corpo como eixo central do desenvolvimento infantil. Para o autor, a motricidade está diretamente relacionada à constituição da afetividade e da inteligência, o que explica o entusiasmo das crianças por brincadeiras que integrem música e ação corporal.

Além disso, nota-se a valorização de práticas que promovem socialização, cooperação e ludicidade, como as brincadeiras de roda e atividades coletivas com lençol colorido. Tais experiências favorecem vínculos, respeito às regras e construção do senso de pertencimento ao grupo, aspectos também defendidos por Brougère (1998), ao discutir o brincar como prática cultural e social.

Por outro lado, a fala do Educador 2 introduz uma questão contemporânea relevante: a influência da mídia e das redes sociais no repertório musical das crianças, especialmente no caso de crianças neurodiversas, que, segundo o relato, apresentam maior contato com músicas viralizadas do que com cantigas tradicionais. Esse dado aponta para transformações culturais que atravessam o contexto escolar e desafiam o educador a mediar criticamente tais repertórios, ampliando as experiências musicais das crianças.

De modo geral, os dados indicam que as brincadeiras musicais preferidas são aquelas que articulam música, movimento, interação e ludicidade, confirmando que o corpo é um mediador central das aprendizagens na Educação Infantil. As respostas evidenciam uma prática pedagógica alinhada às concepções contemporâneas que compreendem a criança como sujeito ativo, social e culturalmente situado.

Embora reconheçam amplamente o potencial da música como recurso pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem, a socialização, a linguagem, o movimento e a organização da rotina, observa-se que sua utilização na creche ocorre, predominantemente, de maneira instrumental e funcional, vinculada a momentos de acolhida, comandos, transições e organização do cotidiano, e não como um campo de conhecimento estruturado.

Os dados revelam ainda a escassez de formações específicas em música ou musicalização na Educação Infantil, o que repercute em práticas baseadas, sobretudo, no repertório pessoal dos educadores e nas demandas imediatas da rotina escolar. Apesar disso, as brincadeiras musicais se mostram presentes de forma recorrente e valorizadas pelos participantes, especialmente aquelas que envolvem movimento corporal, ludicidade e interação, sendo reconhecidas como estratégias significativas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

4.4 A intervenção por meio do produto educacional

Nessa seção abordaremos os encontros formativos sobre brincadeiras musicais realizados com as educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, os conteúdos abordados nas formações e a apresentação e aplicabilidade do produto educacional construído em parceria com as educadoras da referida creche.

4.4.1 Encontros formativos com as educadoras

Os encontros formativos sobre brincadeiras musicais foram realizados na quarta etapa do plano de intervenção e aconteceram aos sábados, nos dias 15/03, 12/04 e 17/05/2025. Esses encontros contemplaram as formações obrigatórias que as educadoras têm 1(uma) vez por mês, integrando parte de sua carga horária, o que serviu de estímulo para uma boa participação.

Estiveram presentes nos encontros formativos uma parte da direção da creche e grande parte do corpo docente. As atividades desenvolvidas foram distribuídas em 3(três) encontros formativos, sendo que o último foi para criação, com o auxílio do pesquisador, de 3(três) brincadeiras musicais que pudessem ser desenvolvidas com as crianças, conforme a faixa etária com as quais trabalham

Figura 8 : Registro das formações 1



Fonte: Arquivo pessoal do autor. (2025)

Assim sendo, durante os encontros formativos as educadoras não só experienciaram as brincadeiras musicais, como também foram levadas a refletir sobre a necessidade da inserção da música e de brincadeiras musicais na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.

Figura 9 - Registro das formações 2



Fonte: Arquivo pessoal do autor. (2025)

As formações ministradas pelo pesquisador foram realizadas no período de março a maio de 2025, aos sábados, e sistematizados 3(três) encontros formativos. Para cada encontro, foi elaborada uma pauta com a intenção de organizar as ações metodológicas e torná-las mais atrativas. Essas ações estão representadas no quadro abaixo.

Tabela 6 - Planos dos encontros formativos

Descrição	Ações realizadas
1º Encontro Formativo 15/03/2025	- Dinâmica de acolhimento com a música “Que bom que você veio”, de autoria do pesquisador. - Debate sobre a prática das educadoras na creche. - Apresentação de algumas brincadeiras musicais.
2º Encontro Formativo 12/04/2025	- Acolhida. - Debate sobre a importância do brincar para crianças bem pequenas e pequenas. - Apresentação de brincadeiras musicais utilizando copos, bambolês, banda elástica (um elástico envolvido por um pano), pano e outros materiais.

3º Encontro Formativo 17/05/2025	- Acolhida e divisão das educadoras em três equipes. - Explicação da dinâmica de criação de 1 brincadeira musical por equipe. - Acompanhamento do processo de criação das letras, melodia e harmonia das brincadeiras. - Apresentação do resultado de cada grupo para todas as participantes do laboratório de criação.
---	--

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Figura 10 - Cartaz confeccionado pelas educadoras para o “Dia D” e imagem do “Dia D”



Fonte: Arquivo pessoal do autor. (2025)

4.4.2 A aplicabilidade do Produto Educacional

Em consonância com a natureza do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), cuja finalidade consiste em articular produção científica e intervenção qualificada na realidade educacional, esta pesquisa resultou na elaboração de um Produto Educacional concebido como instrumento formativo e de apoio à prática docente na Educação Infantil.

O caderno de orientações foi disponibilizado sob licença **Creative Commons (CC)** com atribuições que permitem o compartilhamento, desde que o **crédito de autoria (BY)** seja atribuído. Não é permitida a **alteração de seu conteúdo (ND)**, nem sua utilização para **fins comerciais (NC)**.

Figura 11: Licença do E-book (CC BY-NC-ND).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O produto, intitulado *Brincadeiras Musicais como Estratégia Pedagógica para Educadores de Crianças Bem Pequenas e Pequenas*, foi construído de maneira colaborativa com as educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, durante o processo de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo da investigação. O Caderno possui 44 páginas, inclui elementos pré-textuais (capa e folha de rosto), textuais e pós-textuais (referências e uma síntese curricular dos dois autores: Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho e José Carlos de Melo). Conforme apresentado na capa do material.

Figura 11 – Capa do Produto



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A elaboração do caderno responde diretamente aos objetivos desta pesquisa, especialmente à proposição de construir, em parceria com as educadoras, um material sistematizado que orientasse a realização das brincadeiras musicais como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas.

O Caderno de orientações está estruturado em cinco capítulos, a saber:

- Introdução
- Música e seus contextos
- Trajetória do ensino da música
- Orientações pedagógicas para a prática do educador
- Considerações Finais

No que se refere à organização interna, o produto apresenta estrutura didática que articula fundamentação e prática, conforme indicado no sumário.

Figura 12: Sumário



O sumário é apresentado em uma página com o título 'Sumário' em letras azuis e decorado com notas musicais coloridas. Abaixo do título, há uma tabela com duas colunas de itens e seus respectivos números de página. Os itens são: 1 INTRODUÇÃO (06), 2 VAMOS CONHECER A MÚSICA E O SEU ENSINO POR MEIO DO BRINCAR? (07), 2.1 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS (08), 3 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA (19), 4 BRINCADEIRAS MÚSICAIS PARA A PRÁTICA DO EDUCADOR (28), 5 PALAVRAS FINAIS (41), REFERÊNCIAS (42) e SOBRE OS AUTORES (44). Abaixo da tabela, há uma imagem de instrumentos musicais: um xylofone colorido, um tamborim branco e dois maracas coloridos.

1 INTRODUÇÃO	06	4 BRINCADEIRAS MÚSICAIS PARA A PRÁTICA DO EDUCADOR	28
2 VAMOS CONHECER A MÚSICA E O SEU ENSINO POR MEIO DO BRINCAR?	07	5 PALAVRAS FINAIS	41
2.1 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS	08	REFERÊNCIAS	42
3 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA	19	SOBRE OS AUTORES	44

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O material é composto por introdução, seção teórica sobre música e seus contextos, trajetória do ensino da música e, posteriormente, orientações

pedagógicas para a prática do educador, seguidas de palavras finais, referências e informações sobre os autores. Essa organização demonstra que o caderno não se restringe à descrição de atividades, mas oferece sustentação teórica que fundamenta as propostas apresentadas.

O capítulo *Música e seus contextos* apresenta a música como uma manifestação presente desde as primeiras civilizações, evidenciando seu caráter ancestral e sua função primordial como forma de expressão e comunicação. Ao destacar que o homem primitivo observava e distinguia os sons da natureza, utilizando-os de maneira intencional, o texto reforça a ideia de que a música antecede a linguagem formal e está profundamente vinculada à experiência sensorial e simbólica da humanidade. Os achados arqueológicos datados entre 40 e 35 mil anos, mencionados por Menuhin e Davis (1990), indicam o uso de instrumentos como tambores e flautas, confirmando que a organização sonora já era uma prática cultural estruturada nas sociedades primitivas.

Na seção “Música e seus contextos”, especialmente ao tratar da definição de música, o texto amplia a discussão ao apresentar diferentes concepções teóricas. A etimologia da palavra, originada do grego como “arte das musas”, evidencia sua dimensão estética e cultural. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) concebe a música como linguagem, capaz de expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização entre som e silêncio, reforçando sua dimensão comunicativa e pedagógica.

As definições de Bréscia (2003), Ferreira (2002) e Ellmerich (1977) complementam essa compreensão ao enfatizarem aspectos técnicos, estéticos e científicos. Enquanto Bréscia define música como a arte de escolher, dispor e combinar sons, o Dicionário Aurélio acrescenta a noção de agradabilidade ao ouvido. Já Ellmerich introduz uma perspectiva dual, considerando a música tanto como manifestação artística do belo quanto como fenômeno científico regulado por leis físicas. Essa multiplicidade de definições demonstra que a música é um fenômeno complexo, que integra dimensões históricas, culturais, estéticas e científicas.

O texto evidencia que a música é uma construção histórica da humanidade, presente desde os primórdios como forma de expressão e comunicação. Ao articular referências históricas e conceituais, demonstra que a música não se limita a uma definição única, mas constitui uma linguagem que

envolve sensibilidade, organização sonora, estética e fundamentos científicos. Assim, compreende-se a música como fenômeno multidimensional, essencial à experiência humana e dotado de relevância cultural e educativa ao longo da história.

