



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ROSELY DOS SANTOS AMORIM**

**A LINGUAGEM MUSICAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Maceió**  
**2025**

**ROSELY DOS SANTOS AMORIM**

**A LINGUAGEM MUSICAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Artigo Científico apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão De Curso (TCC).

Orientadora: Prof./a Dra Janine Oliveira Cardeal Bomfim

Maceió  
2025

ROSELY DOS SANTOS AMORIM


**A LINGUAGEM MUSICAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27/11/2025.**


**Orientador/a: Profa. Dra. Janine Oliveira Cardeal Bomfim (CEDU/UFAL)**

**Comissão Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 **JANINE OLIVEIRA CARDEAL BOMFIM**  
Data: 27/11/2025 10:50:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof./a Dra Janine Oliveira Cardeal Bomfim CEDU/UFAL)

**Presidente**

Documento assinado digitalmente  
 **ANA MARIA VERGNE DE MORAIS OLIVEIRA**  
Data: 27/11/2025 11:35:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (CEDU/UFAL)

**2º. Membro**

Documento assinado digitalmente  
 **NATALYA MOACYRA BITTENCOURT QUEIROZ**  
Data: 27/11/2025 11:08:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Natalya Moacyra Bittencourt Queiroz (ESTÁCIO DE SÁ)

**3º. Membro**

## A LINGUAGEM MUSICAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Rosely dos Santos Amorim (UFAL)**  
rosely.santoscedu.ufal.br@gmail.com

**Janine Oliveira Cardeal Bomfim (CEDU/UFAL)**  
janine.cardeal@cedu.ufal.br

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo central analisar a música enquanto linguagem e sua relação com o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Como objetivos específicos, propõe-se: compreender a música como linguagem simbólica e expressiva; identificar aspectos socioemocionais favorecidos pela prática musical; investigar práticas pedagógicas que utilizem a música como mediadora do desenvolvimento; e refletir sobre a contribuição da música para a formação integral da criança. O interesse pela temática emergiu a partir de experiências formativas e de reflexões teóricas que evidenciaram o potencial da prática musical quando mediada intencionalmente pelo docente. O estudo organiza-se nos seguintes tópicos: a relação entre Educação Infantil e desenvolvimento integral; a música como linguagem e forma de expressão; o desenvolvimento socioemocional; a música como mediadora e as estratégias pedagógicas; percurso metodológico; análise dos resultados e considerações finais. A perspectiva metodológica é de cunho qualitativo, delineada a partir da abordagem bibliográfica. Destarte, a pesquisa privilegia a análise de obras de referência, a saber: Wallon (2007;1986;1995;1975) Vygotsky (1994;2000) Piaget (1975;2010) Schafer (1991), Brito (2003), bem como documentos normativos (DCNEI, 2009; BNCC, 2018; Lei nº 13.005/2014). Os resultados sinalizam que a música, entendida como linguagem integrada ao cotidiano escolar e trabalhada com intencionalidade pedagógica favorece competências socioemocionais, como empatia, autorregulação, cooperação e expressão emocional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança. Conclusivamente, aponta-se para a necessidade de formação docente e de práticas planejadas para potencializar esse papel formativo da música.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Linguagem musical. Desenvolvimento socioemocional. Música.

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to analyze music as a language and its relationship with socio-emotional development in Early Childhood Education. As specific objectives, it is proposed: to understand music as a symbolic and expressive language; identify socio-emotional aspects favored by musical practice; to investigate pedagogical practices that use music as a mediator of development; and to reflect on the contribution of music to the integral formation of the child. The interest in the theme emerged from formative experiences and theoretical reflections that evidenced the potential of musical practice when intentionally mediated by the teacher. The study is organized into the following topics: the relationship between Early Childhood Education and integral development; music as a language and form of expression; socio-emotional development; music as a mediator and pedagogical strategies; methodological path; analysis of the results and final considerations. The methodological perspective is qualitative, delineated from the bibliographic approach. Thus, the research favors the analysis of reference works, namely: Wallon (2007; 1986; 1995; 1975) Vygotsky (1994; 2000) Piaget (1975; 2010) Schafer (1991), Brito (2003), as well as normative documents (DCNEI, 2009; BNCC, 2018; Law No. 13,005/2014). The results indicate that music, understood as a language integrated into the school daily life and worked with pedagogical intentionality, favors socio-emotional skills, such as empathy, self-regulation, cooperation and emotional expression, contributing to the child's cognitive, affective, social and motor development. Conclusively, it points to the need for teacher training and planned practices to enhance this formative role of music.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Musical language. Socio-emotional development. Music.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem musical constitui uma forma singular de expressão humana, capaz de articular sentimentos, ideias e relações sociais. Por meio de elementos como ritmo, melodia e harmonia, a música possibilita não apenas experiências sensoriais, mas também processos de comunicação e construção de significados. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo central analisar o papel da música como linguagem e sua relação com o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, entendendo-a não apenas como um recurso didático, mas como forma de expressão, comunicação e mediação simbólica.

A pesquisa foi delineada a partir de objetivos específicos, a saber: compreender a música como linguagem simbólica e expressiva; identificar aspectos socioemocionais que podem ser desenvolvidos por meio da linguagem musical; investigar práticas pedagógicas que utilizem a música para favorecer o desenvolvimento socioemocional; e refletir sobre a contribuição da música no processo de formação integral da criança.

