



A música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem na concepção de professoras da Educação Infantil

Music as a Tool for Development and Learning from the Perspective of Early Childhood Education Teachers

Natália Moreira Mundim Araújo¹ Aparecida Oseia da Silva Nascimento²

RESUMO

A música integra a experiência humana desde os primeiros anos de vida e ocupa lugar relevante nas interações, nas brincadeiras e nas formas infantis de expressão. Este artigo objetiva analisar a música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, considerando as concepções e as práticas de professoras da Educação Infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos, legislação e documentos curriculares relacionados à educação musical, ao desenvolvimento infantil e à docência. A discussão examina a música como linguagem artística e cultural, suas contribuições potenciais para dimensões cognitivas, linguísticas, motoras, afetivas, sociais e estéticas, além das condições que tornam seu uso pedagogicamente significativo. Destaca-se que os benefícios não decorrem da simples exposição sonora, mas de experiências planejadas, participativas, diversificadas e mediadas pelas professoras. Também são analisados desafios como formação musical insuficiente, insegurança docente, repertórios repetitivos, escassez de materiais, pouco tempo de planejamento e instrumentalização da música apenas para controlar comportamentos ou memorizar conteúdos. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica, a escuta das crianças, a valorização da diversidade cultural, a inclusão e a formação continuada são fundamentais para que a música se constitua em experiência educativa integral, sem perder sua natureza lúdica, expressiva e artística.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem; Formação docente

ABSTRACT

Music has been part of the human experience since the earliest years of life and occupies a significant place in children's interactions, play, and forms of expression. This article aims to analyze music as a tool for development and learning, considering the perspectives and practices of Early Childhood Education teachers. This is a bibliographic study with a qualitative, exploratory-descriptive approach, grounded in books, scientific articles, legislation, and curricular documents related to music education, child development, and teaching practices. The discussion examines music as an artistic and cultural language, its potential contributions to cognitive, linguistic, motor, affective, social, and aesthetic dimensions, as well as the conditions that make its use pedagogically meaningful. It is emphasized that the benefits do not result from mere exposure to sound, but rather from planned, participatory, diverse experiences mediated by teachers. Challenges are also analyzed, including insufficient musical training, teacher insecurity, repetitive repertoires, lack of materials, limited planning time, and the instrumental use of music solely to control behavior or facilitate content memorization. It is concluded that pedagogical intentionality, attentive listening to children, appreciation of cultural diversity, inclusion, and continuing teacher education are essential for music to become a comprehensive educational experience without losing its playful, expressive, and artistic nature.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Child Development; Learning; Teacher Education.

INFORMAÇÕES

Histórico do Artigo:
Submetido: 18/05/2023
Aprovado: 22/06/2023
Publicação: 01/07/2023



¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Paraguai. nataliamoreira_14@hotmail.com

² Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Paraguai. aparecidaprof.73@gmail.com

1. Introdução

A música acompanha a criança antes de sua entrada na instituição educativa. Canções de ninar, brincadeiras cantadas, sons urbanos, celebrações familiares, mídias e repertórios comunitários formam um ambiente sonoro no qual ela comunica afetos, movimenta o corpo, reconhece padrões e participa da cultura. Ao chegar à creche ou à pré-escola, traz memórias, preferências e modos próprios de escuta. O trabalho pedagógico precisa partir desse repertório, sem limitar-se a ele.

Na Educação Infantil, aprendizagem, cuidado, interação e brincadeira são indissociáveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, e a Base Nacional Comum Curricular organiza a etapa pelos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Nesse quadro, a música pode articular corpo, gesto, som, silêncio, imaginação e criação, preservando-se como linguagem artística e cultural.