Figura 13 – Música e seus contextos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

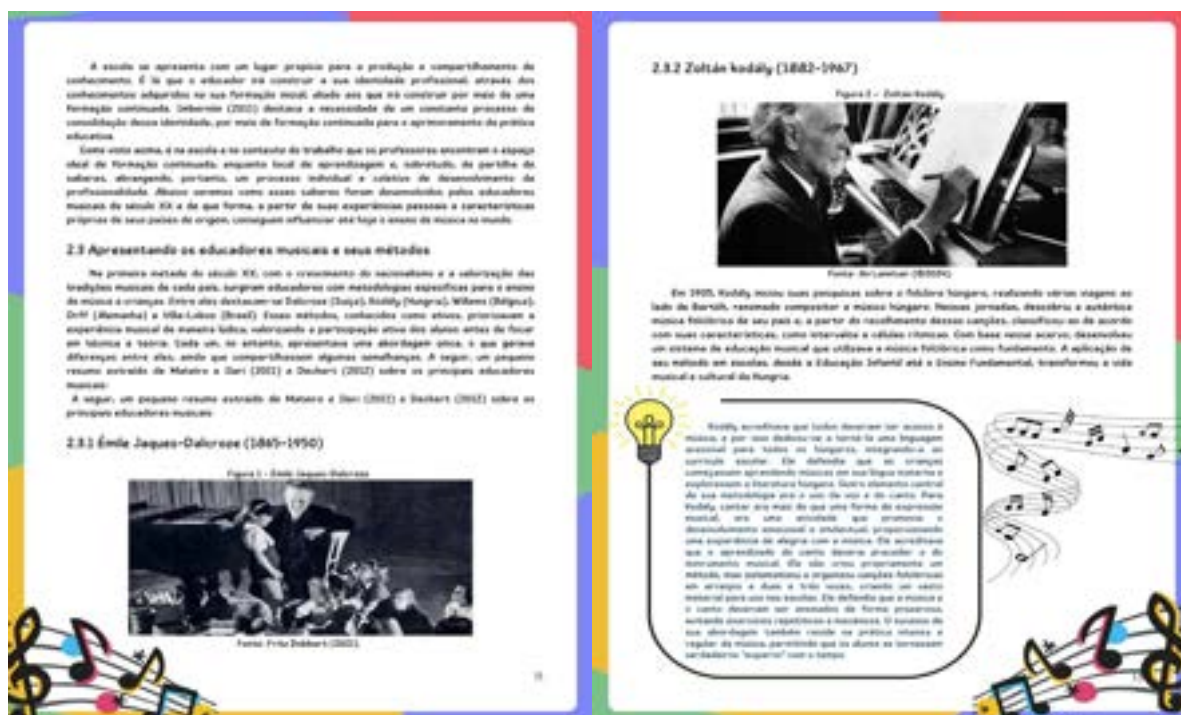
Na primeira metade do século XX, o fortalecimento dos ideais nacionalistas na Europa impulsionou a valorização das culturas populares e, consequentemente, influenciou diretamente as propostas de educação musical. Nesse contexto, emergiram metodologias ativas formuladas por educadores como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Heitor Villa-Lobos. Esses educadores romperam com modelos tradicionais centrados na teoria e na técnica instrumental, defendendo que a experiência musical corporal, vocal e criativa deveria anteceder a formalização dos conteúdos. Embora compartilhassem princípios como a valorização da vivência, do lúdico e da participação ativa do aluno, cada proposta apresentou fundamentos próprios, ancorados em diferentes concepções pedagógicas e culturais.

Entre esses educadores, destaca-se Zoltán Kodály (1882–1967), cuja proposta esteve profundamente vinculada à identidade cultural húngara. A partir de 1905, ao lado de Béla Bartók, realizou extensas pesquisas de campo para coletar e sistematizar o folclore musical da Hungria. Esse trabalho etnomusicológico permitiu a organização de canções segundo critérios rítmicos e melódicos, constituindo a base de um amplo material didático. Diferentemente de criar um método fechado, Kodály estruturou princípios pedagógicos fundamentados na música folclórica nacional, defendendo que o ensino deveria começar pela língua materna e pela cultura do próprio povo.

Sua abordagem atribuía centralidade ao canto e à voz como instrumentos primários da educação musical. Para Kodály, o canto não era apenas prática artística, mas meio de desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Ele sustentava que a aprendizagem vocal deveria preceder o estudo instrumental, pois cantar internaliza estruturas musicais de forma orgânica e significativa. Além disso, criticava exercícios mecânicos e repetitivos, propondo uma prática intensa, sistemática e prazerosa, capaz de formar ouvintes e intérpretes musicalmente competentes.

A implementação dessas ideias no sistema escolar húngaro, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, promoveu significativa transformação cultural no país, ampliando o acesso à música e consolidando-a como componente essencial da formação humana.

Figura 14– Apresentando os educadores musicais e seus métodos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No capítulo a trajetória do ensino da música, a legislação educacional brasileira assegura, no plano normativo, a presença da Arte e, de modo específico, da música como componente curricular obrigatório na Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Posteriormente, a Lei nº 11.769 tornou obrigatório o ensino de música, e a Lei nº 13.278 ampliou essa obrigatoriedade às demais linguagens artísticas: artes visuais, dança e teatro. No entanto, o texto evidencia uma contradição entre o que está previsto legalmente e o que se efetiva nas instituições escolares, sobretudo quanto à ausência de profissionais especializados, como o educador musical, o que fragiliza a consolidação de propostas sistemáticas de educação musical.

No âmbito da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reafirmam essa etapa como a primeira da Educação Básica, definindo sua organização, público-alvo (crianças de 0 a 5 anos), carga horária e responsabilidade do Estado na garantia de acesso, qualidade e gratuidade. O documento fortalece a concepção da creche e da pré-escola como espaços educativos não domésticos, articulando cuidado e educação.

A Base Nacional Comum Curricular organiza a Educação Infantil em três grupos etários bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas respeitando as

formativa. A partir de Lino (2008), compreende-se que a música associada à brincadeira ultrapassa o entretenimento e configura-se como um dos fundamentos da educação para a socialização. Ao afirmar que a música constitui a estrutura social, valorativa e referencial das culturas, a autora a posiciona como linguagem que organiza sentidos, possibilitando à criança conhecer a si mesma e à sociedade. Nessa perspectiva, a música é entendida como experiência sonora construída na ação social, marcada pela diversidade cultural e pela produção coletiva de significados.

A concepção de música como “jogo sonoro de regras em movimento” reforça sua natureza dinâmica e culturalmente situada. Ao integrar-se à vida social, a música transcende o discurso verbal, tornando-se discurso próprio de cada grupo. Tal entendimento dialoga com as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense (2019), que enfatiza a organização de espaços externos como ambientes de aprendizagem, nos quais jogos e brincadeiras cantadas promovem interação entre crianças de diferentes idades. O documento evidencia que o espaço físico, quando intencionalmente planejado, potencializa experiências de movimento, cooperação, autonomia e experimentação, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

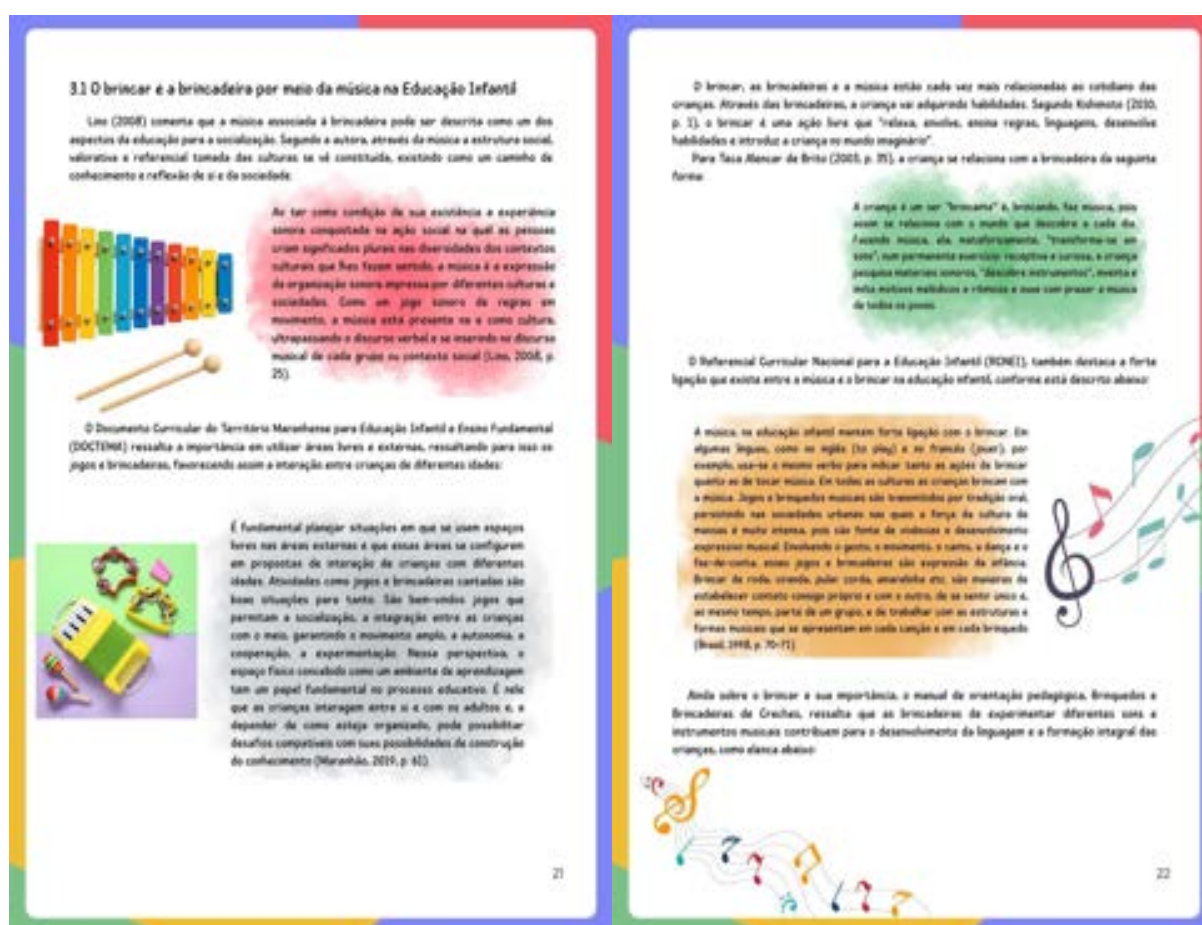
O texto também fundamenta a importância do brincar como dimensão essencial do desenvolvimento infantil. Para Tizuko Morchida Kishimoto (2010), o brincar é ação livre que ensina regras, linguagens e desenvolve habilidades, introduzindo a criança no universo imaginário. Complementando essa visão, Teca Alencar de Brito (2003) ressalta que a criança é um ser essencialmente “brincante” e que, ao brincar, faz música. Nesse processo, ela investiga sons, cria, imita, experimenta ritmos e melodias, estabelecendo uma relação ativa e criativa com o mundo sonoro.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reforça essa integração ao destacar que, em diferentes culturas, brincar e tocar música compartilham o mesmo verbo, evidenciando sua inseparabilidade. Jogos, cantigas e brincadeiras musicais transmitidos pela tradição oral constituem práticas que articulam gesto, movimento, canto e faz-de-conta, favorecendo tanto a expressão individual quanto o pertencimento ao grupo.

De modo geral, o texto sustenta que música e brincadeira são dimensões indissociáveis na Educação Infantil, atuando como mediadoras da socialização, da

expressão cultural e do desenvolvimento integral da criança. Os referenciais teóricos e normativos apresentados convergem ao afirmar que a música, quando vivenciada de forma lúdica e intencional, contribui para a construção de identidades, para a interação social e para a ampliação das experiências sensoriais, cognitivas e afetivas. Assim, mais do que recurso complementar, a música associada ao brincar constitui linguagem cultural e pedagógica fundamental no processo educativo infantil.

Figura 16 – O brincar e a brincadeira por meio da música na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Sobre o desenvolvimento musical das crianças, diversos pesquisadores têm se dedicado a compreender como ocorre o aprendizado musical, articulando-o ao desenvolvimento cognitivo e às teorias educacionais mais amplas. O educador musical norte-americano Edwin Gordon defende que a música é aprendida de modo semelhante à linguagem materna: inicialmente a criança escuta, internaliza os sons

e, posteriormente, passa à imitação e produção. Essa perspectiva aproxima o desenvolvimento musical do processo natural de aquisição da fala, destacando a importância da escuta ativa e da vivência sonora antes da formalização teórica.

Na mesma linha de compreensão do desenvolvimento por etapas, os britânicos Keith Swanwick e June Tillman elaboraram a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, também conhecida como modelo (C)LA(S)P denominado no Brasil (T)EC(L)A. A proposta organiza o aprendizado musical em estágios progressivos e integrados, contemplando técnica, execução, composição, literatura e apreciação. Essa estrutura evidencia que o desenvolvimento musical não ocorre de forma fragmentada, mas em espiral, ampliando gradualmente a complexidade das experiências cognitivas e estéticas da criança.

