

**ADRIANA SILVEIRA CAMPANHARO**

**Concepções e práticas de professores de creche sobre  
desenvolvimento e musicalização de bebês:  
como está esse compasso?**

**ASSIS  
2024**

**ADRIANA SILVEIRA CAMPANHARO**

**Concepções e práticas de professores de creche sobre  
desenvolvimento e musicalização de bebês:  
como está esse compasso?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Coorientadora: Profa. Dra. Mariana Galon Silva

**ASSIS  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Renata Bianchui Prado - CRB 8/056/2023

C186c Campanharo, Adriana Silveira  
Concepções e práticas de professores de creche  
sobre desenvolvimento e musicalização de bebês : como  
está esse compasso? / Adriana Silveira Campanharo. —  
Assis, 2024  
181 p.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual  
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr. Mário Sergio Vasconcelos  
Coorientadora: Dra. Mariana Galon Silva

1. Música na educação pré-escolar. 2. Professores  
de creches. 3. Crianças - Desenvolvimento. I. Título.  
CDD 370.1

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ADRIANA SILVEIRA CAMPANHARO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 10:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ADRIANA SILVEIRA CAMPANHARO, intitulada **Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês: como está esse compasso?**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIANA GALON DA SILVA (Co-orientadora - Participação Virtual) da UFJF - Juiz de Fora/MG, Profa. Dra. ILZA ZENKER LEME JOLY (Participação Virtual) da UFSCar - São Carlos/SP, Profa. Dra. VIVIANE POTENZA GUIMARÃES PINHEIRO (Participação Virtual) da USP - São Paulo/SP. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. A Comissão ressaltou a qualidade excepcional do trabalho realizado pela mestrande, elogiando a consistência e relevância dos resultados apresentados. Ademais, a Comissão Examinadora recomendou que a candidata submeta recortes de sua dissertação para periódicos de relevância, visando à disseminação ampla dos resultados alcançados. Além disso, a Comissão reconheceu o notável crescimento acadêmico e profissional observado ao longo do mestrado, o que evidencia o comprometimento e a dedicação da mestrande ao desenvolvimento de sua pesquisa, indicando o potencial da mestrande em seguir com a carreira de pesquisadora. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Presidenta da Comissão

Documento assinado digitalmente  
 MARIANA GALON DA SILVA  
Data: 23/02/2024 12:33:25-0300  
Verifique em <https://valificar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARIANA GALON DA SILVA

A Deus, criador do AMOR; minha mãe, meu primeiro amor; meu pai, em memória eterna; orientadores Mário Sergio Vasconcelos e Mariana Galon; meu marido e companheiro; meus filhos, Luisa e Pedro... Esta dissertação é expressão de gratidão e amor a todos vocês, pilares fundamentais que sustentaram meu percurso até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja graça e orientação foram a luz que iluminou cada passo desta jornada. Sua infinita sabedoria e bênçãos foram a força por trás de cada conquista e superação.

À minha mãe, verdadeira fortaleza, amor e sacrifícios incontáveis foram a base sobre a qual construí cada conquista. Seu exemplo de força e coragem sempre estão comigo.

Ao meu pai, em memória eterna, seu legado e valores continuam a inspirar-me. Sua falta é sentida, mas seu legado continua a guiar-me.

Ao meu orientador, Serginho (como gosta de ser chamado), cuja orientação sábia e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. E à minha coorientadora Mariana, que me disse com muito acolhimento que *a pesquisa é um ato de curiosidade e coragem*. Suas contribuições foram além do acadêmico, intelectual e profissional, vocês moldaram meu pensamento e visão de mundo.

Ao meu marido, meu companheiro de jornada por toda a vida, obrigada pela paciência, compreensão e apoio incansável ao longo de cada obstáculo. Sua presença foi meu conforto, motivação, enfim, meu porto seguro.

Aos meus queridos filhos, Luisa e Pedro, cujo amor e sorrisos trouxeram significado e alegria a cada dia. Vocês são minha motivação constante que me impulsionam a ir além, a buscar mais e me tornar melhor.

À minha querida amiga de pós, Vilma, aos amigos, familiares, colegas, todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta jornada acadêmica que não termina por aqui, expresso minha profunda gratidão e sincero agradecimento. Suas palavras de incentivo, encorajamento e apoio foram essenciais.

CAMPANHARO, Adriana Silveira. **Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês: como está esse compasso?** 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender as concepções de educadores de creches sobre musicalização e desenvolvimento infantil e como essas concepções influenciam suas práticas educacionais com crianças de 0 a 2 anos. Como objetivos específicos este trabalho propõe: a) Compreender se a formação dos educadores na graduação influenciou as concepções sobre musicalização e desenvolvimento infantil; b) Identificar as concepções dos educadores de creches sobre desenvolvimento de bebês, música e musicalização; c) Verificar se nas falas das professoras aparece ou não uma concepção de musicalização; d) Entender como as educadoras relacionam a musicalização com o desenvolvimento de bebês. Trata-se de uma pesquisa de finalidade básica, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, realizada com professoras de creches do município de Assis-SP. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados coletados, foram utilizados os recursos metodológicos oferecidos pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Os resultados apontam para a importância de enriquecer a formação docente, destacando o entendimento sobre musicalização e a valorização da prática como um elemento central no aprendizado. As educadoras reconhecem o efeito benéfico da música na educação, mas evidencia-se a necessidade de melhor integração entre teoria e prática para expandir as atividades musicais em creches, reconhecendo e fortalecendo as práticas existentes e identificando oportunidades para enriquecer a experiência educacional.

Palavras-chave: musicalização; creche; bebês; concepções de educadores; modelos organizadores de pensamento.

CAMPANHARO, Adriana Silveira. **Conceptions and practices of daycare teachers regarding the development and musicalization of babies: how is this rhythm?** 2024. 181 p. Dissertation (Master's in Psychology) – São Paulo State University, School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2024.

### **ABSTRACT**

This study aims to understand daycare educators' conceptions of musicalization and child development and how these conceptions influence their educational practices with children aged 0 to 2 years old. It has specific objectives: a) To understand whether the training of educators in undergraduate courses influenced the conceptions of musicalization and child development; b) To identify the conceptions of daycare center educators about baby development, music and musicalization; c) To verify whether or not a conception of musicalization appears in the teachers' statements; d) Understand how educators relate musicalization to the development of babies. This is a basic-purpose research with a qualitative, descriptive, and exploratory approach, conducted with daycare teachers in the municipality of Assis. Data collection was carried out through semi-structured interviews. The analysis of collected data employed methodological resources offered by the Theory of Organizing Thought Models. The results emphasize the importance of enriching teacher education, highlighting the understanding of musicalization and the appreciation of practice as a central element in learning. Educators acknowledge the beneficial effect of music in education, yet there is a need for better integration between theory and practice to expand musical activities in daycares, recognizing and strengthening existing practices while identifying opportunities to enhance the educational experience.

**Keywords:** musicalization; daycare; babies; educators' conceptions; thought organizing models.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos, significados e implicações de Nina referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	102
Quadro 2 - Elementos, significados e implicações de Magda referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	102
Quadro 3 - Elementos, significados e implicações de Neila referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	103
Quadro 4 - Elementos, significados e implicações de Nicoli referentes ao desenvolvimento de bebês .....	103
Quadro 5 - Elementos, significados e implicações de Lúcia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	104
Quadro 6 - Elementos, significados e implicações de Clarice referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	105
Quadro 7 - Elementos, significados e implicações de Helena referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	105
Quadro 8 - Elementos, significados e implicações de Mariana referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	106
Quadro 9 - Elementos, significados e implicações de Júlia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	106
Quadro 10 - Elementos, significados e implicações de Júlia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	107
Quadro 11 - Elementos, significados e implicações de Caroline referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	108
Quadro 12 - Elementos, significados e implicações de Alice referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	108
Quadro 13 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre o desenvolvimento de bebês .....	113
Quadro 14 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre o desenvolvimento de bebês .....	113

Quadro 15 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre o desenvolvimento de bebês .....	114
Quadro 16 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre o desenvolvimento de bebês .....	115
Quadro 17 - Elementos, significados e implicações da Lúcia sobre desenvolvimento de bebês .....	116
Quadro 18 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre o desenvolvimento de bebês .....	117
Quadro 19 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre o desenvolvimento de bebês .....	117
Quadro 20 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre o desenvolvimento de bebês .....	118
Quadro 21 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre o desenvolvimento de bebês .....	118
Quadro 22 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre o desenvolvimento de bebês .....	119
Quadro 23 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre o desenvolvimento de bebês .....	120
Quadro 24 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre o desenvolvimento de bebês .....	120
Quadro 25 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre musicalização e música .....	129
Quadro 26 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre musicalização e música .....	130
Quadro 27 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre musicalização e música .....	130
Quadro 28 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre musicalização e música .....	131
Quadro 29 - Elementos, significados e implicações de Lúcia sobre musicalização e música .....	132
Quadro 30 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre musicalização e música .....	132
Quadro 31 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre musicalização e música .....	133
Quadro 32 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre musicalização e música .....	134
Quadro 33 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre musicalização e música .....	134

