

A construção de saberes na prática de musicalização, na Educação Infantil, por estudantes/estagiários de Pedagogia da UFPE – Recife.

Documento assinado digitalmente
 CLARISSA MARTINS DE ARAUJO
Data: 23/09/2025 19:36:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ada Oliveira de França Barbosa¹
Clarissa Martins de Araújo²
Cristiane Maria Galdino de Almeida³

Documento assinado digitalmente
 CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 24/09/2025 11:13:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Resumo

Este artigo analisa como estudantes de Pedagogia da UFPE, Campus Recife, constroem saberes relacionados à musicalização, por meio da prática, durante os estágios supervisionados na Educação Infantil. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com estudantes dos semestres finais. Os resultados indicam que, embora a música esteja presente no cotidiano escolar, seu uso pedagógico é pouco intencional e carece de embasamento teórico. A formação inicial mostra-se insuficiente para sustentar práticas musicais com valor educativo próprio, o que, segundo os relatos, contribui para uma compreensão limitada da musicalização. O estudo propõe fortalecer a formação musical com abordagens pedagógicas críticas e culturalmente significativas.

Palavras-chave: musicalização; formação docente; Educação Infantil

1. Introdução

A música acompanha o ser humano desde os estágios iniciais da vida e, ainda no útero materno, o bebê é capaz de perceber sons internos, como os batimentos cardíacos da mãe, e sons externos, como a fala e a música. Segundo Ilari (2002,p.84), “o ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos”. Desde cedo se evidencia que a musicalidade está

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia 2025.1, Turma PM, Centro de Educação – UFPE. E-mail: ada.franca@ufpe.br

² Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação – UFPE (Orientadora). E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

³ Professora Associada do Departamento de Música – Centro de Arte e Comunicação – UFPE (Coorientadora). E-mail: cristiane.galmeida@ufpe.br

profundamente ligada à experiência humana e permanece presente ao longo de toda a vida. Entretanto, causa surpresa o fato de que, apesar de sua relevância e presença constante, a música ainda ocupe um lugar secundário na formação educacional, inclusive no contexto escolar. Muitas vezes, seu potencial formativo é subestimado, desconsiderando-se sua capacidade de contribuir significativamente para o desenvolvimento nas diversas dimensões da criança. Diante disso, torna-se fundamental que a musicalização seja compreendida como parte essencial do processo educativo desde a primeira infância, sendo incorporada de maneira intencional e estruturada nas práticas pedagógicas.

Durante a graduação em Pedagogia, foi comum ouvir relatos de colegas que realizaram estágio na Educação Infantil, além de vivenciar pessoalmente essas situações, sobre a forma como a musicalização se manifesta nesse contexto. Observou-se que, na maioria das vezes, a música é utilizada por professores, principalmente por meio de canções que acompanham atividades cotidianas, complementam o ensino de outros conteúdos ou marcam datas comemorativas. Conforme observam Bellochio, Figueiredo (2009 p. 37): “a rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras”, o que evidencia como a música está presente de forma espontânea nas interações escolares, especialmente em momentos de lazer, recreação e convivência.

No entanto, essas manifestações musicais, embora frequentes no cotidiano da Educação Infantil, geralmente ocorrem sem um direcionamento pedagógico intencional que contemple o conteúdo musical em si ou a promoção de competências específicas relacionadas a essa linguagem. Falta, muitas vezes, uma articulação com o universo cultural e social das crianças, o que limita o alcance formador da música. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a musicalização não apenas como um recurso auxiliar, mas como uma prática educativa com valor próprio.

Embora a inclusão do ensino de música na Educação Básica esteja prevista na Lei nº 13.278/2016 §6º, que estabelece que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”, persiste, conforme observa Brito (2015), uma concepção ainda amplamente difundida entre educadores e na sociedade em geral, que compreende a música como um produto acabado, limitado à reprodução ou interpretação. Sob essa ótica tradicional, o ensino musical tende a se restringir à memorização e à execução de obras previamente

compostas, desconsiderando dimensões fundamentais da vivência musical, como a escuta ativa, a criação, a improvisação e a expressão autoral. Essas práticas, no entanto, são reconhecidas e valorizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, o qual destaca, que:

As crianças observam, exploram e se expressam por meio de diferentes sons, ritmos, gestos, traços, cores, formas e texturas. Criam, recriam, imaginam, comunicam e expressam suas ideias, desejos, sentimentos e formas de ver o mundo. (BRASIL, 2018, p. 41)

Essa diretriz reforça a importância de compreender a musicalização como uma prática sensível, criativa e plural, que valoriza a escuta e a expressão como formas legítimas de aprendizagem, contribuindo efetivamente para a formação integral da criança.

Ao longo do curso de Pedagogia, ouvindo os relatos das estudantes, pouco ou nenhum conhecimento específico foi oferecido que preparasse de forma efetiva para atuar com práticas de musicalização. Esse cenário despertou em mim uma profunda inquietação, tanto como estudante de Pedagogia, quanto como profissional formada em Música/Regência pelo Seminário Batista do Norte do Brasil e em Regência pelo Conservatório Pernambucano de Música (nível técnico). A partir dessa dupla formação, percebo com ainda mais clareza a lacuna existente entre a formação musical e a prática pedagógica na Educação Infantil. Essa vivência reforça a afirmação da RCNEI (1998 p.67) que diz:

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal.

