

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MISAEL GLÊNYSSON DOS SANTOS NASCIMENTO CLAUDINO

AFETADOS PELA MÚSICA: autonarrativa e reflexões sobre o lugar da musicalização na
Educação Infantil

Maceió
2026

MISAEGL GÊNYSSEON DOS SANTOS NASCIMENTO CLAUDINO

AFETADOS PELA MÚSICA: autonarrativa e reflexões sobre o lugar da musicalização na
Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Fabrícia
Pinheiro da Silva.

Maceió
2026

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

C615a Claudino, Misael Glênysson dos Santos Nascimento.
Afetados pela música: autonarrativa e reflexões sobre o lugar da
musicalização na educação infantil / Misael Glênysson dos Santos Nascimento
Claudino. – 2026.

53 f.

Orientadora: Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva.
Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de
Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 52-53.

1. Musicalização. 2. Educação infantil. 3. Formação docente. 4.
Autonarrativa. I. Título.

CDU: 372.3

MISAEAL GLÊNYSSE DOS SANTOS NASCIMENTO CLAUDINO

AFETADOS PELA MÚSICA:

autonarrativa e reflexões sobre o lugar da musicalização 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 30 de junho de 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ANDREZA FABRICIA PINHEIRO DA SILVA**
Data: 15/07/2026 13:43:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora – Profa. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva – CEDU/UFAL

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE DA COSTA SILVA**
Data: 15/07/2026 21:02:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora – Profa. Dra. Simone da Costa Silva – CAPTV/CEDUUFAL

Documento assinado digitalmente
 **ELZA MARIA DA SILVA**
Data: 15/07/2026 14:23:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora – Profa. Dra. Elza Maria da Silva – CEDU/UFAL

3º membro

À minha mãe, Sunamita, e à minha avó, Lourdes (in memoriam), minha base musical e exemplos de fé e amor. Ao meu pai, Elias, pelo apoio constante. À minha esposa, Ana Júlia, meu amor. Tudo isso é por vocês e para vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo honra, glória, louvor e majestade a Deus, razão maior da minha existência e fundamento de tudo o que sou. Agradeço pelo dom da vida, mas, sobretudo, pelo dom da salvação. A Ele, minha gratidão por me permitir servi-lo através da música e, por meio dela, ser instrumento de transmissão do seu amor.

À minha mãe, Sunamita (in memoriam), à minha avó, Lourdes (in memoriam) e ao meu pai, Elias, expresso minha mais profunda e eterna gratidão. Vocês foram, e sempre serão, pilares fundamentais na formação de quem sou. Nos valores que carrego, na fé que me sustenta e na música que pulsa em mim, há marcas vivas do legado que me deixaram. Mais do que palavras, vocês me ensinaram pelo exemplo — de força, de amor, de dignidade e de devoção a Deus. Se hoje chego até aqui, é porque fui sustentado por tudo aquilo que vocês semearam em minha vida.

À minha amada esposa, Ana Júlia, minha companheira de vida, meu porto seguro e minha força nos dias difíceis. Obrigado por acreditar em mim quando eu mesmo duvidei, por caminhar ao meu lado com amor, paciência e fidelidade. Você é parte essencial desta conquista. Eu te amo como Cristo amou a Igreja, de forma sacrificial, verdadeira e eterna.

À minha orientadora, Profa. Dra. Andreza Fabrícia, pela dedicação, paciência e orientação cuidadosa ao longo deste trabalho. Sua contribuição foi fundamental para a construção deste estudo e para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores do curso de Pedagogia, que, ao longo desta trajetória, compartilharam conhecimentos e experiências essenciais para minha formação acadêmica e humana.

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

“A música ajuda a não sentir o silêncio que
existe entre as pessoas.”

(Johann Sebastian Bach).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil a partir da articulação entre autonarrativa formativa, análise da formação inicial em Pedagogia e experiência vivida no Estágio Supervisionado II. A pesquisa parte da problemática de como os sujeitos são afetados pela música ao longo de suas trajetórias e que reflexões esses afetamentos suscitam acerca da musicalização no contexto da infância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, articulada à perspectiva autonarrativa, tomando as experiências musicais do pesquisador como ponto de partida para problematizar questões amplas sobre formação docente e prática pedagógica. O estudo dialoga com autores da educação musical, da Educação Infantil e da formação humana, além de documentos normativos da educação brasileira, como Brasil (1996, 1998, 2009, 2018). A análise evidencia que a música esteve presente na trajetória do pesquisador como experiência familiar, religiosa, comunitária, cultural e formativa. Contudo, no curso de Pedagogia, sua presença mostrou-se reduzida, pontual e pouco experiencial, revelando limites na formação inicial do pedagogo para o trabalho com a musicalização. A experiência do estágio, por sua vez, permitiu observar que a música se faz presente no cotidiano da Educação Infantil, mas muitas vezes de forma funcional, associada à rotina, ao entretenimento e ao apoio a outras aprendizagens. Conclui-se que o desafio não está apenas em inserir a música na escola, mas em ressignificar seu lugar pedagógico, compreendendo a musicalização como linguagem, mediação e experiência formativa capaz de favorecer expressão, escuta, criação, interação e desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Formação Docente; Autonarrativa.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the place of musicalization in Early Childhood Education by articulating a formative self-narrative, the analysis of initial teacher education in Pedagogy, and the experience lived in Supervised Internship II. The research starts from the problem of how subjects are affected by music throughout their trajectories and what reflections these affectations raise about musicalization in childhood contexts. Methodologically, this is a qualitative and bibliographic study, articulated with a self-narrative perspective, taking the researcher's musical experiences as a starting point to problematize issues related to teacher education and pedagogical practice. The study dialogues with authors from music education, Early Childhood Education, and human formation, as well as with normative documents of Brazilian education, such as Brazil (1996, 1998, 2009, 2018). The analysis shows that music was present in the researcher's trajectory as a family, religious, community, cultural, and formative experience. However, in the Pedagogy course, its presence proved to be limited, occasional, and scarcely experiential, revealing constraints in the initial education of pedagogues for working with musicalization. The internship experience made it possible to observe that music is present in the daily life of Early Childhood Education, but often in a functional way, associated with routine, entertainment, and support for other learning processes. It is concluded that the challenge is not only to insert music into school, but to resignify its pedagogical place, understanding musicalization as language, mediation, and a formative experience capable of fostering expression, listening, creation, interaction, and the integral development of the child.

Keywords: Musicalization; Early Childhood Education; Teacher Education; Self-Narrative.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDU	Centro de Educação
CMG	Coral Mensageiros do Gólgota
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OFAE	Orquestra Filarmônica Adoradores por Excelência
OFC	Orquestra Filarmônica Celebrart
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	NARRATIVA FORMATIVA: ENTRE MELODIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS.....	16
3.	A EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ENTRE A AUSÊNCIA, A PRÁTICA E AS POSSIBILIDADES DA MUSICALIZAÇÃO.....	25
3.1.	Formação em Pedagogia e a presença da música: uma análise crítica	25
3.2.	A música no contexto do estágio: entre presença cotidiana, funcionalidade e intencionalidade pedagógica.....	31
4.	REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	52

1. INTRODUÇÃO

Diariamente convivemos, interagimos e reagimos aos mais diversos sons e ruídos. E nessa diversidade de estímulos sonoros, a música se apresenta como uma linguagem expressiva que atravessa diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Desde a infância, manifesta-se nas brincadeiras, nas interações e nas experiências sensoriais das crianças, como forma de comunicação, expressão e produção de sentidos. Nesse processo, as crianças exploram, criam e recriam possibilidades sonoras, comunicando-se e relacionando-se com o mundo por meio de sua musicalidade (Brito, 2003).

Todavia, apesar de sua presença constante na vida humana, definir o que é música não é uma tarefa simples. Conforme aponta a autora, a compreensão e a definição de música se transformam ao longo do tempo, acompanhando as mudanças nos valores, nas concepções estéticas e nas formas de pensar de cada sociedade. Nesse mesmo sentido, Penna (1990) destaca que as múltiplas conceituações musicais estão relacionadas à complexidade da própria música, que envolve aspectos como sensibilidade, abstração e subjetividade.

Dentre as diversas definições existentes, Brito (2003, p. 26) compreende a música como uma “linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio no continuum espaço-tempo”, evidenciando que tanto o som quanto o silêncio são elementos constitutivos do fazer musical.

De modo semelhante, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 45).

Tais compreensões reforçam a música como uma linguagem artística e comunicativa, capaz de mediar experiências humanas e sociais. Ao possibilitar a expressão de sentimentos, pensamentos e percepções, a música participa da construção de significados sobre o mundo e sobre si mesmo. Com base nisso, sua relevância ultrapassa o campo estritamente artístico, uma vez que se constitui como forma de interação, produção cultural e experiência humana. Por meio das práticas musicais, os sujeitos estabelecem relações com diferentes contextos sociais e culturais, compartilham sentidos e constroem formas de pertencimento que contribuem para sua formação individual e coletiva.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música é: “a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores

diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (Brasil, 2018, p. 196).

Essa linguagem artística, para além de uma mera organização sonora, é uma forma de expressão que se constitui por meio dos sons, os quais adquirem forma, sentido e significado a partir de processos intencionais. Pode-se dizer que a música articula dimensões subjetivas e coletivas, uma vez que envolve tanto a sensibilidade individual quanto as interações sociais, nas quais se insere e pelas quais é constantemente ressignificada.

A música revela-se, ainda, como produção cultural historicamente situada, carregando marcas das tradições, conhecimentos e visões de mundo de determinados grupos sociais. Assim, reconhece-se que as práticas musicais não são universais ou neutras, mas se constituem no interior de contextos culturais específicos, o que reforça a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a diversidade, a expressão criativa e a compreensão crítica das manifestações musicais no ambiente escolar.

No âmbito da educação, é preciso ainda distinguir o processo de musicalização da própria educação musical. Enquanto a musicalização pode ser entendida como o processo orientado de inserção do sujeito no universo musical, para o desenvolvimento de estruturas cognitivas e sensíveis que possibilitam ao sujeito compreender, organizar e atribuir sentido aos fenômenos sonoros (Penna, 1990), a educação musical refere-se a um campo mais amplo, que abrange diferentes níveis e contextos de ensino e aprendizagem da música, incluindo tanto práticas de iniciação quanto o aprofundamento teórico, técnico e interpretativo (Swanwick, 2003; Brito, 2003).

Sob essa perspectiva aqui assumida, é possível afirmar que a musicalização pode ser compreendida como uma dimensão constitutiva da educação musical, ainda que não se limite a uma etapa inicial rígida, podendo atravessar diferentes fases do desenvolvimento.

No tocante à Educação Infantil, faz-se necessário compreendê-la como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais (Brasil, 1996). A partir deste entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica sejam organizadas a partir das interações e das brincadeiras, valorizando as múltiplas linguagens infantis.

Por sua vez, a BNCC reconhece a música como parte integrante dos campos de experiência, incentivando que as crianças possam “explorar sons, ritmos, formas de expressão e comunicação” (Brasil, 2018, p. 41).

Apesar desse reconhecimento teórico e normativo, observa-se que a música nem sempre é inserida no cotidiano escolar de forma intencional e sistematizada, mas predominantemente

como recurso auxiliar para organização da rotina ou como suporte para outras atividades. Sob essa perspectiva, deixa de ser concebida e tratada enquanto linguagem, configurando-se muitas vezes como mero apêndice ou, na melhor das hipóteses, como estratégia pedagógica complementar.

Ao mesmo tempo, permanece a necessidade de refletir sobre os modos pelos quais a música afeta os sujeitos em suas trajetórias de vida e formação. A música atravessa experiências cotidianas, produz memórias, desperta emoções, fortalece vínculos e participa de modo contributivo da construção de identidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, cabe problematizar: como somos afetados pela música ao longo de nossas vidas? E que reflexões esses afetamentos suscitam acerca do lugar da musicalização na Educação Infantil?