Quadro 34 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre musicalização e música .....	135
Quadro 35 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre musicalização e música .....	136
Quadro 36 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre musicalização e música .....	136
Quadro 37 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	146
Quadro 38 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	147
Quadro 39 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	147
Quadro 40 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	148
Quadro 41 - Elementos, significados e implicações de Lúcia sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	149
Quadro 42 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	150
Quadro 43 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	150
Quadro 44 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	151
Quadro 45 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	152
Quadro 46 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	153
Quadro 47 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	154
Quadro 48 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	154

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modelos Organizadores do Pensamento referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	109
Tabela 2 - Modelos Organizadores do Pensamento sobre desenvolvimento de bebês .....	121
Tabela 3 - Modelos Organizadores do Pensamento sobre musicalização e música .....	137
Tabela 4 - Modelos Organizadores do Pensamento sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	155

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>Algumas aproximações com a temática</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>Creche</b> .....	28
2.2.1	História do surgimento das creches .....	28
2.2.2	A creche no Brasil .....	31
2.2.3	O ensino dentro das creches .....	35
<b>2.3</b>	<b>Música</b> .....	39
2.3.1	Como a música é vista nos documentos oficiais .....	43
2.3.1.1	<i>A Constituição Federal de 1988</i> .....	43
2.3.1.2	<i>A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> .....	44
2.3.1.3	<i>O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</i> .....	45
2.3.1.4	<i>A Lei nº 11.769 de 2008</i> .....	48
2.3.1.5	<i>A Base Nacional Comum Curricular</i> .....	49
2.3.1.6	<i>A Lei nº 13.278 de 2016</i> .....	50
<b>2.4</b>	<b>Musicalização</b> .....	51
2.4.1	Musicalização na Educação Básica .....	51
2.4.2	Musicalização para crianças de 0 a 2 anos .....	54
2.4.3	Musicalização como prática docente .....	58
<b>2.5</b>	<b>A criança e a música</b> .....	62
2.5.1	Teoria do desenvolvimento infantil .....	64
<b>2.6</b>	<b>Formação de professores</b> .....	71
<b>2.7</b>	<b>A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento – TMOP</b> .....	82
2.7.1	Componentes propostos pela TMOP .....	85
2.7.2	Modelos organizadores do pensamento: musicalização e desenvolvimento infantil .....	87
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	89
<b>3.1</b>	<b>Delineamento</b> .....	89

<b>3.2</b>	<b>Campo e cenário da pesquisa</b> .....	89
<b>3.3</b>	<b>Participantes e critérios de elegibilidade</b> .....	91
<b>3.4</b>	<b>Materiais de pesquisa</b> .....	92
<b>3.5</b>	<b>Garantias éticas aos participantes da pesquisa e análise de riscos</b> .....	92
<b>3.6</b>	<b>Procedimentos</b> .....	93
<b>3.7</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	94
3.7.1	Transcrição das entrevistas .....	95
3.7.2	Procedimentos analíticos da TMOP .....	95
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	97
<b>4.1</b>	<b>Modelos organizadores do pensamento</b> .....	97
<b>4.2</b>	<b>Análises individuais e conjuntas</b> .....	97
4.2.1	Descrições das participantes .....	97
4.2.2	Eixo A: Formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil .....	101
4.2.2.1	<i>Denominação e análise estrutural conjunta do eixo A: Formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento Infantil</i> .....	109
4.2.3	Eixo B: Concepções sobre o desenvolvimento de bebês .....	112
4.2.3.1	<i>Denominação e análise estrutural conjunta do eixo B: Concepções sobre o desenvolvimento de bebês</i> .....	120
4.2.4	Eixo C: Concepções sobre musicalização e música .....	128
4.2.4.1	<i>Denominação e análise estrutural conjunta do eixo C: Concepções sobre musicalização e música</i> .....	137
4.2.5	Eixo D: Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês .....	145
4.2.5.1	<i>Denominação e análise estrutural conjunta do eixo D: Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês</i> .....	155
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NÃO DIRETIVA</b> .....	179

## APRESENTAÇÃO

Expressar-se musicalmente pode ser entendido como a mais antiga e universal forma de interação do ser humano, a qual nos acompanha em todos os campos de atuação, caracterizando-se como um modo universal de comunicação e, ao mesmo tempo, uma maneira individual, uma vez que a música possibilita tanto a expressão cultural de um povo, em suas diversas dimensões, quanto a expressão íntima de um indivíduo, em suas mais subjetivas particularidades.

Apesar de ser objeto de numerosas leis, no âmbito educacional, o ensino de música ainda é incipiente nas escolas brasileiras, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de estudos que contemplem essa temática e tenham como objetivo aproximar educadores e educandos do universo da música, refletindo sobre a prática dos primeiros para enriquecimento destes últimos.

O ensino de música para os anos iniciais da Educação Básica, embora não seja um componente exclusivo, se torna obrigatório desde 2008, com a Lei nº 11.769 (Brasil, 2008). Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontou diretrizes relacionadas ao ensino de música para todos os anos da Educação Básica, com orientações direcionadas aos professores. Nesse documento, a música é uma expressão artística que se materializa por meio de sons, devendo ser trabalhada mediante práticas que explorem esses sons (Brasil, 2017).

A música deve estar presente na Educação Básica, de maneira sistematizada, desde o primeiro contato com a escolarização, porque, ao envolver a criança, num contexto pedagógico, em uma relação dialética entre a música e a aprendizagem, proporciona-se a possibilidade de construir uma ligação com as diversas áreas do conhecimento.

Assim, a presente investigação parte desse lugar, desse primeiro contato da criança com a escola e com a música. E é nesse lugar que nossas histórias se cruzam, enquanto me construo nesse ambiente e me formo. Portanto, a minha história produz sentido, nessa investigação, enquanto ela evidencia os caminhos que me trouxeram a estas inquietações que aqui serão expostas.

Na adolescência, cursei o Colegial e o Magistério concomitantes, porém, em períodos distintos. Também frequentava conservatório (piano), um sonho que pude realizar, apesar da imensa dificuldade financeira.

Assim que concluí o Colegial, Magistério e Conservatório, comecei a dar aulas particulares de piano e teclado, a princípio, indo até a casa dos alunos, pois não possuía nenhum dos instrumentos. Logo pude adquirir meu piano e dois teclados. No prazo de um ano e meio, abri uma escola de música, em sociedade com minha primeira professora de piano. Foi um período de muita realização em minha vida.

Minha primeira graduação foi em Direito e, após formada, atuei por cerca de 15 anos na advocacia, até chegar à conclusão de que não era exatamente isso que queria para a minha vida profissional. Em 2013, ingressei na UFSCar, modalidade EAD – Polo de Tarumã-SP, no curso de Graduação em Pedagogia, o qual concluí em dezembro de 2016. Durante a graduação, tive as primeiras experiências com a prática, por intermédio de algumas substituições, que me levaram a prestar um concurso (creche), em que fui aprovada.

Desde 2015, quando assumi o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (creche) no Município de Assis/SP, cidade onde moro, tenho o desejo de ser pesquisadora. A partir da minha atuação com essas crianças tão pequeninas (0 a 3 anos e 11 meses), pude observar que, para essa fase do desenvolvimento, a música chama muito a atenção e, por isso, é muito utilizada no dia a dia da creche. Ocorre que seu emprego se dá como uma forma de comando – canções que auxiliam a prática de atividades físicas, com o nome de cada parte do corpo (braço, perna, cabeça, sentar, levantar); práticas de higiene, como hora do banho, escovar os dentes; desenvolvimento motor, hora da alimentação – enfim, a música é usada para orientar as atividades mais básicas, como a canção do bom dia, da soneca ou para aprender o nome do coleguinha.

Contudo, é explícita a ausência da música, em suas formas mais amplas de significação, nesse espaço. Apesar de a música ser entendida como ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, conforme suas múltiplas utilizações, sua participação se reduz a um caráter puramente instrumental ou pedagógico.

Essa instrumentalização da música, na Educação Infantil, vai ao encontro de seu emprego como ferramenta na produção de corpos dóceis, moldando as crianças para que, por meio desses mecanismos de controle, se submetam às ordens dadas, não permanecendo a vontade própria, porém, algo que lhes é instruído fazer. Nesse sentido, a música atua diretamente na construção desses corpos, perdendo ali seu significado poético. Foucault sinaliza que as instituições educacionais se especializavam em educar o corpo, a fim de se manter e obter determinados tipos de

comportamentos. As escolas se ocupavam em aprimorar técnicas de comportamento e adestramento corporal. Assim, “[...] a escola se tornou uma educação física” (Foucault, 2011, p. 238).