É pertinente pensar a formação dos professores no sentido de integrá-los às múltiplas linguagens da infância, reconhecendo a música como parte essencial da cultura e do desenvolvimento humano.

Essa definição evidencia que a formação docente deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, promovendo uma prática pedagógica reflexiva, crítica e contextualizada. No entanto, observa-se um distanciamento entre a teoria e a realidade vivenciada nas salas de aula, especialmente no que se refere à musicalização na Educação Infantil que, apesar de sua reconhecida relevância para

o desenvolvimento abrangente da criança, permanece à margem da formação inicial. Nesse contexto, Martinez e Pederiva (2012, p. 211) afirmam que:

[...] presume-se que o ensino da música, de modo semelhante, tenha o seu espaço e seja organizado de forma consistente. É importante para a criança, experimentar e criar possibilidades para a conquista do seu potencial musical, já que essa linguagem é parte integrante das vivências infantis.

Esse cenário leva a refletir sobre a formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife, mais especificamente sobre como os estudantes constroem conhecimentos voltados às práticas de musicalização na Educação Infantil, a partir de suas experiências formativas e estágios. Ao mesmo tempo, é preciso questionar qual é, de fato, o lugar ocupado pelo ensino da música na prática pedagógica dos professores que atuam nessa etapa da educação básica, compreendendo que a formação musical de professores não especialistas, dentro do espaço universitário, deve representar o reconhecimento da Arte e, particularmente, da música como um elemento essencial não apenas na preparação dos futuros docentes, mas também na garantia de uma experiência educativa rica e significativa para aqueles que serão diretamente impactados por suas práticas: as crianças. Essa constatação reforça a urgência de repensar a formação docente inicial, especialmente no que se refere à presença e ao tratamento da musicalização na Educação Infantil.

Face ao exposto, esta pesquisa tem como objetivo compreender como os estudantes de Pedagogia produzem saberes para a prática com a musicalização durante os estágios em Educação Infantil. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) delinear o espaço da musicalização no currículo do curso de Pedagogia; (ii) conhecer a percepção dos estudantes sobre a musicalização na Educação Infantil; (iii) caracterizar as práticas de musicalização desenvolvidas pelos estudantes/estagiários com as crianças; e (iv) identificar de que forma os saberes utilizados nessas práticas são produzidos pelos próprios estudantes durante sua formação, esperando contribuir para a formação inicial de professores, especialmente no que se refere à presença e ao tratamento da musicalização na Educação Infantil, e que sua abordagem deva ir além do uso meramente funcional ou esporádico, promovendo uma inserção crítica, intencional e culturalmente significativa da música no cotidiano pedagógico.

2. Fundamentação teórica

Considerando o tema deste estudo, é de fundamental importância abordar as concepções teóricas acerca dos termos musicalização e a construção de saberes para utilização na prática docente na Educação Infantil.

2.1 A musicalização na Educação Infantil

A musicalização, compreendida como o processo de introdução e aprendizagem musical, desde a primeira infância, ocorre por meio de vivências práticas e sensoriais que envolvem a exploração de sons, ritmos, melodias e instrumentos. Trata-se de uma experiência educativa que vai além da técnica musical, promovendo o desenvolvimento da percepção auditiva, da coordenação motora e da expressão artística. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998 p.65), nas suas “Orientações didáticas” se entende que “as crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica”. A escuta de peças instrumentais ou vocais sem texto, conforme o documento orienta, amplia as possibilidades de experiências estéticas, favorecendo a imaginação, a percepção sonora e a sensibilidade.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas pela cultura. A linguagem musical, nesse contexto, constitui-se como uma importante ferramenta simbólica que permite à criança expressar-se, construir sentidos e desenvolver competências cognitivas e afetivas em interação com o outro. Para o autor, o uso de instrumentos culturais no processo de mediação é essencial, e esses estímulos podem ser altamente diversificados:

[...] eles incluem os instrumentos da cultura na qual a criança nasce, a linguagem das pessoas que se relacionam com a criança e os instrumentos produzidos pela própria criança, incluindo o uso do próprio corpo. (Vygotsky, 1989, p. 81).

Assim, a música, ao integrar corpo, linguagem e cultura, representa uma forma privilegiada de mediação no processo de desenvolvimento infantil.

No campo legal, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito social desde o nascimento. Olhando para essa formação inicial dos educandos a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 26, §2º, propõe o ensino da arte como componente curricular obrigatório, ressaltando o papel da música na formação cultural dos estudantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também destacam a música no campo das experiências "traços, sons, cores e formas" e "corpo, gestos e movimentos", compreendendo-a como linguagem que promove o desenvolvimento global da criança. Em consonância, os PCNs (1997) e o RCNEI (1998) enfatizam a importância de atividades que integrem o fazer musical ao cotidiano escolar.

Por desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, a musicalização estimula aspectos psicomotores, linguísticos, cognitivos e socioafetivos. Diversos estudos, como o de Swanwick (1999), por exemplo, destacam que o contato com experiências musicais, sobretudo na infância, contribui significativamente para a construção de habilidades essenciais ao crescimento global. O autor defende uma abordagem educativa que vá além da simples reprodução de sons, priorizando a imaginação, a sensibilidade estética e a construção de sentido. Para ele, desde os primeiros anos, é fundamental estimular o pensamento musical por meio da experimentação, da escuta ativa e da criação.