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa. Ao longo de minha trajetória, fui continuamente afetado pela música, que esteve presente desde a infância em contextos musicais coletivos, constituindo-se como espaço de pertencimento, expressão, convivência e construção identitária. Essas experiências, articuladas posteriormente à formação em Pedagogia e às vivências no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, contribuíram para o surgimento de inquietações acerca do lugar ocupado pela musicalização no contexto educacional, motivando a construção deste estudo.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil a partir da articulação entre autonarrativa formativa, análise da formação inicial em Pedagogia e experiência vivida no Estágio Supervisionado II em Educação Infantil, problematizando a relação entre a música como presença cotidiana e a musicalização como prática pedagógica intencional.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender, a partir de uma autonarrativa formativa, os afetamentos da música em minha trajetória pessoal, familiar, religiosa, comunitária e formativa; analisar o lugar ocupado pela música na formação inicial em Pedagogia, especialmente nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDU/UFAL; e discutir, com base na experiência do Estágio Supervisionado II em Educação Infantil, nas referências teóricas e nos documentos normativos, as possibilidades da musicalização como linguagem, mediação e experiência formativa no desenvolvimento integral da criança.

Parte-se do pressuposto de que a música, embora reconhecida nos documentos normativos como linguagem importante para o desenvolvimento integral da criança, nem sempre ocupa, na formação inicial do pedagogo e nas práticas da Educação Infantil, um lugar

correspondente à sua potência formativa. Assim, o problema não se concentra apenas na presença ou ausência da música, mas na forma como ela é compreendida, planejada e vivenciada pedagogicamente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, articulada à perspectiva autonarrativa. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender experiências, sentidos e processos formativos relacionados à musicalização, considerando a complexidade das vivências humanas e educacionais. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da educação musical, da Educação Infantil, da formação docente e dos estudos narrativos, bem como em documentos normativos que orientam as práticas educativas brasileiras.

A perspectiva autonarrativa constitui-se como eixo de reflexão do estudo, uma vez que toma as experiências vividas pelo pesquisador como possibilidade de produção de conhecimento. Essa escolha aproxima-se de Silva (2019), que, ao desenvolver uma pesquisa qualitativa com narrativas e histórias de vida, destaca o valor dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas. No campo da formação docente, Fávero e Tonieto (2009, p. 59 apud Silva, 2019, p. 26) afirmam que novos referenciais têm possibilitado compreender o processo formativo docente como “constituição identitária que se dá ao longo da trajetória de vida”.

Nessa mesma direção, Freitas e Ghedin (2015, p. 113 apud Silva, 2019, p. 27) ressaltam a necessidade de abordagens capazes de compreender a vida cotidiana, suas dificuldades, contradições, tensões e problemas. Assim, a análise é construída a partir da articulação entre referencial teórico, documentos oficiais e experiências vividas, compreendendo a música como elemento formativo na constituição do sujeito e nas reflexões acerca da musicalização na Educação Infantil.

Este trabalho está estruturado em três partes. A primeira apresenta a autonarrativa, abordando experiências pessoais com a música e seus atravessamentos na constituição da identidade e da formação do sujeito. A segunda discute a experiência formativa, analisando o lugar da música no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, bem como as reflexões produzidas a partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Por fim, a terceira parte propõe uma harmonização reflexiva entre teoria, experiência e prática pedagógica, buscando compreender o lugar da musicalização na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança.

2. NARRATIVA FORMATIVA: ENTRE MELODIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

Muito se discute acerca da importância da música e de seus efeitos na constituição dos sujeitos e das coletividades. Entretanto, compreender a potência formativa da experiência musical exige também olhar para as trajetórias de vida atravessadas pela música, reconhecendo os modos pelos quais ela produz memórias, pertencimentos, aprendizagens e formas de compreender o mundo. Nesse sentido, a presente seção apresenta uma autonarrativa construída a partir de minhas experiências com a música, buscando refletir sobre os processos de afetamento e formação que marcaram minha trajetória pessoal, cultural, familiar e educacional.

Minha relação com a música tem origem em um contexto familiar profundamente marcado por práticas musicais vivenciadas, sobretudo, no ambiente religioso. Nascido em 1996 e oriundo de uma família cristã protestante, cresci em um espaço no qual a música ocupava lugar central nas experiências cotidianas, nas relações familiares e nas práticas de fé. Desde a primeira infância, fui atravessado por sonoridades, repertórios e vivências musicais que contribuíram para a construção de minha identidade e para a forma como passei a perceber o mundo.

Uma das figuras centrais dessa trajetória foi minha avó materna, Lourdes Nascimento (1934-2019), conhecida na comunidade religiosa como Irmã Lourdes. Mulher negra, moradora da periferia de Maceió, viúva e profundamente envolvida com a vida da igreja, ela construiu sua trajetória musical de forma autodidata. Inicialmente atuou como corista e, posteriormente, tornou-se regente de diferentes corais da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Alagoas. Embora não tivesse formação musical formal nem domínio da leitura de partituras, desenvolveu seus conhecimentos por meio da escuta, da observação de outros regentes e da prática constante. Aprendia as divisões das vozes, memorizava repertórios inteiros e conduzia os grupos com dedicação e compromisso. As pessoas a admiravam por sua capacidade de lembrar canções antigas e organizar os diferentes naipes apenas pela memória e pela experiência acumulada ao longo dos anos.

Durante minha infância, acompanhei inúmeros ensaios conduzidos por minha avó. Recordo-me de observá-la ensinando cada voz separadamente, repetindo quantas vezes fossem necessárias até que todos aprendessem. Mesmo quando a idade já enfraquecia sua voz, permanecia conduzindo os grupos com firmeza, paciência e zelo. Havia momentos em que era rígida, exigindo compromisso dos participantes, mas também demonstrava leveza e bom humor nos intervalos dos ensaios. Ao revisitar essas lembranças, percebo que minha primeira

experiência de ensino musical ocorreu muito antes de eu aprender teoria ou tocar um instrumento; ela aconteceu observando minha avó ensinar música a outras pessoas.

Minha mãe, Sunamita Nascimento (1974-2017), também participava ativamente dos corais regidos por minha avó. Em nossa casa, onde vivi durante a infância com minha mãe e minha avó, a música estava presente diariamente. Havia inúmeros discos de vinil, CDs e DVDs que compunham a trilha sonora da rotina doméstica diariamente. Minha mãe cantava enquanto organizava a casa, cantava na igreja, cantava durante as atividades mais simples do cotidiano. Para mim, ouvir minha mãe cantar era algo tão natural quanto qualquer outra atividade da vida diária.

Entre as muitas lembranças que guardo desse período, existe uma canção que permanece profundamente associada à memória de minha mãe: “Feliz Serás”, interpretada pela cantora Denise Cardoso. Sempre que a escutava, percebia a emoção com que ela cantava. Naquele período, eu não compreendia completamente os motivos daquela emoção, mas hoje reconheço que essas experiências me ensinaram que a música é capaz de carregar histórias, sentimentos e memórias. Essa lembrança também evidencia que minhas experiências musicais na primeira infância não foram construídas apenas a partir de repertórios infantis, como cantigas, brincadeiras cantadas ou músicas voltadas especificamente às crianças. Ao contrário, desde muito cedo fui imerso em um universo musical adulto, marcado por canções religiosas, corais, hinos e repertórios afetivos compartilhados por minha família. Esse contato ampliou minha escuta e fez com que a música se apresentasse, ainda na infância, não apenas como brincadeira ou entretenimento, mas como expressão de fé, memória, emoção e pertencimento. Ainda hoje, quando ouço Feliz Serás, sinto como se parte de minha mãe permanecesse viva em mim.

Meu pai, Elias Claudino, embora não estivesse presente cotidianamente durante minha infância, também possuía uma forte relação com a música. Participou de diferentes corais da Assembleia de Deus nos bairros de Cruz das Almas, Pontal da Barra e Vila Brejal. Até os dias atuais, nos encontros familiares, costuma organizar momentos de canto coletivo, preservando uma tradição musical que atravessa gerações e reforça os vínculos familiares.

Minhas primeiras lembranças musicais remontam aos sábados à tarde, quando acompanhava minha mãe aos ensaios do Departamento Infantil Glória de Sião, realizado na Assembleia de Deus da Cohab, no bairro do Jacintinho. Também me recordo das inúmeras idas aos ensaios dos corais em diferentes bairros de Maceió, sempre acompanhando minha mãe e minha avó. Naquele período, a música ainda não era objeto de aprendizagem consciente. Ela fazia parte do ambiente em que eu vivia, de forma plural – dentro das experiências culturais e religiosas da nossa família – e não se restringia aos repertórios musicais mais comuns às

crianças.

Durante os ensaios dos corais dos quais minha mãe e minha avó participavam, enquanto os adultos ensaiavam, eu brincava com outras crianças pelos corredores da igreja, enquanto éramos afetados por todas aquelas experiências musicais. As vozes dos corais preenchiam o espaço e serviam como trilha sonora para nossas brincadeiras. Com o passar do tempo, entretanto, aquilo que inicialmente era apenas som de fundo passou a despertar minha atenção. Aos poucos comecei a observar os ensaios, prestar atenção às canções e acompanhar as apresentações. Sem perceber, a música deixava de ser apenas parte do ambiente e passava a constituir uma experiência de pertencimento.

Embora não possuísse instrumentos musicais formais durante a infância, tive contato com brinquedos que simulavam teclados, violões, guitarras e tambores. Entretanto, foi a convivência constante com pessoas que cantavam, ensaiavam e compartilhavam experiências musicais que despertou meu interesse pela música. Cabe aqui salientar que não houve, em momento algum, imposição da parte dos meus pais ou de minha avó para que eu seguisse esse caminho. Esse desejo surgiu de forma espontânea, alimentado pelo contato cotidiano com um ambiente em que música, família, fé e convivência estavam profundamente entrelaçadas. Desse modo, meu interesse pela música foi sendo constituído a partir das experiências musicais vividas desde a infância, as quais me afetaram sensivelmente e contribuíram para a construção de minha relação com o universo musical.

Essa presença constante da música desde a infância contribuiu para a construção de experiências formativas que ultrapassavam o simples ato de ouvir ou executar canções. Assim como destaca Brito (2003, p. 35):

O processo de musicalização [...] começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. [...] os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.

Essa compreensão permite reconhecer que a musicalização não se inicia apenas em espaços formais de ensino, mas também nas experiências sonoras vividas no ambiente familiar, nas interações cotidianas, nas brincadeiras e nos vínculos afetivos construídos com os adultos. Nesse sentido, nota-se que a música esteve presente em meu processo de formação pessoal não apenas como prática artística, mas também como elemento estruturante das relações afetivas, familiares e culturais vividas desde a infância.

Costumo dizer que existem pessoas geradas ou gestadas na música, pois, antes mesmo do nascimento, o sujeito já se encontra imerso em um ambiente sonoro que participa de suas

primeiras experiências sensoriais. Essa afirmação possui, neste trabalho, um sentido afetivo e metafórico, mas também encontra ressonância em estudos que indicam que a relação com os sons pode iniciar-se ainda no período gestacional e nos primeiros dias de vida. Movallied et al. (2023), ao discutirem os efeitos das estimulações sonoras durante a gestação, apontam que experiências auditivas vivenciadas nesse período podem produzir respostas relacionadas à aprendizagem fetal.

De modo semelhante, Nagy et al. (2022) observam que recém-nascidos apresentam respostas comportamentais e fisiológicas diante de estímulos musicais, sugerindo que a musicalidade humana se manifesta muito cedo no desenvolvimento. Essa compreensão também dialoga com Brito (2003), quando a autora afirma que o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa antes do nascimento, uma vez que, ainda na fase intrauterina, os bebês convivem com sons produzidos pelo corpo materno e com a voz da mãe como referência afetiva. Desse modo, ao afirmar que fui gestado na música, busco expressar que minha trajetória foi atravessada por experiências sonoras, afetivas e musicais desde muito cedo, constituindo uma marca formativa que acompanhou e afetou diferentes momentos da minha vida.

Aos treze anos, passei a participar ativamente de uma das experiências musicais mais significativas da minha adolescência: o Coral Manhã Radiosa, regido por minha avó na Assembleia de Deus em Benedito III. Diferentemente dos ensaios que eu observava quando criança, agora eu fazia parte do grupo. Minha entrada no coral aconteceu após um convite de minha avó, que percebeu meu interesse crescente pelas atividades musicais e me perguntou se eu gostaria de participar. Não senti nervosismo naquele momento, pois já conhecia boa parte do repertório. O desafio estava em compreender as divisões dos naipes e assumir uma participação efetiva naquele coletivo.