As práticas pedagógicas na creche, ao menos onde atuo, não proporcionam nenhuma atividade de ensino voltada para o desenvolvimento das habilidades musicais, o qual, no caso da Educação Infantil, já seria de grande valor, se fosse voltado para desenvolver um ouvir sensível a ritmos e estilos musicais diferentes, o que suscita a necessidade de um profissional habilitado para exercer essa tarefa.

Esse processo mecânico, mais próximo de uma produção industrial, em que se reproduz aquilo que se aprendeu, sem problematizar as ações, os porquês e as consequências, me despertou, gerando incômodos e questionamentos reveladores daquilo que deveria pesquisar, algo “simples e corriqueiro”, mas que poderia afetar aqueles que dependem de nossas ações, para verem garantidos seus direitos mais essenciais, como o desenvolvimento humano.

Observar as concepções das professoras e suas práticas pedagógicas sobre o advento da musicalização, assim como as concepções sobre o desenvolvimento infantil, é fundamental para que possamos compreender a real influência que essas práticas contemporâneas oferecem às crianças. Avançar de uma visão de creche, como um local de abrigo, para uma concepção de instituição educacional significa aceitar que há uma mudança radical com implicações de diferentes percepções sobre o papel institucional das creches e das professoras. Entende-se que as creches podem se converter em espaços criativos, com atividades variadas que incluem, entre outras, a musicalização – não como atividade de entretenimento, mas como um processo didático-pedagógico fundamental para o desenvolvimento das potencialidades e dos valores dos educandos.

A fim de que se possa realizar uma discussão de caráter reflexivo, no sentido de enfatizar a importância do papel do(a) professor(a) como agente possibilitador das condições ideais para o desenvolvimento infantil, sobretudo das crianças em estágio sensório-motor (Piaget, 1978), tema sobre o qual se debruça este trabalho, é mister entender como se dá o processo de formação do(a) professor(a), em nosso país.

Uma formação docente de qualidade é essencial para que o(a) professor(a) compreenda o seu papel mediador, exercido no momento em que a criança de 0 a 2 anos desenvolve os processos de assimilação e acomodação que se pautarão em mecanismos muito dinâmicos e, ao mesmo tempo, complexos, amplamente

conectados ao ambiente nos quais essas crianças estarão inseridas e, evidentemente, mediadas por seus(suas) professores(as) como figuras importantes para a criação das possibilidades e desenvolvimento dessa etapa que une conhecimento e comunicação (Cevalone *et al.*, 2017).

Dada a sistemática do ensino escolar, com o seu rigor e continuidade de forma mensurável, como métodos, que o diferencia do ensino familiar, além, obviamente, da intervenção do/da profissional de Pedagogia, compreendemos a riqueza e a importância da inserção das crianças nas creches, em seu processo de evolução pedagógico e cidadão, assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988/2016a).

A atuação dos profissionais de creche contém especificidades que os diferenciam da atuação de outros professores também da Educação Infantil; logo, a formação dos profissionais em questão deve atender às demandas particulares dos bebês e seus aspectos educativos. Segundo Bahia (2021), muitas profissionais que trabalham com bebês, nas creches, têm, de fato, as suas preparações e aprendizados em relação ao que será realizado junto às crianças, tomados com base em observações e auxílios prestados às profissionais mais experientes, funcionando, assim, como um estágio objetivo, mostrando à profissional aquilo que ela terá de executar, em seu cotidiano.

Evidentemente, o exercício da profissão exige saberes que serão apreendidos apenas no cotidiano; no entanto, Bahia (2021) salienta justamente que uma quantidade robusta desses saberes não está fazendo parte da formação inicial superior dos profissionais de creche. Ou seja, ainda há um distanciamento considerável entre aquilo que se ensina (ou se deixa de ensinar) e aquilo que é praticado no dia a dia com as crianças. Nesse sentido, um dos desafios envolvendo a formação e a atuação docente de profissionais que trabalham com crianças, na faixa de 0 a 2 anos, em idade de berçário, é a dificuldade de interpretação das necessidades dos bebês, haja vista a incapacidade de compreensão das “respostas” ou “devolutivas” das crianças, em relação a uma proposta ou atividade desenvolvida.

Além disso, tendo em vista as contribuições da educação musical para alunos e alunas da Educação Infantil, bem como a urgência em olhar para crianças dessa faixa etária (0-2 anos) com a especificidade e o cuidado que ela exige, já que “[...] a educação está calcada em pensamento que se projeta num excesso de futuro como forma de justificar um déficit de presente” (Nóvoa, 1992, p. 34), urge a necessidade de sair de uma visão em que os bebês são tratados como sujeitos sem ação, agência,

desejo, reação, relação e interação entre si, com o meio social e com os objetos. É necessário que a Pedagogia da Infância quebre paradigmas e respeite a experiência de viver esse tempo de vida, levando em consideração o que realmente constitui as formas de ser, pensar, sentir, fazer e “dizer” dos bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup>, reconhecendo essa tão pouca idade como seres humanos atores sociais ativos e participantes da vida cotidiana, no momento presente.

Com base nessas problemáticas relatadas, o objetivo mais amplo da presente pesquisa foi compreender as concepções de educadores de creches sobre musicalização e desenvolvimento infantil e como essas concepções influenciam suas práticas educacionais com crianças de 0 a 2 anos. As dimensões desse objetivo mais amplo serão explicitadas de modo mais específico no decorrer do trabalho.

---

<sup>1</sup> Considerando o amplo parâmetro de características dentro do desenvolvimento da primeira infância, a Base Nacional Comum Curricular propõe divisão de grupos de faixas etárias de crianças de 0 a 6 anos. Essa divisão atende a critérios de similaridades esperadas em cada idade e é composta por três grupos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na presente investigação, considerando o delineamento de faixa etária (de 0 a 2 anos), serão utilizadas somente as duas primeiras terminologias.

## 1 INTRODUÇÃO

A musicalização pode ser concebida como um processo que torna o indivíduo sensível à música, por meio de sua exposição a ela (Cristal, 2018). Na educação, ela pode se apresentar tanto como uma disciplina integrada a um sistema curricular, como também na qualidade de recurso para atividades escolares de ensino-aprendizagem, de lazer, de eventos temáticos, entre outras. Além disso, também é configurada de forma bem diversa, ora como um ensino formal da arte da música, ora como o uso de produtos musicais em atividades (Young, M., 2016).

Porém, neste estudo, a musicalização é reconhecida como algo além de um instrumento metodológico e pedagógico. Trata-se de um processo de aprendizagem, de caráter multidisciplinar, o qual permite que a pessoa reaja à música de maneira que ocorra ampliação da expressividade, da comunicação, da autonomia e de outros fatores ligados ao desenvolvimento humano (Barro; Marques; Tavares, 2018; Penna, 2015). A sua prática pode ser potenciadora para a qualidade das experiências de ensino-aprendizagem, na escola, sobretudo no que concerne às prerrogativas da Educação Infantil.

No Brasil, a Educação Infantil é compreendida, atualmente, como primeira etapa da Educação Básica. Ela é operada em espaços institucionais não domésticos, como creches e pré-escolas, sob a supervisão de um sistema de ensino e de um controle social, cumprindo o objetivo de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2010). Embora seja uma etapa educacional que, muitas vezes, sofre com a precarização dos seus serviços, em virtude das diferentes interpretações que a sociedade tem sobre sua importância, a Educação Infantil possui funções sociais bastante relevantes, como a prestação de apoio familiar aos pais e o início do processo de escolarização exigido em nossa sociedade (Kramer, 1999).

As atividades de ensino-aprendizagem da Educação Infantil são direcionadas por leis e decretos. Basta consultar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é reconhecida como uma das principais leis, a qual estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Em seu artigo 29, decretado em 2013, explicita que a finalidade dessa etapa escolar é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento com a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, 2013).

Em suma, a Educação Infantil deve ser um espaço promotor de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. É nesse contexto que um conjunto de saberes pode ser organizado e sistematizado, para formação e evolução de um indivíduo (Santos, 2018). A musicalização constitui um desses saberes importantes da educação, pois o seu ensino permite a transmissão de valores socioculturais e humanos da sociedade, como também propicia o exercício de habilidades cognitivas, motoras, socioemocionais (Carmo, 2021).

Haja vista que Welsh (2021), em sua revisão de estudos com crianças em idades pré-escolar e escolar, evidenciou que a educação musical (entendida por ele como qualquer formação ocorrida em escolas públicas e particulares) pode potencializar o desempenho acadêmico, as funções executivas, a regulação emocional e habilidades pró-sociais de crianças que vivenciam a musicalidade em ambientes acadêmicos. Logo, considerando esses benefícios, é esperado que a musicalização esteja presente nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil.