O interesse pela temática emergiu, inicialmente, a partir das reflexões teóricas e das vivências ao longo da formação. Nesse período, tornou-se evidente o quanto a música, quando utilizada de forma intencional e sensível, favorece a expressão, a interação e o desenvolvimento integral da criança. Essas experiências práticas, aliadas aos estudos acadêmicos, despertaram o interesse em compreender como as práticas educativas têm incorporado ou deixado de incorporar a música como linguagem e de que modo ela pode ser potencializada para atender às necessidades, vivências e possibilidades reais das crianças.

Considerando o que afirma Schafer (1991) ao dizer que “uma das piores coisas que podem acontecer na nossa vida é continuarmos a fazer coisas sem saber bem o que elas são ou por que a fazemos”, torna-se evidente a necessidade de repensar práticas frequentemente reproduzidas de forma automática, descontextualizada e superficial.

Sendo assim, visando compreender como a linguagem musical pode atuar como mediadora no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que as práticas musicais influenciam tanto o desenvolvimento das crianças quanto às práticas pedagógicas do docente em sala de aula.

Diante desse contexto, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como a linguagem musical pode atuar como mediadora no desenvolvimento socioemocional

de crianças na educação infantil?

Partindo dessa questão, compreende-se que o ato de introduzir e valorizar a música no contexto educacional exige intencionalidade docente, pois é por meio dessa linguagem que a criança desenvolve habilidades ligadas à expressão, criatividade, concentração, comunicação e sensibilidade. Dessa forma, torna-se indispensável que o professor possua formação consistente, capaz de superar lacunas e promover práticas pedagógicas que transcendam o caráter meramente técnico, integrando a música às experiências reais do cotidiano escolar. Nesse sentido, cabe destacar que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas relacionadas à formação e à valorização dos profissionais da educação, o que reforça a necessidade de formação continuada e específica para a mediação musical intencional.

Embora a música seja reconhecida por sua capacidade de transmitir emoções, significados e modos diversos de interação, sua utilização como linguagem na educação infantil ainda é, muitas vezes, subvalorizada ou sequer compreendida por parte dos docentes, o que limita seu potencial formativo. Para fundamentar essa discussão, recorreu-se a autores como Murray Schafer (1991), Teca Alencar de Brito (2003), entre outros, cujas contribuições desafiam concepções tradicionais de ensino de música e defendem sua presença ativa e significativa na escola. Foram utilizados igualmente documentos essenciais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que reconhecem a educação musical como campo de experiência fundamental e destacam o papel do desenvolvimento socioemocional.

A metodologia foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, que se utilizou de fontes secundárias, em outras palavras, referenciais teóricos pesquisados e publicados anteriormente. Gil (2002, p.44) conceitua que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado e constituído principalmente de livros e artigos científicos.” E Severino (2007, p.106), se refere à pesquisa bibliográfica como “aquela que se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos teses”; que possibilita ao pesquisador não apenas um suporte teórico ao oferecer um vasto de informações relevantes, mas meios de desenvolver e estabelecer ao longo do estudo, conexões e compreensões de forma analítica reflexiva acerca do objeto de estudo.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

A educação infantil tem como um dos principais objetivos promover o desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas dimensões,

cognitiva, afetiva, social, física e emocional. Nessa perspectiva, a música se apresenta como uma aliada essencial, pois quando trabalhada de forma intencional e mediada pedagogicamente, oferece experiências significativas que favorecem a aprendizagem e o crescimento pleno.

Enquanto forma de linguagem sensível e integradora, a música revela-se essencial no processo do desenvolvimento infantil, pois oferece à criança meios de explorar o ambiente, expressar suas emoções, interagir socialmente e desenvolver, de forma integrada, suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas. Contudo, na ausência de uma mediação adequada, o uso da música, desprovido de intencionalidade pedagógica tende a reduzi-la a uma mera atividade recreativa, conforme destaca Brito (2003, p. 189): “[...] é aconselhável planejar as atividades de escuta musical, o que difere de simplesmente deixar uma música soando enquanto as crianças se entretêm com outras atividades”, ou seja, é do interesse do educador planejar e conduzir experiências musicais que possibilitem à criança vivenciar a música de forma ativa, reflexiva e significativa.

Desse modo, considerar o repertório musical, o contexto da prática e os objetivos pedagógicos consiste em não utilizar a música apenas para ocupar tempo, mas para favorecer aprendizagens que se aproximem da essência da linguagem musical, como afirma Brito (2003, p. 26) “o que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos à ideia essencial à linguagem musical”. Assim, é possível analisar as dimensões que compõem a linguagem musical e a sua relação com o desenvolvimento socioemocional.

## 2.1 Dimensão cognitiva

O desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil é um processo complexo que envolve a construção de conhecimentos e habilidades a partir da interação da criança com o ambiente ao seu redor. De acordo com Piaget (1975), a criança é um sujeito ativo, que aprende explorando, experimentando e assimilando o mundo à sua volta por meio de ações e descobertas. A aprendizagem ocorre quando há equilíbrio e reequilíbrio nas estruturas cognitivas, permitindo a formação de novos esquemas mentais. O autor destaca ainda, que o desenvolvimento ocorre através de estágios e que a inteligência se manifesta na medida em que a criança realiza ações concretas, ajustando continuamente suas percepções ao mundo exterior, promovendo assim a construção de conceitos mais complexos e abstratos ao longo do tempo.

De acordo com Leontiev (1978 apud Asbahr; Nascimento, 2013, p. 423),”a

criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas resulta de interações sociais e culturais que possibilitam à criança construir novos conhecimentos, organizar suas ideias e internalizar conceitos complexos.