No campo da psicologia cognitiva, Howard Gardner contribui com a Teoria das Inteligências Múltiplas, ampliando a noção tradicional de inteligência ao propor diferentes modalidades de competências humanas. Entre elas, destaca-se a inteligência musical, entendida como a capacidade de produzir, reconhecer e compreender padrões sonoros, rítmicos e tonais. Gardner estabelece um paralelo estrutural entre inteligência musical e inteligência linguística, sugerindo que ambas compartilham processos simbólicos semelhantes. Conforme sistematizado por Celso Antunes, as inteligências abrangem dimensões lógico-matemática, espacial, linguística, interpessoal, intrapessoal, naturalista, corporal-cinestésica e musical, indicando que o ensino deve contemplar múltiplas formas de aprender e expressar conhecimento.

Complementando essa perspectiva, Deckert ressalta que a teoria de Gardner está centrada na aquisição e no uso de sistemas simbólicos (matemática, música, artes visuais), entendendo a representação como um marco fundamental da primeira infância. Gardner propõe dois estágios do desenvolvimento estético: o período pré-simbólico, no primeiro ano de vida, e o período de uso intencional de símbolos, dos dois aos sete anos. Essa organização dialoga com a concepção construtivista de Jean Piaget, que também compreende o desenvolvimento infantil em estágios, reforçando a ideia de que o aprendizado musical acompanha transformações cognitivas graduais.

O conjunto das teorias apresentadas converge na compreensão de que o desenvolvimento musical está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e simbólico da criança. Gordon enfatiza a aprendizagem por imersão e

escuta, Swanwick e Tillman estruturam o progresso musical em estágios integrados e Gardner amplia o debate ao inserir a música no campo das inteligências múltiplas, reconhecendo seu valor equivalente ao da linguagem. Em diálogo com Piaget, essas abordagens sustentam que a musicalização infantil não é apenas atividade recreativa, mas um processo estruturante do pensamento, da simbolização e da expressão humana, exigindo intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica consistente.

Figura 17 – Desenvolvimento musical das crianças



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No capítulo *Orientações pedagógicas para a prática do educador*, encontram-se as atividades desenvolvidas na creche e destacam-se: a “Dança das cadeiras”, que é uma brincadeira de imitação e trabalha com um personagem intitulado João, onde este dará os comandos para as crianças imitarem. Tais comandos incluem balançar os braços, dar uma voltinha, deitar-se no chão e outros; a “Casinha das emoções”, uma brincadeira que tem o objetivo de fazer com que as crianças exponham suas emoções de uma forma lúdica e divertida; e a “Vai girar”,

que é uma espécie de ciranda que utilizará tambores para que as crianças sigam os comandos sugeridos, integrando movimento corporal e uso de instrumentos de percussão.

Vale destacar que as músicas “João Brincalhão”, “Casinhas das emoções” e “Vai girar” são de autoria do pesquisador Sérgio Carvalho juntamente com as educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.

Figura 18 – Parte 2 do Produto Educacional



4 BRINCADEIRAS MUSICAIS PARA A PRÁTICA DOS EDUCADORES

Atividade 2: Dança das cadeiras

Música utilizada	“João Brincalhão” (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)
Faixa etária	4 anos a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	Boneco e cadeiras
Como brincar	Utilizar um boneco que adotará o nome de João. Pode-se também escolher uma criança para assumir o protagonismo da brincadeira, ao invés de usar o boneco. As demais crianças seguem os comandos da música utilizando as cadeiras da sala.
Objetivo da atividade	Trabalhar a consciência corporal, o movimento, a concentração e a socialização, utilizando a seguinte canção: Eu sou João e adoro brincadeiras, vamos começar a dança das cadeiras. Essa brincadeira exige atenção, vamos ver se você é bom de imitação. Levante o braço, balance a sua mão, dê uma voltinha e deite-se no chão; Balance a cabeça, bata o pé no chão, faça um cambê e dê um sorriso; Sente na cadeira, aperte a minha mão, abraça o amigo e faça um corcêlo.

Para Ouvir a Música

SCAN ME!

QR CODE

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As brincadeiras musicais descritas foram pensadas considerando faixa etária, objetivos pedagógicos, recursos necessários e elementos musicais trabalhados, como ritmo, pulso, altura e andamento. Além disso, cada proposta inclui QR code específico que direciona para as canções utilizadas, ampliando o acesso ao repertório e facilitando a aplicação prática pelas educadoras.

Os dados produzidos evidenciaram que, embora as educadoras reconheçam a relevância da música e do brincar na Educação Infantil, ainda há insegurança quanto à utilização intencional de atividades musicais, sobretudo em razão da lacuna formativa na área. Nesse contexto, o produto educacional configura-se como resposta concreta às demandas identificadas no campo empírico, ao sistematizar práticas construídas coletivamente e oferecer fundamentação teórica acessível aliada à aplicação prática.

Desse modo, o Produto Educacional consolida-se como material formativo que amplia o repertório pedagógico das educadoras, fortalece a segurança na utilização da música em sala de aula e incentiva a criação de novas propostas a partir da realidade de cada instituição. Para além de cumprir exigência acadêmica do mestrado profissional, o caderno representa desdobramento concreto da pesquisa, configurando-se como instrumento de intervenção, reflexão e transformação da prática docente na Educação Infantil.

Figura 19 – Atividades Brincando com as emoções e Vai girar

Atividade 3: Brincando com as emoções

Música utilizada	"Casinha das emoções" (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)
Faixa etária	3 anos a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	O próprio corpo
Como brincar	Dividir as crianças em grupos, onde cada grupo será composto por 3 pessoas. Dentro dessas, duas crianças farão uma espécie de casinha com os braços para cima, de mãos dadas, uma de frente para a outra. A terceira criança entrará nessa casinha ao comando da música e, ao final da canção, dirá o que sentiu.
Objetivo da atividade	Contribuir no processo de concentração, socialização, consciência corporal e autoconhecimento de suas emoções, utilizando a seguinte canção: Eu quero entrar, eu quero entrar nessa casinha (2X) Como será? Como vai ser? Eu tô chegando, eu tô entrando... O que será, o que será que eu vou sentir? (2X)

Para Ouvir a Música:



Atividade 4: Vai girar!

Música utilizada	"Vai girar" (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)
Faixa etária	1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	Tambores.
Como brincar	O(a) educador(a) irá colocar alguns tambores em formato de círculo e a quantidade de tambores deve ser menor que o número de crianças que irão participar da brincadeira. As crianças seguirão os comandos sugeridos pela música.
Objetivo da atividade	Contribuir no processo de concentração, consciência corporal e desenvolver o ritmo, utilizando a seguinte canção: Vai girar, minha roda vai girar (2X) Quando ela parar de girar É um tambor eu encontrar vou bater Se o tambor não encontrar, as palminhas eu vou usar. Tchá tchá tchá tchá tchá tchá.

Para Ouvir a Música:






5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Brincadeiras musicais como estratégia pedagógica para educadores de crianças bem pequenas e pequenas” evidenciou que a música, quando articulada às brincadeiras, configura-se como uma estratégia pedagógica significativa no contexto da Educação Infantil. O percurso investigativo, que envolveu desde o aprofundamento teórico até a intervenção pedagógica na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, possibilitou compreender de forma mais ampla as contribuições das brincadeiras musicais para o processo de ensino-aprendizagem das crianças bem pequenas e pequenas, bem como para a organização da prática docente.

Os resultados apontam que as brincadeiras musicais favorecem múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, tais como a socialização, a linguagem, o movimento, a expressividade e a construção de rotinas significativas, reafirmando o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, conforme preconizam os documentos legais que orientam essa etapa da Educação Básica.

Ademais, as respostas das educadoras revelaram o reconhecimento da relevância da música em suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que evidenciaram a necessidade de ampliação de ações formativas continuadas que abordem essa temática de maneira sistemática e contextualizada.

Nesse sentido, o produto educacional elaborado na forma de caderno de orientações pedagógicas apresenta-se como uma contribuição significativa para o fortalecimento do trabalho docente nas creches, ao propor possibilidades práticas e reflexivas para o uso das brincadeiras musicais como linguagem constitutiva da infância, e não apenas como recurso complementar.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa subsidiar novos estudos e práticas pedagógicas, ampliando o debate sobre a música na Educação Infantil e reafirmando o compromisso coletivo com uma educação sensível, crítica e comprometida com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Acheronta, Revista de Psicoanálisis y Cultura**, n. 11, jul. 2000. Disponível em: <https://www.acheronta.org/acheronta11/socio-politica-p.htm>. Acesso em: 25 set. 2024.
- ALMEIDA, B.; LEVY, G. Brincadeiras e brincadeirinhas: uma experiência de formação de professores pelo Brasil. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 5, n. 5, p. 9-23, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/137>. Acesso em: 25 set. 2024.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.
- AN LANNTAIR. Artistas famosos e seus círculos 6: Zoltan Kodaly. In: **An Lanntair**, ©2024. Disponível em: <https://lanntair.com/famous-artists-and-their-circles-6-zoltan-kodaly/>. Acesso: 29 set. 2023.
- ANTUNES, C. **As Inteligências múltiplas e seus estímulos**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- ARISTÓTELES. **Política**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ARROYO, M. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2. **Anais...** Goiânia, 2002. p. 18-19. Disponível em: <http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 2009.
- BLACKING, J. **How Musical Is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.
- BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta, [S. l.]**, v. 11, n. 16/17, p. 146-174, abr./nov. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9381>. Acesso em: 25 set. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, volume 3.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, P. 20-21, 29 dez. 2009b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília; MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

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

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRIETZKE, M. M.; OLIVEIRA, M. A. W.; PRESGRAVE, F. S. Escutar, brincar, contar histórias, tocar: Jogos de improvisação na escola. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 11, n. 13/14, p. 96-107, 2022. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/250>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAETANO, M. C.; GOMES, R. K. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>. Acesso em: 15 fev. 2023

CASTRO, K. R. S. **A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na educação infantil**: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4000>. Acesso em: 15 set. 2024.

CRUZ, G. O. Heitor Villa-Lobos e a Semana de Arte Moderna. Uma reinterpretação questionada. *In: Insight Inteligência*, Lisboa, ed. 96, fe. 2022. Disponível em: <https://insightinteligencia.com.br/heitor-villa-lobos-e-a-semana-de-arte-moderna-uma-reinterpretacao-questionada/>. Acesso em: 25 set. 2024.

CUNHA, E. R. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, Belém v. 1, n. 2, p. 31–40, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 15 out. 2024.

DALCROZE, É. J. **Rhythm, Music and Education**. London: Dalcroze Society, 1921.

DECKERT, M. **Educação musical**: da teoria à prática na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2012

DELALANDE, F.. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 2001.

ELLMERICH, L. **História da música**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FONTEERRADA, M.T. de O. **De tramas e fio**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZ DOBBERT. O piano e o método Dalcroze. *In: Blog Fritz Dobbert*, maio 2021. Disponível em: <https://blog.fritzdobbert.com.br/historias/metodo-dalcroze-e-piano/#>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1977.

GAINZA, V. H. **Fundamentos da educação musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1988.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GONZAGUINHA. O que é, o que é. *In*: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Lado A, faixa 1. Disco de vinil.

ILARI, B. **A música e o desenvolvimento infantil**. Revista da ABEM, 2003.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/PRYHKwPGcjgGmZdX8L6HPwS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMIÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso: 29 set. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOELLREUTTER, H. J. **Educação Musical**: reflexões e propostas. São Paulo: Novas Metas, 1997.