Com base nos estudos de Carmo (2021), Ramos (2021), Ilari (2020), Habibi *et al.* (2018) e Welsh (2021), é possível notar que a ciência tem tido um amplo interesse em compreender os efeitos da musicalização no desenvolvimento humano. No entanto, ainda é pouco explorada a forma como ela se apresenta, em contextos de Educação Infantil e como prática docente. Muitos pesquisadores (Casamayor, 2020; Carmo, 2021; Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020) defendem que a música está presente na vida do bebê, desde sua gestação.

Antes do nascimento, o bebê já reage aos sons do corpo materno e externo e, em suas primeiras semanas após o nascimento, já distingue a voz humana. Em sua vida lúdica, o movimento e o brincar surgem por meio de canções, de sons de brinquedos e de momentos de brincadeira. É reconhecido que os bebês acompanham os sons, que dançam e dramatizam em diferentes situações sonoras (Casamayor, 2020). Nesse sentido, surge a oportunidade de explorar esses comportamentos, nos processos de ensino-aprendizagem, e de aperfeiçoar essa sensibilidade com a música.

Nas creches, a música se configura como um elemento essencial para atender à demanda de formação de comportamentos e hábitos infantis. Ela está presente em diversas atividades diárias da Educação Infantil, como o adormecer e o brincar, e em festividades e comemorações (Brasil, 1998). Isso revela o caráter multidisciplinar da música e, até mesmo, demonstra as reações que ela provoca no ambiente. Porém,

considera-se que o uso da música deve ser ampliado, como algo que também gira em torno de si mesma: a música pela música, haja vista que trabalhar a música em si é benéfico para o desenvolvimento de várias habilidades (Welsh, 2021; Ilari, 2020), além de ser uma perspectiva apoiada por leis e por referenciais do currículo nacional (Brasil, 1996, 1998, 2008, 2016b, 2017).

O termo “musicalização” é mencionado três vezes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o que sublinha a importância atribuída a essa prática no contexto da educação das crianças pequenas (Brasil, 1998). A recorrência desse conceito no documento reflete uma visão de que a creche deveria promover um início de musicalização, estabelecendo, assim, uma base para o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, alguns estudos anteriores (Tormin; Kishimoto, 2018; Bianchi, 2013) evidenciaram que a maioria dos professores e professoras da Educação Infantil não tinha uma formação acadêmica a propósito de como musicalizar bebês e crianças pequenas, em contramão às diretrizes da ciência da infância e dos referenciais de educação. Isso é problemático, tendo em vista que a musicalização deve ser, na Educação Infantil, um processo de aprendizagem elaborado e voltado a tornar os alunos os protagonistas desse processo. Dessa forma, torna-se relevante compreender a concepção dos profissionais sobre essa temática, além de entender como a musicalização se apresenta na Educação Infantil.

Diante dessa lacuna educacional, esta pesquisa se propôs a verificar a hipótese de que as práticas musicais existentes nas creches não se configuravam como musicalização no sentido pleno do termo, mas talvez como uma abordagem mais superficial da música. Isso se baseava na experiência prévia e na observação de que as atividades musicais muitas vezes se limitam a canções e brincadeiras sem um planejamento pedagógico que visasse ao desenvolvimento musical contínuo e progressivo das crianças. Assim, como hipótese, supõe-se que a falta de conhecimento e compreensão sobre o que é e como trabalhar musicalização para o desenvolvimento infantil pode limitar a capacidade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas efetivas e bem estruturadas para promover a musicalização como processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa adotou as seguintes questões norteadoras: Como as educadoras que atuam em creches percebem a musicalização e o desenvolvimento infantil, em suas práticas educacionais? Essa concepção foi advinda

de sua formação profissional? Quais influências a formação profissional teve na percepção que possuem sobre a musicalização e o desenvolvimento infantil? De que modo isso interfere em seu trabalho com bebês de 0 a 2 anos? Esses norteadores serão analisados sob as óticas referenciais relacionadas à influência da música para o desenvolvimento cognitivo infantil da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, de Montserrat Moreno Marimón e colaboradores, e de estudos empíricos da Educação e Psicologia, que investigam a musicalização e o desenvolvimento infantil, as quais serão aprofundadas nos próximos capítulos.

Assim, considerando os questionamentos desta investigação, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções de educadores de creches sobre musicalização, desenvolvimento infantil e suas práticas educacionais com crianças de 0 a 2 anos. Com essa finalidade, buscou-se: a) Compreender se a formação dos educadores, na graduação, influenciou as concepções sobre musicalização e desenvolvimento infantil; b) Identificar as concepções dos educadores de creches sobre desenvolvimento de bebês, música e musicalização; c) Verificar se nas falas das professoras aparece ou não uma concepção de musicalização; d) Entender como as educadoras relacionam a musicalização com o desenvolvimento de bebês.

O trabalho aqui desenvolvido teve como início o questionamento sobre como ocorre o contato com o universo da musicalização para uma faixa específica de indivíduos: crianças que frequentam a creche. Esse recorte foi feito por considerar-se que essa faixa etária está adequada com mais propriedade ao objetivo da pesquisa.

Para discutir os objetivos descritos, o presente trabalho foi organizado em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta a introdução, que traz uma contextualização dos temas e subtemas que norteiam a pesquisa. Em seguida, no capítulo 2, são focalizados os referenciais teóricos, os quais expõem a bibliográfica pertinente, explicitando debates teóricos, empíricos e diretrizes de órgãos governamentais sobre a música, a musicalização, o desenvolvimento infantil, as creches, as práticas docentes da Educação Infantil, entre outros temas correlatos; ainda neste capítulo, em que estão também enfocadas as perspectivas referenciais adotadas sobre desenvolvimento infantil, aborda-se a ótica de Piaget<sup>2</sup> e seus colaboradores, além de

---

<sup>2</sup> Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética – isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança (Colinvaux, 2010).

se tratar dos componentes metodológicos, enfatizando a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que constitui a base da pesquisa de campo. Na sequência, no capítulo 3, são apresentados o delineamento de pesquisa e o método adotado, indicando-se os procedimentos metodológicos. No capítulo 4, são relatados os resultados encontrados com base nos procedimentos utilizados. Por fim, no capítulo 5, são descritas as implicações desses resultados à luz dos aportes teóricos adotados. No desfecho deste trabalho são apresentadas as considerações preliminares, nas quais são analisados o cumprimento dos objetivos propostos e a reflexão sobre os achados e contribuições deste estudo.

Acredita-se que o presente estudo possa gerar resultados que ampliem a compreensão sobre práticas educativas, na Educação Infantil, e que promova recomendações para pesquisas e intervenções futuras capazes de contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil, por meio da musicalização.

---

Embora a teoria de Piaget seja uma referência significativa neste estudo, ela não é a única. Piaget é destacado como autor fundamental, especialmente por sua extensa contribuição ao entendimento do desenvolvimento na faixa etária de 0 a 2 anos, uma etapa crítica e foco deste trabalho. Sua abordagem cognitiva, bem como o reconhecimento da importância do conteúdo e da afetividade no desenvolvimento infantil, harmoniza-se com os princípios da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), que também valoriza esses aspectos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Algumas aproximações com a temática

O mapeamento de uma pesquisa pode passar por diversos objetivos, como observar as publicações que têm semelhança com o objeto do pesquisador, examinar o que já foi dito sobre a temática ou mesmo verificar o quanto o campo ou a área já avançou, em termos de pesquisa e atuação nos campos de estudo envolvidos. Assim, propõe-se, aqui, um levantamento suscinto que foi realizado, como, por exemplo, as ideias de um breve histórico das creches no Brasil, a legislação acerca da musicalização em sala de aula, as definições de música e musicalização, a formação de professores e o exercício de suas funções, alguns aspectos das teorias sobre o período sensório-motor e a teoria dos modelos organizadores do pensamento, que norteará as análises dos dados, na pesquisa de campo.

Com base nisso, buscou-se entender como essa temática tem sido abordada, em eventos da área da educação. Dessa forma, no trabalho intitulado “A música na formação de professores: o que o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) nos diz sobre isso?”, apresentado remotamente no VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizou-se uma revisão sistemática em oito edições dos anais do CONEDU (2014 a 2020). A busca foi feita nos títulos das publicações, utilizando a técnica de radicalização das palavras. O radical selecionado foi “music” e, a partir dele, foram encontradas as seguintes palavras que fazem referência à temática música: música(s), musical, musicalização, musicoterapia, musicalidade, musicalizar, musicais e musicamp. Assim, foram localizados 206 trabalhos expostos, sendo 150 comunicações orais e 56 pôsteres. Apesar de ser uma quantidade considerável, o número de trabalhos selecionados representa somente 0,96% dos trabalhos apresentados nesse período.