A expectativa passiva de que a criança alcance novas funções cognitivas equivale, frequentemente, à aceitação da estagnação de seu desenvolvimento. Cabe ao educador criar condições que favoreçam o surgimento de habilidades e a consolidação de funções cognitivas superiores, por meio de atividades que estimulem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a resolução de problemas (Davidov, 1988). Nessa perspectiva, Asbahr e Nascimento (2013) destacam que a escola, ao organizar intencionalmente o ensino é capaz de promover o desenvolvimento, pois a aprendizagem mediada é responsável por impulsionar a formação de novas estruturas cognitivas e afetivas. Desse modo, conforme afirmam os autores:

Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive. (Asbahr; Nascimento, 2013, p.426).

Essas ideias se aproximam da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1984, p.31).

Conforme explica Rego (2012), o pensamento e a linguagem, inicialmente distintos, passam a interagir à medida que a criança se insere em um contexto cultural, originando formas mais complexas de funcionamento psicológico. Essa perspectiva reforça a importância das interações sociais mediadas pela linguagem no processo de construção do conhecimento, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é um produto da relação entre o sujeito e o meio social no qual está inserido. No entanto,

compreender o desenvolvimento da criança em sua totalidade requer considerar também os aspectos afetivos e motores que permeiam esse processo. É nesse ponto que as contribuições de Henri Wallon se tornam especialmente relevantes, oferecendo uma visão integrada e dinâmica do desenvolvimento humano.

Para Wallon (1975), o desenvolvimento cognitivo é um processo indissociável da afetividade e da motricidade, uma vez que as emoções e as expressões corporais exercem influência direta sobre a construção do conhecimento pela criança. O autor propõe que o desenvolvimento ocorre por meio de estágios sucessivos, nos quais a criança gradualmente estabelece relações mais complexas e estruturadas com o meio, articulando dimensões sensoriais, motoras e intelectuais.

Segundo Wallon (1975), a compreensão do sujeito e de seu desenvolvimento envolve entender como organismo e meio se integram e como os diferentes conjuntos funcionais do ser humano se articulam. Isso inclui também a afetividade, expressa em emoções, sentimentos e paixões, e sua presença ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento.

Ao tratar mais especificamente das emoções, Wallon (1986, p.93) esclarece que:

As emoções são a exteriorização da afetividade, que elas a tornam possível o desenvolvimento de meios de expressão cada vez mais complexos e, ainda, transforma-os em instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. À medida que se tornam mais elaborados e precisos, o seu significado passa a ter maior independência e, conseqüentemente, separam-se da emoção [...] a emoção é entendida como um componente permanente da vida psíquica e tem uma influência significativa sobre o caráter.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 29 inciso I, nos traz a orientação de que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, fundamentando-se na construção de experiências significativas que favoreçam a aprendizagem ativa e a interação social.

Em complemento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil 2010), reforçam que a Educação Infantil deve garantir experiências pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, promovendo situações que favoreçam a investigação, a criatividade, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. Dessa forma, o currículo deve articular a dimensão cognitiva com as demais dimensões do desenvolvimento, reconhecendo que a

aprendizagem se dá em contextos de interação social, afetiva e motora, em consonância com as concepções de Piaget (1975), Wallon (1975), Leontiev (1978) e Vygotsky (1984).

## 2.2 Dimensão afetiva

A dimensão afetiva desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, uma vez que as emoções, os sentimentos e os vínculos interpessoais influenciam diretamente o modo como ela percebe, aprende e interage com o mundo. De acordo com Wallon (1975), os meios nos quais a criança vive, e até aqueles que ela imagina, ajudam a “formar”, sua personalidade. Essa influência, no entanto, não é passivamente aceita, ela pode ser ressignificada conforme as experiências e escolhas da própria criança.

O autor também enfatiza que afetividade, cognição e movimento não podem ser entendidos separadamente, pois formam um conjunto de funções que se entrelaçam ao longo do desenvolvimento da criança. Assim, a afetividade não constitui apenas um conjunto de reações emocionais, mas um componente fundamental que regula e orienta o processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo dos diferentes estágios de vida (Wallon, 1975).

Reforçando a proposta de Wallon, nota-se que Piaget segue uma linha próxima, ao destacar que o conhecimento nasce da ação da criança sobre o meio. Essa atividade é inseparável dos aspectos afetivos, pois o engajamento emocional da criança influencia significativamente sua disposição para explorar, experimentar e assimilar novas experiências. Piaget reconhece que o desenvolvimento intelectual não ocorre isoladamente, mas encontra-se profundamente interligado com as vivências afetivas e sociais do sujeito. Por exemplo, a cooperação entre crianças promove não apenas trocas cognitivas, mas também contribui para a construção de valores morais e do senso comum de autonomia, uma vez que a interação social favorece a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência moral (Piaget, 2010).

Pode-se perceber que, tanto Wallon quanto Piaget ressaltam a importância da integração entre as dimensões afetivas, cognitiva e social no processo do desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo que Wallon enfatiza a inseparabilidade desses aspectos para a formação da pessoa, Piaget apresenta a atividade construtiva da criança, mediada por interações sociais e afetivas, como fundamental para o avanço do conhecimento e da autonomia moral. Diante disso, a afetividade atua como um regulador e motivador do aprendizado, criando condições para que a criança

desenvolva seu pensamento de forma crítica e autônoma, em um processo contínuo de assimilação, acomodação e cooperação comunicativa (Piaget, 2010).

Nesse mesmo viés integrador, Vygotsky (2000) enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo dialético no qual a linguagem, a afetividade e o pensamento se articulam para a construção das funções psicológicas superiores. A afetividade surge e se transforma nas trocas sociais, mediada pelos signos e pela linguagem.