Inicialmente fui integrado ao naipe dos tenores. Entretanto, com as transformações físicas próprias da adolescência, minha tessitura vocal começou a mudar. Foi minha própria avó quem identificou esse processo e me orientou a migrar para o naipe dos baixos. Lembro-me desse momento como um marco simbólico de amadurecimento. Não se tratava apenas de uma mudança técnica, mas da percepção de que eu estava crescendo e ocupando novos espaços dentro daquele universo musical que me acompanhava desde a infância.

Segundo Swanwick (2003), a música possui um caráter profundamente social, pois sua prática envolve interação, escuta e construção coletiva de significados. Nas experiências corais, essa dimensão tornou-se especialmente evidente para mim. A convivência com pessoas de diferentes idades fortalecia o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Aprendi a ouvir

o outro, a compreender meu papel dentro do conjunto e a perceber que a construção da sonoridade coletiva dependia do compromisso de cada participante.

Aos quatorze anos iniciei meus estudos formais de teoria musical e ingressei na Orquestra Filarmônica Celebrart (OFC), vinculada à Assembleia de Deus em Benedito Bentes II. Foi também nesse período que tive meu primeiro contato com o violino. Eu pouco conhecia o instrumento até vê-lo pessoalmente pela primeira vez. Recordo-me de olhar para ele e decidir que aquele seria o instrumento que desejava aprender. A primeira aula revelou um caminho longo e repleto de desafios. A afinação, a postura, o domínio do arco e a agilidade exigida pelas peças musicais demandavam disciplina e persistência.

Os ensaios da orquestra aconteciam aos domingos e os ensaios de naípe às quintas-feiras. Entretanto, logo compreendi que o verdadeiro aprendizado dependia também do estudo individual realizado em casa. Minha maior dificuldade estava relacionada à agilidade exigida por determinadas obras. Ainda assim, o apoio da família e dos colegas músicos impediu que eu cogitasse desistir. Ao contrário, cada pequena conquista fortalecia minha motivação para continuar aprendendo.

Tocar em uma orquestra pela primeira vez produziu em mim um sentimento profundo de pertencimento. Era como se todo o tempo dedicado aos estudos e aos ensaios finalmente encontrasse sentido dentro de uma construção coletiva maior. Entre as diversas apresentações realizadas nesse período, guardo com especial carinho a comemoração dos dez anos da OFC. Além de participar intensamente dos ensaios, passei a auxiliar outros músicos em trechos que apresentavam maior dificuldade. Ver a evolução dos colegas a partir dessas trocas foi uma experiência que antecipava, sem que eu percebesse, minha futura atuação como educador.

Com o passar dos anos, a música deixou de ser apenas espaço de aprendizagem e passou a constituir-se também como espaço de atuação. Aos dezenove anos fui convidado a atuar voluntariamente como professor de violino na escola de música da própria orquestra. Recebi o convite com surpresa e senso de responsabilidade. Em muitos momentos recordava as formas pelas quais minha avó ensinava os corais e minha mãe conduzia suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ensinar crianças e iniciantes era desafiador, mas também profundamente gratificante. Os recitais dos alunos tornaram-se momentos especiais, pois permitiam acompanhar concretamente seus avanços e conquistas.

A importância dessas experiências pode ser compreendida à luz das reflexões de Fonterrada (2008), que destaca que a educação musical não se limita à formação de músicos profissionais, mas contribui para o desenvolvimento humano ao estimular a percepção, a sensibilidade e a capacidade expressiva dos sujeitos. Nesse sentido, o fazer musical vivido em

espaços comunitários, como igrejas e projetos sociais, constitui importante campo de formação cultural e humana.

A experiência como professor voluntário de música, iniciada em 2015, também foi importante para que eu me reconhecesse como alguém que gostava de ensinar. Antes mesmo de ingressar na universidade, eu já vivenciava, ainda que de forma empírica, situações de mediação, orientação e acompanhamento de outras pessoas em seus processos de aprendizagem musical. Essas experiências, construídas na igreja, nos corais e na orquestra, contribuíram para fortalecer minha aptidão para a docência e para ampliar minha compreensão sobre o ensino como prática de cuidado, escuta, paciência e responsabilidade.

Em 2016, três anos após concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, por meio do ENEM, na modalidade ampla concorrência. Inicialmente, eu pretendia cursar Psicologia, mas a escolha pela Pedagogia foi se constituindo a partir de diferentes influências, entre elas minha experiência com o ensino de música, a convivência com amigos docentes e, sobretudo, a referência de minha mãe. Ela havia feito o PSS ainda no Ensino Médio e atuou como professora do Maternal, Jardim I e Jardim II em duas escolas da rede privada. Durante minha infância, estudei em uma dessas escolas e também a via, em casa, elaborando atividades, planejando propostas e dedicando-se à docência.

Embora essa influência materna só tenha se tornado mais clara para mim posteriormente, hoje reconheço que sua atuação como professora/educadora marcou minha forma de compreender o cuidado, a paciência, o afeto, a organização, a firmeza, a criatividade e a relação com as crianças. Minha mãe se entregava intensamente tanto à música quanto à educação, e essa entrega contribuiu para que eu percebesse a docência como um campo de sensibilidade, responsabilidade e criação. Assim, meu ingresso na Pedagogia não representou apenas uma escolha profissional, mas a continuidade de um percurso formativo marcado pela música, pela experiência educativa e pelas referências afetivas que me constituíram.

Entre as diversas experiências vividas nesse percurso, recordo-me de um episódio marcante durante minha participação no projeto Laboratório de Violino da UFAL, sob a docência da Prof^a Dr^a Débora Borges. Na ocasião, preparava-me para executar o terceiro movimento do Concerto nº 2, de Friedrich Seitz, em um recital aberto à comunidade. A obra exigia velocidade, precisão e domínio técnico. O receio de cometer erros passou a interferir em meus estudos, gerando insegurança e ansiedade. Em determinado momento, cheguei a questionar minha própria capacidade de executá-la. Entretanto, após um longo processo de preparação, consegui realizar a apresentação com tranquilidade. A experiência permitiu compreender que muitos dos obstáculos encontrados durante a aprendizagem não estão apenas

nas dificuldades técnicas, mas também nos limites que construímos sobre nós mesmos.

Experiências como essa reforçam a compreensão de que a aprendizagem musical envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Vygotsky (2001), os processos de aprendizagem estão profundamente relacionados às interações sociais e às experiências vividas pelos sujeitos em contextos culturais específicos. Dessa forma, o desenvolvimento musical não pode ser compreendido apenas como aquisição de habilidades técnicas, mas também como construção de significados mediada pelas relações humanas.

Em 2020, uma nova experiência marcou minha trajetória. Durante um ensaio da Orquestra Filarmônica Adoradores por Excelência (OFAE), vinculada à igreja Assembleia de Deus no bairro de Santa Lúcia, assumi temporariamente a condução do grupo enquanto aguardávamos a chegada do maestro. A musicista Hanyelly França observou aquela situação e, posteriormente, convidou-me para aprender regência musical e auxiliá-la na condução do Coral Mensageiros do Gólgota (CMG), vinculado à mesma congregação. Recebi o convite com surpresa, alegria e, também, certo receio, pois nunca havia imaginado seguir esse caminho. Posteriormente, também passei a auxiliar o maestro Patrício Laranja na regência da OFAE. Ao ocupar esses espaços, percebi que estava dando continuidade a uma trajetória que, de certa forma, havia começado muitos anos antes, observando minha avó conduzir seus corais. Assumir a regência significava não apenas desenvolver uma nova habilidade musical, mas também dar continuidade a um legado.

A relação entre música e experiência emocional tem sido discutida por diversos estudiosos da educação musical. Swanwick (2003) afirma que as experiências musicais possuem forte dimensão afetiva, uma vez que permitem expressar e elaborar sentimentos que muitas vezes não encontram espaço em outras formas de linguagem. Em minha trajetória, essa dimensão tornou-se especialmente evidente em momentos de perda.

Muitas das canções que marcaram minha vida estão associadas à memória de minha mãe e de minha avó. Após o falecimento de minha mãe, em 2017, algumas músicas passaram a adquirir novos significados. Entre elas, destaca-se Feliz Serás. Sempre que a escuto, recordo-me de sua voz, de sua emoção ao cantá-la e dos momentos compartilhados em nossa convivência. Ouvir essa canção é, de certa forma, reencontrá-la nas memórias que permanecem vivas.

Anos depois, durante os dois meses em que minha avó permaneceu internada em decorrência de diversas complicações de saúde, a música continuou ocupando lugar central em sua vida. Segundo as enfermeiras que a acompanhavam, ela cantava frequentemente ao longo dos dias. Em uma das visitas que realizei à UTI, cantamos juntos diversas canções que fizeram

parte de nossa trajetória nos corais. Entre elas estava “Adorarás”, uma das músicas mais marcantes de sua história como regente. Em determinado momento, ela deixou de cantar e passou apenas a me ouvir. Eu já compreendia a gravidade de sua condição e tinha consciência de que aquela poderia ser nossa despedida. Ainda assim, o sentimento predominante não era o desespero, mas a paz. A música que atravessara toda a sua vida permanecia presente até os últimos momentos. Adorarás foi a última canção que cantamos juntos.

Após o falecimento de minha mãe em 2017 e de minha avó em 2019, enfrentei um período marcado por quadros de depressão e ansiedade. Nesse contexto, a música desempenhou papel fundamental como espaço de elaboração emocional e reconstrução subjetiva. As canções que fizeram parte de minha formação passaram a funcionar como mediadoras entre memória, afeto e identidade, auxiliando na ressignificação das experiências de luto e contribuindo para processos de superação.

Ao revisitar minha trajetória musical, compreendo que a música esteve presente não apenas como prática artística ou atividade complementar, mas como dimensão constitutiva de minha experiência de vida. Ela atravessou minha infância, marcou minhas relações familiares, orientou processos de aprendizagem, possibilitou experiências de ensino, fortaleceu vínculos comunitários e auxiliou na elaboração de momentos de perda e reconstrução, afetando minha existência de forma muito profunda.

Em diferentes etapas da vida, a música afetou minha forma de perceber o mundo e de me relacionar com os outros. Nesse sentido, a narrativa aqui apresentada não busca apenas relatar experiências pessoais, mas refletir sobre os processos formativos produzidos pela vivência musical. Ao reconhecer os modos pelos quais fui afetado pela música, também compreendo que minha trajetória não representa uma experiência comum a todas as crianças. Pelo contrário, muitas crianças não tiveram, não têm ou talvez não tenham acesso a vivências musicais tão intensas, diversas e significativas como as que marcaram minha infância e minha formação. É justamente por reconhecer essa desigualdade de experiências que considero necessário defender a presença da música na Educação Infantil como possibilidade de ampliação do repertório cultural, sensível e expressivo das crianças. Tal compreensão reforça a necessidade de refletir sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil, reconhecendo-a não apenas como recurso pedagógico, mas como linguagem, experiência cultural e possibilidade de formação humana.

As experiências narradas ao longo deste capítulo permitem compreender a música como elemento constitutivo de minha trajetória pessoal, afetiva, cultural e identitária. Entretanto, ao ingressar no curso de Pedagogia, deparei-me com novas inquietações relacionadas ao lugar

ocupado pela música nos processos formativos destinados aos futuros professores. Se, em minha história, a musicalização e a educação musical estiveram presentes como experiências significativas de formação humana, passei a questionar de que maneira essa linguagem era contemplada na formação inicial docente e nas práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Essas reflexões constituem o ponto de partida para as discussões apresentadas no capítulo seguinte.