A legislação educacional reforça esse lugar. A Lei de Diretrizes e Bases estabelece o ensino da arte como componente curricular obrigatório, e a Lei nº 13.278/2016 explicita a música entre as linguagens artísticas da Educação Básica (BRASIL, 1996; BRASIL, 2016). Na infância, porém, isso não significa antecipar aulas formais ou exigir leitura musical. As experiências devem respeitar o caráter sensorial, corporal, lúdico e relacional da etapa.

Convém diferenciar música, musicalização, brincadeira musical e ensino formal. A música é prática artística e cultural organizada em sons e silêncios. A musicalização amplia capacidades de escuta, criação, percepção e expressão. A brincadeira musical articula jogo, movimento, improvisação e repetição. O ensino formal envolve sistematização técnica e conceitual. Essas dimensões podem dialogar, mas não devem ser confundidas, pois exigem objetivos e mediações diferentes.

Apesar de frequente na rotina, a música muitas vezes serve apenas para anunciar refeições, solicitar silêncio, ensinar hábitos ou preencher intervalos. Esses usos podem ter função comunicativa, mas se tornam reducionistas quando substituem a exploração, a apreciação e a criação. Brito (2003) e Penna (2018) defendem uma educação musical que reconheça o fazer, a escuta e a pluralidade

cultural, deslocando a criança da posição de executora passiva para a de participante e produtora.

As concepções das professoras são decisivas. Quando a docente associa música a talento, afinação perfeita ou domínio instrumental, pode sentir-se incapaz e depender de gravações prontas. Quando compreende que a experiência pode começar pela voz, pelo corpo, pelos objetos e pelo ambiente, amplia suas possibilidades. Estudos apontam que formação, trajetória pessoal e condições de trabalho interferem nessas escolhas (DINIZ; DEL BEN, 2006; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; VIANA; MONTEIRO, 2017).

Diante disso, pergunta-se: qual é a concepção das professoras da Educação Infantil sobre a utilização da música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? A investigação justifica-se porque a presença de canções não garante uma prática significativa e porque muitas professoras assumem esse trabalho sem formação específica suficiente. Compreender teoricamente essas concepções contribui para analisar limites, possibilidades e necessidades formativas.

O objetivo geral é analisar a música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, considerando as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil. Especificamente, busca-se compreender sua importância no desenvolvimento infantil; identificar contribuições cognitivas, motoras, afetivas, sociais e linguísticas; discutir o papel docente; e analisar possibilidades e desafios de sua inserção pedagógica.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratório-descritiva, baseada em livros, artigos científicos, legislação e documentos curriculares. Não são apresentados dados de entrevistas, questionários ou observações. Após esta introdução, discutem-se música e infância, desenvolvimento integral, ensino e aprendizagem, concepções docentes, formação, práticas pedagógicas, diversidade e inclusão. As considerações finais retomam o problema e sintetizam os principais argumentos.

2. A música como recurso pedagógico no desenvolvimento e na aprendizagem infantil

2.1. Música, infância e Educação Infantil

A relação entre música e infância é histórica e cultural. Crianças participam de cantos, danças, jogos rítmicos, celebrações e narrativas que comunicam memórias e pertencimentos. Não existe uma música infantil universal: repertórios variam segundo região, geração, grupo social, práticas familiares e meios de comunicação. A escola deve reconhecer essa diversidade, evitando desqualificar culturas infantis e, ao mesmo tempo, ampliando possibilidades de escuta.

Nos primeiros anos, música, cuidado e vínculo aparecem integrados. A voz adulta embala, chama, acalma e responde ao bebê. Estudos mostram que bebês realizam mais movimentos rítmicos diante de música e sons regulares do que diante da fala, embora a coordenação com o pulso se desenvolva progressivamente (ZENTNER; EEROLA, 2010). Isso reforça a importância de ambientes sonoros seguros, variados e responsivos, sem atribuir efeitos automáticos à simples exposição.