Como destaca o próprio autor:

[...] não é nenhuma exceção da regra geral a que está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos, seja memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer outra operação intelectual que use signo. (Vygotsky, 2000, p. 137).

É nesse movimento que as emoções se organizam e se tornam parte do pensamento consciente. Por meio desse processo, o indivíduo absorve normas e valores culturais, formando sua personalidade. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo e o afetivo se mostram inseparáveis na construção do sujeito histórico e social (Riestra, 2017, p. 19; Vygotsky, 2000, p.137).

Dessa maneira, observa-se que Wallon, Piaget e Vygotsky reconhecem que o desenvolvimento infantil se constrói de maneira integrada, envolvendo as dimensões afetiva, cognitiva e social. Wallon ainda salienta que as dimensões afetivas, cognitivas e sociais são inseparáveis na formação humana. Piaget, por sua vez, complementa que a criança constrói conhecimento a partir de suas ações e interações com o meio, enquanto Vygotsky amplia essa compreensão ao destacar o papel da linguagem, dos signos e da mediação social na transformação e desenvolvimento das funções superiores. Por essa razão, a afetividade atua como força e reguladora e impulsionadora do aprendizado contribuindo para a formação de um pensamento crítico e autônomo (Piaget, 2010; Riestra, 2017; Vygotsky, 2000).

Considerando, portanto, o que apontam referidos autores é possível refletir que a afetividade não atua de modo isolado, ao contrário, ela se integra de forma direta às dimensões cognitivas e sociais ao longo do desenvolvimento infantil. Essa visão dialoga diretamente com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a importância das emoções, dos vínculos afetivos e da convivência para a formação integral da criança. No campo das experiências “O eu, o outro e o nós”, a Base destaca que é fundamental proporcionar momentos em que as crianças possam conviver, dividir, reconhecer emoções, desenvolvendo respeito, empatia e solidariedade, enquanto consolidam sua identidade e autonomia no dia a dia (Brasil, 2017, p. 42-49).

### 2.3 Dimensão social

A dimensão social é um componente essencial do desenvolvimento infantil, pois é na relação com outras pessoas que a criança atribui significados às suas experiências. Vygotsky destaca que o julgamento moral na infância começa a se formar a partir das situações de cooperação vivida entre as crianças; é nesse convívio que elas aprendem a negociar regras, considerar diferentes pontos de vista e a assumir responsabilidades compartilhadas (VYGOTSKY, 1994).

Desde muito cedo, as interações sociais se tornam um espaço de trocas e aprendizagens, em que a criança vai construindo sentidos sobre o mundo. Esse contato com outras pessoas não só amplia seu repertório cultural, como também desperta processos internos que dificilmente apareceriam se ela estivesse isolada.

Para Vygotsky (1994), a interação com adultos e com outras crianças tem um papel decisivo no despertar de funções psicológicas superiores, entre elas a atenção voluntária, o pensamento reflexivo e a autorregulação. Essas situações cotidianas, muitas vezes permeadas por brincadeiras e negociações, propiciam à criança condições para superar o nível de desenvolvimento, uma vez que certas potencialidades só se efetivam na cooperação, como ele mesmo afirma:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 1994, p. 118).

Essa ênfase na importância do contato social no desenvolvimento também se encontra na teoria de Wallon, que valoriza a interação social como elemento central para a construção de sentidos, para a formação de afetos e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Assim, tanto Vygotsky (1994) quanto Wallon (2007/1941) coincidem na visão de que o ambiente social, por meio de trocas e relações, é imprescindível para a constituição integral da criança.

De acordo com Wallon, a socialização precede a individualização, de modo que o recém-nascido só consegue se constituir como sujeito a partir de sua relação com o Outro. Desde seus primeiros momentos, o bebê e o ambiente estão profundamente ligados. Nesse início, o bebê se comunica por gestos, choros e expressões emocionais, pedindo respostas do ambiente. Essas interações são essenciais, pois é por meio delas que o bebê começa a se conectar com o mundo ao seu redor e a aprender a regular suas emoções. Aos poucos, a criança começa a perceber a

diferença entre ela mesma e o outro. Com o avanço do desenvolvimento, surgem então relações de troca, em que cada um alterna seu papel, ora a criança age, ora responde. Essa dinâmica ajuda a fortalecer a noção de separação e individualidade, que são fundamentais para a construção do eu (Wallon, 1949/1995; 1956/1975b).

Porém, mesmo com esses avanços, Wallon destaca que essa construção ainda é inicial, pois, embora a criança comece a experimentar sua individualidade, o eu ainda não alcançou uma forma estável diante do Outro. Como o autor explica:

O Eu não assumiu, ainda, diante do Outro, esta espécie de estabilidade e constância que nos parece indispensável à consciência de si, que parece ser constitutiva da pessoa (Wallon, 1986a, p. 162).

Além disso, Wallon ressalta que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma improvisada ou isolada. Pois cada fase segue um movimento próprio, marcado por “revoluções” que dão sentido ao processo de formação da criança como sujeito.

Nesse contexto o autor afirma:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a razão da infância, que tende à realização do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, em seu momento, no desenvolvimento que deve levar a isso. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que se manifestem e, quanto mais elevado o nível da função, mais ela sofre a determinação dele (Wallon, 1941/2007, p.192).

Essas reflexões dialogam diretamente com a BNCC (2018), que reconhece a dimensão social como fundamental na educação infantil. O documento orienta que a criança seja estimulada a conviver e colaborar com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar as diferenças, exercitar a empatia e fortalecer seu senso de pertencimento e de responsabilidade social.