Trabalhar com esse importante recurso, permite a expressão dos sentimentos e aprimora a coordenação motora, tornando a musicalização um recurso essencial para um ambiente de aprendizado confortável e estimulante. O conhecimento específico, de trabalhar a musicalização com crianças, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico (PPP), que define a identidade de uma escola e orienta a sua gestão no planejamento e avaliação elaborado de forma colaborativa, pressupõe uma formação nesse campo do conhecimento. A esse respeito, Tardif nos chama atenção para o seguinte aspecto da formação de professores (2004, p. 241):

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Considerando o Curso de Pedagogia e a musicalização na Educação Infantil, tal cenário constitui, em grande medida, uma formação não especializada, desconectada com a realidade das diretrizes curriculares e das práticas que compõem as salas de aula, não contribuindo para ações concretas do professor na musicalização infantil.

Para que a musicalização exerça um papel pedagógico, eficaz no processo de aprendizagem da criança, é fundamental que ela seja estruturada a partir de vivências concretas e reflexões significativas, sempre mediadas pela ação intencional do professor. Desde os primeiros anos da infância, o educador deve estimular o contato da criança com a música, promovendo experiências enriquecedoras que favoreçam seu desenvolvimento sensorial, cognitivo e emocional. Para que isso ocorra de maneira significativa, é imprescindível que o docente possua domínio de estratégias e metodologias específicas voltadas à musicalização. Nesse sentido, Bellocchio e Figueiredo (2009) afirmam que, ao utilizar atividades adequadas, é possível despertar a sensibilidade, incentivar o pensamento crítico e promover a reflexão por meio da linguagem musical, como destacam os autores:

Lembremos que: em música se ensina música. As atividades musicais que diretamente se relacionam com o objeto sonoro música, acontecem através da experiência musical em atividades de audição, execução e composição/improvisação musical. Essas dimensões são possíveis e desejáveis em um projeto educacional. É fundamental que se compreenda a complementaridade dessas dimensões e que sejam vivenciadas de forma intensa e integrada. (Bellocchio, Figueiredo, 2009 P. 41)

Quando a criança é inserida em um ambiente onde há múltiplas oportunidades de aprendizado musical, ela passa a reconhecer e compreender a musicalização não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma linguagem expressiva e comunicativa. No entender de Brito (2015), o trabalho pedagógico-musical deve desenvolver-se em contextos educativos que compreendam a música como um processo contínuo de construção, envolvendo a percepção, o sentimento, a experimentação, a imitação, a criação e a reflexão.

Nesse processo, a centralidade deve estar na criança, sujeito da experiência musical, e não na música em si, como ainda ocorre em muitas abordagens tradicionais de ensino. Dessa maneira, a música se estabelece como um instrumento didático de grande relevância, exercendo um impacto positivo no desenvolvimento da criança e contribuindo significativamente para o processo de ensino e aprendizagem em

diferentes áreas do conhecimento, considerando que, “A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.” (Brito 2015 p.46).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que há uma ampla gama de possibilidades para a aplicação da musicalização no contexto educacional, permitindo que ela seja utilizada de forma intencional e significativa no cotidiano escolar. Por exemplo, atividades como cantar canções populares ou folclóricas contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da memória, além de promoverem o contato com a cultura local. O uso de instrumentos musicais de percussão, como chocalhos, tambores e pandeiros, auxilia na coordenação motora e na percepção rítmica. Desse modo, a musicalização na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo pedagógico fundamental, embasado em saberes teóricos e práticos que habilitem o educador a planejar e implementar atividades significativas, assegurando o direito das crianças à expressão musical e ao pleno crescimento em suas diversas dimensões.

2.2 Saberes docentes para a constituição de práticas musicais na Educação Infantil

Os saberes docentes abrangem um conjunto de conhecimentos que os professores mobilizam e com os quais estabelecem diferentes relações ao longo de sua prática profissional. Segundo Tardif (2004), esses saberes são constituídos por múltiplas dimensões, incluindo saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor fundamenta sua análise na origem social da docência, destacando que tais saberes são construídos a partir das vivências e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. De maneira semelhante, Gauthier (1998) ressalta que os conhecimentos necessários ao ensino envolvem, entre outros, os saberes disciplinares, curriculares, da ação pedagógica e experienciais. Para o autor, “é pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. (Gauthier, 1998, p. 21)

Nesse sentido, para desenvolver sua prática docente, o professor precisa dominar o conteúdo a ser ensinado, compreender o programa escolar, conhecer o projeto político-pedagógico da instituição e estar familiarizado com as diretrizes e parâmetros que orientam o ensino e a aprendizagem. No âmbito da área musical, não

é diferente: é igualmente essencial que o docente saiba como ensinar, quais recursos utilizar, compreenda os processos de aprendizagem dos alunos e saiba promover uma aprendizagem significativa.