Além disso, afunilando a pesquisa, questiona-se: Como classificar esses trabalhos, em relação aos grupos de trabalhos (GTs)? Constatou-se que os GTs com maior volume de produções envolvendo música foram o de Formação de professores, contendo 28 trabalhos; seguido por Educação Infantil, com 27 trabalhos; e 26 trabalhos, compondo o grupo Ensino e suas intersecções. Foi realizada uma análise mais específica quanto aos trabalhos expostos no GT de Formação de Professores, identificando que 18 trabalhos abordaram discussões teóricas acerca do papel do

professor frente à musicalização e apenas 10 trabalhos trouxeram propostas de intervenção, relato de experiência ou projeto de extensão. Esse fato pode estar associado à dificuldade de colocar “na prática” o que a teoria direciona e “[...] a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores”, conforme aponta Brito (2003, p. 52).

Com o intuito de refinar os dados, foi elaborado e apresentado remotamente, no XIX Encontro Nacional de Educação Infantil (ENEI) e I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ENEF), o trabalho intitulado “O que um Congresso Nacional de Educação nos aponta sobre a música, na Educação Infantil?”, no qual foi realizado um levantamento das pesquisas expostas no CONEDU, entre 2014 e 2020, que perpassavam a temática da musicalização na Educação Infantil, ou seja, analisou-se apenas os trabalhos selecionados que pertenciam ao GT Educação Infantil.

Nesse contexto, identificou-se 27 trabalhos, dos quais 14 abordaram discussões teóricas e apenas 13 trouxeram proposta de intervenção, relato de experiência, oficina ou projeto de extensão. Ao examinar o público-alvo dessas pesquisas, verificou-se que 8 trabalhos indicavam como público-alvo a Educação Infantil, sem especificação de idade ou relativos a crianças entre 4 e 5 anos; 3 trabalhos indicaram a modalidade creche, com crianças de 0 a 3 anos; e 2 trabalhos apontavam idades que pertenciam à etapa do Ensino Fundamental I.

Analisando esses dados que convergem com os objetivos desta investigação, é possível perceber que a musicalização ainda é pouco explorada, na faixa etária da creche (0 a 3 anos), uma vez que os trabalhos voltados para esse público-alvo representam 11% do total de trabalhos encontrados no GT Educação Infantil. Apesar de diversos autores argumentarem a favor da correlação da música e dos aspectos cognitivos, motores, sensoriais e de coordenação, em todas as etapas da Educação Básica, essa perspectiva é negligenciada nas pesquisas do campo educacional, em especial na etapa da creche.

Cabe destacar a importância da musicalização infantil como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, na Educação Infantil, bem como seu caráter socializador em todas as etapas do desenvolvimento humano, enfatizando a sua utilização nos anos iniciais do desenvolvimento, no seu núcleo familiar e nos espaços institucionalizados, como a escola. Saliencia-se que, no decorrer deste trabalho, pretende-se discorrer sobre esses benefícios para a criança e também sobre a forma como a legislação vigente atenta para o seu emprego e de que modo isso

vem sendo traduzido nos documentos que orientam, sobretudo, as escolas de Educação Infantil, campo desta pesquisa.

Partindo desses pressupostos, foi realizado um levantamento bibliográfico na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, por ser um dos periódicos mais importantes da área da Educação Musical. A busca foi realizada nas oito edições publicadas entre os anos de 2017 e 2021, totalizando 87 artigos. Do número de artigos encontrados no período sobredito, procedeu-se à leitura do título e resumo para verificar quais artigos seriam pertinentes ao recorte desta pesquisa, ou seja, trabalhos que versavam sobre a temática da musicalização na Educação Infantil. Dessa forma, foram selecionados quatro artigos, os quais serão apresentados a seguir.

Na edição da *Revista ABEM* nº 38 de 2017, Strapazzon, Pillotto e Voigt (2017) publicaram o artigo “Múltiplas sonoridades com a infância – uma experiência cartográfica”, com o intuito de refletir sobre as ações a partir das sonoridades, com crianças de 4 e 5 anos. Para isso, as autoras se pautaram no conceito de musicalização definido por Penna (1990, p. 19): “[...] musicalizar (-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” e, mais do que isso: a musicalização deve ser usada como parte do processo educacional. Nesse contexto, as autoras propuseram atividades em lugares pouco utilizados e/ou incomuns, como o refeitório, por exemplo, para que as crianças pudessem vivenciar os “ruídos” e potencializar suas sensibilidades.

Nessa perspectiva, entende-se que a musicalização não é apenas som, porém, tudo aquilo que musicaliza e faz sentido musical em nós.

De seu lado, o trabalho proposto por Maffioletti e Santana (2017) não tem como público-alvo as crianças, mas as professoras. As autoras sugeriram a elaboração de trabalhos usando atividades musicais, com o objetivo de compreender o que significava musicalização para essas profissionais e refletir sobre suas percepções. Propiciar esses momentos de discussão é importante, uma vez que a musicalização é fundamental para o desenvolvimento das crianças, devendo ser empregada com intencionalidade.

Corroborando a posição das autoras mencionadas anteriormente, Mateiro e Pedrollo (2018) apontam justamente essa necessidade de fortalecer os conhecimentos para a formação profissional em música, a fim de atuar na Educação Infantil, pois, segundo Brito (2003, p. 35), “[...] a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada

dia”. Por intermédio da música, a criança consegue se expressar e revelar suas ambições e seus desejos intrínsecos.

Em seu artigo, intitulado “Relações com música na educação infantil: cenas de uma escola municipal de Educação Infantil em Porto Alegre/RS”, Pereira (2020) promove um recorte de sua tese de Doutorado, na qual investigou as diferentes maneiras de medir relações com música e como isso contribui para a formação das crianças, na Educação Infantil. A autora identificou algumas maneiras de utilizar a música, tais como: na rotina, ouvindo música, fazendo música com brinquedos, fazendo música como uma orquestra, dançando e se movimentando, explorando as sonoridades, compondo músicas e fazendo música na roda. Desse modo, segundo a autora, trabalhar com a musicalização é ir além de apenas “encaixar” uma música em determinado momento, todavia, é viabilizar o desenvolvimento integral das crianças, a partir da musicalização.

Optou-se por realizar uma busca semelhante na revista *Música na Educação Básica* (MEB), devido ao fato de ser uma revista voltada para a produção de material didático e divulgação de práticas pedagógicas relacionadas com a musicalização. Esse periódico circula anualmente e a submissão é feita por fluxo contínuo. Nesta pesquisa, foram examinadas as edições entre 2017 e 2021, exceto a edição de 2018, que não estava disponível: dos 23 artigos publicados, apenas 7 versavam sobre a musicalização na Educação Infantil.

O primeiro artigo selecionado, elaborado por Martinez e Pederiva (2017), enfatiza a necessidade de o professor estar atento às sonoridades presentes no contexto educativo e estimular a exploração sonora dos diversos objetos presentes na sala de aula:

Desse modo, o professor ou professora tem importância no contexto da creche, atuando como organizador do espaço social educativo, no sentido de ter olhar e escuta atentos, intencionais e sensíveis para tudo o que ocorre nesse espaço, cuidadoso às atividades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, bem como das possibilidades de desenvolvimento musical (Martinez; Pederiva, 2017, p. 106).

Bona e Cabral (2017), no artigo intitulado “Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais”, expõem ideias de atividades que estão relacionadas tanto com a música quanto com as artes visuais, destacando

a importância de propor atividades que sejam significativas, intencionais e interdisciplinares.

Haase e Cuervo (2017) também trabalham com proposições de atividades, mas para um público-alvo que, muitas vezes, é negligenciado: crianças de 0 a 3 anos. As autoras propõem uma sequência de atividades que busca desenvolver a musicalidade nos bebês, englobando a aprendizagem de vocalizes, aprendendo sons com objetos do cotidiano, apreciando músicas, sugerindo brincadeiras cantadas e musicalizando letras. Cada atividade é explicada, e as autoras apontam quais são as intencionalidades de propor esses momentos. Dessa maneira, fica evidente que a musicalização não pode e nem deve ser utilizada apenas para estabelecer rotinas, todavia, contribui para o desenvolvimento integral do bebê.

Com a proposição de uma prática, Cunha (2019) aborda uma perspectiva um pouco diferente: e se, ao invés de o professor desenvolver a prática, as crianças o ajudassem a construir a prática em conjunto? Isso mesmo, na atividade construindo caixinhas de som, as crianças assumem um lugar de protagonismo da sua própria atividade, de sorte que a música esteja associada à imaginação, ao jogo de escuta, à tomada de decisão, de criação de histórias e até mesmo do método científico.