3. A EXPERIÊNCIA FORMATIVA: ENTRE A AUSÊNCIA, A PRÁTICA E AS POSSIBILIDADES DA MUSICALIZAÇÃO

A passagem da autonarrativa para a análise da formação em Pedagogia desloca a reflexão do campo da experiência pessoal para o campo da formação docente. A música, que até então foi apresentada neste trabalho como vivência familiar, comunitária, religiosa e cultural, passa agora a ser problematizada em sua presença — ou em suas ausências — nos percursos formativos destinados aos pedagogos. Nesse movimento, torna-se necessário observar se a formação inicial oferece condições para que o futuro professor compreenda a música não apenas como experiência pessoal ou prática artística, mas como linguagem expressiva e pedagógica possível no trabalho com crianças pequenas.

A escolha pela Educação Infantil como recorte desta reflexão não ocorre de forma aleatória. Em primeiro lugar, porque se trata da etapa da Educação Básica na qual a música mais aparece no cotidiano e de maneira mais explícita nos documentos normativos nacionais, sendo reconhecida como uma das linguagens fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, foi durante as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil que essas inquietações se tornaram mais evidentes, especialmente ao observar as formas pelas quais a música estava presente no cotidiano das crianças e das práticas pedagógicas.

Desse modo, o presente capítulo busca articular duas dimensões da experiência formativa: a formação inicial vivenciada no curso presencial de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFAL e as experiências construídas no contexto do estágio supervisionado. A partir dessa articulação, pretende-se refletir sobre as ausências, os limites e as possibilidades da musicalização na formação docente e nas práticas educativas desenvolvidas junto às crianças pequenas.

3.1. Formação em Pedagogia e a presença da música: uma análise crítica

Considerando que o pedagogo atuará diretamente no desenvolvimento integral da criança, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se fundamental refletir sobre o lugar das linguagens artísticas em sua formação inicial. Entre essas linguagens, a música ocupa posição relevante, uma vez que integra experiências de expressão, comunicação, sensibilidade, criação e interação. Todavia, é preciso delimitar que não se trata de exigir do pedagogo uma formação especializada em música, mas de reconhecer

a necessidade de conhecimentos e vivências que lhe permitam desenvolver práticas pedagógico-musicais intencionais, sensíveis e coerentes com as especificidades da infância.

Ao longo da minha formação no curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foi possível perceber que a música ocupa um espaço reduzido no currículo formativo. De modo geral, os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), nas versões de 2006 e 2019, propõem a formação de profissionais capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e fundamentada em diferentes contextos educativos, contemplando dimensões relacionadas ao desenvolvimento humano, às práticas pedagógicas, à gestão educacional, à docência e aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ao observar especificamente o lugar destinado às linguagens artísticas, percebe-se que sua presença ocorre de forma limitada no conjunto da formação.

No PPC de 2006, a principal aproximação com esse campo ocorre por meio da disciplina “Arte Educação”, componente curricular com carga horária de 40 horas, sendo 30 horas teóricas e 10 horas práticas. Já no PPC de 2019, a disciplina passa a ser denominada “Arte na Educação”, com carga horária de 36 horas. Apesar da alteração na nomenclatura e da redução da carga horária, a ementa permanece substancialmente semelhante, propondo estudos como:

conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas (UFAL, 2006, p. 63; UFAL, 2019, p. 82).

Considerando a amplitude dessa proposta, seria esperado que a disciplina possibilitasse discussões e vivências mais aprofundadas acerca das diferentes linguagens artísticas, entre elas a música, visto também que esse componente curricular precisa contemplar diferentes linguagens artísticas, suas especificidades teórico-metodológicas e suas possibilidades pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Infantil, tal carga horária revela-se reduzida diante da complexidade da proposta formativa.

Tal expectativa se justifica pelo reconhecimento da música como linguagem capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e estético dos sujeitos. A própria BNCC afirma que é por meio de diferentes linguagens, como a música, as artes visuais, a dramatização e o faz de conta, que as crianças constroem formas de comunicação e expressão articuladas ao corpo, às emoções e à linguagem (Brasil, 2018).

Embora os referidos PPCs reconheçam a relevância das linguagens artísticas no discurso curricular, sua organização parece não oferecer condições suficientes para que a musicalização

seja discutida e experimentada com a profundidade necessária à atuação do pedagogo na Educação Infantil. Dessa forma, evidencia-se uma tensão entre a importância atribuída às artes na formação docente e o espaço efetivamente destinado à música no percurso formativo.

Essa lacuna formativa na graduação de um profissional da educação contrasta diretamente com o que estabelecem as DCNEI, ao afirmarem que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que envolvam diferentes linguagens, incluindo a musical, como forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento (Brasil, 2009). Assim, a música não se apresenta como elemento complementar, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil.

Semelhantemente, a BNCC reconhece a música como parte integrante das experiências das crianças, especialmente no campo “Traços, sons, cores e formas”, ao destacar a importância de que elas explorem sons, ritmos, gestos, formas de expressão e diferentes materialidades artísticas no cotidiano da Educação Infantil (Brasil, 2018). Esse reconhecimento implica compreender a música não como atividade acessória, mas como uma linguagem que participa dos processos de expressão, criação, escuta, interação e construção de sentidos pelas crianças.

Porém, quando se observa a questão da linguagem musical na formação inicial do pedagogo no CEDU/UFAL, percebe-se um distanciamento entre aquilo que é normativamente defendido para a Educação Infantil e as condições formativas oferecidas ao futuro professor.

Se os documentos oficiais indicam que as crianças devem vivenciar experiências musicais significativas, torna-se necessário que o pedagogo tenha, em sua formação, oportunidades de refletir, experimentar e planejar práticas que envolvam a escuta, o ritmo, a criação sonora, o canto, o movimento, a exploração de instrumentos e a apreciação musical. No entanto, a presença reduzida da música no currículo do curso dificulta a construção desse repertório pedagógico-musical.

Desse modo, o problema não parece estar apenas na ausência de uma disciplina específica de música, mas na fragilidade das experiências formativas que possibilitem ao futuro pedagogo compreender a musicalização como prática intencional.

Faz-se importante compreender que há uma diferença significativa entre reconhecer a música como linguagem nos documentos curriculares e formar professores capazes de mobilizá-la pedagogicamente no cotidiano da Educação Infantil. Essa distância contribui para que, muitas vezes, a música seja continuamente utilizada nas instituições apenas como recurso de organização da rotina, entretenimento ou suporte para outras aprendizagens, e não como experiência estética, cultural e formativa.

Ao reconhecer a música como uma linguagem essencial ao desenvolvimento infantil, as

DCNEI não apenas expandem o conceito de ensino, mas também deslocam o papel do educador para além de um transmissor de conteúdos, exigindo dele sensibilidade estética, repertório cultural e competência para mediar experiências expressivas. Nesse sentido, a ausência ou fragilidade da formação musical na graduação em Pedagogia revela uma limitação estrutural que compromete a efetivação de uma educação integral. Mais do que uma mudança de nomenclatura, seria necessário repensar a centralidade das artes no currículo, ampliando sua carga horária, diversificando as experiências formativas e garantindo que o futuro pedagogo desenvolva tais competências em vez de se limitar ao mero e breve conhecimento conceitual.

No campo da prática pedagógica, não se trata apenas de incluir música no cotidiano escolar, mas de compreender suas potencialidades como linguagem capaz de organizar o pensamento, mobilizar emoções e favorecer a construção de conhecimentos. Negligenciar essa dimensão na formação inicial docente pode resultar em um futuro professor que tende a reproduzir práticas pedagógico-musicais empobrecidas, restritas a atividades mecanizadas ou meramente recreativas.

Nesse cenário, torna-se pertinente a provocação: se a música, tal qual outras linguagens artísticas, é entendida como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, sua abordagem na formação inicial não pode ser reduzida a um contato pontual, breve e predominantemente teórico.

No que se refere à musicalização na infância, torna-se necessário compreendê-la como um processo formativo que aproxima a criança do universo sonoro-musical de maneira sensível, lúdica, criativa e intencional. Essa compreensão afasta a ideia de que musicalizar seja apenas ensinar canções, preparar apresentações comemorativas ou utilizar músicas como recurso para organizar a rotina escolar. Embora tais práticas possam fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, elas não esgotam o sentido da musicalização. Musicalizar implica proporcionar experiências capazes de mobilizar aspectos do desenvolvimento como sensibilidade, escuta, corpo, imaginação, criação e interação.

Penna (2015) contribui para essa compreensão ao problematizar a musicalização como simples etapa preparatória para o ensino técnico da música. Para a autora, trata-se de um processo educacional orientado, voltado ao desenvolvimento da percepção, da expressão e do pensamento musical. Assim, musicalizar não significa apenas transmitir conteúdos formais, mas ampliar as possibilidades de relação dos sujeitos com a música.

No contexto da infância, essa compreensão é ainda mais relevante, pois a criança se relaciona com a música pelo corpo, pela escuta, pela brincadeira, pela imitação, pela criação e pela interação. Desse modo, a musicalização não busca formar músicos precocemente, mas

favorecer experiências que mobilizem percepção, expressão, imaginação, socialização e participação cultural.

Brito (2003) também contribui para essa reflexão ao defender que a música, na Educação Infantil, deve ser compreendida como linguagem, e não como simples recurso auxiliar. Para a autora, a criança se relaciona com a música de forma ativa, experimentando sons, gestos, movimentos e brincadeiras sonoras que participam de sua construção expressiva e simbólica. Essa perspectiva dialoga com Gainza (1988), para quem a educação musical deve partir da experiência concreta do sujeito com o som, o corpo, o movimento e a escuta.

Outro aspecto relevante em Penna (2015) é a compreensão de que a sensibilidade musical não é algo dado naturalmente, mas construído social e culturalmente. Isso significa que o contato com a música, a familiarização com diferentes formas de organização sonora e o desenvolvimento da escuta dependem das experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos sociais. Desse modo, a musicalização na infância precisa considerar as vivências musicais que as crianças já trazem de seus espaços familiares, comunitários e culturais, ao mesmo tempo em que amplia seus repertórios e suas possibilidades de participação no mundo sonoro-musical. Nessa perspectiva, musicalizar também é reconhecer os saberes sonoros que antecedem a escola e criar condições para que eles sejam ampliados por meio de experiências intencionais, sensíveis e significativas.

Essa reflexão é fundamental para pensar a formação do pedagogo. Se a musicalização depende de mediação, vivência e intencionalidade, não se pode pressupor que o futuro professor esteja preparado para desenvolvê-la apenas por ter vivido experiências musicais espontâneas ao longo da vida. A formação inicial deve oferecer condições para que os estudantes compreendam a música como linguagem, prática cultural e possibilidade pedagógica.

Nessa perspectiva, Penna (2015) ajuda a compreender que o problema não está apenas na ausência da música no currículo, mas também na forma como ela é concebida. Quando a musicalização é reduzida a técnica, entretenimento ou recurso auxiliar, perde-se sua potência formativa. Mas, se é compreendida como processo educacional orientado, ela passa a contribuir para a ampliação da escuta, da expressão, da criatividade, da sensibilidade estética e da participação cultural das crianças.

A partir da minha vivência como músico autodidata, essa discussão torna-se ainda mais evidente. Minha formação musical foi construída na prática, na escuta, na repetição, na experimentação, na convivência com grupos musicais e na participação em espaços comunitários de aprendizagem. Essa trajetória me permitiu compreender que a música é uma experiência sensível, coletiva e formativa, e não somente um conhecimento técnico.

No entanto, essa vivência pessoal também evidencia uma limitação importante da formação pedagógica analisada: nem todos os futuros pedagogos chegam ao curso com experiências musicais semelhantes. Por isso, a formação inicial não pode depender apenas das trajetórias individuais dos estudantes, mas precisa garantir vivências e reflexões que possibilitem uma atuação pedagógico-musical mais consciente.

Além disso, Swanwick (2003) afirma que ensinar musicalmente implica proporcionar experiências de criação, apreciação e performance. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho com música na educação, pois indica que não basta apresentar canções prontas às crianças; é necessário criar situações em que elas possam ouvir, experimentar, produzir, interpretar, movimentar-se e participar ativamente do fazer musical.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ocorrer por meio de brincadeiras cantadas, exploração de objetos sonoros, construção de instrumentos, jogos rítmicos, movimentos corporais, apreciação de diferentes repertórios e criação coletiva de sons, ou seja, por meio do processo de musicalização.