Considerando que a prática docente faz parte da *práxis* pedagógica como fruto de ações coletivas, cabe, primeiramente, esclarecer que a *práxis* possibilita aos profissionais de uma dada instituição a posicioná-la enquanto espaço cultural, que forma outros profissionais, crianças, jovens e adultos, em um contexto sócio-histórico, com intencionalidades, conteúdos pedagógicos ou conhecimentos que provoquem a formação humana de todos (Souza, 2007). Sendo assim, como nos chama atenção o autor, a *práxis* não é uma ação isolada, muito pelo contrário, trata-se de uma ação coletiva, que se manifesta em um contexto social abrangente. Em suas palavras,

Enquanto ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos polos que a constituem conformam complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais (docentes, discentes e gestores) e de conteúdos/conhecimentos por meios de suas respectivas práticas (docente, discente e gestora) que se inter-relacionam para garantir o quarto polo da complexidade: conhecimentos ou conteúdos (gnosiologia; epistemologia) a serem construídos ou trabalhados (conteúdos pedagógicos: educativos, instrumentais e operativos) por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente. (Souza 2007 p.18)

Esse entendimento da prática pedagógica, enquanto prática coletiva, leva a refletir sobre algumas instituições educacionais (Universidades e Escolas), onde há uma clara limitação no conhecimento sobre o trabalho musical na Educação Infantil, já que a prática docente, relacionada à musicalização, frequentemente se baseia em saberes fundamentados no senso comum e em experiências pessoais, carecendo de embasamento teórico e metodológico adequado, como assevera Bellocchio e Figueiredo:

A formação de professores não especialistas em música apresenta lacunas importantes, que se refletem nas práticas escolares, geralmente voltadas ao uso da música como apoio e não como linguagem. (Bellocchio; Figueiredo, 2009, p. 3)

Essa abordagem reduzida pode comprometer o potencial da musicalização como recurso pedagógico, impedindo que ela seja explorada de maneira ampla e significativa no desenvolvimento infantil.

Considerando que a musicalização exerce uma influência direta no desenvolvimento da criança em diversas áreas do conhecimento, torna-se essencial

que o docente amplie seu repertório pedagógico, buscando aprofundamento teórico e formação específica na área. Dessa forma, ele poderá planejar e implementar atividades musicais que sejam não apenas lúdicas, mas também expressivas, estruturadas e intencionalmente voltadas para a aprendizagem. Essas atividades devem ser incorporadas tanto no ambiente formal, da sala de aula, quanto em momentos pedagógicos fora dela, permitindo que a música se torne uma presença constante e enriquecedora no cotidiano escolar da criança.

3. Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, conforme delineado por Ludke e André (1996), os quais a descrevem como especialmente adequada para investigações que buscam compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e práticas. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na intenção de captar, interpretar e aprofundar a compreensão sobre as formas pelas quais estudantes de Pedagogia constroem saberes relacionados à musicalização, em suas experiências de estágio na Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma investigação que valoriza a subjetividade, o contexto e a complexidade dos processos formativos vivenciados pelos estudantes.

O método adotado foi o da pesquisa de campo, por envolver a coleta de dados realizada diretamente no ambiente onde os fenômenos investigados ocorrem de maneira natural, neste caso, o contexto formativo e de estágio dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Recife. Tal escolha metodológica permite um contato mais próximo com a realidade dos sujeitos, possibilitando a apreensão de elementos que dificilmente seriam acessíveis por meio de outras estratégias de pesquisa.

Participaram desta pesquisa estudantes regularmente matriculados nos 9º e 10º períodos do curso de Pedagogia, que já haviam concluído o estágio supervisionado obrigatório em turmas de Educação Infantil e, em alguns casos, também vivenciaram estágios não obrigatórios nessa mesma etapa da educação básica. A seleção dos sujeitos foi realizada com base em critérios de acessibilidade e disponibilidade, garantindo-se, em todo o processo, o respeito aos princípios éticos

da pesquisa, incluindo o anonimato e o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Para a coleta de dados, adotou-se como principal instrumento a entrevista semiestruturada, cuja escolha se fundamenta em sua flexibilidade e potencial para favorecer um diálogo aberto, aprofundado e dinâmico entre pesquisador e participante. Conforme destaca Minayo (2015), esse tipo de entrevista permite a construção de um roteiro com perguntas norteadoras, mas admite a livre expressão do sujeito, possibilitando que novos temas emergentes sejam explorados ao longo da conversa. Tal característica mostrou-se especialmente pertinente para este estudo, ao permitir o acesso às percepções, vivências, desafios e estratégias mobilizadas pelos estudantes em relação ao uso da música como linguagem e ferramenta educacional durante os estágios supervisionados na Educação Infantil.

A análise do material obtido foi conduzida por meio do método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1997). Tal técnica analítica permitiu a organização e interpretação sistemática das falas dos entrevistados, por meio da identificação de unidades de sentido, categorias emergentes e padrões discursivos. A partir desse procedimento, foi possível ir além da mera descrição dos relatos, buscando alcançar uma compreensão mais aprofundada e crítica dos processos de construção de saberes docentes relacionados à musicalização na Educação Infantil.

4. Análise dos resultados

Após as considerações teóricas e a apresentação dos procedimentos metodológicos, os dados obtidos na pesquisa foram organizados em dois eixos temáticos, com o objetivo de facilitar a compreensão e aprofundar a análise das informações coletadas; 1. A musicalização na educação infantil: significados que emergem no curso de Pedagogia e 2. A produção de saberes para a constituição da prática pedagógico-musical.