No cotidiano, crianças batem palmas, transformam objetos em fontes sonoras, inventam palavras e repetem fragmentos melódicos. Tais ações mostram uma relação ativa com o som. Brito (2003) propõe que a educação musical parta da exploração, da escuta e da criação. Caixas, papéis, água, sementes, madeira, passos e sons da natureza podem tornar-se materiais de investigação, desde que haja segurança, qualidade acústica e intenção pedagógica.

Compreender a música como linguagem significa reconhecer que ritmo, timbre, intensidade, duração e silêncio produzem sentidos. Esses sentidos não são fixos: dependem da cultura e da experiência dos sujeitos. Uma mesma canção pode representar brincadeira, celebração ou memória afetiva. A professora deve favorecer comentários e interpretações infantis, evitando classificar músicas de modo simplista ou impor uma única leitura emocional.

A música também possui valor artístico próprio. Quando é utilizada apenas para decorar conteúdos ou obter obediência, perde espaço de criação e apreciação. Fonterrada (2008) lembra que a educação musical expressa concepções de cultura e formação humana. Oferecer somente coreografias prontas e repertórios comerciais comunica uma visão de criança como consumidora, e não como produtora de cultura.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil valorizou produção, apreciação e reflexão musical (BRASIL, 1998). As Diretrizes e a BNCC, posteriormente, reafirmaram interações e brincadeira como eixos e aproximaram

sons, gestos, movimentos, escuta e imaginação. A professora organiza contextos, seleciona materiais, controla o volume, formula perguntas e observa interesses. Também deve preservar o silêncio e a paisagem sonora, pois escutar chuva, passos, vento e respiração é parte da educação musical.

Assim, a música na Educação Infantil não é apenas preparação para aprendizagens futuras. Ela constitui experiência cultural presente. A instituição qualifica essa experiência ao garantir continuidade, participação, diversidade, escuta e mediação, respeitando os ritmos individuais e promovendo encontros entre repertórios familiares, locais e mais amplos.

2.2. As contribuições da música para o desenvolvimento integral da criança

O desenvolvimento integral reúne dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais, linguísticas e estéticas. Em uma brincadeira cantada, a criança memoriza sequências, antecipa mudanças, coordena movimentos, negocia regras e amplia a linguagem. A potência da música está nessa integração, mas não deve ser apresentada como solução automática. Os resultados dependem da qualidade, da continuidade, da mediação e do contexto.

Segundo Souza et al. (2023), a música, quando utilizada como recurso pedagógico na Educação Infantil, pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Na prática, isso ocorre quando elas comparam sons, inventam ritmos, cantam, movimentam-se e solucionam problemas coletivos. O valor educativo reside nas ações e relações construídas, e não em uma propriedade milagrosa da música.

No campo cognitivo, experiências musicais mobilizam atenção, memória, antecipação e reconhecimento de padrões. Jogos de som e silêncio, eco, localização de fontes e mudanças de andamento exigem concentração adequada à idade. Hallam (2010) ressalta que transferências para outros domínios são mais prováveis quando há participação ativa e processos semelhantes; ouvir música passivamente não aumenta, por si só, a inteligência.

A criatividade aparece em improvisações, sonorização de histórias, invenção de estrofes e combinação de sons corporais. A repetição também pode ser criativa quando inclui variações de intensidade, velocidade, personagem ou instrumento. O

desafio docente é equilibrar familiaridade e novidade, oferecendo estrutura sem eliminar autoria.

Canções, parlendas e jogos vocais favorecem ritmo da fala, rimas, articulação e ampliação do vocabulário. Gromko (2005) identificou ganhos de consciência fonêmica associados à instrução musical em crianças iniciantes, mas esse resultado não autoriza substituir práticas específicas de linguagem. A contribuição musical ocorre pela atenção aos sons das palavras, pela criação de rimas e pelo prazer de cantar e narrar, preservando o valor próprio da música.