Essa compreensão também se fortalece sob a perspectiva de Vygotsky (2001), para quem a aprendizagem ocorre por meio da mediação social. Ao considerar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá nas interações sociais, é possível compreender a música como uma importante ferramenta mediadora no contexto educativo. Por meio dela, a criança interage com outras crianças, com o professor, com os objetos sonoros, com o corpo e com a cultura. Assim, a musicalização pode favorecer processos de comunicação, atenção compartilhada, memória, imaginação, expressão emocional e construção de significados.

Diante disso, falar de musicalização na infância exige reconhecer sua dimensão estética, cultural, cognitiva, afetiva e social. Exige, também, problematizar a formação do pedagogo, pois não há prática pedagógico-musical consistente sem mediação intencional.

Ao oferecer pouco espaço para experiências musicais teórico-práticas, a formação analisada limita as condições para que o futuro professor compreenda a música para além de seu uso funcional. Por essa razão, a musicalização precisa ser assumida como parte da formação docente, não com a finalidade de transformar o pedagogo em especialista em música, mas de possibilitar que ele reconheça as potencialidades dessa linguagem na Educação Infantil e construa práticas mais sensíveis, criativas, fundamentadas e coerentes com o desenvolvimento integral da criança.

À luz dessas reflexões, percebe-se que o lugar da música na formação em Pedagogia ainda se apresenta de modo bastante reduzido. Embora os documentos normativos a

reconheçam como linguagem importante para o desenvolvimento infantil, sua presença na formação inicial permanece restrita, secundarizada e pouco experienciada. Essa problemática não se limita à minha trajetória formativa na UFAL, mas se aproxima de discussões mais amplas sobre a fragilidade da educação musical na preparação de professores em diferentes contextos.

Essa constatação reforça a necessidade de pensar a formação do pedagogo em diálogo com as exigências concretas da Educação Infantil. Se as crianças têm direito a experiências com múltiplas linguagens, incluindo a musical, é preciso que o futuro professor tenha acesso a conhecimentos, vivências e sensibilidades capazes de sustentar práticas pedagógico-musicais intencionais. Compreender a musicalização como linguagem, prática cultural e possibilidade pedagógica torna-se, portanto, uma necessidade formativa. É a partir dessa tensão entre a formação inicial, os documentos curriculares e a prática educativa que se torna necessário observar como a música aparece no cotidiano da Educação Infantil, questão discutida a seguir a partir das experiências vivenciadas em um dos estágios supervisionados da minha formação.

3.2. A música no contexto do estágio: entre presença cotidiana, funcionalidade e intencionalidade pedagógica

No curso de Pedagogia, o Estágio Supervisionado constitui uma das experiências formativas centrais para a articulação entre teoria e prática, possibilitando ao estudante aproximar-se dos contextos reais de atuação docente e refletir sobre os desafios que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Na organização curricular do curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFAL, o estágio aparece distribuído em quatro momentos formativos, contemplando diferentes campos de atuação do pedagogo, como a gestão e coordenação pedagógica, a Educação Infantil, as práticas de alfabetização e letramento e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o estágio não se configura apenas como atividade prática ou aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como espaço de observação, análise, planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática educativa.

A experiência formativa retomada por meio da narrativa e analisada neste tópico foi realizada no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado II, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, no sexto período da formação. O estágio ocorreu entre 17 de julho e 07 de agosto de 2019, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), à época assim denominado, situado no Campus A. C. Simões da UFAL, sob orientação da professora Dra. Suzana Marcolino. As atividades desenvolvidas envolveram observação,

caracterização geral da instituição, caracterização específica da turma observada, planejamento e execução de um projeto de intervenção que, no meu caso, voltou-se à musicalização na Educação Infantil.

No período em que a experiência foi realizada, o NDI configurava-se como uma instituição pública federal de Educação Infantil, atendendo crianças de aproximadamente dois a cinco anos, oriundas de diferentes contextos socioeconômicos, incluindo filhos de servidores, professores, estudantes da Universidade e moradores da comunidade em que a instituição estava inserida. Também havia atendimento a crianças com necessidades educacionais específicas, como crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e microcefalia. Essa diversidade tornava o espaço observado especialmente significativo para refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e sobre as possibilidades de experiências musicais nesse contexto.

A caracterização específica da turma observada foi relevante para a construção do projeto de intervenção. A turma acompanhada foi o 1º período B, no turno matutino, composta por crianças de aproximadamente quatro anos de idade. No cotidiano da turma, sua rotina diária envolvia momentos de acolhimento, roda de conversa, atividades vinculadas a projetos pedagógicos, lanche, brincadeiras, banho, almoço e repouso. Essa organização buscava articular cuidado, aprendizagens, brincadeiras, desenvolvimento e autonomia infantil.

Durante as observações, foi possível perceber que as linguagens artísticas, a brincadeira, a música, a corporeidade e o movimento apareciam de modo recorrente nas práticas da turma, no entanto, essa presença da música precisava ser compreendida de forma mais cuidadosa. A música estava presente como parte do cotidiano pedagógico da turma, mas nem sempre era explorada de modo sistemático em seus elementos próprios, como escuta, ritmo, timbre, intensidade, criação, improvisação e exploração de instrumentos. Em outras palavras, havia uma presença musical real, mas a musicalização, em seu sentido mais intencional, ainda aparecia de forma limitada. Essa constatação é problemática porque revela o risco de a música ser reduzida a um recurso de ambientação, recreação, organização da rotina ou apoio a outros projetos, e não compreendida como linguagem em si mesma.

Nesse ponto, torna-se necessário distinguir música e musicalização no contexto desta análise. A música pode estar presente no cotidiano escolar de diferentes formas: nas canções cantadas pelas crianças, nos vídeos exibidos durante os projetos, nas rodas de conversa, nos momentos de acolhimento ou nas atividades comemorativas. A musicalização, por sua vez, envolve uma ação pedagógica intencional, orientada para ampliar a relação da criança com o universo sonoro-musical.

No contexto do estágio, essa diferença tornou-se evidente a partir da própria proposta interventiva, que buscou ampliar a presença da música para além das canções já existentes no cotidiano da turma. A musicalização, nesse sentido, foi compreendida como uma ação pedagógica intencional, envolvendo a organização de situações em que as crianças pudessem se relacionar ativamente com os sons, os instrumentos, os objetos e o próprio corpo. A proposta desenvolvida buscou, portanto, deslocar a música de uma função apenas funcional para uma experiência de exploração, expressão, criação e participação coletiva.

Esse entendimento se aproxima de Penna (2015), ao compreender a musicalização como processo educacional orientado, voltado ao desenvolvimento de formas de percepção, expressão e pensamento musical. Nessa perspectiva, a musicalização não se limita à reprodução de canções prontas, mas envolve a participação ativa das crianças.

O Guia prático de musicalização infantil: a educação musical na infância, publicado pelo Ministério da Educação em 2020, também contribui para essa discussão ao enfatizar que a música na infância não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como prática capaz de mobilizar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e expressivas, exigindo escuta atenta, participação e interação significativas (Brasil, 2020).

Nessa direção, a distância entre a presença cotidiana da música e uma prática efetivamente musicalizadora tornou-se um ponto relevante de reflexão no estágio. A questão que se colocava, portanto, não era simplesmente inserir a música naquele espaço, pois ela já estava presente de algum modo, mas problematizar qual lugar pedagógico ela ocupava e de que maneira poderia ser vivenciada pelas crianças de forma mais ativa, criativa e intencional.

A partir das demandas observadas na turma, os estagiários¹ optaram por desenvolver uma proposta centrada na musicalização. A escolha do tema não ocorreu de forma imediata, mas foi construída no processo de observação, diálogo com as professoras e análise dos projetos já desenvolvidos com as crianças. Ao perceber o interesse da turma por atividades relacionadas à música, aos poetas brasileiros e às produções artísticas, o projeto foi se delineando em torno da possibilidade de aproximar as crianças de instrumentos musicais, da percepção rítmica, da exploração sonora e da construção de instrumentos com materiais recicláveis.

No meu caso, essa escolha também dialogava diretamente com minha trajetória pessoal e formativa, aqui retomada por meio da autonarrativa. A vivência musical construída em contextos familiares, religiosos e comunitários, especialmente na igreja, ofereceu-me um repertório sensível e prático que não havia sido suficientemente aprofundado na formação

¹ O projeto de intervenção foi desenvolvido em parceria com a estagiária Flávia Souza, como atividade da disciplina Estágio Supervisionado II – Educação Infantil, sob orientação da Prof^a Dr^a Suzana Marcolino.

inicial em Pedagogia. Assim, a proposta de musicalização desenvolvida no estágio não surgiu apenas de uma exigência curricular ou de uma demanda observada na turma, mas também da articulação entre minha experiência musical anterior e as possibilidades pedagógicas abertas pelo campo de estágio.

A proposta de intervenção foi organizada em oito sessões, voltadas à apresentação, exploração e construção de instrumentos musicais. Inicialmente, as crianças tiveram contato com o violão, instrumento escolhido por ser mais conhecido e por facilitar a interação inicial. Em seguida, foram trabalhados o chocalho ou maracá, a castanholinha e o pandeiro. Ao longo das sessões, as crianças puderam conhecer aspectos relacionados à história, ao uso e à fabricação desses instrumentos, além de construir versões artesanais com materiais recicláveis, como garrafas PET, grãos, tampinhas, papelão, pratos descartáveis, fitas coloridas e guizos. A última sessão foi planejada como uma vivência coletiva, na qual as crianças cantariam e tocariam os instrumentos construídos por elas.

Os objetivos formulados no projeto demonstravam uma concepção mais ampla da musicalização. Pretendia-se promover a integração entre aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos; possibilitar a interação e a comunicação social por intermédio da música; conhecer a história e as formas de uso de alguns instrumentos musicais; aprimorar a percepção rítmica; explorar elementos da música para expressar-se, interagir com os outros e ampliar o conhecimento de mundo; além de perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Durante a primeira sessão, foram cantadas canções como “A casa”, de Vinícius de Moraes, “O sapo não lava o pé”, “A dona aranha” e “Pintinho amarelinho”. As crianças cantavam, escolhiam outras músicas e demonstravam desejo de tocar o instrumento selecionado para aquele momento: o violão. Algumas batiam nas cordas, outras mexiam nas tarraxas, o que acabou desafinando o instrumento. Em determinado momento, uma criança não quis passar o instrumento para outra, gerando um pequeno conflito mediado pela professora. Esse episódio, embora simples, revelou o interesse das crianças pelo contato direto com o instrumento, bem como a necessidade de mediação adulta para organizar a partilha, a espera e o uso coletivo do objeto musical.

Na segunda sessão, os estagiários continuaram trabalhando com o violão, cantando com as crianças e apresentando um vídeo sobre o processo de fabricação do instrumento. Apesar da duração do vídeo de pouco mais de 8 minutos, as crianças assistiram atentamente, o que indicou curiosidade não apenas pelo som produzido, mas também pela materialidade do instrumento. Uma das crianças afirmou repetidamente que tinha um violão em casa, e a professora explicou

que ela era filha de um músico. Essa situação evidenciou que as crianças chegam à instituição com experiências musicais distintas, construídas em seus contextos familiares e culturais. Assim, a musicalização escolar não deve partir do vazio, mas de repertórios, referências e vivências já existentes, que podem ser ampliados pela mediação pedagógica.

As sessões com o chocalho, também chamado de maracá, possibilitaram observar outras dimensões da relação das crianças com a música. Ao apresentar o instrumento e seu nome indígena, uma das crianças contestou a informação dizendo: “Não, tio. Não é maracá. É chocalho”. Mesmo após a explicação de que o instrumento também poderia ser chamado de maracá, ele insistiu: “Mas é chocalho”. Esse diálogo revela como as crianças constroem sentidos a partir de suas referências anteriores e como a ampliação do repertório cultural exige escuta, diálogo e mediação. O objetivo não era substituir o conhecimento que a criança já possuía, mas ampliar sua compreensão sobre os diferentes nomes, usos e contextos culturais de um mesmo objeto sonoro.