4.1 A musicalização na educação infantil: significados que emergem no curso de Pedagogia

Ao se observar a matriz curricular de Pedagogia da UFPE, campus Recife, identifica-se uma disciplina em que a música está dentro do seu bojo que é FUNDAMENTOS DO ENSINO DE ARTES -TE697 que traz na sua Ementa:

A Arte – Seu ensino e sua história. O domínio das dimensões estética e artística como um dos grandes desafios de educar na e para a contemporaneidade. Compreender a arte como construção histórica e social, portanto variável de cultura para cultura, podendo estar nos espaços consagrados como Museus, Teatros e cinemas (arte instituída) e também nas feiras, nas comunidades, nas festas religiosas e profanas de tradição popular (arte instituinte. O papel do (a) professor (a) na mediação da construção de uma leitura de mundo mais ampla e complexa. (UFPE, 2013)

A ementa propõe uma concepção ampliada de arte, compreendida como construção histórica, social e culturalmente situada, superando uma visão meramente técnica ou formal. Ao valorizar tanto a arte instituída, quanto às manifestações populares, como festas, rituais e tradições comunitárias, reconhece-se a diversidade de expressões artísticas como elementos formadores da identidade e da cidadania. Nessa perspectiva, a arte musical assume papel central como linguagem simbólica potente, capaz de expressar sentidos, promover o desenvolvimento sensível e estimular a leitura crítica de mundo. A música, enquanto manifestação cultural viva, está presente em diferentes contextos e formas, sendo instrumento de mediação entre o sujeito e sua realidade.

A proposta dialoga diretamente com as ideias de Ana Mae Barbosa, especialmente por meio de sua Teoria Triangular do Ensino da Arte, que articula o fazer artístico, a apreciação estética e a leitura contextualizada. Essa abordagem, ao integrar diferentes dimensões da experiência artística, visa à formação de um olhar sensível e crítico sobre o mundo. Como afirma a autora: “Educar o olhar para a arte é ampliar a capacidade de percepção do mundo” (Barbosa, 2010, p. 12). No campo da música, tal perspectiva permite não apenas vivências sonoras e expressivas, mas também a análise crítica de repertórios, a valorização das culturas locais e a construção de experiências estéticas significativas. Dessa forma, reforça-se o papel do professor como mediador da sensibilidade e do pensamento crítico, promovendo o acesso à arte e, em especial, à música como um direito cultural e uma ferramenta importante para formar pessoas mais autônomas, sensíveis e abertas à diversidade, no mundo de hoje. No entanto, por integrar diferentes linguagens artísticas, como pintura, teatro, literatura e fotografia, entre outras, a disciplina acaba, muitas vezes, limitando o espaço dedicado à abordagem da música de forma mais aprofundada.

Outra disciplina que é oferecida de forma eletiva, intitulada EDUCAÇÃO E MÚSICA - PO506, traz na sua ementa/descrição:

Estudos de práticas pedagógicas musicais. Processos de transmissão e recepção de saberes musicais e diversos contextos sociais e culturais. Formação musical em espaços formais e não formais. Mantendo uma linha de integrar música ao contexto cultural e social do aluno. (UFPE, 2023)

A ementa apresentada revela uma concepção ampliada das práticas pedagógicas musicais, compreendendo a música como um fenômeno cultural e socialmente situado. Ao propor o estudo dos processos de transmissão e recepção de saberes musicais, a proposta curricular possibilita a análise de como esses conhecimentos são construídos, compartilhados e ressignificados em diferentes contextos formais, como escolas e conservatórios, e não formais, como igrejas, grupos comunitários e espaços familiares. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Bellochio e Garbosa (2014,p. 15) de que : “ [...] música envolve, além de sons, silêncios, texturas e formas, culturas, movimentos sociais expressos em comportamentos e ideias que a produzem e a validam de alguma forma.”

Trata-se, portanto, de uma proposta formativa que reconhece a musicalização como prática social e o educador musical como mediador de experiências significativas, valorizando as vivências e expressões culturais dos sujeitos com os quais atua. Contudo, observa-se a ausência de um diálogo mais consistente com as práticas docentes nas diferentes modalidades de ensino, o que limita a articulação entre os fundamentos teóricos e a realidade concreta da atuação profissional.

Ressalta-se, ainda, que essa ausência de componentes curriculares, na formação inicial do curso de Pedagogia, que façam a interface entre a musicalização e a educação infantil, vai contra aos fundamentos legais da LDB nº 9.394/96, em seu Art. 26, §2º, a Lei 13.278/2016, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que ressaltam o significativo potencial da música na formação das crianças. Ou seja, esse silêncio faz com que predominem práticas pedagógicas baseadas em conhecimentos do senso comum e em experiências pessoais, muitas vezes desprovidas de embasamento teórico e metodológico. Essa limitação compromete o uso pleno da musicalização como recurso educativo, restringindo sua aplicação a funções meramente instrumentais e rotineiras em sala de aula.

Durante as entrevistas realizadas, foi consenso entre as participantes a percepção da necessidade de uma formação mais específica voltada à musicalização na Educação Infantil. As entrevistadas sugeriram tanto a criação de uma disciplina própria quanto a oferta de oficinas ou a inclusão de conteúdos relacionados em componentes curriculares já existentes, como a disciplina de Educação Infantil. Uma das estudantes/estagiárias destacou:

Sabemos que a musicalidade atravessa toda a educação e, na Educação Infantil, é ainda mais potente e eficaz. Acredito que deveria ser incluída na disciplina de Educação Infantil, com uma abordagem atual que retrate essa necessidade da música em sala de aula. A teoria da educação é bem elaborada, mas, mesmo sendo um curso renomado da UFPE, peca na prática, entre elas, nas áreas de arte, leitura e música. Falta um pontapé inicial. (Entrevistada A, 2025)

Ademais, as estudantes em estágio curricular manifestaram insegurança quanto à implementação de atividades musicais com intencionalidade pedagógica. Esse aspecto foi evidenciado no depoimento de uma entrevistada que, ao ser questionada sobre o espaço da musicalização em sua formação, afirmou não saber opinar, por desconhecer a aplicação da música com propósito pedagógico. Tal dificuldade revela-se vinculada à insuficiência de orientação e preparo ao longo da formação inicial. Como consequência, muitas optam por práticas automatizadas, restringindo o uso da música a funções operacionais, como auxiliar na organização da turma ou acompanhar rotinas diárias, sem explorar o amplo potencial que a linguagem musical oferece para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças.