Danças, percussão corporal e manuseio de instrumentos mobilizam coordenação ampla e fina, equilíbrio e percepção rítmica. Crianças desenvolvem essas habilidades em ritmos diferentes, e algumas necessitam de apoios ou adaptações. A precisão não deve ser o único critério: iniciativa, envolvimento e capacidade de variar também são relevantes.

Na dimensão afetiva, música pode apoiar expressão de emoções, vínculo e autoestima, desde que a criança tenha liberdade para participar. Uma obra não provoca a mesma resposta em todos; memórias, preferências e sensibilidades modificam a experiência. Sons intensos podem causar desconforto, exigindo observação e respeito às recusas. A autonomia cresce quando ideias infantis são incorporadas e o processo é valorizado acima da afinação ou sincronização.

Fazer música em grupo cria situações de escuta, turnos, cooperação e negociação. A música não elimina conflitos, mas oferece contexto para mediá-los. A diversidade de repertórios favorece respeito cultural e sensibilidade estética, permitindo que crianças comparem versões, formulem preferências e percebam detalhes. A formação integral, portanto, ocorre quando música é tratada simultaneamente como experiência corporal, cognitiva, relacional, cultural e artística.

2.3. A música como instrumento de ensino e aprendizagem

A música pode integrar cantigas de roda, brincadeiras cantadas, dança, jogos rítmicos, exploração de sons, contação de histórias e construção de instrumentos. A qualidade pedagógica depende dos objetivos, da participação e da adequação à faixa etária. Uma mesma atividade pode ser significativa ou mecânica conforme a mediação.

Cantigas de roda articulam canto, memória cultural, movimento e convivência. A professora pode apresentar versões regionais, investigar como as famílias as conhecem e convidar o grupo a alterar gestos ou versos. Letras com preconceitos ou violências naturalizadas precisam ser analisadas, contextualizadas, adaptadas ou substituídas. Tradição não significa reprodução acrítica.

Brincadeiras cantadas e jogos de mãos aproximam ritmo, fala e coordenação. Devem evitar exposição de quem erra e admitir participação por gestos, instrumentos ou observação. A exploração sonora pode partir de caixas, papéis, folhas, água e objetos cotidianos. Perguntas como “o que muda quando se toca com força?” transformam a atividade em investigação e articulam percepção, linguagem e pensamento.

Movimento e dança permitem experimentar direção, velocidade, equilíbrio e expressão. O corpo não deve limitar-se à imitação de coreografias prontas. Na sonorização de histórias, as crianças escolhem sons para personagens e ambientes, combinam entradas e avaliam o resultado. A música dialoga com a narrativa sem servir apenas de decoração.

Instrumentos com materiais reutilizáveis podem favorecer pesquisa sobre timbre e sustentabilidade, desde que haja higiene, segurança e controle de volume. O objetivo não é produzir objetos idênticos, mas comparar como materiais e quantidades alteram o som. Jogos rítmicos, por sua vez, podem incluir eco, alternância e criação de padrões, respeitando diferentes modos de participação.

Passeios de escuta e mapas sonoros ajudam a identificar sons da escola e da comunidade, discutir intensidade, distância, conforto e poluição sonora. Atividades de musicalização devem integrar canto, apreciação, movimento, improvisação e criação, sem antecipar o modelo de conservatório. A professora generalista pode conduzir experiências significativas com formação e planejamento, e parcerias com especialistas podem enriquecer o trabalho.

O ensino de conteúdos por meio de músicas exige cautela. Uma canção pode apoiar a memória, mas não substitui compreensão concreta de números, cores ou regras. Letras artificiais, criadas apenas para transmitir informação, tendem a empobrecer a experiência. Segundo Souza et al. (2023), a música pode contribuir para dimensões diversas do desenvolvimento; essa contribuição torna-se consistente quando a criança participa, cria, discute significados e percebe estruturas sonoras.