Ainda nessa sessão, após o contato com os chocalhos, as crianças começaram a improvisar tambores com objetos disponíveis na sala. Outra criança pegou um caixote e dois lápis de cor para tocar; um de seus colegas utilizou uma tampa de panela e dois lápis; outras crianças buscaram caixas, caixotes e diferentes materiais que pudessem produzir sons.

Valentina, que inicialmente demonstrava pouco interesse pelo instrumento, entrou na brincadeira e passou a tocar junto com as demais crianças. Esse episódio é particularmente importante porque mostra que a musicalização não se limita ao uso de instrumentos formais. As crianças transformaram objetos do cotidiano em fontes sonoras, reorganizando o espaço e atribuindo novos sentidos aos materiais disponíveis.

Na construção dos chocalhos com materiais recicláveis, outros elementos formativos se evidenciaram. Cada criança recebeu uma garrafinha PET e pôde escolher entre diferentes grãos, como arroz, milho de pipoca e feijão, para colocar dentro do instrumento. Ao ser sugerido o uso do arroz, um dos meninos respondeu que não queria aquele grão “porque esse não faz barulho”. Ao escolher os feijões e chacoalhar a garrafa, sorriu. Observa-se, então, um processo de escuta comparativa e percepção sonora: a criança não apenas executou uma tarefa manual, mas avaliou a qualidade sonora dos materiais e fez uma escolha a partir da intensidade percebida. Trata-se, portanto, de uma experiência de exploração de timbre, intensidade e materialidade sonora.

Ainda nessa atividade, quando os estagiários explicavam que era preciso tocar o chocalho acompanhando a música, uma das meninas perguntou: “Ritmo, né, tio?”. Embora ela afirmasse em seguida que não sabia explicar o que era ritmo, sua fala indicava que a palavra havia começado a fazer parte da experiência musical vivida na intervenção. Em outro momento,

uma criança que inicialmente não queria construir o chocalho expressou medo de manipular os grãos de milho, dizendo que eles poderiam furar sua mão “porque tem bico”. Com incentivo dos estagiários, aceitou tentar e conseguiu concluir o instrumento. Essa experiência possibilitou perceber que a musicalização, quando articulada à construção de instrumentos, envolve também dimensões afetivas, sensoriais e corporais, pois as crianças precisam tocar, escolher, sentir, enfrentar receios e participar do processo de criação.

As sessões com a castanhola trouxeram outros elementos para análise. Diferentemente do violão e do chocalho, esse era um instrumento menos conhecido pelas crianças. Como não havia familiaridade prévia, os estagiários apresentaram imagens e vídeos, incluindo registros de seu uso em contextos da dança flamenca. Mesmo sem uma castanhola industrializada, foram levadas castanholas feitas de material reciclável para que as crianças pudessem manusear e experimentar o som. Em determinado momento, uma criança utilizou a castanhola como se fosse uma boca, dizendo que ela iria “comer” os estagiários. Ao ser convidado a tentar tocar, passou a produzir sons e riu da brincadeira, revelando a força da imaginação infantil e mostrando que, na Educação Infantil, a aproximação com o instrumento pode acontecer primeiro pela brincadeira, pela invenção e pela atribuição simbólica de sentidos.

Na construção das castanholas, as crianças utilizaram papelão, tampinhas de metal, cola quente e tintas guache. Durante a pintura, algumas misturavam cores e observavam seus resultados. Outra criança afirmou: “Tia, fica roxo”, ao perceber a mistura entre azul e vermelho. Outra criança repetiu a descoberta e continuou misturando as cores. Embora a proposta estivesse centrada na construção de um instrumento musical, a atividade também mobilizou experiências relacionadas às artes visuais, à coordenação motora, à percepção estética e à experimentação de materiais.

Desse modo, a musicalização articulou-se a outras linguagens, sem perder sua especificidade sonora, demonstrando que a Educação Infantil permite experiências integradas, desde que haja intencionalidade pedagógica.

A construção do pandeiro também evidenciou a articulação entre música, ludicidade e criação. As crianças assistiram a vídeos sobre o processo de construção e o uso do instrumento, e depois participaram da confecção de pandeiros com discos de papelão, fitas coloridas e tampinhas de metal. Após a construção, cantaram e dançaram com os pandeiros artesanais. Em uma das cenas registradas, um dos meninos colocou o pandeiro como um chapéu em um de seus colegas. Esse gesto, aparentemente distante do uso musical previsto, é muito significativo do ponto de vista pedagógico, pois revela que a criança não se relaciona com o objeto apenas pela função definida pelo adulto. Ela brinca, reinventa, desloca sentidos e transforma o

instrumento em objeto simbólico, articulando imaginação, ludicidade e experiência musical.

A última sessão, realizada no pátio do NDI, sintetizou boa parte das aprendizagens e possibilidades observadas ao longo do projeto. As crianças foram convidadas a cantar e tocar as músicas “A casa”, de Vinícius de Moraes, e “Aquarela”, além de outras cantigas trabalhadas durante a intervenção. Cada uma pôde escolher o instrumento construído de sua preferência, e algumas optaram por mais de um. Sentadas em roda no chão do pátio, cantaram com os estagiários e tocaram os instrumentos artesanais. Embora a atividade tivesse sido planejada para a turma do 1º período B, ela também mobilizou crianças de outras turmas, que se aproximaram, escolheram instrumentos e passaram a participar da roda musical.

Essa participação espontânea ampliou o alcance da proposta e criou um espaço de encontro entre crianças de diferentes idades. O canto coletivo, o violão e os sons dos instrumentos construídos despertaram o interesse de quem estava no pátio, fazendo com que a atividade ultrapassasse os limites da turma inicialmente envolvida.

Entre as crianças que se aproximaram, destacou-se uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demonstrou grande interesse pelo violão. Mesmo sem utilizar a linguagem verbal naquele momento, ela se aproximou do instrumento, tocou-o por bastante tempo e, em seguida, apontou para ele, buscando chamar a atenção de seu cuidador para aquilo que vivenciava. A cena foi significativa porque evidenciou que a experiência musical pode favorecer formas de comunicação e participação que não dependem exclusivamente da fala. O gesto de apontar, a permanência junto ao instrumento e o interesse pelo som indicaram uma forma própria de interação com a proposta, revelando a potência da música como possibilidade de aproximação, expressão e vínculo.

A experiência no estágio permitiu perceber duas realidades complementares. Por um lado, a música já estava presente no cotidiano da Educação Infantil, sobretudo em momentos de rotina, ambientação, vídeos e projetos mais amplos. Por outro, a intervenção mostrou que, quando trabalhada com planejamento, escuta e intencionalidade, ela pode ampliar a interação, a criatividade, a expressão, a percepção sonora e o envolvimento das crianças.

Esse percurso formativo evidenciou que o desafio não está apenas em inserir a música na escola, pois, de algum modo, ela já atravessa o cotidiano da Educação Infantil. A questão central está em ressignificar seu lugar pedagógico, compreendendo-a como linguagem e como experiência cultural, estética, corporal, afetiva e social. Nessa perspectiva, Brito (2003) contribui ao afirmar que a música não deve ser reduzida a um recurso auxiliar, mas entendida como linguagem que possibilita à criança expressar-se, criar, escutar, brincar e produzir sentidos. Penna (2015), por sua vez, permite compreender a musicalização como processo

educacional orientado, voltado ao desenvolvimento da percepção, da expressão e da relação significativa dos sujeitos com o universo sonoro-musical. Portanto, mais do que cantar em momentos específicos da rotina, trata-se de criar condições para que as crianças vivenciem experiências musicais intencionais, envolvendo sons, ritmos, silêncios, movimentos, instrumentos, gestos e formas de criação.

A intervenção realizada no estágio também demonstrou que a musicalização envolve planejamento, mediação docente, escuta das crianças e abertura para suas formas próprias de participação. Essa compreensão aproxima-se de Swanwick (2003), ao defender que o ensino de música deve contemplar experiências de criação, apreciação e performance, e de Vygotsky (2001), ao compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente. Assim, quando a música é trabalhada de forma intencional, ela favorece não apenas a expressão individual, mas também a interação, a imaginação, a comunicação e a construção coletiva de sentidos.

Portanto, as experiências vividas no Estágio Supervisionado II – Educação Infantil – reafirmaram as inquietações construídas ao longo deste trabalho: a música atravessa a formação dos sujeitos, aparece no cotidiano das instituições de Educação Infantil, mas ainda precisa ter seu lugar pedagógico melhor compreendido e assumido. É a partir dessa articulação entre trajetória pessoal, formação em Pedagogia e experiência de estágio que se torna possível avançar para uma reflexão mais ampla sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e os desafios colocados à prática docente.

4. REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao retomar a minha trajetória pessoal com a música, a formação inicial em Pedagogia e a experiência de estágio na Educação Infantil, torna-se possível perceber que a discussão sobre musicalização não se restringe ao campo metodológico. Trata-se, antes, de uma questão de concepção pedagógica, ou seja, a maneira como a música é compreendida é determinante no modo como ela é proporcionada, experimentada e vivenciada com as crianças. Assim, o principal ponto identificado ao longo deste estudo está na distância entre o reconhecimento normativo da música como linguagem e sua recorrente redução, na prática escolar, a recurso auxiliar da rotina e de aprendizagens.

A legislação educacional brasileira não trata a música como elemento periférico. A LDBEN, em seu artigo 29, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Além disso, ao tratar da organização curricular da Educação Básica, a mesma lei reconhece a arte como componente curricular obrigatório e define, em seu artigo 26, § 6º, que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituem as linguagens desse componente (Brasil, 1996). Desse modo, a presença da música no debate educacional não se sustenta apenas por sua relevância cultural ou pedagógica, mas também por seu reconhecimento legal como linguagem expressiva e artística integrante da formação escolar.

As DCNEI, por sua vez, organizam a prática pedagógica da Educação Infantil a partir dos eixos das “interações e da brincadeira”, compreendendo que as experiências educativas devem articular os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009). Dessa forma, o documento assegura que as práticas pedagógicas devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e em formas de “expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2009, art. 9º). Além disso, orienta que sejam promovidas experiências de relacionamento e interação com diferentes manifestações culturais e artísticas, incluindo “manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2009, art. 9º).

Enquanto isso, a BNCC reafirma essa direção ao inserir a música no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. Nesse campo, o documento destaca que a convivência com manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita às crianças

vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens, entre elas “a música, o teatro, a dança e o audiovisual” (Brasil, 2018, p. 41). Essa orientação se desdobra nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao propor que as crianças possam “criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais” e, também, “reconhecer as qualidades do som”, como intensidade, duração, altura e timbre (Brasil, 2018, p. 48).

Diante desses documentos normativos, tem-se um ponto de suma importância para a reflexão pedagógica: se a música é reconhecida como linguagem, experiência cultural e direito formativo, por que ainda é, muitas vezes, compreendida apenas como suporte para disciplinar, entreter ou preencher momentos da rotina?

O próprio RCNEI, ao tratar da música, já a definia como linguagem traduzida em “formas sonoras capazes de expressar e comunicar” sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da “organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 45). Essa compreensão desloca a música de uma concepção reduzida a recurso auxiliar ou entretenimento, permitindo compreendê-la como experiência formativa que integra sensibilidade, cognição, imaginação e relações sociais. A experiência musical, portanto, não se limita ao contato com sons ou à reprodução de canções, mas envolve processos de percepção, criação, interpretação e atribuição de significados que participam do desenvolvimento infantil.

Essa perspectiva é reafirmada e ampliada pelo Guia prático de musicalização infantil: a educação musical na infância, que embora não tenha caráter normativo como as DCNEI ou a BNCC, torna-se relevante por oferecer uma leitura recente e propositiva sobre a educação musical na primeira infância, articulando desenvolvimento infantil, cultura da infância, escuta, corporeidade e outros elementos do desenvolvimento, contribuindo assim para que se possa compreender a musicalização não como uma atividade isolada ou meramente recreativa, mas como um processo formativo que pode atravessar diferentes experiências vividas pelas crianças.