LAMBERT, R. Pedagogia musical: Carl Orff e a importância do 'fazer musical'. *In*: **Blog Terra da Música**, ©2022a. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/edgar-willems/>. Acesso: 10 set. 2024.

LAMBERT, R. Pedagogia musical: Willems e a relação entre sons e natureza humana. *In*: **Blog Terra da Música**, ©2022b. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/carl-orff-2/>. Acesso: 10 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15658>. Acesso: 29 set. 2023.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A. L. S. **Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). 2011. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

MENUHIN, Y.; DAVIS, C. V. **A música do homem**. São Paulo: Martins fontes, 1990.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCA, M. O. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para musical humanescente..** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rn, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14388>. Acesso: 29 set. 2023.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, R. S. **A música no processo de desenvolvimento infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>. Acesso: 29 set. 2023.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.;

SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

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

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. Ensino da Música nas Escolas. [Entrevista cedida a] Ana Gonzaga. **Revista Nova Escola**, [S.l.], jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>. Acesso em: 25 fev. 2023.

URIARTE, M. Z. **Na trama das artes a descoberta da música escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34576>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical.** São Paulo: Ricordi, 1970.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

1. Identificação

- Data:
- Turma/Idade:
- Nº de crianças:
- Educadora:
- Duração:
- Tipo de observação: () Participante () Não participante

2. Caracterização da Atividade

- Nome da brincadeira:
- () Planejada
- () Espontânea
- () Parte da rotina
- Recursos utilizados:
- Espaço:

3. Condução da Educadora

Intencionalidade pedagógica

- () Explicita objetivos
- () Apenas executa
- () Adapta durante a prática

Elementos musicais trabalhados

- () Ritmo
- () Melodia
- () Intensidade
- () Andamento
- () Silêncio
- () Movimento corporal

Mediação

- () Incentiva participação
- () Estimula criação
- () Valoriza escuta
- () Organiza turnos

Observações breves:

4. Participação das Crianças

Nível de envolvimento:

- ☐ Alto
- ☐ Médio
- ☐ Baixo

Tipo de participação:

- ☐ Coletiva
- ☐ Individual
- ☐ Alternada

Demonstraram:

- ☐ Entusiasmo
- ☐ Dispersão
- ☐ Iniciativa
- ☐ Imitação
- ☐ Criação

Observações:

5. Aspectos do Desenvolvimento Observados

- ☐ Atenção
- ☐ Coordenação motora
- ☐ Interação social
- ☐ Expressão emocional
- ☐ Memorização

Observações:

6. Síntese Analítica do Observador

- Evidências de intencionalidade pedagógica:
- Contribuições da brincadeira para aprendizagem musical:
- Pontos fortes:
- Aspectos a aprimorar:

Observações:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS EDUCADORES

O presente roteiro destina-se a orientar a realização das entrevistas com os educadores da creche-escola Maria de Jesus Carvalho, e tem por finalidade gerar dados para pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja temática de estudo versa sobre brincadeiras musicais como estratégia pedagógica para educadores de crianças bem pequenas e pequenas.

1. O que você entende sobre o que é música?
2. Já houve alguma formação na creche sobre música, prática musical ou a forma de trabalhá-la na educação infantil? Você se recorda quais temáticas foram abordadas?
3. De que forma vocês concebem o ensino de música na creche?
4. O que você entende por brincadeiras musicais?
5. Você costuma utilizar as brincadeiras musicais na sua rotina com as crianças bem pequenas e pequenas? Com que frequência e como o faz?
6. Você acredita que a música pode auxiliar de alguma forma na sua prática pedagógica com as crianças da creche?
7. Você utiliza algum recurso na prática musical com as crianças? Se sim, quais são eles?
8. Você acredita que um educador que não tenha formação em música possa trabalhar música nos espaços formativos? Explique.
9. Qual o repertório musical que as crianças trazem de casa e como você poderia contribuir para ampliá-lo?
10. Quais as brincadeiras musicais que as crianças mais gostam de brincar?

Grato pela sua colaboração!

APÊNDICE C - CARDS DE DIVULGAÇÃO DAS FORMAÇÕES

FORMAÇÃO Continuada

TEMA: Brincadeiras Musicais como Estratégia Pedagógica para Educadores de Crianças bem Pequenas e Pequenas.



Professor Sérgio Carvalho
Mestrando do PPGEEB





Local: Creche Maria de Jesus Carvalho
Data: 15/03/2025
Horário: 8h às 12h

II FORMAÇÃO Continuada

TEMA: Brincadeiras Musicais.



Professor Sérgio Carvalho
Mestrando do PPGEEB





Local: Creche Maria de Jesus Carvalho
Data: 12/04/2025
Horário: 8h às 12h



III FORMAÇÃO
Continuada



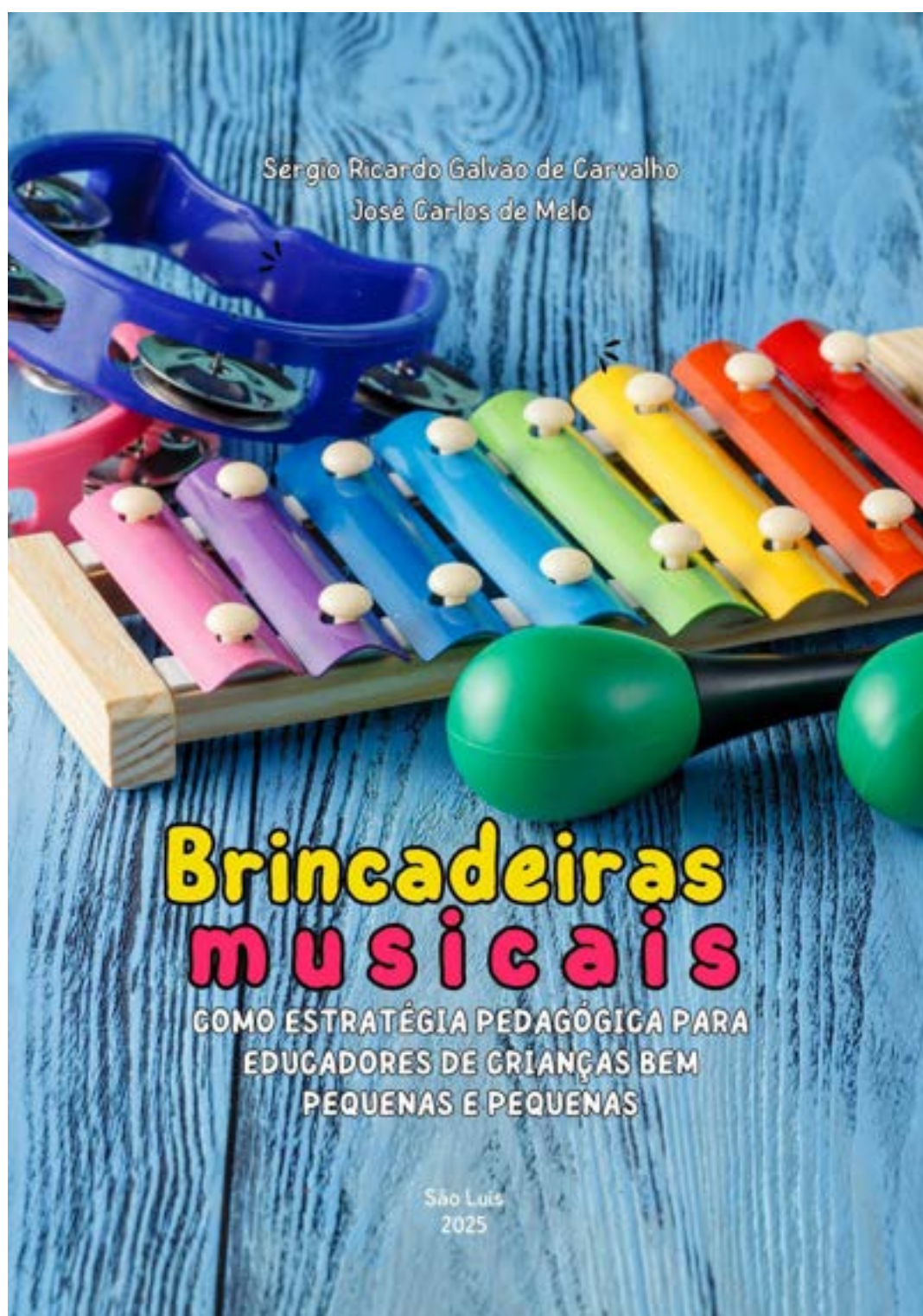
Professor Sérgio Carvalho
Mestrando do PPGEED

Tema: Laboratório de Brincadeiras Musicais.



Local: Creche Maria de Jesus Carvalho
Data: 17/05/2025
Horário: 8h às 12h

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL





Sérgio Ricardo Salvão de Carvalho
José Carlos de Melo

Brincadeiras musicais

COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM
PEQUENAS E PEQUENAS



São Luís
2025





Apresentação

É com imensa alegria que apresentamos o caderno de orientações sobre brincadeiras musicais, fruto do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB).

Este produto foi desenvolvido pelo trabalho colaborativo das professoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, em pesquisa de intervenção realizada por meio de oficinas pedagógicas voltadas à elaboração de brincadeiras musicais para crianças bem pequenas e pequenas.

O material apresenta brincadeiras musicais para educadores, com o intuito de contribuir no processo de ensino-aprendizagem das nossas crianças, de forma lúdica e do jeito que elas mais gostam: brincando.

Com isso, dedicamos a vocês, educadores(as), este caderno de orientações para que as brincadeiras musicais estejam cada vez mais presentes em suas salas de aula e no dia a dia de seus educandos, contribuindo assim nas suas práticas pedagógicas.

Com carinho, Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho e José Carlos de Melo!

Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho

José Carlos de Melo





Sumário

1 INTRODUÇÃO 06

**2 VAMOS CONHECER
A MÚSICA E O SEU
ENSINO POR MEIO
DO BRINCAR? 07**

**2.1 MÚSICA E SEUS
CONTEXTOS 08**

**3 TRAJETÓRIA DO
ENSINO DA MÚSICA 19**

**4 BRINCADEIRAS
MUSICAIS PARA A
PRÁTICA DO EDUCADOR 28**

5 PALAVRAS FINAIS 41

REFERÊNCIAS 42

SOBRE OS AUTORES 44





Introdução

Este caderno de orientações apresenta as brincadeiras musicais como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de crianças bem pequenas e pequenas, com atividades voltadas para o brincar por meio da música, ampliando assim o repertório dos educadores e tornando mais próxima deles a prática de brincadeiras associadas à Música, já que existe essa lacuna em suas formações acadêmicas.

Esperamos que o presente material sirva de inspiração, apoio e reflexão para outros educadores e que vejam, a partir dele, o quão necessário e possível é criar atividades para nossas crianças, conforme a realidade de cada instituição educacional.





**Vamos conhecer a
música e o seu ensino
por meio do brincar?**



2 MÚSICA E SEUS CONTEXTOS

2.1. Definindo música

Há muito tempo a música ocupa um papel essencial em nossas vidas e possui características únicas. Podemos considerá-la uma forma de linguagem que se manifesta por meio dos sentidos. O termo "música" tem origem no grego e significa "a arte das musas". Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio (Brasil, 1998).

Para Bréscia (2003, p. 25), música "[...] é a arte de escolher, dispor e combinar os sons". O Dicionário Aurélio define "música" como sendo a "[...] arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido" (Ferreira, 2002, p. 477).