Nesse contexto, evidencia-se a urgência de que a formação docente, especialmente nos cursos de Pedagogia, contemple a construção de saberes específicos sobre a musicalização na Educação Infantil. Para isso, é preciso incorporar, no processo formativo dos estudantes de Pedagogia, um repertório de saberes que vá além do que vem sendo vivenciado no campo da musicalização com as crianças de escolas da educação infantil, dentro e fora da sala de aula, sem que haja uma intencionalidade, conteúdo pedagógico ou conhecimentos que promovam a formação humana dos educandos (Souza, 2007). Há de se proporcionar na formação inicial, componentes curriculares que tratem da musicalização na educação infantil a partir de uma abordagem musical estruturada e eficaz ao desenvolvimento das crianças, de modo a estimulá-las em suas dimensões motoras, linguísticas, cognitivas e relacionais. Se a música, enquanto linguagem expressiva e recurso mediador da

aprendizagem, está presente de forma constante no cotidiano escolar de nossas crianças, é essencial, portanto, que os futuros professores estejam preparados para utilizá-la de maneira consciente, criativa e pedagógica.

4.2 A produção de saberes para a constituição da prática pedagógico-musical

Na Educação Infantil, a música é amplamente presente no cotidiano escolar, sendo frequentemente utilizada em momentos como o lanche, as brincadeiras e nas datas comemorativas. No entanto, observa-se que, em muitos casos, seu uso se restringe à criação de hábitos e atitudes rotineiras, de forma repetitiva e mecânica. Quando utilizada sem intencionalidade pedagógica ou reflexão crítica, a música perde seu potencial educativo, limitando-se a uma função instrumental e deixando de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Durante as entrevistas realizadas com estudantes/estagiárias, foi possível perceber que a musicalização é utilizada, em muitos contextos, como um recurso auxiliar em situações práticas, como no momento de guardar os materiais ou acolher as crianças. Uma entrevistada relatou que as crianças ao serem direcionadas para determinada tarefa, já iniciam espontaneamente a canção relacionadas à atividade, o que demonstra a força da música como linguagem mediadora. Em outras situações, foi mencionado o uso da música para promover a concentração e a coordenação motora, como em atividades que envolviam palmas e batidas no chão, acompanhando o ritmo da canção. Esses exemplos mostram que, ainda que de forma incipiente, há tentativas de integrar a música ao desenvolvimento de diferentes habilidades, indo além de seu aspecto puramente sonoro.

As entrevistadas apontaram dificuldades relacionadas à escolha do repertório, ao desconhecimento de ritmos diversos, à falta de apoio institucional e ao desinteresse de algumas escolas pela musicalização, como é possível perceber nas falas a seguir:

A maior dificuldade para trabalhar musicalização durante o estágio foi compreender qual seria a forma mais adequada de conduzir as atividades, qual estilo musical apresentar para as crianças e as estratégias para passar esse conhecimento para elas. (Entrevistada B 2025)

Senti dificuldade em trabalhar repertório, pois a música no local onde realizo o estágio, é usada principalmente em datas comemorativas, então, tínhamos que pesquisar canções adequadas ao tema, aprender sua execução e ensinar. (Entrevistada C 2025).

Esse processo demandava tempo e planejamento, além de exigir atenção para que o repertório fosse, ao mesmo tempo, coerente com a proposta pedagógica e atrativo para os alunos, considerando seus interesses, níveis de desenvolvimento e contextos culturais. Além disso, revelaram incertezas quanto à forma “correta” de trabalhar com a música na prática pedagógica. Essa incerteza envolveu não apenas a seleção de repertórios que fossem ao mesmo tempo atrativos e pedagogicamente pertinentes, mas também a busca por abordagens que estimulassem o interesse, a participação e a compreensão musical, respeitando as diferentes faixas etárias, ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais dos alunos. Para que a música seja integrada de maneira significativa, é necessário que o professor assuma uma postura ativa, dinâmica e interativa. Embora a música esteja presente com frequência nas rotinas da Educação Infantil, é preciso reconhecer que ela só se torna, de fato, uma ferramenta pedagógica eficaz quando planejada, contextualizada e alinhada a objetivos educativos. Isso implica ir além de aulas expositivas, proporcionando vivências diversas que envolvam as crianças e estimulem diferentes formas de expressão. Como destaca (Brito, 2003, p. 45):

[...] o professor deve atuar sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil.