O documento destaca que a música está intensamente presente na vida das crianças, seja nas canções de ninar, nas brincadeiras rítmicas, nas cirandas, nos jogos de mãos ou nas músicas que marcam a rotina das creches e escolas. No entanto, também problematiza o fato de que tais práticas muitas vezes são compreendidas pelos adultos apenas como entretenimento, recreação ou passatempo, quando, na verdade, mobilizam conquistas cognitivas, emocionais, sociais, expressivas e culturais.

Ao definir a musicalização como um processo pelo qual a criança se torna mais sensível à música e aos seus elementos, o guia reforça que musicalizar envolve experiências sonoras, jogos, brincadeiras, gestos, movimentos, cantares, escuta atenta, composições e

improvisações diversas. Desse modo, a música não deve ser entendida apenas como suporte metodológico para outras aprendizagens, mas como linguagem e experiência estética capaz de mobilizar expressão, experimentação, interação e construção de sentidos na infância.

Os documentos oficiais convergem ao rejeitar compreensões empobrecidas da música, restritas ao uso funcional para organização de rotinas ou reprodução de práticas comemorativas. Em vez disso, apontam para a música como importante linguagem e dimensão constitutiva da formação da criança, por favorecer o desenvolvimento da escuta, da sensibilidade, da imaginação, da comunicação e das formas de participação no mundo. Assim sendo, compreender a musicalização em seu sentido formativo implica reconhecê-la como experiência que atravessa e favorece a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Todavia, quando se observa a prática escolar descrita nas seções anteriores, percebe-se que a presença da música não garante, por si só, a existência e a prática da musicalização no cotidiano da Educação Infantil. Conforme apontado, na experiência formativa do estágio, a música estava presente no cotidiano da instituição, aparecendo em projetos temáticos, em momentos de acolhimento e em situações ligadas à organização da rotina. Ainda assim, essa presença muitas vezes se vinculava mais ao funcionamento do dia do que à construção intencional de experiências musicais.

A experiência de estágio aponta justamente esse duplo movimento: de um lado, havia música na rotina; de outro, a experiência proposta e construída pelos estagiários como momento em que a exploração de instrumentos, a vivência rítmica, a construção de objetos sonoros e a participação ativa das crianças ganharam maior centralidade.

É nesse ponto que a distinção entre música como recurso e música como linguagem se torna decisiva, na nossa compreensão. Quando a música é utilizada apenas para marcar a fila, o lanche, a arrumação da sala ou a passagem de uma atividade para outra, ela cumpre uma função instrumental. Essa função pode até ser útil, mas é limitada e não pode ser confundida com experiência de musicalização. Ao ser reduzida a mecanismo organizador, a música perde sua dimensão de experiência estética, simbólica e cultural.

Ainda percebemos resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música — ou, melhor dizendo, a canção — como suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. [...] Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos rumo a uma transformação conceitual (Brito, 2003, p. 51-52)

Essa observação ajuda a compreender por que tantas práticas escolares parecem incluir

música sem, contudo, promover musicalização. Não se trata apenas de usar canções, mas de perguntar para que e como elas são usadas. Se a música é sistematicamente subordinada a finalidades externas, sua especificidade pedagógica tende a ser apagada, pois ela deixa de ser reconhecida em sua potência própria como linguagem, experiência estética e campo de conhecimento, passando a ocupar um lugar secundário e instrumental nas práticas educativas. Logo, o problema central não está na ausência de música na escola, mas na forma como ela se faz presente no cotidiano escolar.

A literatura mobilizada ao longo deste trabalho ajuda a compreender que essa limitação não decorre apenas de escolhas individuais dos professores ou de circunstâncias específicas de determinadas instituições, mas também de questões relacionadas à própria formação docente. Conforme discutido na seção anterior, a música ocupou, em minha formação inicial em Pedagogia, um espaço reduzido, pontual e pouco experiencial. Entretanto, essa constatação não parece constituir uma realidade isolada, pois dialoga com discussões desenvolvidas por autores da educação musical e da música na infância, como Brito (2003), Penna (2015), Swanwick (2003) e Fonterrada (2008), que ajudam a compreender as fragilidades da presença da música na formação de professores e nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brito (2003), por exemplo, explana que o trabalho pedagógico-musical reflete problemas que somam a ausência de profissionais especializados à pouca ou nenhuma formação musical dos educadores de crianças; evidenciando que a fragilidade das práticas pedagógico-musicais não pode ser compreendida apenas como resultado da atuação individual dos professores, mas também como consequência de processos formativos que historicamente relegaram a música a um lugar secundário na formação docente.

Nessa mesma direção, Penna (2015) problematiza a recorrente marginalização da educação musical nos cursos de formação de professores, destacando que a ausência de conhecimentos específicos e de experiências musicais significativas tende a produzir práticas pouco fundamentadas e excessivamente dependentes de usos utilitários da música. Quando o educador não dispõe de oportunidades para refletir, experimentar e ampliar sua relação com a linguagem musical durante sua formação, torna-se mais provável que a música seja utilizada apenas como recurso para organizar rotinas, controlar comportamentos ou apoiar aprendizagens de outras áreas do conhecimento.

As reflexões de Swanwick (2003) também contribuem para ampliar essa análise. Ao defender que o ensino de música deve contemplar experiências de criação, apreciação e performance, o autor desloca a compreensão da música para além da aquisição de conteúdos

ou técnicas específicas. Nessa perspectiva, a formação do professor precisa possibilitar experiências concretas com o fazer musical, permitindo-lhe compreender a música como linguagem expressiva e cultural. Quando essas experiências estão ausentes ou aparecem de forma superficial na formação inicial, reduzem-se também as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e intencionais.

Fonterrada (2008) reforça esse entendimento ao argumentar que a educação musical não se limita à formação de músicos profissionais, mas constitui importante dimensão da formação humana. Para a autora, a experiência musical favorece o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da imaginação e da capacidade expressiva dos sujeitos. Sob essa ótica, a presença da música na formação docente não deve ser compreendida como um acréscimo opcional ao currículo, mas como elemento que contribui para ampliar a compreensão do educador acerca das múltiplas linguagens e formas de expressão presentes na infância.

Desse modo, a análise desenvolvida neste trabalho permite compreender que a fragilidade da musicalização na Educação Infantil está relacionada a um processo mais amplo, no qual a reduzida presença da música na formação inicial tende a repercutir nas práticas pedagógicas posteriormente desenvolvidas pelos professores. Cria-se, assim, um ciclo em que a ausência de experiências musicais significativas na graduação contribui para a reprodução de práticas limitadas no contexto escolar, dificultando que a música seja reconhecida e trabalhada em sua potência formativa, expressiva e cultural.

O que se percebe, então, é uma espécie de círculo de empobrecimento musical no qual a formação inicial oferece pouco repertório teórico-prático, e a prática pedagógica, por sua vez, tende a reproduzir usos já naturalizados e limitados da música. Assim, em vez de a música aparecer como linguagem capaz de favorecer escuta, expressão, imaginação, sensibilidade e cultura, ela reaparece como ferramenta de apoio.

No entanto, reduzir a análise a esse diagnóstico seria insuficiente. A experiência pessoal narrada no presente trabalho e a intervenção realizada no estágio revelam que a música possui uma potência formadora que extrapola em muito seu uso funcional. Na autonarrativa, a música aparece como pertencimento, memória, mediação afetiva, espiritualidade e identidade. Já no estágio, quando a proposta pedagógica se voltou à exploração sonora, à construção de instrumentos e à participação ativa das crianças, emergiram criatividade, curiosidade, improvisação, interação social e novas formas de engajamento.

A criança que transforma uma caixa em tambor, o grupo que amplia o interesse pelo violão, o uso do pandeiro como objeto lúdico e simbólico, ou a aproximação de uma criança com TEA ao instrumento, todos esses episódios mostram que a música, quando vivida

ativamente, reorganiza a experiência infantil. Nesses momentos, a criança deixa de ocupar uma posição apenas receptiva diante da música e passa a atuar como sujeito que experimenta, escolhe, inventa, interpreta e atribui novos sentidos aos objetos e às situações vividas.

Quando uma caixa, uma tampa ou dois lápis passam a ser compreendidos como possibilidades sonoras, observa-se que a musicalização ultrapassa o contato com instrumentos formalmente reconhecidos. O objeto cotidiano é ressignificado pela ação da criança, tornando-se instrumento de exploração, brincadeira e criação. Essa experiência revela uma dimensão importante da infância: a capacidade de transformar materiais comuns em elementos simbólicos, sonoros e expressivos. Sob essa ótica, a musicalização se articula diretamente à imaginação e ao brincar, pois a criança não apenas reproduz sons, mas cria possibilidades de interação com o mundo.

O mesmo pode ser observado no interesse coletivo pelo violão. O instrumento, inicialmente apresentado pelos estagiários, passou a mobilizar curiosidade, desejo de toque, escolha de canções, disputas e formas de partilha. O conflito pelo uso do violão, longe de ser apenas um problema de organização da atividade, indicava o valor atribuído pelas crianças à experiência musical. A necessidade de esperar, compartilhar, observar o colega e experimentar o instrumento evidencia que a musicalização também envolve aprendizagens sociais, como negociação, escuta, convivência e participação coletiva.

O episódio do pandeiro utilizado como “chapéu” também revela que a criança não se relaciona com o instrumento apenas a partir da função prevista pelo adulto. Ao transformar o pandeiro em objeto de brincadeira simbólica, a criança desloca seu uso esperado e amplia suas possibilidades de sentido. Esse movimento não diminui a experiência musical; ao contrário, evidencia que, na Educação Infantil, a musicalização se constrói em diálogo com a ludicidade, com o corpo e com a imaginação. O instrumento não é apenas algo a ser tocado corretamente, mas um objeto cultural que pode ser explorado, reinventado e incorporado às brincadeiras infantis.

A aproximação da criança com TEA ao violão também se mostrou significativa, pois indicou que a experiência musical pode favorecer formas de comunicação e participação que não se restringem à linguagem verbal. Ao aproximar-se do instrumento, tocá-lo e apontá-lo ao cuidador, a criança expressou interesse, atenção compartilhada e tentativa de comunicação por meio do gesto e da experiência sonora. Esse episódio reforça a compreensão de que a musicalização pode abrir caminhos de interação sensível, respeitando diferentes modos de expressão e participação das crianças.

Essas cenas permitem compreender que a musicalização, quando planejada e mediada

de forma intencional, mobiliza dimensões cognitivas, corporais, afetivas, sociais e simbólicas. A criança escuta, toca, observa, espera, brinca, cria, comunica-se e se relaciona com o outro. Sob a perspectiva de Vygotsky (2001), tais experiências podem ser compreendidas como processos mediados socialmente, nos quais os objetos, os gestos, os sons e as interações participam da construção de sentidos. Assim, a música não atua apenas como estímulo externo, mas como linguagem mediadora das relações entre criança, corpo, cultura e mundo.

Nessa direção, Brito (2003) contribui ao compreender a música na Educação Infantil como linguagem que favorece a expressão, a criação e a organização das experiências infantis. Do mesmo modo, Penna (2015) permite compreender a musicalização como processo de desenvolvimento da percepção e da relação significativa com o universo sonoro-musical. Portanto, os episódios observados no estágio evidenciam que a musicalização não se limita a “fazer música” com as crianças, mas envolve criar condições para que elas se apropriem dos sons, dos objetos e das interações de modo ativo, criativo e significativo.

Essa dimensão ativa da musicalização pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001), especialmente quando o autor evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais, mediado por instrumentos e signos culturais. Nessa compreensão, a música pode ser pensada como uma forma de mediação cultural, pois possibilita à criança interagir com os outros, com os objetos sonoros, com o corpo, com a linguagem e com os significados produzidos socialmente. Assim, o valor pedagógico da música não está apenas no que ela “ensina” em termos de conteúdo, mas no que ela produz em termos de relação, simbolização, imaginação e construção de sentidos.

A criança não aprende apenas algo “por meio” da música; ela aprende também na música, com a música e pela experiência musical. Quando canta, escuta, improvisa, movimentase, explora instrumentos ou transforma objetos cotidianos em fontes sonoras, ela participa de práticas culturais mediadas, nas quais percepção, linguagem, corpo, imaginação e interação social se articulam. É justamente por isso que a musicalização na Educação Infantil precisa ser pensada em relação ao desenvolvimento integral da criança, uma vez que mobiliza simultaneamente dimensões cognitivas, afetivas, corporais, sociais, culturais e expressivas.