Ellmerich (1977, p. 20) define música como sendo

[...] uma criação da inteligência humana, contendo dois fatores: o primeiro é de ordem artística porque a música é arte na manifestação do belo por meios dos sons; o segundo, é científico porque a produção e combinação dos sons são reguladas por leis físicas.

Ainda sobre a música, pode-se observar que há indícios da sua existência desde o homem primitivo.



Já nas primeiras civilizações a música fez-se presente como uma maneira de expressão. O homem primitivo observou os sons que o cercavam aprendendo a distingui-los e os utilizou para comunicação e expressão. Há indícios em cavernas com pinturas rupestres e em outros achados arqueológicos datados entre 40 e 35 mil anos atrás, de que o homem primitivo utilizava tambores e flautas como instrumentos musicais (Menuhin; Davis, 1990).

Destaca-se o que a pesquisadora Teca Alencar de Brito (2003, p. 35) aborda sobre a partir de quando temos contato com o ambiente sonoro:

O envolvimento com o ambiente sonoro da criança começa antes mesmo do seu nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Nesse sentido, a música faz parte da vida do ser humano e está presente em seu dia a dia, desde a vida intra-uterina, sendo de fundamental importância para seu desenvolvimento.

2.2 A música no contexto educativo

A Música no contexto escolar vem sendo abordada em diversos debates em todo o Brasil, discussões que perpassam por vários âmbitos. Diante disso, têm-se destacado, constantemente, as possíveis contribuições que a música proporciona na educação das pessoas, principalmente no período da infância, momento em que as crianças passam por estágios de aquisição de habilidades.

No Mundo Ocidental, a música vem exercendo funções sociais específicas em atividades humanas como ninar crianças, dançar, contar histórias, comemorar eventos especiais, vender produtos, entreter, curar e rezar, anunciar eventos, entre outras (Gregory, 1997; Ilari; Majlis, 2002). Estas e as muitas outras funções da música na vida cotidiana estão claramente relacionadas às relações interpessoais.

Partindo dessa premissa, Huron (1999) sugere que, no tocante à evolução da espécie, a música exerce um papel importante, por criar cenários para os relacionamentos humanos, inclusive aqueles de natureza amorosa. Segundo a teoria de Huron (1999), a música exerce alguns efeitos sobre a atração e sobre o desenvolvimento subsequente de relações interpessoais (Ilari, 2006, p. 192).

Uriarte (2005) destaca a necessidade de que a música esteja inserida como uma disciplina no currículo, com características de linguagem específica, critérios de avaliação e possibilidades de expandir o conhecimento através da experimentação das sonoridades, como um dos elementos formadores do indivíduo. É imprescindível que haja meios que possibilitem que o ensino de música seja um direito de todos os educandos e venha fazer parte do cotidiano escolar, tendo em vista sua significância no processo de aprendizagem. Um caminho alternativo para a música muitas vezes se dá por meio de projetos sociais, porém, em sua maioria, não em moldes de uma educação formalizada.

É notório que existe uma lacuna no currículo dos estudantes de pedagogia, no que diz respeito ao ensino de música. O que se observa, através de relatos de alguns pedagogos, é que não conhecem as propriedades e características do ensino formal de música, por não terem acesso a tais conteúdos. Poderia ser resolvido com a inserção do componente música no currículo das pedagogias e quanto ganhariam nossas crianças bem pequenas e pequenas com esse feito, já que a pedagogia fornece um estudo bem amplo e capaz de alcançar todas as etapas da educação básica, sobretudo às crianças da educação infantil.

Entende-se que o ensino formal de música não se encaixaria em tal proposta, mas sim, um apanhado sobre as características e suas aplicabilidades nas rotinas das crianças acompanhadas pelas pedagogas, utilizando brincadeiras que trabalhem ritmo, pulso, altura, andamento e outros elementos da música, valendo-se do que as crianças mais gostam de fazer: brincar.

2.2.1 Os saberes profissionais da docência

O professor é um profissional detentor de saberes variados sobre a educação e tem como função educar crianças, jovens e adultos. É o saber profissional que vai orientar a atividade do professor e promoverá uma mobilização de diferentes teorias, metodologias, habilidades. Assim, o saber profissional não se constitui em um saber específico, mas em vários saberes de diferentes tipos, de diferentes origens, passando pelo saber-fazer e o saber da experiência.

Segundo Tardif e Gauthier (1996 apud Cunha, 2007, p. 34), "[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados". Assim, o saber profissional e os saberes docentes são constituídos por vários saberes, até porque um professor, ao desempenhar diversas funções, como o faz diariamente, não resume sua atividade apenas a ministrar aulas, passando a adquirir outras habilidades.

Saviani (1996) destaca que, em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador. Dito isso, é importante ressaltar que, mesmo com a ausência de formação específica, quer seja na inicial ou continuada, os educadores têm construído sua identidade através da prática diária.

O processo formativo do educador precisa ser contínuo, dinâmico e deve estar ligado às mudanças sociais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o educador que deseja garantir uma aprendizagem de qualidade para as crianças, necessita ter uma certa polivalência. Assim dispõe o referido documento:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também um aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

A escola se apresenta com um lugar propício para a produção e compartilhamento de conhecimento. É lá que o educador irá construir a sua identidade profissional, através dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, aliado aos que irá construir por meio de uma formação continuada. Imbernón (2011) destaca a necessidade de um constante processo de consolidação dessa identidade, por meio de formação continuada para o aprimoramento da prática educativa.

Como visto acima, é na escola e no contexto do trabalho que os professores encontram o espaço ideal de formação continuada, enquanto local de aprendizagem e, sobretudo, de partilha de saberes, abrangendo, portanto, um processo individual e coletivo de desenvolvimento da profissionalidade.

Abaixo veremos como esses saberes foram desenvolvidos pelos educadores musicais do século XX e de que forma, conseguem influenciar até hoje o ensino de música no mundo, a partir de suas experiências pessoais e características próprias de seus países de origem.

2.3 Apresentando os educadores musicais e seus métodos

Na primeira metade do século XX, com o crescimento do nacionalismo e a valorização das tradições musicais de cada país, surgiram educadores com metodologias específicas para o ensino de música a crianças. Entre eles destacam-se Dalcroze (Suíça), Kodály (Hungria), Willems (Bélgica), Orff (Alemanha) e Villa-Lobos (Brasil). Esses métodos, conhecidos como ativos, priorizavam a experiência musical de maneira lúdica, valorizando a participação ativa dos alunos antes de focar em técnica e teoria. Cada um, no entanto, apresentava uma abordagem única, o que gerava diferenças entre eles, ainda que compartilhassem algumas semelhanças.

A seguir, um resumo extraído de Mateiro e Ilari (2011) e Deckert (2012) sobre os principais educadores musicais:

2.3.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Figura 1 – Émile Jaques-Dalcroze



Fonte: Fritz Dobbert (2021).



Émile Jaques-Dalcroze

Nascido na Suíça, foi músico, jornalista, ator, professor de harmonia, solfejo e história da música no Conservatório de Genebra. Émile Jaques-Dalcroze abriu caminho para as inovadoras pedagogias musicais do início do século XX ao criar um método de educação musical fundamentado no movimento, em que o aprendizado ocorre por meio da música, com foco em uma escuta ativa. A Rítmica, sistema de educação musical desenvolvido por Jaques-Dalcroze e voltado para a musicalização do corpo, utiliza o movimento corporal para explorar os elementos da música. Assim, ele concluiu que o corpo deveria ser o primeiro instrumento a ser treinado, transformando a linguagem corporal em linguagem musical.

Deckert (2012, p. 18) destaca que a euritmia ("bom ritmo") de Dalcroze estuda os elementos da música por meio do movimento, partindo de três pressupostos:

- 1 Todos os elementos da música podem ser experimentados e vivenciados através do movimento
- 2 Todo som musical começa com um movimento, portanto, o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado.
- 3 Há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais pode ser estudado através do movimento.

Na euritmia, o professor não direciona o aluno sobre o que fazer; em vez disso, pede que ele expresse, por meio do movimento, o que está ouvindo. O objetivo é revelar, através da expressão corporal, a percepção musical, substituindo a expressão verbal. No Brasil, embora existam cursos sobre a metodologia Dalcroze, seu uso ainda é limitado entre os educadores musicais.

2.3.2 Zoltán Kodály (1882–1967)

Figura 2 – Zoltán Kodály.



Fonte: An Lantair (©2024).

Em 1905, Kodály iniciou suas pesquisas sobre o folclore húngaro, realizando várias viagens ao lado de Bartók, renomado compositor e músico húngaro. Nessas jornadas, descobriu a autêntica música folclórica de seu país e, a partir do recolhimento dessas canções, classificou-as de acordo com suas características, como intervalos e células rítmicas. Com base nesse acervo, desenvolveu um sistema de educação musical que utilizava a música folclórica como fundamento. A aplicação de seu método em escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, transformou a vida musical e cultural da Hungria.



Kodály acreditava que todos deveriam ter acesso à música, e por isso dedicou-se a torná-la uma linguagem acessível para todos os húngaros, integrando-a ao currículo escolar. Ele defendia que as crianças começassem aprendendo músicas em sua língua materna e explorassem a literatura húngara. Outro elemento central de sua metodologia era o uso da voz e do canto. Para Kodály, cantar era mais do que uma forma de expressão musical; era uma atividade que promovia o desenvolvimento emocional e intelectual, proporcionando uma experiência de alegria com a música. Ele acreditava que o aprendizado do canto deveria preceder o do instrumento musical. Ele não criou propriamente um método, mas sistematizou e organizou canções folclóricas em arranjos a duas e três vozes, criando um vasto material para uso nas escolas. Ele defendia que a música e o canto deveriam ser ensinados de forma prazerosa, evitando exercícios repetitivos e mecânicos. O sucesso de sua abordagem também reside na prática intensa e regular da música, permitindo que os alunos se tornassem verdadeiros "experts" com o tempo.



Na pedagogia Kodály, um recurso essencial de aprendizagem é o uso da manossolfa, uma sequência de gestos manuais adaptada pelo inglês John Curwen para facilitar o aprendizado das alturas musicais. Cada altura possui um gesto específico, que o professor e os alunos realizam enquanto cantam a nota correspondente. Esses gestos são introduzidos gradativamente, à medida que novas notas são trabalhadas na melodia ensinada em sala de aula.

No Brasil, o método Kodály foi introduzido em 1993 pela "Sociedade Kodály no Brasil", que oferece capacitação a professores e adapta materiais ao contexto brasileiro. Esses cursos ocorrem anualmente e contam com a presença de professores do Instituto Kodály, da Hungria.

2.3.3 Edgar Willems (1890-1914)

Figura 3 - Edgar Willems.



Fonte: Lambert (© 2022a).

Edgar Willems nasceu em 13 de outubro de 1890, em Lanaken, na Bélgica. Em 1910, iniciou seus estudos em Belas Artes (pintura e marcenaria) na Academie des Beaux Arts em Bruxelas. Sua habilidade manual surgiu cedo, quando, ao enfrentar dificuldades para editar seu primeiro livro, aprendeu tipografia para poder publicá-lo. Esse talento artístico também o levou a criar um material excepcional de treinamento auditivo, reconhecido até hoje por suas qualidades musicais e sua eficácia no ensino musical.



Willems iniciou sua carreira docente na École Normale des Instituteurs, seguindo o exemplo de seu pai, que era professor, músico, regente de coro e desenhista, além de ser uma figura cultural ativa na cidade. Sua produção foi essencialmente pedagógica: escreveu livros, artigos e compôs pequenas peças didáticas para iniciação ao piano, publicadas em cadernos pedagógicos.