Canções de acolhimento e rotina podem fortalecer vínculo e previsibilidade, mas não devem funcionar como mecanismos automáticos de controle. A música não pode ser usada apenas para silenciar, ordenar filas ou preencher tempo. Intencionalidade pedagógica significa saber por que a proposta existe, quais experiências pretende favorecer e como será adaptada às respostas do grupo, mantendo seu caráter artístico e lúdico.

2.4. A concepção das professoras da Educação Infantil sobre a música

As concepções docentes reúnem ideias, valores e experiências que orientam escolhas pedagógicas. No trabalho musical, aparecem na seleção de repertórios, no grau de participação infantil e na forma de tratar erros. Mesmo não declaradas, definem se a criança apenas repete ou se também explora, aprecia e cria.

A literatura indica que professoras reconhecem a música como prazerosa e importante, mas nem sempre como linguagem com conhecimentos próprios. Diniz e Del Ben (2006) identificaram presença frequente da música nas práticas e, simultaneamente, necessidade de formação continuada. Há uma tensão entre uso cotidiano e sentimento de despreparo, que pode restringir as propostas a canções de rotina e materiais prontos.

Entretenimento e educação não são opostos, pois o prazer é dimensão legítima da arte. O limite surge quando a música serve somente para animar ou ocupar. A intencionalidade pedagógica organiza situações de escuta, produção, criação e interação. Viana e Monteiro (2017) destacam exploração, ludicidade, expressão, apreciação e criação como elementos capazes de ampliar o trabalho.

Experiências pessoais influenciam a confiança. Professoras que aprenderam que apenas pessoas talentosas podem cantar tendem a evitar propostas abertas. Outras repetem repertórios afetivos da própria infância. A formação precisa acolher essas memórias e submetê-las à reflexão, transformando-as em conhecimento pedagógico. Não basta fornecer listas de músicas; é necessário aprender a organizar experiências.

O planejamento considera objetivo, faixa etária, duração, materiais, espaço, repertório, participação e adaptações. Ele deve ser flexível, pois descobertas infantis podem modificar o percurso. A mediação equilibra estrutura e abertura: demonstra

sem exigir cópia absoluta, apoia sem retirar autonomia e organiza o coletivo sem silenciar diferenças.

A observação ajuda a revisar práticas. Interesse, iniciativa, vocalizações, movimentos, criação de variações e convite aos colegas podem indicar envolvimento. A ausência de canto não significa desinteresse; algumas crianças participam escutando ou aproximando-se gradualmente. Avaliar somente desempenho visível reforça comparações inadequadas.

Valorizar conhecimentos prévios significa reconhecer músicas familiares e brincadeiras transmitidas entre crianças, sem aceitar todo repertório sem análise. Letras discriminatórias ou inadequadas devem ser problematizadas. Plataformas digitais também exigem seleção prévia, atenção à publicidade e avaliação da qualidade. Um vídeo não deve substituir a relação viva entre voz, corpo e grupo.

Segundo Souza et al. (2023), a música pode favorecer o desenvolvimento integral quando integrada pedagogicamente. Essa integração depende da concepção da professora. Compreendida como fundo sonoro, oferece poucas oportunidades; entendida como linguagem cultural, abre espaço para autoria e escuta. Como não há pesquisa de campo neste artigo, não se inventam falas ou participantes. Do ponto de vista teórico, as concepções são transformáveis por formação, colaboração e reflexão sobre a prática.

2.5. Formação docente e desafios para a utilização pedagógica da música

A formação é um dos principais desafios para a presença qualificada da música na Educação Infantil. Cursos de Pedagogia frequentemente dedicam pouco tempo à educação musical, e professoras chegam às instituições com trajetórias muito diferentes. Algumas possuem experiências em corais, igrejas ou instrumentos; outras relacionam música a constrangimento e avaliação. A formação não pode pressupor domínio prévio.