Logo, ao participar de diferentes interações, brincadeiras e atividades coletivas, a criança amplia seu repertório cultural, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de se expressar, a escuta sensível e a cooperação na resolução de conflitos.

As contribuições de Wallon e Vygotsky articuladas às orientações da BNCC (BRASIL, 2018) reforçam que o desenvolvimento integral da criança está ligado diretamente ao contato social, das trocas, das experiências compartilhadas e das relações significativas com o outro. Por isso, o ambiente social não funciona apenas como pano de fundo de aprendizagem, mas como um espaço que influencia diretamente a formação do eu, da afetividade e das funções cognitivas superiores.

Isso evidencia que socialização e construção da individualidade aparecem como processos que acontecem simultaneamente ao longo da infância

### **3 MÚSICA COMO LINGUAGEM E FORMA DE EXPRESSÃO**

Após compreender como as dimensões afetiva, cognitiva e social se entrelaçam no desenvolvimento infantil, torna-se possível avançar para uma concepção de música. Ela não fica restrita apenas ao aspecto estético, passa a ser entendida como uma linguagem simbólica e um elemento cultural que atravessa todas as dimensões da experiência humana. É justamente nas interações cotidianas e nas práticas culturais que a música se configura como um campo expressivo no qual a criança se envolve sensorial e emocionalmente.

Outrossim, Gainza (1988) destaca que educar-se musicalmente envolve crescimento pleno e alegre, pois a música mobiliza a sensibilidade, ativa o movimento interno e externo do sujeito e impulsiona uma multiplicidade de condutas. Essa compreensão aparece com mais clareza quando a autora afirma que:

O processamento dos materiais sonoros e musicais se dá no interior do sujeito, de tal forma que a energia proveniente da música absorvida metaboliza-se em expressão corporal, sonora e verbal, engendrando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo enfim, uma intensa atividade mental (Gainza, 1988, p. 30).

Desse modo, quando a criança cria ou repete sons, ela deixa aparecer o jeito próprio que tem de perceber ritmo, harmonia, melodia e timbre. É nesse movimento que aparecem nuances mais profundas da sua subjetividade.

Em diálogo com essa perspectiva, Brito (2003) observa que a linguagem musical é interpretada de diferentes maneiras ao longo das épocas e culturas, sempre em sintonia com modos de pensar e valores sociais. A autora afirma que:

A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia como modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. (Brito, 2003, p. 25)

Schafer (2012), amplia essa discussão ao definir a música como “comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros”, destacando que o som também produz significado.

No cotidiano, no universo infantil, essa dimensão comunicativa aparece de diferentes maneiras: um ritmo que a criança repete, uma melodia que cria, enquanto

brinca ou mesmo pequenas explorações de timbre que surgem espontaneamente. Esse conjunto de situações, permite que as crianças expressem emoções e percepções por meio dos sons antes mesmo de conseguir articular verbalmente.

Por meio de ritmos, melodias e experimentações sonoras, elas constroem vínculos afetivos, narram suas vivências e ampliam sua compreensão de si e do mundo. Assim, as experiências musicais não apenas favorecem a expressão, mas estruturam a maneira como a criança interpreta suas vivências, fortalecendo vínculos e ampliando a compreensão que constrói sobre si e sobre os outros.

Destarte, a partir dessa compreensão mais ampla, a música se revela como uma forma de comunicação que antecede a palavra. E ao compreendê-la como linguagem é possível perceber que ela não apenas expressa sentimentos, mas estrutura modos de perceber e organizar o mundo. Como afirma Schafer (2003, p.227), “Linguagem é som como sentido. Música é som como som”, destacando que a experiência musical se ancora prioritariamente na materialidade sonora. Portanto, essa organização sonora, marcada por repetições, contrastes e variações contribui significativamente para que a criança construa sentidos e estabeleça relações entre o que vive e o que escuta.

Dado o exposto, é possível compreender que a experiência musical não acontece apenas no plano abstrato dos sons, mas envolve o corpo como mediador sensível das vibrações e movimentos presentes da música. Nesse processo, o corpo atua como instrumento vital de percepção e expressão, traduzindo em movimento os estímulos que percebe e elabora musicalmente. Tal compreensão é corroborada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação, ao afirmar que:

A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelece relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (RCNEI, vol.3,1998, p. 61)

Compreender o som em sua dimensão permite reconhecer que as crianças não apenas produzem música, mas leem o mundo a partir das sonoridades que as cercam.

Brito (2003) reforça essa perspectiva ao definir o som de maneira ampla e sensível:

Som é tudo o que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu “ser e estar [...]” (Brito, 2003, p. 17)

Assim, a música se configura como linguagem integral, capaz de articular corpo, mente e cultura, permitindo que a criança interprete o mundo, interaja com o outro e desenvolva sua percepção e sensibilidade.

#### **4 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O desenvolvimento emocional das crianças desde os seus primeiros anos é fundamental para a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações saudáveis, lidar de maneira adequada com suas emoções e desenvolver competências sociais essenciais para seu bem-estar e aprendizagem futura. Compreender essas dimensões socioemocionais, permite à Educação Infantil criar ambientes e práticas que favoreçam a expressão de sentimentos, a interação respeitosa e o desenvolvimento integral da criança. Como enfatiza o autor:

Essa aprendizagem emocional começa nos primeiros momentos da vida e continua durante toda a infância. Todos os pequenos intercâmbios entre pais e filhos contêm um tema emocional, e, com a repetição dessas mensagens através dos anos, as crianças formam o núcleo de sua perspectiva e aptidões emocionais (Goleman, 1995, p. 241).