Ele acreditava que a vivência musical era o ponto central de toda aprendizagem, defendendo que as crianças deveriam experimentar a música antes de analisá-la, primeiro vivenciando e tocando música para só depois refletir sobre ela. Destaca também que o ensino de conceitos musicais abstratos deve esperar o momento em que as crianças estejam preparadas para compreendê-los naturalmente.

Ele dava prioridade ao ritmo, considerado o elemento mais material da música, enquanto a melodia, para ele o aspecto mais característico e essencial da música, ocupava um lugar de destaque. O canto e as canções, portanto, têm papel central em seu método, sendo fundamentais para a educação musical de iniciantes. Willems via o canto como uma atividade "sintética", que integra ritmo e harmonia subentendidos, proporcionando uma maneira eficaz de desenvolver a musicalidade e a audição interior.

Willems ainda destacava que muitas crianças começam a cantar antes mesmo de falar, um indicativo valioso para orientar as escolhas musicais de pais e professores nas interações com os pequenos.

2.3.4 Carl Orff (1895-1982)

Figura 4 - Carl Orff.



Fonte: Lambert (© 2022b).

Nascido em Munique, Alemanha, Carl Orff era filho de pais músicos e iniciou seus estudos de piano em 1900, orientado por sua mãe. A música logo se tornou sua prioridade acadêmica, levando-o a estudar violoncelo, participar da orquestra de sua escola e cantar solos no coral da igreja. Entre 1912 e 1914, estudou na Academia de Música de Munique. Com grande interesse pelo teatro, literatura e educação, fundou em 1924 a "Günther School", junto com a dançarina Dorothea Günther, cujo objetivo era desenvolver a música "Elementar" — uma integração entre linguagem falada, ritmo, movimento, canção e dança. Orff acreditava que o aprendizado envolvia cantar, movimentar-se, tocar instrumentos e improvisar, com todos os alunos participando ativamente do fazer musical.



Carl Orff

Seu método, conhecido como Orff-Schulwerk ("trabalho escolar"), nasceu de sua obra "Musik für Kinder" ("Música para Crianças"), publicada entre 1930 e 1933 e revisada de 1950 a 1954. A metodologia propõe que o aprendizado musical comece com padrões rítmicos simples e avance para peças mais complexas tocadas em xilofones, metalofones, glockenspiels e outros instrumentos de percussão. O uso dos instrumentos Orff permite que as crianças explorem ritmos, melodia, forma musical e técnicas de composição, além de praticar a leitura da notação musical tradicional, de acordo com o desenvolvimento musical infantil.

Orff propunha atividades musicais com poucas notas, baseadas em brincadeiras infantis, como cantar, recitar rimas, bater palmas, dançar e percutir objetos, favorecendo o aprendizado prático antes da leitura e escrita musical. Ele acreditava que a experiência musical deveria preceder sua compreensão e sistematização.



O título "Schulwerk" reflete a abordagem de Orff: o aprendizado através da atividade e da criação musical. Baseada na música folclórica alemã, sua metodologia é adaptada e usada em diversos países. No Brasil, a metodologia Orff é promovida pela Associação Orff Brasil "Música e Movimento na Educação" (ABRAORFF), criada em 2004 com o apoio da Fundação Carl Orff de Munique.

A AbraOrff organiza cursos, oficinas, grupos de estudo e encontros mensais para difundir as ideias de Orff e capacitar professores de música da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de arte-educadores, musicoterapeutas, professores de educação física, escolas de dança, regentes de coro, compositores e estudantes de música.

2.3.5 Heitor Villa-Lobos (1887-1959)

Figura 5 - Heitor Villa-Lobos.



Fonte: Cruz (2022).

Nascido no Rio de Janeiro, Villa-Lobos desde cedo demonstrou aptidão musical, aprendendo clarinete e violoncelo com seu pai. Durante a infância, viveu em cidades do interior, onde teve contato com a música caipira, influência que se refletiria em suas composições futuras. Ao retornar ao Rio, sua família passou a interagir com importantes músicos da época, um fator determinante para sua formação musical e início precoce de carreira.

Villa-Lobos integrou o movimento dos compositores nacionalistas, caracterizado pelo uso de elementos culturais e musicais de seus países de origem. Esse estilo fazia parte de uma tendência global no início do século XX, quando compositores de várias nações buscavam valorizar e incorporar a identidade cultural local em suas obras.



Em 1915, ao realizar uma série de concertos, Villa-Lobos alcançou sua maturidade artística. Nos anos seguintes, aproximou-se dos músicos de choro, conhecidos como "chorões", o que o inspirou a criar um ciclo de quatorze peças instrumentais chamado Choros. Também participou da Semana de Arte Moderna de 1922, incentivado por amigos como Tarsila do Amaral. Em 1923, viajou para Paris, mas retornou ao Brasil no ano seguinte devido a dificuldades financeiras. Em 1927, voltou à Europa para uma temporada de três anos, consolidando sua reputação no cenário internacional.

Preocupado com o descaso no ensino de música no Brasil, Villa-Lobos apresentou à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano inovador de Educação Musical. A aprovação do projeto levou-o a fixar residência definitiva no país. Entre 1931 e 1933, trabalhou em São Paulo, e, posteriormente, foi convidado a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), quando introduziu o ensino de música e canto coral nas escolas.

Em 1936, representou o Brasil no Congresso de Educação Musical em Praga. De volta ao país, com o apoio do presidente Getúlio Vargas, organizou imensas concentrações de canto orfeônico, regendo até quarenta mil estudantes em um único evento. Em 1942, fundou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que tinha como objetivo formar professores especializados para o ensino de canto nas escolas primárias e secundárias, elaborar diretrizes para o ensino musical, promover pesquisas em musicologia brasileira e realizar gravações.



A Educação Musical nas escolas, proposta por Villa-Lobos, tinha como base o canto coral com finalidade pedagógica. Ele escreveu obras como *Canto Orfeônico* (em dois volumes, publicados em 1937 e 1951), *Guia Prático* (1932) e os volumes *Solfejo I* (1940) e *Solfejo II* (1946). Essas peças, de caráter cívico e nacionalista, abordavam elementos da música através do canto. Assim, seu projeto de Educação Musical estava alinhado com os ideais nacionalistas da época, que buscavam promover a música brasileira e fortalecer a identidade cultural do país. Villa-Lobos via a música como um instrumento de formação moral, cívica e intelectual, reforçando as políticas do governo de Vargas, que apoiava suas iniciativas.

Observa-se que, com o passar do tempo, as propostas musicais acima descritas, embasam muitas das atividades musicais que são utilizadas hoje, sobretudo as atividades que envolvem o cantar, tocar um instrumento, utilizar o corpo como emissor de som e como produtor de ritmo. Pode-se dizer que as propostas dos educadores citados perpassam o tempo e dão subsídios para a grande maioria de nós, educadores musicais. Em seguida, vamos abordar as leis e os documentos que regulamentam o ensino da música nos espaços educacionais, destacando a importância do brincar para a criança e como os documentos valorizam essa relação entre a criança e a brincadeira.

Em seguida, vamos abordar as leis e os documentos que regulamentam o ensino da música nos espaços educacionais, destacando a importância do brincar para a criança e como os documentos valorizam essa relação entre a criança e a brincadeira.



3 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA

A princípio, sobre a arte na escola no Brasil, necessário reportar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n.º 9.394/96), que introduz o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, nas diversas etapas da educação básica. Em 2008, com a promulgação da Lei n.º 11.769, tornou-se obrigatório o ensino de música na educação básica e, em 2016, com a Lei n.º 13.278, foram inseridas como obrigatórias outras linguagens, além da música: artes visuais, dança e teatro.

Todavia, apesar da promulgação das referidas leis, que ancoram o ensino da música e demais linguagens na educação básica brasileira, ainda não há efetiva implementação curricular, de modo a tornar obrigatória a contratação dos respectivos profissionais, sobretudo o educador musical. Sabe-se que são raras as instituições que os têm e que desenvolvem um trabalho de educação musical ou de musicalização infantil, o que distancia os educadores (em sua maioria pedagogos unidocentes) das inúmeras atividades musicais que poderiam ser adotadas no ambiente escolar, sobretudo para crianças bem pequenas e pequenas.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil (DCNEI) foram homologadas, atualizando assim aquelas que regulavam a etapa da Educação Básica desde 1999. Este documento vem ajudar na caracterização das instituições que trabalham com Educação Infantil e na organização dessa etapa. A seguir, um pouco do que ele propõe:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil, em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2009a).



Faz-se necessário observar o que as Diretrizes trazem como entendimento sobre currículo para essa etapa da educação básica. Segundo a Resolução nº 5/2009, do Ministério da Educação que fixou as DCNEI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009a).

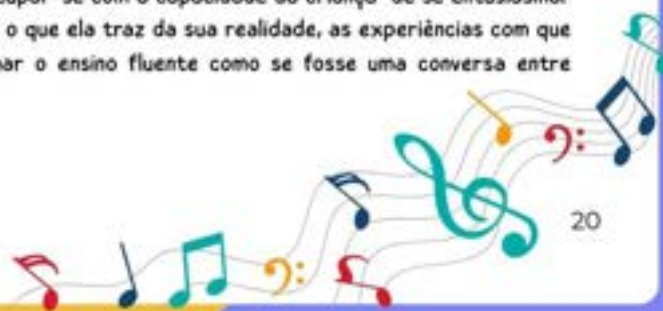
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizou a educação infantil em três grupos, que estão divididos por faixas etárias distintas, visando um melhor aproveitamento e obedecendo às características do desenvolvimento das crianças. Com isso, ficou assim definido: Bebês (zero a 1 ano e seis meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Pode-se dizer que as divisões das faixas etárias da BNCC se assemelham aos estágios de desenvolvimento de Piaget, que determinam o nível maturacional da criança e suas apropriações, de acordo com seu tempo. Segundo Piaget (2001), em cada período da vida o brincar acontece de um jeito e se adequa à faixa etária específica, auxiliando no desenvolvimento necessário para aquela etapa, fase essa chamada de Pré-Operatório, que abrange crianças de 3 a 4 anos. Em tal fase, o desenvolvimento mental é aprimorado por meio da interiorização da palavra, com a formação do pensamento e interiorização da ação.

Como um dos teóricos do desenvolvimento, Piaget (apud Barros, 2009) esclarece ainda as contribuições do jogo/brincar com regras, para o amadurecimento da criança. Tal atividade é de valor inestimável para a aprendizagem infantil. Já Vygotsky (1998) ressalta que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Pinto (2009) menciona que, devido às características intrínsecas da música, esta vem colaborar para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, habilidades sociais, musicais, assim como as que estão relacionadas aos aspectos emocionais. Outros estudos também apontam a importância da música dentro do processo educacional de ensino. Brécia (apud Gaetano; Gomes, 2012) frisa que a música, como linguagem, faz-se de suma importância no currículo escolar, proporcionando um ambiente criativo para que os alunos aprendam e também desenvolvam a sensibilidade musical.

Segundo Swanwick (2010), para que o ensino da música aconteça da melhor forma possível, o essencial é respeitar o estágio em que cada criança se encontra. O autor entende que é necessário observar três princípios: primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de se entusiasmar com o que é proposto. Depois, observar o que ela traz da sua realidade, as experiências com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente como se fosse uma conversa entre estudantes e educador.



3.1 O brincar e a brincadeira por meio da música na Educação Infantil

Lino (2008) comenta que a música associada à brincadeira pode ser descrita como um dos aspectos da educação para a socialização. Segundo a autora, através da música a estrutura social, valorativa e referencial tomada das culturas se vê constituída, existindo como um caminho de conhecimento e reflexão de si e da sociedade.