A musicalização, quando bem orientada, contribui para a organização do pensamento, o desenvolvimento da comunicação, da cooperação em grupo e da criatividade das crianças. As experiências relatadas pelas participantes incluíram o uso de recursos lúdicos, como uma roda com objetos sonoros que possibilitaram a criação de ritmos, ou uma "caixa musical" com figuras ilustradas que orientavam o canto coletivo. Essas práticas demonstram o alcance formador da música como elemento integrador, capaz de articular diferentes conteúdos e promover aprendizagens interdisciplinares. Nesse sentido, Bellochio (2013) reforça a importância de propostas pedagógicas que conectem a música a outros eixos de conhecimento:

Por certo, a complexidade do trabalho docente requer conhecimentos amplos, na área que se ensina, na possibilidade de entrelaçamento da área com os outros campos de saberes e na possibilidade de reconstrução do próprio objeto de conhecimento. (Bellochio, 2013, p. 91)

Outro ponto relevante, destacado pelas entrevistadas, foi a necessidade de valorizar a bagagem cultural e musical que as crianças trazem de casa. Respeitar essas referências contribui para o processo de escuta, troca e construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, é importante considerar os gostos musicais dos alunos e permitir que eles também façam sugestões de canções, enriquecendo a prática pedagógica com vivências significativas. Essa interação é coerente com os princípios da pedagogia freiriana, que compreende a educação como um processo dialógico. Como afirma Freire (1996, p. 13): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Em suma, a musicalização pode contribuir amplamente para o desenvolvimento infantil quando é planejada com intencionalidade, sensibilidade e abertura ao diálogo com as crianças. Cabe ao professor refletir criticamente sobre sua prática e buscar formas de integrar a música ao cotidiano escolar de maneira criativa e significativa, reconhecendo-a como linguagem expressiva, cultural e formadora de sujeitos.

Diante da ausência de uma formação que dialogue diretamente com as especificidades da musicalização na Educação Infantil, muitos estudantes, do curso de Pedagogia, não se sentem suficientemente preparados para planejar e implementar atividades musicais que ultrapassem o caráter meramente lúdico. Falta-lhes segurança para desenvolver propostas musicais que sejam, ao mesmo tempo, expressivas e estruturadas pedagogicamente, com intencionalidade voltada ao desenvolvimento da criança. Considerando que a música está fortemente presente tanto em momentos formais de ensino quanto nas rotinas informais das salas de aula da Educação Infantil, torna-se necessário que o curso de Pedagogia da UFPE, campus Recife, promova a produção e circulação de saberes musicais que capacitem os futuros docentes para utilizá-los de forma consciente e significativa.

Paulo Freire (1996) contribui para essa reflexão ao defender que o reconhecimento da condição humana como inacabada é o que motiva o processo de aprendizagem contínua. Segundo o autor:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (Freire, 1996, p. 30)

Esse entendimento reforça que o estudante em formação também está em constante processo de construção de saberes e que a musicalização, como campo de conhecimento e prática, precisa ser compreendida como parte dessa trajetória.

Os saberes são construídos a partir das práticas desenvolvidas no cotidiano profissional e da trajetória de vida do docente. Essa perspectiva evidencia que, para atuar de forma eficaz, o professor deve dominar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também conhecer os princípios e diretrizes que organizam o currículo escolar, os modos como os alunos aprendem, e os recursos pedagógicos adequados para estimular uma aprendizagem significativa. No caso da musicalização, isso implica considerar também os saberes culturais e expressivos das crianças e o contexto sociocultural no qual estão inseridas.

O ensino da música nos anos iniciais, e especialmente na Educação Infantil, revela-se como um desafio tanto para os estudantes e estagiários do curso de Pedagogia quanto para os profissionais das escolas que os recebem. Esse cenário exige uma formação inicial e continuada que contemple um repertório de saberes voltados à prática musical planejada, sensível e intencional, capaz de contribuir com os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, psicomotor, linguístico, cognitivo, afetivo e social.

Com o intuito de compreender melhor a percepção dos estudantes sobre a musicalização na Educação Infantil, na entrevista, foram feitas as seguintes questões: “Que aspectos do desenvolvimento infantil você acredita que a musicalização favorece?” e “Você se sente preparada para trabalhar com musicalização na Educação Infantil?”. De maneira geral, as participantes reconhecem a importância da musicalização, apontando como benefício no desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, na socialização, na construção de rotinas e na coordenação motora. Entretanto, a maioria relatou não se sentir preparada para trabalhar com música de forma planejada e pedagógica, atribuindo essa insegurança à ausência de formação específica e embasamento teórico. Os conhecimentos que possuem foram, em grande parte, adquiridos por meio de experiências pessoais, vivências em práticas isoladas em disciplinas curriculares, estágios e iniciativas isoladas de formação, como oficinas e projetos extracurriculares.

Apesar dessas limitações, as estudantes reconhecem que a educação musical é um componente essencial para o desenvolvimento completo das crianças. Tal percepção está em consonância com a perspectiva de Libâneo, que defende uma

concepção ampliada de educação, ao afirmar: “O professor deve ter em mente a formação da personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico.” (Libâneo, 1994, p. 99).

Ademais, as estudantes/estagiárias destacaram a relevância da musicalização para o processo de socialização e para a construção da cidadania, na medida em que a música permite trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das expressões culturais presentes na comunidade escolar.

Portanto, os dados analisados evidenciam que as estudantes compreendem a potência formativa da música na Educação Infantil, mas também apontam lacunas em sua formação, que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas mais consistentes. Isso reforça a necessidade de uma abordagem curricular que inclua a musicalização como componente relevante na formação docente, de modo a qualificar os futuros professores para utilizar a música como linguagem educativa, criativa e transformadora.

Nesta seção, foi buscado analisar de que modo os saberes foram construídos, acessados e colocados em prática por estudantes/estagiárias no cotidiano das salas de Educação Infantil. Por meio das entrevistas semiestruturadas, houve a reflexão sobre os saberes docentes mobilizados no ensino de música, considerando tanto os pensamentos, quanto às ações pedagógicas das participantes, em relação à musicalização na Educação Infantil.