Corroborando essas ideias, Silva e Carvalho (2019) realçam, em seu texto, a importância dos estímulos musicais, por meio da musicalização na Educação Infantil, uma vez que auxiliam no desenvolvimento de habilidades musicais e não musicais, como

[...] o conhecimento e a percepção das características básicas do som, o estímulo à aquisição da escrita, as linguagens verbal e não verbal, o raciocínio lógico e a memória, além da coordenação motora fina e grossa, consciência corporal, moral, ética, o respeito, a cultura, a organização, interação, socialização [...] (Silva; Carvalho, 2019, p. 20).

Para isso, os autores propõem uma contação de história sonorizada, de modo que as crianças não ouçam apenas o som da voz da professora narrando a história, mas também os sons dos elementos que compõem a história, como o trem, os animais, o silêncio etc.

Além disso, a contação de história se torna algo interativo, no qual as crianças precisam se movimentar, escutar, imitar, criar, imaginar e musicalizar o cenário que está sendo criado. Mais uma vez, percebe-se que reduzir o papel da música apenas

a um conjunto de notas musicais é ínfimo, quando comparado à potencialidade que a musicalização pode representar, no âmbito escolar.

## 2.2 Creche

### 2.2.1 História do surgimento das creches

Tratando-se de um estudo que versa sobre as concepções de educadores de creche acerca das relações entre musicalização, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, o entendimento sobre a creche e sua função social múltipla se faz necessário, para que se possa realizar o entrelace dos conceitos que permitirão compreender o processo educacional e a musicalização inserida nesse processo.

Ao se fazer referência às múltiplas funções da creche, compreende-se que essa instituição marca o início de um processo de escolarização de grande importância para o desenvolvimento infantil, além da prestação de apoio familiar, o qual viabiliza o exercício profissional dos pais, de sorte que a criança esteja cuidada, protegida e seja educada enquanto seus pais exercem seus trabalhos.

A escola, de uma maneira mais primitiva, surge ainda na antiguidade clássica, na Grécia ou Héliade, conforme os gregos/helenos assim denominavam seu território. Com o propósito de inculcar valores, por meio de processos previamente estabelecidos, o ensino voltado àqueles que tinham grandes posses era conduzido por filósofos que, com o passar do tempo, foram denominados pedagogos (ou *paidagogos*). Estes ficaram responsáveis por estabelecer modelos de ensino pautados nas artes, exercícios, ciências e política, além de incluir exercícios da oratória e da retórica – a arte de falar bem (Coimbra, 1989).

O modelo elitista de ensino, exclusivo aos filhos das elites, perdurou por mais de mil anos na Europa, alterando-se drasticamente apenas com o advento das revoluções industriais e do nascente capitalismo industrial, que substituiu o mercantilismo (Coimbra, 1989). Nesse âmbito, o ensino ganhou o aspecto de formação não somente das classes abastadas, mas formaria também os filhos dos operários, ainda que inicialmente para poucos e de modo muito tímido. A “popularização” da educação escolar foi o início de um processo de escolarização que seria o molde para aqueles que posteriormente atuariam nas esferas sociais, reproduzindo o que apreendiam nas escolas:

Portanto, o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de “socializar” e “educar” a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe (Coimbra, 1989, p. 15).

A partir do século XVIII, com o advento da primeira Revolução Industrial (1760-1850), na Europa, houve a inserção da mulher no mercado de trabalho, de modo que a revolução não se deu apenas no âmbito profissional e corporativo: trouxe, pela primeira vez, a saída das mulheres de dentro de casa. Nesse contexto, um novo modelo de trabalho surgia, diferente do trabalho feminino exercido até então, que era doméstico ou, quando externo à casa, tendia a ser nas próprias dependências da residência, comumente na lavoura (Hobsbawm, 2011).

Evidentemente, a nova dinâmica que implicou a saída da mulher de casa para dentro das fábricas não contemplou a grande massa feminina: pelo contrário, representou uma quantidade pequena, até mesmo quando comparada aos adventos da empregabilidade feminina, na segunda Revolução Industrial (1850-1945). Não obstante, ainda que não contemplando e não alterando profundamente as bases da dinâmica social feminina, no que concerne à conquista de sua autonomia, a ida das mulheres às fábricas representou uma semente que fora plantada e deveria ser colhida muitas décadas depois (Hobsbawm, 2011).

Ora, questões que, até então, não tinham sido pensadas começam a surgir: Onde ficarão os filhos das mulheres que trabalham nas fábricas? Quem os educará? Quem preparará as refeições para eles? Quem dará assistência a essas famílias? Essa conjuntura criou uma necessidade não existente até esse tempo: um espaço para alocar as crianças que eram filhos e filhas das trabalhadoras fabris. É mister a ressalva de que a própria visão concebida do que era a criança estava se alterando e se adaptando, de forma muito paulatina, desde a parte final da Idade Média (Le Goff, 2013).

Durante toda a época medieval, e mesmo na antiguidade, as crianças eram vistas como adultos em miniatura: desde o momento em que conseguiam segurar ferramentas (agrícolas e/ou domésticas), as crianças de 5 ou 6 anos eram postas ao labor, com atividades familiares que se misturavam à concepção de trabalho, até em sua divisão e execução, não havendo a preocupação com a assistência à criança (Le Goff, 2013).

No final da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, a infância passou a ser compreendida de uma maneira diferente da até então vista e concebida, ao longo da história humana. Evidentemente, essa alteração da concepção sobre a infância não corresponde à ideia que hoje se tem, tanto de cuidados necessários quanto da compreensão de que a criança é um ser em formação, que carece de atitudes e proteções por parte dos adultos e de instituições que as auxiliem em sua formação (Le Goff, 2013).

Ariès (1981) elucida que não havia uma concepção de infância como a que existe atualmente. Por exemplo, o autor alude à infância do Rei Luís XIII da França, o qual não era “poupado” de certos assuntos ou atitudes que hoje são vistas como essenciais para a preservação da castidade infantil e mesmo de sua inocência.

Trabalho, sexualidade e outros temas que são, em nossa sociedade, tomados como dissociáveis à ideia de infância, eram naquele momento histórico, fim da Era Moderna e início da Idade Contemporânea, tratados com naturalidade e associados aos infantes, corroborando assim a ideia de que nossa concepção protetora e divisora entre conceitos e coisas de adultos e de crianças é, de fato, historicamente recente.

De acordo com Ariès (1981), o termo “infância” sequer se origina ou era utilizado exclusivamente para com as crianças; de fato, constituía uma tratativa às pessoas mais jovens ou subalternas, hierarquicamente. Em uma exemplificação, o autor evidencia:

No início do século XVIII, o dicionário de Fruretière precisou o uso do termo: “Enfant” é também um termo de amizade usado para saudar ou agradar alguém ou levá-lo a fazer alguma coisa. Quando alguém se diz a uma pessoa de idade ‘adeus *bonne mère*’ (boa mãe) ou, “*grand mère*” (avó/avózinha), ela responde:” adeus *mon enfant*”, ou então ela vai dizer a um laçao: vá buscar aquilo “*mon enfant*”. Um mestre dirá a seus trabalhadores “*vamos ao trabalho enfants*”. Um capitão dirá aos seus soldados: “*coragem enfants, aguentem firme!*” (Ariès, 1981, p. 43).

A discussão sobre o emprego do termo “infante”, de onde etimologicamente se origina o termo “infância”, revela que ser um *enfant* era, acima de tudo, ser subalterno, ser menos experiente e menos conhecedor. Justamente dessa forma se emolduram as relações entre adultos e aqueles que atravessam a infância, nos últimos séculos.

Assim mesmo – e seguindo essa linha de pensamento –, o surgimento das creches não ocorre pela reflexão (ou por seu resultado) acerca do significado e da representatividade da infância, porém, pela necessidade dos adultos em exercer seus labores. E, no Brasil, isso não será diferente: o surgimento das creches está ligado às necessidades trabalhistas, sobretudo na Era Vargas e em seu projeto desenvolvimentista, como será abordado a seguir.

### 2.2.2 A creche no Brasil

No Brasil, as primeiras escolas, ou grupos escolares, também surgiram com a necessidade de formação de um novo “corpo” popular atuante e produtivo. A gênese dos grupos escolares se deu com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, nos fins do longínquo ano de 1808. Ainda muito restrito à grande elite comercial, posteriormente cafeeira, durante o Segundo Reinado, os grupos escolares eram majoritariamente masculinos, elitistas e formadores de uma mentalidade aristocrática que se reproduziria por longas décadas (Coimbra, 1989).

Historicamente, a responsabilidade para com as crianças e seu processo de desenvolvimento compete à família, sobretudo pai e mãe. No entanto, tradicionalmente, essa responsabilidade recaiu, e ainda recai, como uma tarefa exclusivamente feminina, refletindo os aspectos de uma sociedade patriarcal, à qual ainda estamos submetidos, embora há que se considerar que passamos por processos de reinterpretação e reconstrução dos costumes.