O afeto e o estímulo oferecidos pelos pais, mães e professores nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a confiança, a curiosidade e a capacidade da criança de lidar com desafios. Esses vínculos positivos criam uma base segura que favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a regulação emocional, a empatia e a resiliência. Quando a criança percebe que podem confiar nos adultos ao seu redor para receber conforto e compreensão, sente-se encorajada a explorar o mundo com autonomia e a enfrentar dificuldades com maior coragem e confiança.

Como afirma Goleman (1995, p. 240):

Se a criança vai iniciar sua vida acadêmica, no jardim-de-infância, de posse dessas aptidões, depende muito de os seus pais — e professores no maternal — lhe terem dado um tipo de atenção cujo pressuposto tenha sido de que “a inteligência emocional começa no berço”. Esses rudimentos de inteligência emocional equivalem aos rudimentos de inteligência acadêmica proporcionados pelos chamados programas de “Vantagem Inicial” utilizados na pré-escola.

Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional está alinhado às competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), que destacam a importância de

conhecer-se, apreciar-se e cuidar da própria saúde física e emocional, compreender a diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas. Essas aprendizagens contribuem para que a criança exerça empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, construindo assim uma base sólida para a convivência social e a cidadania.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que o desenvolvimento integral do estudante envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana e atuar de forma responsável e autônoma dos diversos contextos (BRASIL, 2018). Isso reforça a ideia de que atenção, o afeto e o estímulos oferecidos nos primeiros anos não apenas moldam a inteligência emocional, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais prevista pela Base Nacional Comum Curricular como autonomia, criatividade, resiliência, colaboração, análise crítica e capacidade de tomar decisões conscientes (BRASIL, 2018). Dessa forma, a criança é preparada desde cedo para reconhecer-se em seu contexto, interagir de forma crítica e colaborativa, enfrentar desafios e atuar de maneira responsável e proativa em diferentes situações. Assim, ao relacionar o desenvolvimento socioemocional com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, torna-se evidente que a formação integral da criança depende de experiências que favoreçam a aprendizagem cognitiva, mas também a capacidade de compreender a si mesma e ao outro. Desse modo, ao reconhecer que as emoções se manifestam na forma como a criança interage, comunica-se e expressa suas percepções sobre o mundo, torna-se possível relacionar esse processo ao que propõe o documento, ao afirmar:

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 11).

Destarte, à medida que as crianças avançam em suas experiências educativas, as habilidades socioemocionais desenvolvidas nos primeiros anos tornam-se cada vez mais determinantes no enfrentamento de situações de maior complexidade. Portanto, o que começou na infância como pequenas aprendizagens afetivas, transforma-se ao longo do tempo, em competências que influenciam sua postura diante de desafios acadêmicos, sociais e pessoais. Essa continuidade do desenvolvimento emocional ao

longo da escolaridade é destacada por Goleman (1995, p.326) ao afirmar:

[...] quando os estudantes entram no curso médio [...], os que tiveram aulas de alfabetização emocional se diferenciam: não se perturbam diante de pressões políticas dos colegas ou das exigências acadêmicas [...] e dominam aptidões emocionais que os protegem das pressões que vão enfrentar.

Esse entendimento reforça que as bases socioemocionais constituídas na Educação Infantil não apenas favorecem a convivência e a aprendizagem no presente, mas também preparam a criança para lidar, no futuro, com exigências mais amplas da vida escolar e social.

## **5 A LINGUAGEM MUSICAL COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E A RELAÇÃO COM AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

No campo educacional, compreender os conceitos e distinções entre práticas musicais e outras estratégias pedagógicas é imprescindível para entender como a música pode ser incorporada à educação infantil de modo significativo e eficiente.

Conforme afirma Brito (2013, p. 2) “a música é um processo contínuo de construção, envolvendo perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”, enfatizando seu caráter dinâmico e integrador.

Ainda segundo Brito (2013), essa compreensão das especificidades é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas mais completas e enriquecedoras, capazes de envolver aspectos formativos, expressivos e cognitivos relacionados à experiência musical. Além de sua dimensão artística e intelectual, a música favorece significativamente o desenvolvimento socioemocional das crianças, contribuindo para seu crescimento integral.

Além disso, Schafer (2012, p. 344) destaca que “a música teria o poder transformador na vida de populações negligenciadas, se houver a descoberta de uma pedagogia verdadeiramente eficaz”, evidenciando a importância de estratégias pedagógicas conscientes e bem estruturadas para potencializar o impacto da música na educação infantil. Essa visão amplia a concepção tradicional da música como simples repertório a ser reproduzido, ao destacar a importância do processo criativo e investigativo no aprendizado musical. Nesse contexto, a prática musical na educação infantil deve transcender a mera execução de canções ou a reprodução de ritmos, abrangendo atividades que incentivem a exploração sonora, a improvisação e a

reflexão crítica acerca dos sons produzidos pelas próprias crianças.

Conforme Brito (2013, p. 35), “a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”, evidenciando a dimensão lúdica e investigativa da aprendizagem musical. A autora enfatiza, ainda, que o desenvolvimento da expressão musical deve respeitar seu processo natural de exploração, evitando a confusão entre estimulação e sistematização formal precoce (Brito, 2013, p. 46).

Schafer (2012, p.14) enfatiza a relevância de uma escuta ativa e consciente, que amplia a percepção auditiva das crianças para os sons do cotidiano, da natureza e do ambiente urbano:

Schafer resgata os sons que não ouvimos mais, ou por terem desaparecido, substituídos pelos sons progressistas das novas invenções, ou por estarem arraigados ao nosso dia a dia que já não são mais percebidos atentamente, pois fazem parte do pano de fundo que constitui o nosso cenário ambiental, sons que fazem parte da enorme massa que hoje compõe o universo sonoro contemporâneo).