A partir dos dados obtidos, foi possível identificar que os saberes mobilizados por essas futuras professoras são diversos e interligados. As estagiárias compartilharam o que pensam, sentem e fazem quando se trata da presença da música em suas práticas pedagógicas, revelando que muitos dos conhecimentos utilizados são oriundos de experiências informais: trocas com colegas mais experientes, curso de formação promovidos pelas escolas, vivências pessoais, familiares e religiosas. Assim, evidencia-se que a música, nesse contexto, é frequentemente explorada de maneira limitada, distante das múltiplas possibilidades que uma educação musical planejada e fundamentada pode oferecer.

Essa constatação reforça o que afirma Figueiredo (2005), ao destacar que, na Educação Infantil, o trabalho com música ainda reflete desafios significativos, especialmente pela ausência de formação musical específica por parte dos profissionais que atuam nessa etapa. Segundo o autor:

O professor generalista não se sente seguro para atuar com música de forma introdutória porque não tem recebido formação adequada para isto. No entanto, estes profissionais são solicitados a trabalhar o conhecimento de forma integrada nos anos iniciais, respeitando as características da criança nesta faixa etária, o que não justifica a ausência ou a inconsistência do trabalho com música. (Figueiredo, 2005, p. 2)

Apesar dessa insegurança, observa-se que a música ainda se faz presente nas falas, nos pensamentos e nas práticas das professoras entrevistadas. Essa presença revela o reconhecimento da música como uma linguagem relevante para o desenvolvimento das crianças, mesmo que, muitas vezes, sua utilização esteja atrelada ao senso comum ou a práticas tradicionais repetidas, sem o devido aprofundamento pedagógico.

Compreende-se, portanto, que a formação docente é um processo contínuo, que ocorre em diferentes espaços e momentos: na formação inicial, na formação continuada e nas experiências vividas no cotidiano escolar e social. Assim, os saberes musicais mobilizados pelas estudantes/estagiárias também podem ser compreendidos a partir dessa pluralidade. Eles são construídos na vida, nas formações que tiveram, formais ou não e, principalmente, em sua prática cotidiana com os alunos que, segundo Tardif (2004), são heterogêneos e se constituem ao longo da trajetória de vida e de formação do professor, incluindo conhecimentos provenientes da prática profissional, da cultura e da experiência cotidiana. Se, por um lado, os saberes disciplinares são importantes para garantir a qualidade do ensino, por outro, é igualmente necessário valorizar os saberes experienciais, culturais e afetivos que contribuem para o repertório profissional dos professores.

Dessa forma, os depoimentos das estudantes/estagiárias apontam que seus saberes musicais têm sido construídos e ressignificados ao longo de suas trajetórias, a partir de vivências pessoais, da observação de práticas escolares e da participação em ações formativas. O desafio, portanto, é integrar esses saberes de maneira mais crítica e consciente, possibilitando o uso da música não apenas como ferramenta de apoio, mas como linguagem significativa no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

5. Considerações

Diante disso, conclui-se que a musicalização na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento integral das crianças, embora ainda seja aplicada de forma pontual e desvinculada de sua natureza enquanto linguagem. Realizam-se atividades que usam a música como um produto para alcançar outros aspectos, seu uso ainda se restringe, na maioria das vezes, a atividades pontuais, ligadas ao entretenimento ou à organização da rotina escolar. A pesquisa evidenciou que muitos docentes se sentem despreparados para trabalhar com música de maneira significativa, devido à fragilidade da formação inicial nesse campo. Tal realidade aponta para a necessidade de reformulação curricular no curso de Pedagogia, com a inclusão de experiências práticas e reflexões críticas sobre o papel educativo, estético e cultural da música. Reafirma-se, assim, a importância de uma formação docente que integre fundamentos teóricos e metodológicos capazes de sustentar o uso da música como linguagem e instrumento pedagógico autônomo, e não apenas como recurso complementar.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BELLOCHIO, C. R. Educação básica e educação musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.76-94, jan./jun. 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2362/1461>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. ISSN 2175-317X.

BELLOCHIO C.B. GARBOSA L.W.F. Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. In: Bellochio C. Garbosa L.. **Educação musical e pedagogia : pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 11 a 21.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. **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, para dispor sobre a inclusão da música nos componentes curriculares da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 3: Conhecimento de mundo – Eixo Música**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRITO, T. A. **A música na educação infantil**: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed. Peirópolis. 2003.

_____. A. **Educação musical e formação do professor**: uma abordagem baseada na prática. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

FIGUEIREDO, S. S. O ensino de música nas séries iniciais: um estudo com professores do ensino fundamental. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 20., 2005, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPPOM, 2005. p. 1-10.

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

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 17-37.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p.83-90, set., 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARTINEZ A. P. A.; PEDERIVA, P. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.2, 2012. p. 210-219.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, João F. **E a Educação Popular: ¿¿Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive a escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Célia Braga. São Paulo: Moderna, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Educação e Música – PO506**. Ementa da disciplina. Recife: UFPE, 2023. Disponível em: <https://sigaa.ufpe.br/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Fundamentos do Ensino de Artes – TE697**. Ementa da disciplina. Recife: UFPE, 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/0/pedagogia_perfil_1322.pdf/43b7d557-c354-47a2-a826-ba5cf695a8d0 Acesso em: 26 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.