Nesse contexto de reconstrução, a Educação Infantil vem ocupando uma importância significativa, sobretudo desde 1950, quando surgiu a necessidade de atender à demanda das mães trabalhadoras. No Brasil, as creches, os asilos e orfanatos nasceram com um caráter assistencialista, a fim de reduzir as altas taxas de mortalidade infantil, acolher os órfãos abandonados e as viúvas desamparadas. Com o passar dos anos, apesar de permanecer com o mesmo caráter, as creches se mantiveram com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, aliado

à ideia de modernização e urbanização do país e à entrada da mulher nas fábricas (Cardoso, 2012).

Esse novo contexto de trabalho trouxe, por consequência, a modificação no cenário social, que retirou em grande parte a mulher do cuidado com os filhos pequenos e afazeres domésticos, inserindo-a nas indústrias. Dessa maneira, surge a necessidade de se ter alguém para cuidar das crianças muito pequenas, as quais ficavam sozinhas em casa (Didonet, 2001).

Oliveira (2005) discorre sobre o surgimento das creches para atender à demanda da mãe operária, que necessitava de um local seguro para deixar o filho pequeno e da imprescindibilidade de esse local ser próximo ao trabalho, com o intuito de viabilizar a amamentação das crianças pequeninas. No entanto, as creches caracterizaram-se mais como “depósitos de crianças”, cujo objetivo maior era abrigar os pequenos, relegando o processo educacional a um segundo ou mesmo terceiro plano. Mesmo assim, as creches foram de extrema importância para o desenvolvimento futuro do processo escolar e para produzir reflexões acerca de suas bases iniciais, como lugar histórico e método processual de assistência.

No Brasil, a era do Presidente Getúlio Vargas foi o pano de fundo para as primeiras transformações inerentes à aquisição de direitos, por parte dos trabalhadores, incluindo as mulheres. Nesse sentido, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deveriam ter um lugar para a *guarda* das crianças, no período da amamentação (Didonet, 2001).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, nasce o princípio do direito à educação desde o nascimento, prevendo expressamente, em seu artigo 208, que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - educação infantil, *em creche* e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (Brasil, 1988/2016a, p. 123-124, grifo nosso). Por consequência do direito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) incluiu a creche na Educação Básica, com a previsão expressa no artigo 89: “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990/2002), em suas Disposições Preliminares, parte que “[...] Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente [...]”, preconiza expressamente, no artigo

4º, que “[...] É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...] à educação [...]”, tornando a criança, desde a mais tenra idade, sujeito de direitos, com a redação do artigo 54, inciso I do mesmo diploma legal, que determina como dever do Estado assegurar à criança de 0 a 5 anos o atendimento em creche e pré-escola, assegurando-lhe direitos fundamentais essenciais à pessoa humana.

Todas as garantias legais acima apontadas revelam a importância da creche na vida das crianças, desde seu nascimento, como garantia de desenvolvimento para a cidadania em prol do bem comum. Importante observar que, ao ser garantida como um direito, não pode se limitar a uma condição, ou seja, o direito à Educação, previsto constitucionalmente e direcionado à criança, não está vinculado à condição da mãe que trabalha fora. A partir de então, a creche passou a ser a primeira etapa da Educação Básica e garantia para a criança como oferta obrigatória pelo Estado em creche e pré-escola.

Por esse motivo, ao longo de uma paulatina construção histórico-pedagógica, atualmente, a creche deve trabalhar uma linha pedagógica que visa desenvolver diversos aspectos da criança, como o pensamento, a criatividade, a cognição, as emoções e os afetos que influenciam o desenvolvimento da criança e a formação de sua identidade e autonomia e, nesse sentido, figura a relevância da musicalização, no contexto das creches no Brasil.

Desse modo, percebe-se que historicamente, as creches e pré-escolas no Brasil tinham uma função principalmente assistencial, focada no cuidado físico das crianças, como vestuário, higiene e alimentação. Entretanto, com o tempo, a percepção sobre o papel dessas instituições mudou, passando do assistencialismo e custódia para um foco mais educativo. Essa mudança reflete uma compreensão ampliada de que o cuidado das crianças deve ir além das necessidades físicas, abrangendo também aprendizado e educação<sup>3</sup> (Campanharo, 2016).

O ensino de música nas creches deve buscar contemplar uma sensibilização do educando, permitindo que este alcance um desenvolvimento integral de suas potencialidades e lhe ensejando construir um sentido de cultura. Nesse contexto, é

---

<sup>3</sup> O foco deste estudo não se concentra na transição histórica das funções das creches e pré-escolas no Brasil, de um caráter assistencialista para um modelo mais educativo, embora isso seja mencionado como contexto relevante. Para uma análise mais detalhada sobre essa mudança, ver: CAMPANHARO, A. S. Cuidar/educar bebês de 4 a 12 meses na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

oportuno compreender as novas concepções e dinâmicas, às quais se apresentam no século XXI, auxiliando nas interações com outras crianças, de modo a estimular o desenvolvimento da língua materna, da linguagem e das atividades motoras.

No entanto, há um hiato entre a diretriz e a prática, de modo efetivo. Ainda hoje, mais de duas décadas depois da publicação do Referencial Curricular, o que se percebe é a utilização da música como componente curricular, ainda pouco explorada em suas potencialidades e possibilidades de agente formadora para o desenvolvimento infantil dentro das creches, seja por lacunas na formação de professores, seja pela não compreensão da proposta da musicalização como componente curricular, muitas vezes ainda usada como mera forma de entretenimento, esvaziada de uma aplicação de sentido mais aprofundado e amplo (Loureiro, 2003; Rocha; Marques, 2021).

Assim, estudar as creches, seu currículo e o advento da musicalização, bem como as concepções dos educadores sobre a infância, o desenvolvimento infantil e as atividades que são desenvolvidas com as crianças, nesse nível educacional, é fundamental para que se possa compreender a real influência das práticas pedagógicas contemporâneas em relação às crianças. Avançar de uma visão de creche como um local de abrigo para uma concepção de instituição educacional significa aceitar que há uma mudança radical, com implicações de diferentes percepções sobre o papel institucional das creches e dos educadores. Atualmente, sabe-se que as creches podem se converter em espaços criativos com atividades variadas que incluem, entre outras, a musicalização, não como atividade de entretenimento, mas como um processo didático pedagógico fundamental para o desenvolvimento das potencialidades e dos valores dos educandos.

É de grande importância que se compreendam as características e dinâmicas dentro do processo ensino-aprendizagem, nos espaços das creches, para que sejam corrigidos os hábitos não produtivos e se otimizem os hábitos que propiciem um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e suas potencializações, como ser-  
interativo ao meio, como será abordado a seguir.

### 2.2.3 O ensino dentro das creches

No processo ensino-aprendizagem, é de extrema relevância o direcionamento das práticas de ensino para modelos que evidenciem o educando como sujeito ativo, cerne desse processo. Entretanto, a concepção educacional não deve ocorrer de maneira burocrática ou artificializada, mas com uma legitimidade que envolva a práxis educacional na otimização das habilidades desenvolvidas naquele que está na posição de aluno/aluna (Freire, 1996).

Nesse sentido, é necessário que haja a tentativa de pluralizar as estratégias educacionais, de modo que a prática docente possa abranger e beneficiar o desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo educacional do/da aluno/aluna.

As alterações de estratégias no processo ensino-aprendizagem têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Segundo Piaget (1986), os processos de aprendizagens e, sobretudo, o desenvolvimento cognitivo se expande por meio de assimilações que alteram os modelos de estruturas de pensamentos e operações, de sorte que as estruturas são organizações funcionais que se apropriam da realidade ao redor do sujeito (Piaget, 1986)<sup>4</sup>. Logo, para Piaget, não há construção de conhecimentos concebidos como uma relação linear, ou seja, com o/a aluno/a se constituindo em um sujeito passivo e retentor de informações, as quais serão incutidas nele/nela, por intermédio de discursos e/ou práticas apenas pragmáticas. A aprendizagem significativa é, conforme Piaget, uma alteração/adaptação àquelas informações concebidas, uma reorganizadora e ativa, de forma muito singular e adaptada às percepções e aos conhecimentos previamente estabelecidos, em um processo chamado por Piaget de acomodação.

Para Piaget (1978), as interações do indivíduo com o seu ambiente são de suma importância, pois, nas interações, estão os principais “espaços” de desenvolvimento. As interações dialogam com o desenvolvimento cognitivo e contribuem para a expansão de suas capacidades operacionais, levando as utilizações de diferentes estratégias no processo de ensino-aprendizagem a se tornarem, em parte, as viabilizadoras de tais adventos tão necessários à evolução e à complexidade dos modelos cognitivos que virão a caracterizar o educando.