Kastein e Pacífico (2018) associam a fragilidade das práticas à insuficiência da formação inicial e continuada. O problema não se resolve com uma disciplina isolada: é necessário integrar fundamentos da infância, conhecimentos musicais básicos, repertório, planejamento, inclusão e experiências práticas. A segurança se constrói cantando, escutando, criando e refletindo em ambiente não punitivo.

A insegurança para cantar é comum. A professora não precisa alcançar perfeição técnica, mas pode aprender a cantar em região confortável, controlar volume, articular palavras e manter contato com o grupo. Gravações podem apoiar, mas não devem substituir totalmente a presença docente. Conhecimentos sobre timbre, intensidade, duração, altura e andamento também precisam aparecer ligados a experiências, e não como teoria abstrata.

A falta de instrumentos não impede o uso de voz, corpo, objetos e ambiente, mas não pode justificar precariedade permanente. Redes de ensino devem oferecer materiais, aparelhos de qualidade, espaços seguros e manutenção. Salas pequenas e acústica inadequada exigem planejamento de horários, grupos menores e controle de intensidade. A criatividade docente é importante, mas não substitui condições de trabalho.

Pouco tempo de planejamento favorece repetição e dependência de músicas prontas da internet. Repertórios compartilhados podem ajudar, desde que acompanhados de critérios e possibilidades de adaptação. Também é necessário equilibrar ludicidade e objetivos: propostas excessivamente dirigidas perdem caráter de brincadeira, enquanto atividades sem mediação podem não aprofundar aprendizagens.

Ensaios prolongados para datas comemorativas podem subordinar a experiência infantil às expectativas adultas, excluir quem não acompanha coreografias e transformar música em performance. Eventos devem valorizar o processo, respeitar diversidade cultural e religiosa e evitar exposição. Diniz e Del Ben (2006) recomendam formação continuada e parcerias entre governos e instituições educacionais.

A professora não precisa ser musicista profissional, mas necessita de conhecimentos pedagógico-musicais, critérios de seleção, capacidade de observação e apoio institucional. Parcerias com especialistas são desejáveis sem retirar sua participação, pois ela conhece o grupo e a rotina. A formação continuada deve responder a problemas reais, acompanhar a prática e promover autonomia, não dependência de receitas.

A gestão escolar também precisa garantir tempo coletivo, acervo e presença das linguagens artísticas no projeto pedagógico. Superar a ideia de música como complemento agradável requer políticas, recursos e valorização. A docente

desenvolve segurança quando pode experimentar sem medo, analisar resultados e construir propostas em colaboração.

2.6. Práticas pedagógicas musicais na Educação Infantil

As práticas musicais devem considerar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sem estabelecer fronteiras rígidas. A BNCC orienta objetivos por grupos etários e direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018). Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se atravessam as experiências e ajudam a evitar atividades centradas apenas em produto final.

Com bebês, voz, corpo e vínculo são centrais. A professora pode responder a balbucios, cantar canções curtas, embalar com segurança e oferecer objetos sonoros grandes, resistentes e higienizados. Observa olhar, vocalizações, antecipação e iniciativa, sem comparar crianças. O volume deve ser moderado e a duração adaptada aos sinais do grupo.

Com crianças bem pequenas, jogos de eco, palmas, passos, brincadeiras de parar e continuar e escolhas entre instrumentos favorecem imitação, coordenação e autonomia. Uma caminhada sonora pela escola permite identificar sons e representá-los com gestos, desenhos ou objetos. A professora pode perguntar quais são fortes, próximos ou agradáveis, ampliando vocabulário sem exigir definições formais.

A construção de chocalhos comparativos pode investigar como quantidade e material modificam o timbre. Na pré-escola, a sonorização de histórias permite escolher sons para personagens, registrar entradas e avaliar se o resultado ajuda a narrar. Criar novas estrofes para uma canção conhecida articula rimas, autoria, memória e negociação coletiva.