Ao ter como condição de sua existência a experiência sonora conquistada na ação social na qual as pessoas criam significados plurais nas diversidades dos contextos culturais que lhes fazem sentido, a música é a expressão da organização sonora impressa por diferentes culturas e sociedades. Como um jogo sonoro de regras em movimento, a música está presente na e como cultura, ultrapassando o discurso verbal e se inserindo no discurso musical de cada grupo ou contexto social (Lino, 2008, p. 25).

O Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOCTEMA) ressalta a importância em utilizar áreas livres e externas, ressaltando para isso os jogos e brincadeiras, favorecendo assim a interação entre crianças de diferentes idades:



É fundamental planejar situações em que se usem espaços livres nas áreas externas e que essas áreas se configurem em propostas de interação de crianças com diferentes idades. Atividades como jogos e brincadeiras cantadas são boas situações para tanto. São bem-vindos jogos que permitam a socialização, a integração entre as crianças com o meio, garantindo o movimento amplo, a autonomia, a cooperação, a experimentação. Nessa perspectiva, o espaço físico concebido como um ambiente de aprendizagem tem um papel fundamental no processo educativo. É nele que as crianças interagem entre si e com os adultos e, a depender de como esteja organizado, pode possibilitar desafios compatíveis com suas possibilidades de construção do conhecimento (Maranhão, 2019, p. 61).

O brincar, as brincadeiras e a música estão cada vez mais relacionadas ao cotidiano das crianças. Através das brincadeiras, a criança vai adquirindo habilidades. Segundo Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é uma ação livre que "relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário".

Para Teca Alencar de Brito (2003, p. 35), a criança se relaciona com a brincadeira da seguinte forma:

A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também destaca a forte ligação que existe entre a música e o brincar na educação infantil, conforme está descrito abaixo:

A música na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (Brasil, 1998, p. 70-71).

Ainda sobre o brincar e sua importância, o manual de orientação pedagógica, Brinquedos e Brincadeiras de Creches, ressalta que as brincadeiras de experimentar diferentes sons e instrumentos musicais contribuem para o desenvolvimento da linguagem e a formação integral das crianças, como elencado abaixo:



- ✓ Ouvir e produzir sons, altos, baixos, acompanhados de movimentos e uso de recursos da natureza, do corpo, dos objetos e materiais diversos, assim como o conhecimento da diversidade de músicas infantis, ampliam as experiências das crianças.
- ✓ Brincar de cantar palavras, como o nome das crianças, em diferentes ritmos e alturas, traz envolvimento afetivo e propicia interações.
- ✓ Transformar conversas com crianças pequenas em momentos de musicalização cria um clima de afetividade, de prazer compartilhado e de encantamento. Ao falar com a criança, por exemplo "Vamos tomar banho", cantar essa frase utilizando uma melodia conhecida. Tanto a palavra como a frase, que fazem parte da conversação diária, podem ser cantadas para que a criança entre em contato com a linguagem musical.
- ✓ Brincar com a voz, em repetição de sons, como o "ba, ba, ba" que o bebê balbucia, com o uso de estruturas melódicas, mas sem as letras das músicas, proporcionam experiências prazerosas e contribuem para a musicalização.
- ✓ Encontrar um tempo na rotina diária para transformar a "conversa com a criança" em um "musical". A criança maior já utiliza a estrutura de uma cantiga ou parlenda para criar novas músicas ou até contar histórias.
- ✓ Para estreitar os vínculos entre a família e a creche e dar continuidade às experiências anteriores das crianças, aproveitar a cultura musical que elas já trazem de casa para valorizar suas identidades culturais para, depois, acrescentar novos tipos de músicas que enriqueçam seus repertórios.
- ✓ Os brinquedos musicais de berço ou de manipulação para a produção de diferentes sons, ritmos melódicos, contribuem não só para a musicalização mas para a expressão das diferentes linguagens infantis.
- ✓ Pode-se criar sons batendo com uma colher de pau em panelas enfileiradas, batendo duas tampas de panelas ou tocos de madeira ao ritmo das músicas, falar ou criar sons dentro de tubos e caixas.
- ✓ Os bebês se divertem ouvindo os sons do despertador ou batendo em sinos e objetos pendurados que produzem sons. Pode-se criar um ambiente de exploração ao pendurar muitas tiras de papel laminado ou celofane colorido no teto, na altura das crianças, para que elas possam tocar e criar sons.
- ✓ Cantar músicas, recitar parlendas, ouvir histórias cantadas são recursos importantes para todas as crianças.
- ✓ Recolher as cantigas que as mães cantam para os seus filhos e cantar para as crianças. O repertório individual torna-se coletivo, atende à diversidade cultural e traz identidade às crianças (Brasil, 2012, p. 23-24).

Segundo Kishimoto (2002), a brincadeira é uma atividade que a criança inicia desde seu nascimento, ainda no âmbito familiar. Como atividade essencial na infância do ser humano, a brincadeira começa, geralmente, através dos estímulos feitos pelos pais. Macedo, Passos e Petty (2005) acrescentam que valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

Aliada ao brincar, apresenta-se também a música como importante ferramenta no ambiente escolar, frequentemente utilizada pelos educadores nas atividades diárias das crianças. A Música no contexto escolar vem sendo abordada em diversos debates em todo o Brasil. Diante disso, têm-se destacado, constantemente, as possíveis contribuições que a música proporciona na educação das pessoas, principalmente no período da infância, momento em que as crianças passam por estágios de aquisição de habilidades.

3.2 Desenvolvimento musical das crianças

Alguns pesquisadores buscam compreender o processo de aprendizado musical. O educador musical norte-americano Edwin Gordon (1927-2015) argumenta que a música é aprendida de forma semelhante à língua materna: primeiro ouvimos outras pessoas falarem e nos familiarizamos com os sons, depois tentamos imitar. Ele observa que esse processo se aplica também ao aprendizado musical.

Os britânicos Keith Swanwick e June Tillman propuseram uma teoria de desenvolvimento musical baseada em estágios, conhecida como Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, ou modelo (C)LA(S)P, chamado no Brasil de (T)EC(L)A. Essa teoria busca trabalhar os conteúdos de forma integrada, promovendo o desenvolvimento cognitivo de maneira abrangente.

O pesquisador Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional, tornou-se conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas. Antunes (2012, p. 114-121) propõe que as inteligências sejam estimuladas, classificando-as em:

1. **Inteligência lógico-matemática:** é voltada para conclusões baseadas na razão; descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.



2. **Inteligência espacial-visual:** está ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.



3. **Inteligência verbo-linguística:** refere-se não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos, assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.



4. **Inteligência interpessoal:** reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.



5. Inteligência intrapessoal: refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmas, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.



6. Inteligência naturalista: manifesta-se em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.



7. Inteligência corporal-cinestésica: diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.



8. Inteligência musical: permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.



A inteligência musical abrange habilidades em execução (performance), composição e apreciação musical. Gardner destaca que a inteligência musical caminha, estruturalmente, quase em paralelo com a inteligência linguística.

Deckert (2012, p. 28) ressalta também que:

A teoria de Gardner está centrada na aquisição e no uso dos símbolos. Segundo a sua linguagem (matemática, música, artes visuais), os símbolos são organizados em sistemas. Assim como Piaget, o autor vê a aquisição desses sistemas de símbolos - a representação - como um grande evento do desenvolvimento da primeira infância. Gardner propõe dois estágios de desenvolvimento estético: o período pré-simbólico, no primeiro ano de vida; e um período de uso de símbolos, dos 2 aos 7 anos de idade.

Vale destacar, portanto, que o desenvolvimento musical das crianças passa por aquisição de habilidades que se assemelham com a proposta de Piaget, por serem divididas em estágios.



4 BRINCADEIRAS MUSICAIS PARA A PRÁTICA DOS EDUCADORES



Atividades

Atividade 1: Música de Saudação

Música utilizada

"Que bom que você veio" (Sérgio Carvalho)

Faixa etária

1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

Violão ou caixa de som

Como brincar

O(a) educador(a) irá cantar essa música propondo que cada criança saia do seu lugar para abraçar um coleguinha até que todos sejam acolhidos e abraçados.

Objetivo da atividade

Trabalhar o acolhimento, a socialização e a interação entre as pessoas, utilizando a seguinte música:

Que bom que você veio, que bom que está aqui!
Quero um abraço bem apertado e diga o seu nome pra mim. (2X).

Para Ouvir a Música:



Atividade 2: Dança das cadeiras

Música utilizada

"João Brincalhão" (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)

Faixa etária

4 anos a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

Boneco e cadeiras

Como brincar

Utilizar um boneco que adotará o nome de João. Pode-se também escolher uma criança para assumir o protagonismo da brincadeira, ao invés de usar o boneco. As demais crianças seguirão os comandos da música utilizando as cadeiras da sala.

Objetivo da atividade

Trabalhar a consciência corporal, o movimento, a concentração e a socialização, utilizando a seguinte canção:

Eu sou João e adoro brincadeiras, vamos começar a dança das cadeiras. Essa brincadeira exige atenção, vamos ver se você é bom de imitação.

Levante o braço, balance a sua mão, dê uma voltinha e deite-se no chão;

Balance a cabeça, bata o pé no chão, faça um carinho e dê um sorriso;

Sente na cadeira, aperte a minha mão, abrace o amigo e faça um coração.

Para Ouvir a Música:



Atividade 3: Brincando com as emoções

Música utilizada

"Casinha das emoções" (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)

Faixa etária

3 anos a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

O próprio corpo

Como brincar

Dividir as crianças em grupos, onde cada grupo será composto por 3 pessoas. Dentre essas, duas crianças farão uma espécie de casinha com os braços para cima, de mãos dadas, uma de frente para a outra. A terceira criança entrará nessa casinha ao comando da música e, ao final da canção, dirá o que sentiu.

Objetivo da atividade

Contribuir no processo de concentração, socialização, consciência corporal e autoconhecimento de suas emoções, utilizando a seguinte canção:

Eu quero entrar, eu quero entrar nessa casinha (2X)
Como será? Como vai ser?
Eu tô chegando, eu tô entrando...
O que será, o que será que eu vou sentir? (2X)



Para Ouvir a Música:



Atividade 4: Vai girar!

Música utilizada

"Vai girar" (Sérgio Carvalho e Educadoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho)

Faixa etária

1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

Tambores.

Como brincar

O(a) educador(a) irá colocar alguns tambores em formato de círculo e a quantidade de tambores deve ser menor que o número de crianças que irão participar da brincadeira. As crianças seguirão os comandos sugeridos pela música.

Objetivo da atividade

Contribuir no processo de concentração, consciência corporal e desenvolver o ritmo, utilizando a seguinte canção:

Vai girar, minha roda vai girar (2X)
Quando ela parar de girar
E um tambor eu encontrar vou batucar
Se o tambor não encontrar, as palminhas eu vou usar.
Tchá tchá tchá tchá tchá tchá.



Para Ouvir a Música:



Atividade 5: Barquinho viajante

Música utilizada	"Barquinho" (Sérgio Carvalho)
Faixa etária	1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	Pano ou TNT azul e um barquinho de papel
Como brincar	O(a) educador(a) irá confeccionar um barquinho de papel que será colocado num grande pano colorido ou um pedaço de TNT azul simulando o mar. As crianças seguirão todos os comandos sugeridos pela música.
Objetivo da atividade	Trabalhar os sons do vento, da chuva e o movimento da onda, a concentração e a socialização, utilizando a seguinte música: O meu barquinho vai navegar (2X). Cruzando os mares ele vai chegar a lugares lindos pra gente visitar (2X). O vento vai soprar! A chuva cairá! As ondas vão tentar, mas ele não vai virar! (2X).