A legislação educacional brasileira insiste nessa integralidade, pois quando a criança canta, escuta, improvisa, movimentase, constrói instrumentos, explora timbres e ritmos ou participa de uma roda musical, múltiplas dimensões são mobilizadas simultaneamente: corpo, percepção, sensibilidade, emoção, linguagem, interação e cultura. O Guia prático de musicalização infantil do Ministério da Educação colabora para essa compreensão ao apresentar a musicalização infantil em relação ao desenvolvimento da criança e à cultura da infância,

reconhecendo que esse processo não se reduz à execução de atividades musicais prontas ou à reprodução de canções (Brasil, 2020).

O documento destaca que a musicalização infantil pode envolver experiências sonoras, jogos, brincadeiras, movimentos, gestos, cantares, composições e improvisações diversas, o que reforça a ideia de que a criança participa da música de forma ativa, corporal, lúdica e criativa (Brasil, 2020). Ao mesmo tempo, afirma que as práticas propostas não constituem uma sequência didática rígida, podendo ser realizadas em diferentes combinações, conforme o contexto familiar, institucional e o nível de desenvolvimento das crianças. Essa orientação é importante porque permite compreender a musicalização como uma prática aberta, sensível às singularidades da infância e às condições concretas em que as experiências musicais acontecem.

Outro aspecto relevante do Guia é a centralidade atribuída à escuta e à descoberta. Ao afirmar que despertar um ouvir atento, criativo e musical é tarefa fundamental no processo de musicalização infantil, o documento desloca a música de uma função meramente recreativa para compreendê-la como experiência de percepção, investigação e produção de sentidos (Brasil, 2020). Nessa mesma direção, ao defender que a tarefa do educador é proporcionar às crianças a pesquisa e a descoberta, o Guia reforça a necessidade de uma mediação pedagógica intencional, capaz de criar ambientes ricos em experiências sonoras significativas, nos quais a criança possa explorar, experimentar, inventar e interagir com o universo sonoro-musical.

Dessa forma, o debate sobre musicalização na Educação Infantil não deve ser conduzido apenas em torno da pergunta “há música na escola?”, mas sobretudo em torno de outras perguntas: “qual concepção de música orienta a prática pedagógico-musical?”; “que tipo de experiência musical a criança vive no cotidiano da Educação Infantil?”; “há escuta, criação, exploração e expressão?”; “qual é a carga cultural que a criança já traz?”, “há planejamento e mediação intencional?”. Perguntas como essas deslocam a discussão para o eixo da intencionalidade pedagógica.

A intencionalidade, nesse caso, não significa mecanização, tecnicismo ou antecipação de práticas escolarizantes. Trata-se de reconhecer que a criança precisa de experiências planejadas, abertas, sensíveis e desafiadoras, nas quais a música seja experimentada e vivida como linguagem. Brito (2003, p. 45) explicita bem essa relação entre respeito ao desenvolvimento infantil e ação docente quando escreve que: “respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar [...] como animador, estimulador, provedor de informações e vivências”

Cabe entender que o planejamento pedagógico não implica controle rígido sobre a

experiência infantil, mas a criação de condições para que as crianças explorem, experimentem, escutem, criem e atribuam sentidos às vivências musicais. É necessário romper com a falsa ideia de oposição entre liberdade infantil e mediação pedagógica. A musicalização não se fortalece nem pelo controle excessivo, nem pelo abandono pedagógico, mas quando o professor planeja experiências que respeitam a infância, valorizam o brincar, acolhem a produção sonora da criança e, ao mesmo tempo, ampliam seu repertório e suas possibilidades expressivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da seguinte problemática: como somos afetados pela música ao longo de nossas vidas e que reflexões esses afetamentos suscitam acerca do lugar da musicalização na Educação Infantil? A partir dessa questão, buscou-se compreender a música não apenas como manifestação artística ou recurso pedagógico, mas como linguagem capaz de mobilizar expressão, sensibilidade, memória, pertencimento, interação, imaginação e construção de sentidos.

O objetivo central do estudo foi refletir sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil, articulando trajetória pessoal, formação docente e prática pedagógica. Para isso, retomei experiências vividas com a música em minha história familiar, religiosa, comunitária e formativa; analisei a presença da música no curso de Pedagogia, especialmente a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso; e discuti a experiência realizada no Estágio Supervisionado II, em Educação Infantil, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Alagoas. Esse percurso permitiu observar como a música se fazia presente no cotidiano da instituição e como pôde ser ampliada por meio de uma proposta intencional de musicalização.

Como pressuposto inicial, considerou-se que a música, embora reconhecida nos documentos normativos como linguagem e dimensão importante da formação integral da criança, nem sempre ocupa, nas práticas pedagógicas e na formação docente, um lugar correspondente à sua potência educativa. Ao longo da pesquisa, esse pressuposto foi confirmado e aprofundado, pois o problema não se mostrou centrado apenas na ausência da música, mas principalmente na forma como ela é compreendida, planejada e vivida no cotidiano escolar.

A autonarrativa evidenciou que a música participou da minha formação muito antes de se tornar objeto de reflexão acadêmica. Ela esteve presente nas relações familiares, nos corais, nos espaços religiosos, nas memórias da infância, nas experiências comunitárias e nos percursos formativos que contribuíram para a construção da minha identidade. Ao narrar essas vivências, foi possível compreender que a música não atua apenas no campo sonoro, mas também na constituição dos sujeitos, pois atravessa afetos, vínculos, pertencimentos e modos de perceber o mundo. Esse achado permitiu reconhecer a musicalização não como algo externo à vida, mas como experiência profundamente relacionada à formação humana.

No campo da formação inicial, a análise do curso de Pedagogia revelou uma tensão significativa. Embora os documentos normativos reconheçam a música como linguagem e defendam experiências com múltiplas formas de expressão na Educação Infantil, sua presença

no currículo analisado mostrou-se reduzida, pontual e pouco experiencial.

Essa constatação não significa defender que o curso de Pedagogia deva formar músicos profissionais. O que se coloca em questão é a necessidade de uma formação que possibilite ao pedagogo compreender a musicalização como prática pedagógica intencional. O professor da Educação Infantil não precisa dominar tecnicamente a música como especialista, mas precisa dispor de fundamentos, vivências e repertórios que lhe permitam planejar experiências musicais sensíveis, criativas e significativas com as crianças.

A experiência do Estágio Supervisionado II, por sua vez, permitiu observar de modo concreto a diferença entre a presença da música no cotidiano escolar e a musicalização como proposta pedagógica planejada. No contexto observado, a música aparecia em rodas, canções, projetos, vídeos e momentos da rotina. Contudo, nem sempre essa presença vinha acompanhada de um trabalho mais aprofundado com escuta, ritmo, timbre, intensidade, criação, exploração sonora, movimento e participação ativa das crianças. A intervenção realizada no estágio mostrou que, quando a música é trabalhada com intencionalidade pedagógica, ela amplia as possibilidades de expressão, interação, imaginação e produção de sentidos.

Entre os achados mais significativos do estágio, destacam-se as situações em que as crianças transformaram objetos cotidianos em instrumentos, demonstraram curiosidade pelo violão, exploraram sons de diferentes materiais, construíram chocalhos, castanholas e pandeiros, atribuíram novos sentidos aos instrumentos e participaram de uma experiência coletiva de musicalização. Esses episódios revelaram que a criança não é apenas receptora da música, mas sujeito ativo que experimenta, escolhe, inventa, brinca, escuta, toca, compartilha e comunica.

A aproximação de uma criança com TEA ao violão também evidenciou que a experiência musical pode favorecer formas de participação e expressão que não se limitam à linguagem verbal. O interesse pelo instrumento, o gesto de apontar e a permanência junto ao som indicaram possibilidades de interação sensível e significativa.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho revelou, portanto, não uma ausência absoluta de música na Educação Infantil, mas uma disputa em torno de seu sentido pedagógico. A música pode permanecer em um lugar secundário, subordinada à rotina e à funcionalidade, ou pode ser compreendida como linguagem e experiência formativa. Em diálogo com a literatura e com os documentos normativos analisados, tornou-se possível compreender a musicalização como mediação, experiência estética, prática cultural e possibilidade de desenvolvimento integral da criança. Mais do que defender a inserção da música na Educação Infantil, este estudo aponta para a necessidade de ressignificar a maneira como ela é

compreendida, planejada e vivida no cotidiano pedagógico.

A musicalização, portanto, deve ser pensada em articulação com as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens da infância. Cantar, escutar, movimentar-se, improvisar, construir instrumentos, explorar sons, perceber ritmos e participar de rodas musicais são experiências que mobilizam corpo, percepção, sensibilidade, emoção, linguagem, imaginação, cultura e interação social. Quando planejada e mediada com intencionalidade, a música contribui não apenas para aprendizagens musicais específicas, mas também para a ampliação da escuta, da criatividade, da convivência e da expressão infantil.

Como impacto formativo, este trabalho também me permitiu ressignificar minha própria trajetória. Ao articular memória, formação acadêmica e prática pedagógica, compreendi que minhas experiências musicais pessoais não eram apenas lembranças afetivas, mas fontes de reflexão sobre a docência e sobre a Educação Infantil. A escrita autonarrativa possibilitou olhar para minha história e perceber como os afetamentos produzidos pela música contribuíram para a construção das inquietações que deram origem a este estudo.

Esse movimento reafirmou a importância de uma formação docente que reconheça as experiências dos sujeitos, sem deixar de articulá-las criticamente à teoria, aos documentos normativos e às práticas educativas. A trajetória pessoal, nesse caso, não foi tomada como relato isolado, mas como ponto de partida para problematizar questões mais amplas sobre currículo, formação inicial, estágio supervisionado e práticas pedagógicas com música na infância.

Por fim, este estudo não encerra a discussão sobre o lugar da musicalização na Educação Infantil. Ao contrário, aponta caminhos para sua continuidade investigativa. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise sobre como os cursos de Pedagogia têm contemplado a música e as demais linguagens artísticas em seus currículos; investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre musicalização; acompanhar práticas pedagógicas musicais em diferentes instituições; ou desenvolver propostas de formação continuada que auxiliem docentes a planejar experiências musicais mais intencionais, criativas e inclusivas. Também se mostra relevante investigar como crianças com diferentes modos de participação, incluindo crianças com deficiência ou com Transtorno do Espectro do Autismo, vivenciam experiências de musicalização no cotidiano escolar.

Pensar a música na Educação Infantil é pensar também nas condições de formação dos professores, nas concepções pedagógicas que orientam suas práticas e nas experiências oferecidas às crianças. Quando compreendida como linguagem e experiência formativa, a musicalização contribui para uma educação mais sensível, expressiva, criativa e humana. Por isso, seu lugar não deve ser apenas o da rotina, da comemoração ou do entretenimento, mas o

de uma prática pedagógica capaz de ampliar as formas pelas quais as crianças escutam, sentem, criam, interagem e produzem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>.pdf . Acesso em: 16 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia prático musicalização infantil: a educação musical na infância**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_musicalizacao.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2026.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Fundamentos, materiais e técnicas da educação musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1988.
- MOVALLED, Kobra; SANI, Anis; NIKNIAZ, Leila; GHOJAZADEH, Morteza. The impact of sound stimulations during pregnancy on fetal learning: a systematic review. **BMC Pediatrics**, v. 23, n. 183, 2023. DOI: 10.1186/s12887-023-03990-7.
- NAGY, Emese; COSGROVE, Rachael; ROBERTSON, Naomi; EINHOFF, Theresa; ORVOS, Hajnalka. Neonatal Musicality: Do Newborns Detect Emotions in Music? **Psychological Studies**, v. 67, n. 4, p. 501-513, 2022. DOI: 10.1007/s12646-022-00688-1.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SILVA, Elza Maria da. **O curso de Pedagogia a distância da UFAL: narrativas sobre implantação, desafios e impactos na vida profissional dos egressos das primeiras turmas (1998, 2001, 2002, 2004)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Maceió: Centro de Educação, 2006. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Maceió: Centro de Educação, 2019. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.