Jogos de regência infantil dão à criança poder de decisão. Gestos ou cartões podem indicar tocar, parar, forte, suave, rápido ou lento. Crianças com mobilidade reduzida podem reger por olhar, cartões ou acionadores. A adaptação deve preservar protagonismo, não apenas presença. A apreciação musical também pode combinar trechos curtos, comentários, imagens de instrumentos, desenhos e movimentos.

Um laboratório de sons corporais investiga palmas, passos, sons da boca e outras possibilidades, respeitando limites físicos e consentimento. A dança livre com

contrastes de andamento favorece expressão e percepção corporal, sem reforçar estereótipos de gênero. Participações sentadas ou com apoio devem ser igualmente valorizadas.

A documentação pedagógica pode reunir falas, desenhos, sequências, fotografias autorizadas e descrições. Ela mostra continuidades, como maior controle de intensidade, iniciativa ou cooperação, e orienta novos planejamentos. Não deve classificar talento. Se muitas crianças não participam, a professora também avalia repertório, ambiente, duração e mediação.

Essas práticas concretizam os direitos de aprendizagem: conviver ao fazer música com outros; brincar ao transformar sons em jogo; participar ao decidir; explorar ao investigar materiais; expressar-se ao criar; e conhecer-se ao perceber voz, corpo e preferências. Experiências significativas combinam repetição com variação, continuidade com flexibilidade e intenção pedagógica com autoria infantil.

2.7. Música, diversidade cultural e inclusão

A escolha do repertório é cultural e política. Quando a escola apresenta apenas músicas comerciais ou de uma única tradição, limita experiências e invisibiliza grupos. A diversidade deve aparecer durante todo o ano, e não apenas em comemorações. Cirandas, cocos, sambas de roda, carimbós, cantos indígenas, repertórios urbanos e outras manifestações podem ser trabalhados com contextualização de origem, pessoas e usos.

As culturas infantis e familiares são fontes de currículo. Famílias podem compartilhar cantigas e brincadeiras, formando um mapa de repertórios. Essa abertura precisa respeitar privacidade e diversidade religiosa; nenhuma criança deve ser obrigada a cantar algo contrário às suas convicções. Ao mesmo tempo, letras racistas, sexistas, capacitistas ou violentas necessitam de análise, adaptação, problematização ou exclusão.

Penna (2018) defende uma educação musical aberta à pluralidade, capaz de dialogar com experiências existentes e ampliar o acesso. O objetivo não é impor um cânone nem confinar crianças ao que já conhecem. A escola apresenta novas formas de música, desenvolve critérios de apreciação e reconhece repertórios familiares como conhecimentos legítimos.

A inclusão de crianças com deficiência exige planejamento desde o início. Música permite participação por som, vibração, movimento, imagem, gesto, objeto e tecnologia. Crianças com deficiência auditiva podem explorar vibrações, sinais visuais, Libras e instrumentos de baixa frequência, considerando que experiências auditivas variam. Crianças com deficiência visual podem utilizar descrição, marcas táteis e localização sonora; o contato físico deve ser consentido.

Para crianças com deficiência motora, instrumentos podem ser apoiados ou acionados por movimentos disponíveis. Elas também podem escolher sons, reger ou criar sequências. Crianças autistas e outras pessoas com sensibilidades sensoriais podem precisar de antecipação visual, controle de volume, distância, fones de redução de ruído e participação gradual. A música não deve ser usada para forçar contato ou normalizar comportamentos.

O trabalho pedagógico musical não se confunde com musicoterapia. Embora possa favorecer vínculo, expressão e bem-estar, não substitui acompanhamento clínico. Sua responsabilidade é garantir acesso curricular, participação e experiência cultural. Inclusão também envolve diferenças linguísticas, étnico-raciais, sociais e de gênero. Repertórios afro-brasileiros e indígenas devem aparecer como produções vivas, e papéis musicais não devem ser separados por gênero.