Em síntese, essa prática na educação infantil não se limita ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e criativas, mas também favorece e potencializa a construção de significados, assim como fortalece as competências socioemocionais das crianças (Brito, 2003, p. 2, 35, 46; Schafer, 2012). Desse modo, compreendida como uma linguagem pedagógica integral, e não meramente como instrumento de entretenimento, ferramenta ou técnica musical, ela contribui para experiências mais significativas e transformadoras. Dessa forma, a prática musical não se limita unicamente ao desenvolvimento técnico, mas contribui para a construção de sentidos, a expressão emocional, a interação social e o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais.

## **6 PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções teóricas que discutem a música como linguagem, o desenvolvimento socioemocional e as práticas educativas na Educação Infantil. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender conceitos, fundamentos e orientações presentes em obras clássicas e contemporâneas, bem como em documentos normativos que orientam a prática docente.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), possibilita ao pesquisador ampliar a compreensão sobre o objeto estudado, permitindo o acesso a conhecimentos produzidos ao longo do tempo e que, por sua natureza, não poderiam ser obtidos diretamente no campo empírico. Nessa perspectiva, este tipo de investigação oferece suporte para a construção de análises consistentes, considerando diferentes abordagens e autores relevantes para a temática.

Segundo Gil (2002), as fontes bibliográficas podem ser ainda apresentadas das seguintes maneiras: Livros de leitura corrente, que são categorizados por obras literárias ou por obras de divulgação; e livros de referência, conhecido de igual forma como livros de consulta, que são classificados por informativa ou remissiva, bem como dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques, e como publicações periódicas, que se referem especificamente a jornais, revistas, além de a um repertório variado de impressos. Esses materiais constituem, portanto, um leque de possibilidades para embasar a discussão proposta.

No entanto, Gil (2002) faz uma ressalva quanto às vantagens e desvantagens da pesquisa bibliográfica, ao afirmar que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço. (Gil, 2002, p.45).

E reitera ainda na mesma página:

Essas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. (Gil, 2002, p.45).

Neste sentido, Gil (2008) orienta os pesquisadores que é prudente que se certifiquem de como os dados foram coletados, examinem de maneira analítica cada informação coletada e busque por múltiplas fontes, afim de evitar interpretações equivocadas e garantir a integridade da pesquisa. Sendo assim, na construção de uma pesquisa bibliográfica é crucial seguir etapas específicas, que exigem atenção minuciosa por parte do pesquisador:

a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes;

f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto. (Gil, 2002, p. 59)

Conforme ressalta Gil, (2002), a pesquisa deve ocorrer por meio de uma demanda de etapas delineadas e deve ter o olhar atento do pesquisador. O autor enfatiza ainda, que o estudante só está de fato pronto para dar início ao trabalho, quando conta com uma compreensão nítida sobre o que almeja investigar. Dessa forma, sugere-se que algumas perguntas podem ser relevantes no processo de formulação do problema, principalmente para verificar se ele está apto para ser investigado. Gil (2002, p.63), afirma que o levantamento bibliográfico desempenha um papel essencial na delimitação do problema da pesquisa. Porém, faz uma ressalva, ao dizer que ela não basta por si só. Pois é necessário ir além da leitura, possibilitando uma análise crítica que permita identificar discordâncias entre os autores, identificando contribuições teóricas úteis e escolhendo, se viável um referencial teórico confiável, que sirva como base ao estudo. O autor ainda ressalta que, nesse processo, o diálogo com orientadores e colegas enriquece essa etapa da pesquisa.

Quanto à obtenção do material, dá-se por meio de empréstimos ou consultas na biblioteca ou por recursos acessíveis na internet. Em sequência, com o material bibliográfico obtido e considerado necessário, inicia-se o processo de leitura. Para Gil (2002, p.77), a leitura do material consiste nos seguintes objetivos específicos:

a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Sendo assim, o autor Gil salienta que a leitura do material consiste em verificar qual a relevância da obra para o desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, reforça sobre a necessidade de alinhar aos objetivos do estudo. Em seguida, fala-se sobre a importância da leitura analítica, que tem como propósito organizar e resumir as informações, para que possa contribuir de maneira satisfatória para a resolução do problema proposto (Gil, 2002).

Em etapa posterior, procede-se à elaboração das fichas, que podem ser de dois tipos: fichas bibliográficas que consiste na identificação das fontes e as fichas de apontamentos que são voltadas para registrar ideias e hipóteses importantes surgidas durante a leitura da obra (Gil, 2002). A pesquisa bibliográfica encerra-se com a construção lógica das ideias, ressalta o autor, pois asseguram clareza e coesão aos

objetivos da pesquisa, em seguida, o pesquisador está apto para iniciar a redação do texto. Esta representa a última etapa da pesquisa bibliográfica, que culmina na redação do relatório, Gil (2002).

O processo de desenvolvimento da pesquisa seguiu etapas organizadas: (a) levantamento preliminar de obras relacionadas à música, infância, desenvolvimento socioemocional e educação; (b) definição do problema de pesquisa e dos objetivos; (c) seleção das fontes teóricas mais pertinentes ao tema; (d) leitura exploratória e analítica do material; (e) fichamento das obras e organização dos conceitos centrais; (f) construção da estrutura argumentativa; e (g) redação final do estudo.