Para Ouvir a Música:



Atividade 6: A caixa secreta

Música utilizada	"A caixa" (Brincando de Papel)
Faixa etária	3 anos a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	Caixa de papelão e objetos
Construção da Caixa	Utilizar uma caixa quadrada de papelão, com dimensão aproximada (50 x 50cm) e 2 furos laterais (20 cm de diâmetro). Os furos laterais são cobertos com EVA escuro em tiras que permitam colocar a mão, dificultando a visualização interna da caixa. Cobrir cada face da caixa com EVA de cores diversas.
Como brincar	A criança colocará a mão dentro da caixa para tentar descobrir, pelo tato, qual o objeto encontrado.
Objetivo da atividade	Trabalhar a parte sensorial da criança, através do tato, a imaginação e concentração, cantando a seguinte música: O que será que tem dentro dessa caixa, o que será que tem dentro eu não sei não. Pra descobrir o que pode ter lá dentro, agora vou botar a minha mão (2x) O que será, o que será... que eu vou encontrar (2x) É 1, é 2, é 3 e... já!



Para Ouvir a Música:



Atividade 7: Brincando com as sílabas

Música utilizada	"Boneca" (Estevão Marques)
Faixa etária	4 anos a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	Corpo e crachás.
Como brincar	Dividir as crianças em 3 grupos. Cada grupo representará uma sílaba da palavra BO-NE-CA e estará disposto em formato de U (3 grupos = 3 linhas do U). Cada grupo terá uma identificação da sílaba que representa, em 3 cores diferentes (folha fixada na camisa ou crachá grande pendurado no pescoço). Para cada sílaba existe um movimento corporal correspondente. O BO bate palmas, o NE bate no peito e o CA, pé no chão. Quando a música disser "O CA foi passear", o grupo que representa a sílaba CA passeia pela sala e os demais alunos perceberão a palavra que formará com a saída do CA. O mesmo acontecerá com a saída das demais sílabas.
Objetivo da atividade	Contribuir no processo de alfabetização, concentração e consciência corporal, utilizando a seguinte canção: BO-BO-BO (bater palmas) NE-NE-NE (bater no peito) CA-CA-CA (bater o pé no chão) virou BO-NE-CA (palma-peito-pé no chão) O CA foi passear, o CA foi passear Assim, boneca virou BONÉ O BO foi passear, o BO foi passear Assim, boneca virou NECA O NE foi passear, o NE foi passear Assim, boneca virou BOCA

Para Ouvir a Música:

**SCAN
ME!**



Atividade 8: Voa, Borboleta!

Música utilizada	"Lagarta Comilona" (Shauan Bencks)
Faixa etária	1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses
Recurso didático	TNT grande
Como brincar	O(a) educador(a) irá confeccionar uma lagarta grande de TNT, que ao abrir os braços virará uma borboleta. Se possível, confeccionará também para as crianças, em tamanho menor. As crianças seguirão todos os comandos sugeridos pela música.
Objetivo da atividade	Trabalhar a metamorfose da borboleta, concentração e consciência corporal, utilizando a seguinte música: NHOC – NHOC – NHOC... come muito a lagarta (2x) Vai ficando grande, vai ficando enorme, vai ficando imensa e gigante a lagarta Depois vai morar em seu casulo... Uma asa pra lá Uma asa pra cá Virou uma borboleta... VOA, VOA, VOA VOA BORBOLETA (2X)

Para Ouvir a Música:



Atividade 9: Fumaça!

Música utilizada

"Fumaça" (Estevão Marques)

Faixa etária

4 anos a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

3 bambolês ou fita adesiva colorida e tambor.

Como brincar

O(a) educador(a) irá colocar três bambolês enfileirados no chão. Caso não tenha o material, poderá fazer a marcação dos três círculos com fita. As crianças farão uma fila antes dos bambolês e uma delas ficará na outra extremidade com um tambor na mão. A criança que está com o tambor o tocará no ritmo da canção, enquanto as que estão na fila pularão no meio do bambolê, uma de cada vez, no ritmo da música. Quando essa criança que pulou chegar no final dos três bambolês, ocupará o lugar da criança que estava tocando o tambor e a que estava tocando irá para o final da fila para participar também da brincadeira. Seguirão esse ciclo até que todos participem.

Objetivo da atividade

Trabalhar a concentração, consciência corporal, socialização, ritmo e a musicalidade, utilizando a seguinte música:

Fumaça, o trem solta fumaça!
E quando ele passa, todo mundo acha graça. (2X)
Seguindo em frente,
fornalha bem quente
E o trem por aí,
fazendo piui, piui, piui, piui, piui.

Para Ouvir a Música:



Atividade 10: O jacaré!

Música utilizada

"A onda do jacaré" (Marcelo Serralva)

Faixa etária

1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

Banda elástica

Como brincar

O(a) educador(a) utilizará uma "banda elástica" (material feito com um elástico grosso encoberto por um pano) ou um elástico grosso. As crianças segurarão o elástico formando um círculo e uma delas será escolhida para ficar dentro do círculo, fazendo o papel do jacaré. Ao cantar a parte da canção que diz: e chamou alguém, a criança escolherá um amiguinho para ocupar o seu lugar e irá para o lugar de quem escolheu. Assim acontecerá até que todos sejam escolhidos. Vale destacar que foi feita uma adaptação na letra da música onde diz: o jacaré pegou a onda e mordeu alguém, trocou-se o mordeu pelo "chamou" alguém para que brincadeira acontecesse da forma descrita aqui.

Objetivo da atividade

Trabalhar a concentração, a espera, consciência corporal e a socialização, utilizando a seguinte música:

A onda sobe, a onda desce, a onda vai e vem!
O jacaré pegou a onda e chamou alguém.



Para Ouvir a Música:



Atividade 11: Brincando com os bichinhos!

Música utilizada

"Ua Tá Tá" (Bia e Nino)

Faixa etária

4 anos a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

Chocalho, tambor e animais de borracha com som

Como brincar

O(a) educador(a) utilizará chocalho, tambor e animais de borracha que fazem som, aqueles mesmos que são utilizados para cachorros brincar. Após dividir as crianças em grupos, o educador entregará os materiais que serão utilizados na brincadeira.

No início da canção, ao som do violão utilizaremos o chocalho e o tambor assim que parar o violão e iniciar um som meio percussivo. Quando iniciar a canção, usaremos um bichinho com o som grave para representar a parte do Ua Ta tá, um bichinho com um som mais médio para o Gule Gule e um bichinho de som bem agudo para a parte do Auê. Com isso, teremos os sons grave, médio e agudo representando cada parte do canto e sendo tocado no seu momento certo.

Objetivo da atividade

Trabalhar a concentração, o ritmo e a socialização, utilizando a seguinte música:

Ua Tá Tá (2X)

Gule Gule Gule Gule Ua Tá Tá!

Ua Tá Tá (2X)

Gule Gule Gule Gule Ua Tá Tá!

Auê, Auê

Gule Gule Gule Gule Ua Tá Tá!

Auê, Auê

Gule Gule Gule Gule Ua Tá Tá!

Para Ouvir a Música:

**SCAN
ME!**



Atividade 12: Brincando com os copos!

Música utilizada

"A Ram Sam Sam" (Peter Huber)

Faixa etária

4 anos a 5 anos e 11 meses

Recurso didático

2 copos plásticos (rígidos)

Como brincar

O(a) educador(a) colocará a turma em círculo e utilizará 2 copos na atividade. Para cada parte da música será realizado um movimento específico, como descrito abaixo:

- A Ram: Bate-se um copo no outro;
- Sam sam: Duas batidas com o copo no chão;
- Guli guli: Girar um braço sobre o outro segurando os copos nas mãos;
- Arafiq: Com os copos no chão, inverteremos suas posições lateralmente. O copo da esquerda passará para a direita e o da direita passará para a esquerda.

Objetivo da atividade

Trabalhar a concentração, o ritmo e a socialização, utilizando a seguinte música:

A Ram Sam Sam (2X)

Guli Guli Guli Guli Guli Ram Sam Sam!

A Ram Sam Sam (2X)

Guli Guli Guli Guli Guli Ram Sam Sam!

Arafiq Arafiq

Guli Guli Guli Guli Guli Ram Sam Sam!

Arafiq Arafiq

Guli Guli Guli Guli Guli Ram Sam Sam!

Para Ouvir a Música:

**SCAN
ME!**



5 PALAVRAS FINAIS

A construção desse caderno de orientações marca uma realização pessoal e profissional, pois contribuirá para a prática pedagógica dos educadores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Desejamos que o material venha esclarecer e facilitar as práticas pedagógicas por meio das brincadeiras musicais, já que muitos educadores(as) sentem dificuldade em pensar e montar atividades envolvendo música para crianças dessas faixas etárias.

Estamos muito felizes por fazer parte da construção dos saberes de educadores(as) de crianças bem pequenas e pequenas, servindo de inspiração para outras pesquisas com a mesma temática, graças à parceria entre a creche-escola Maria de Jesus Carvalho, de São Luís/MA, e o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).



REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *As Inteligências múltiplas e seus estímulos*. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

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

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUNHA, E. R. *Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores*. Revista Cocar, Belém v. 1, n. 2, p. 31–40, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 15 out. 2024.

DECKERT, Marta. *Educação musical: da teoria à prática na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2012.

ELLMERICH, L. *História da música*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

ILARI, B. **Música, comportamento social e relações interpessoais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/PRYHKwPGcgGmZdX8L6HPwS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMIÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. Anais..., Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso: 29 set. 2023.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15658>. Acesso: 29 set. 2023.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). 2011. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Educação Musical).

MENUHIN, Y.; DAVIS, C. V. **A música do homem**. São Paulo: Martins fontes, 1990.

PINTO, R. S. **A música no processo de desenvolvimento infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rogeriopinto.pdf>. Acesso: 29 set. 2023.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

URIARTE, M. Z. **Na trama das artes a descoberta da música escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34576>. Acesso em: 25 fev. 2023.

Sobre os autores



Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho

Mestrando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/2023) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em música pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Musical pela Claretiano - Centro Universitário, São Paulo (2018); Especialista em Musicoterapia pela faculdade CENSUPÊG (2023). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência - GEPEID/UFMA. Tem experiência na área de Música com ênfase em: educação musical, prática de conjunto, violão e estágio e na musicoterapia com ênfase em TEA. Atuou como professor substituto na Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2015 a 2017) e no ano de 2019. Atuou como Professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2019 a 2021). Atuou como Professor conteudista no curso de música da UEMANET (2021 e 2022). Trabalha com Educação Musical na educação infantil desde 2009, no Centro Educacional Montessoriano "Reino Infantil" (S.Luis/MA).

José Carlos de Melo

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS. Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Québec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. É Docente Associado IV do Curso de Pedagogia na UFMA e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPEs Pedagogia (05-2010 a 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017). Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital. Formador Estadual do LEEI-MA e Coordenador Geral do Pro-LEEI.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a) Aquiles de Jesus Suathê Berrêdo,

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS**: uma pesquisa de intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 18 de janeiro de 2025

 Documento assinado digitalmente
ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Data: 18/01/2025 10:03:09 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, **Função**
que exerce, local que exerce a função, concordo em conceder entrevista **para**
_____, o(a) mestrando (a),
do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
(PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada: "XXXXXXXXXXXXX".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS INTERNAS

Eu, **Aquiles de Jesus Suathê Berrêdo**, Diretor Geral da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, autorizo o mestrando **Sérgio Ricardo Galvão de Carvalho**, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas por meio de fotografias para a sua Dissertação, intitulada: **BRINCADEIRAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCADORES DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS E PEQUENAS: uma pesquisa de intervenção na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho.**

São Luís, 20/01/2025

AQUILES DE JESUS SUATHÊ BERRÊDO
Assinatura do Diretor Geral