Materiais digitais precisam ser avaliados quanto a representação, linguagem e publicidade. É desejável apresentar diversidade de corpos, territórios, instrumentos e modos de vida, além de promover encontros com músicos da comunidade. A própria criação infantil combina referências e pode ser discutida sem tratar toda mistura como erro, ensinando também que algumas manifestações possuem usos específicos.

Música, diversidade e inclusão se articulam quando o currículo oferece acesso, representação, diálogo e poder de decisão. Mais importante do que cantar sobre diferenças é remover barreiras e permitir que diferenças reais participem da produção musical. A música torna-se espaço de pertencimento quando cada criança pode escutar, ser escutada e contribuir segundo suas possibilidades.

3. Considerações Finais

Este artigo analisou a música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem a partir das concepções e práticas de professoras da Educação

Infantil. Em resposta ao problema, a literatura indica que essas concepções influenciam diretamente o uso pedagógico: a música pode ser compreendida como linguagem artística, cultural e educativa ou reduzida a entretenimento, controle da rotina e memorização. Por ser pesquisa bibliográfica, não se apresentam resultados de um grupo específico.

A discussão mostrou contribuições potenciais para atenção, memória, linguagem oral, consciência sonora, coordenação, expressão emocional, autonomia, cooperação e sensibilidade estética. Esses benefícios não são automáticos. Dependem de participação ativa, continuidade, diversidade de repertório, mediação e adequação ao contexto. A música precisa conservar seu valor próprio, e não funcionar apenas como ferramenta para outras áreas.

A intencionalidade pedagógica é central. Planejar significa criar condições para explorar, apreciar, improvisar, movimentar-se e tomar decisões, equilibrando estrutura e abertura. A professora observa processos, adapta propostas e reconhece diferentes modos de participação. Silêncio, paisagem sonora e escuta do outro também integram a educação musical.

Entre os desafios destacam-se formação insuficiente, insegurança para cantar, poucos materiais, espaço inadequado, escassez de tempo, repertórios repetitivos e dependência de conteúdos digitais. Esses obstáculos exigem responsabilidade institucional, formação continuada, acervos, tempo coletivo e parcerias com especialistas. A professora não precisa ser musicista profissional, mas necessita de conhecimentos pedagógico-musicais e apoio.

As práticas apresentadas demonstram possibilidades para diferentes idades e articulam os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A observação deve acompanhar iniciativa, escuta, criação e cooperação sem classificar talento. Diversidade cultural e inclusão exigem repertórios contextualizados, eliminação de estereótipos e adaptações que garantam participação efetiva.

Conclui-se que a música pode constituir experiência relevante de desenvolvimento e aprendizagem quando é tratada como linguagem artística e cultural, mediada com intencionalidade e aberta à autoria infantil. Estudos futuros podem investigar concepções docentes em diferentes redes, avaliar processos de formação continuada, acompanhar práticas com bebês e aprofundar estratégias inclusivas, valorizando as vozes das professoras e das crianças.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **referente ao ensino da arte**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DE SOUZA, Luciana Santos et al. A importância da música na Educação Infantil: uma análise baseada em evidências. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 429-436, 2023.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 27-37, set. 2006. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/299>.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GROMKO, Joyce Eastlund. **The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers**. Journal of Research in Music Education, [S. l.], v. 53, n. 3, p. 199-209, 2005. DOI: 10.1177/002242940505300302.

HALLAM, Susan. **The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of

Music Education, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. DOI: 10.1177/0255761410370658.

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. **A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 18, n. 38, p. 143-157, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i38.1196. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1196>.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

VIANA, Erica; MONTEIRO, Dirce Charara. **A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades.** DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 371-386, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n2.2017.10999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10999>.

ZENTNER, Marcel; EEROLA, Tuomas. **Rhythmic engagement with music in infancy.** Proceedings of the National Academy of Sciences, Washington, DC, v. 107, n. 13, p. 5768-5773, 2010. DOI: 10.1073/pnas.1000121107.