Foram utilizadas obras clássicas da Psicologia e da Educação, como Vygotsky, Wallon, Piaget e Leontiev, além de autores da Educação Musical, como Schafer (1991) e Brito (2003). Complementarmente, foram mobilizados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que fundamentam legalmente o papel da música e das competências socioemocionais no processo educativo.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado permitiu não apenas compreender como diferentes autores abordam o papel da música no desenvolvimento infantil, mas também analisar de que maneira essas contribuições dialogam com as práticas pedagógicas atuais, oferecendo subsídios teóricos para reflexões e proposições no campo educacional.

## **7 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise das obras e documentos selecionados evidenciou que a música, quando compreendida como linguagem, apresenta um potencial significativo para atuar como mediadora do desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Os resultados obtidos a partir do referencial teórico permitem destacar três eixos centrais: (a) a música como forma de expressão e comunicação; (b) o papel da música na construção de habilidades socioemocionais; e (c) a importância da intencionalidade pedagógica na prática musical.

### **7.1 A música como forma de expressão e comunicação**

Autores como Schafer (1991) e Brito (2003) defendem que a música constitui uma linguagem simbólica capaz de expressar emoções, pensamentos e modos de

interação que, muitas vezes, não são alcançadas por meio da linguagem verbal. Para as crianças pequenas, essa dimensão expressiva mostra-se ainda mais relevante, pois possibilita exteriorizar sentimentos e percepções que ainda não conseguem nomear.

O contato com sons, ritmos e melodias favorece a construção de significados, a sensibilidade estética e a criatividade. Além disso, a música amplia as formas de comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos, contribuindo para sua inserção no meio social de maneira ativa.

## 7.2 Música e desenvolvimento socioemocional

A literatura analisada evidencia que a música oferece condições favoráveis para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como empatia, cooperação, autorregulação, expressão emocional e convivência ética.

A partir das ideias de Vygotsky (1984), entende-se que a linguagem, em todas as suas formas, mediatiza o desenvolvimento humano. Assim, ao participar de experiências musicais, a criança internaliza signos, organiza emoções, fortalece vínculos e amplia sua capacidade de comunicação e autorregulação.

Wallon (1975; 1986) reforça a inseparabilidade entre emoção, movimento e cognição, o que torna a música um espaço privilegiado de integração dessas dimensões. Em práticas coletivas, como rodas de música, jogos musicais e atividades rítmicas, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, a respeitar turnos, a lidar com frustrações e a vivenciar experiências compartilhadas.

## 7.3 Intencionalidade pedagógica e prática docente

A análise bibliográfica demonstrou também que o potencial da música no desenvolvimento infantil depende diretamente da mediação do professor. Quando utilizada de forma improvisada, sem objetivos claros ou sem planejamento, sua função se reduz ao entretenimento.

Brito (2003) destaca que a prática musical precisa ser pensada para favorecer a escuta ativa, a experimentação sonora, a reflexão e a participação consciente da criança. Isso exige formação docente, sensibilidade estética e compreensão do papel da música como linguagem e campo de experiência.

A BNCC (2018) reforça que a música integra o campo “Traços, sons, cores e formas” e que as experiências educativas devem promover interação, sensibilidade e expressão. No campo “O eu, o outro e o nós”, a Base reconhece explicitamente a importância das emoções, da convivência e da empatia, competências diretamente estimuladas pelas práticas musicais.

Assim, observou-se que a música pode, sim, atuar como mediadora do desenvolvimento socioemocional, desde que inserida em práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e coerentes com as necessidades das crianças.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo analisou o papel da música como linguagem e sua contribuição para o desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, a partir de uma investigação bibliográfica fundamentada em autores clássicos, contemporâneos e documentos normativos.

A partir da questão de pesquisa, sobre compreender como a linguagem musical pode atuar como mediadora no desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil, foi possível concluir que a música: constitui uma linguagem simbólica rica e complexa, capaz de expressar emoções, ideias e modos de interação. Além disso, favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação, autorregulação e expressão emocional, aspectos fundamentais para a vivência e construção das relações na infância. Também contribui para a formação integral da criança, articulando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras que se entrelaçam no cotidiano escolar.

A linguagem musical potencializa a interação social e o sentido de pertencimento, elementos essenciais para a consolidação da identidade e da construção do eu. Por fim, evidencia-se que o uso da música na Educação Infantil exige práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e teoricamente fundamentadas, evitando concepções superficiais ou meramente recreativas que reduzam seu potencial formativo.

Os autores estudados, Wallon, Piaget, Vygotsky, Schafer, Brito, entre outros, convergem ao apontar que a criança aprende e se desenvolve em interação, em diálogo constante com o meio e com os outros. A música, nesse processo, emerge

como elemento privilegiado de mediação, pois integra corpo, emoção, linguagem e pensamento.

Os documentos oficiais, como as DCNEI (2009) e a BNCC (2018), reforçam que a Educação Infantil deve promover experiências que valorizem a expressão, a convivência, a sensibilidade e o desenvolvimento integral. A música se insere nesse contexto, como um caminho potente para atender às necessidades reais das crianças. Portanto, conclui-se que a música, quando compreendida como linguagem é trabalhada de forma intencional, tem papel significativo na promoção do desenvolvimento socioemocional e na ampliação das possibilidades de aprendizagem e expressão da criança, contribuindo para um processo educativo mais humano, sensível e integral.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. DOI: 10.1590/S1414-98932013000200012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em: 23 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: objetiva, 1995.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012. E-book. Disponível em: Kindle. Acesso em: 13 jun. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986b. p.168-178.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. Níveis e flutuações do eu. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos de psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b. p.153-171.