---

<sup>4</sup> Sobre a teoria piagetiana, será discutido de forma aprofundada mais adiante.

Tais estratégias e suas pluralidades, nas quais pode ser incluída a musicalização, são fatores essenciais para que haja situações desafiadoras, no sentido de causar novas acomodações nas estruturas cognitivas já existentes, proporcionando, assim, o verdadeiro conhecimento e não apenas a compreensão de uma informação que não foi internalizada. O referido processo visa à valorização dos conhecimentos prévios do educando, evidenciando-os como uma maneira ampla de valorização da criança ou do jovem, de sorte que o educador estabeleça um ambiente rico em possibilidades de potencializar novas acomodações (Piaget, 1986; Vasconcelos, 2007).

De acordo com Piaget, o aprender, embora seja interativo e, muitas vezes, coletivo, é uma experiência individual, ainda que esteja inserido em uma coletividade e com metas de aprendizagem estabelecidas. A internalização das informações reorganizadas, ou seja, as acomodações que factualmente alteram as realidades e os sistemas cognitivos, inclusive expandindo-os, constroem-se de modo empírico, na prática, isto é, em experiências, as quais, por mais que sejam processos coletivos, serão concebidas de maneiras muito particulares para cada indivíduo, tendo até seus significados próprios e distintos a cada criança. Por outro lado, são abstrações majorantes e reflexivas, provocadas por equilíbrios e desequilíbrios que ocorrem nas situações de aprendizagem e nas interações com o mundo físico, pessoas, sociedade e ideias.

O exercício profissional dentro das creches, portanto, tem várias vertentes de atuação. A atuação político-pedagógica representa um grande desafio, que extrapola as questões meramente pedagógicas, apesar de serem de extrema importância. A luta pela interpretação das creches como espaço promotor de educação e desenvolvimento qualitativo é uma delas: é uma tentativa de desconstrução da imagem histórica de que as creches são depósitos de crianças, que muitos ainda tentam reproduzir.

A busca pela valorização profissional daqueles que atuam com a educação infantil também é um elemento de destaque, nesse âmbito. As/os responsáveis pela condução dos processos educacionais dentro das creches são o(a)s professore(a)s<sup>5</sup>, que passam por suas formações acadêmicas em um total de dez semestres mínimos

---

<sup>5</sup> Utilizaremos o termo “professor(a)”, referente a “professor”/“professora”, para fins de padronização de definição do(a)s profissionais que exercem suas funções no processo de escolarização de bebês e crianças abordados nesta pesquisa.

para a sua conclusão, de forma presencial, semipresencial ou remota. Além dessas/desses profissionais, há ainda as auxiliares de creche, as quais passam por formações específicas de forma extracurricular. As auxiliares ajudam o(a)s professore(a)s nas rotinas diárias das creches, realizando propostas pedagógicas para a promoção do desenvolvimento dos aspectos sensorial, cognitivo, motor, social e afetivo. São incentivadoras da autonomia das crianças, em diversos campos das atuações, e buscam satisfazer as necessidades básicas dos alunos e das alunas, como, por exemplo, a alimentação, a higiene pessoal e o convívio e a interação social com os outros estudantes.

Proporcionar um ambiente rico em possibilidades de ações e interações é parte importantíssima do exercício docente, nas creches, especialmente na fase denominada por Piaget como sensório-motora, que inclui as crianças às quais esta pesquisa se relaciona. Existem vários modelos curriculares utilizáveis ao contexto de creche, contudo, é muito comum que, durante as práticas educacionais, o/a educador(a) não se prenda a um único, caracterizando, assim, um modelo eclético de conduta pedagógica. Para Gamito (2018), há elementos comuns nas práticas educacionais dentro das creches, ao redor do Brasil, independentemente de sua região ou cultura local, uma vez que as necessidades dos bebês e crianças são semelhantes e demandam ações que se apresentam em um *modus operandi* comum.

Vilarinho e Ruas (2019) definem bebê como um ser dotado de muita expressividade e de alta interatividade com o meio que o cerca; logo, é de responsabilidade daqueles que cuidam de sua educação a contextualização e a inserção desses pequenos em um meio que venha enriquecer suas formações, por meio de vivências e experiências interessantes.

O desenvolvimento da autonomia nos pequenos é um dos fins do processo educacional do qual a creche deve se encarregar, entretanto, não é um conteúdo singular e isolado dos demais elementos que envolvem a aprendizagem dos bebês e crianças. O cumprimento de rotinas, seus sentidos e contextualizações se entrelaça com o conceito do desenvolvimento da autonomia e, nesse sentido, cabe ao educador de creche criar espaço de ações à representação significativa que esses processos podem adquirir, justamente no sentido de realizar uma diferenciação entre a creche do “ontem” e a do “amanhã”, intermediada pelos atos de um presente que enxerga no educando um ser ativo de sua própria construção (Gamito, 2018). Em suma, dar um novo significado ao educando, de maneira a compreendê-lo como um ser que se

desenvolve conforme suas ações e interações com o seu meio e pessoas que o cercam e não apenas como alguém que irá estocar informações ou reproduzir, de forma mecânica e vazia, aquilo que o(a)s professore(a)s lhes ensinam.

Conforme ressalta Cavicchia (2010), é no período sensório-motor, concomitantemente ao período no qual a criança está na creche, que os pequenos desenvolvem as bases de seu sistema cognitivo, configurando as primeiras formas de pensamentos e expressões.

Unindo esses importantes aspectos do desenvolvimento ao processo escolar pelo qual a criança passa, no período sensório-motor, a creche constitui um elemento de extremo valor para a construção do conhecimento de cada um:

Para Piaget o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo. (Cavicchia, 2010, p. 2).

Como evidencia Cavicchia (2010), de acordo com o modelo piagetiano, pode-se compreender que é na creche que as crianças irão fazer esse reconhecimento do mundo que as cerca, de maneira potencializada, por suas interações, tarefas diárias, atividades, brincadeiras e demais afazeres, descobrir o sentido de si próprio, desenvolver suas capacidades motoras, ampliar suas relações sociais, desenvolver e dar amplitude às suas capacidades criativas, desenvolver e sedimentar suas capacidades de comunicações e linguagens.

Em todos esses atributos do desenvolvimento humano anteriormente descritos, a música e a musicalização podem estar presentes como um elemento conciso de auxílio a esses processos. Diante das necessidades do século XXI e de um novo olhar educacional no qual o modelo de educação ativa e a musicalização são importantes recursos de desenvolvimento humano, o papel do(a) professor(a) de creche se reconfigura em face das novas necessidades geracionais, tendo que deixar de lado um perfil antiquado de ser apenas um/uma cuidador/cuidadora que reproduz costumes e valores de sociedade patriarcal de séculos anteriores e ganhar uma nova dinâmica, renovando-se e dando maior significado e importância para o educando e para a instituição educacional (Gamito, 2018).

Dentro das possibilidades educacionais e escolares, sobretudo dirigidas às crianças em estágio sensório-motor, o desenvolvimento dos símbolos e das suas dinâmicas pode contar com o dinamismo da musicalização inserida no contexto educacional. Mas é imperioso que se enxerguem as possibilidades da musicalização, da mesma forma e necessidade com as quais deva ser enxergada a urgência de modelos não homogêneos e verticais, que há décadas vem caracterizando o ensino-aprendizagem nacional. A musicalização é um importante artifício para o auxílio do desenvolvimento cognitivo e sinestésico-corporal, como o próximo tópico evidenciará (Prandi-Gonçalves *et al.*, 2020).

## 2.3 Música

A música é uma linguagem ancestral, marcada por emissão de sons que se alteram em intensidade, velocidade e timbre, intercalando com momentos de pausas, de silêncios: internaliza e cria significados que podem vir a ser extremamente benéficos àqueles que se submetem a ela (Carneiro, 2019). Como parte viva da manifestação artística e aguçadora natural da sensibilidade, a música é uma ferramenta atemporal e uma forma de comunicação potente, sendo uma linguagem que, além de entreter, é elemento constituinte da formação das pessoas ao redor do mundo, de modo a estabelecer elos do ser/estar com outros e consigo próprio (Silva, 2013).

A própria definição de música traz grandes desafios àqueles que querem ser deterministas, ou seja, há relativizações no que concerne à definição do que é a música, em razão de sua complexidade:

Entendida como um pensamento que se constitui do próprio tempo, a música está essencialmente identificada ao ser que, a partir de sua indeterminação, concede a abertura para a experiência do nomear polissêmico. Assim, não é de se estranhar que até então foram pronunciados um número incontável de determinações conceituais sobre a música, a tal ponto de o relativismo cultural negar categoricamente a possibilidade de se determinar o que é música. Entretanto, é preciso deslocar a questão colocada pelo relativismo; não se trata de determinarmos o que é a música em um sentido ôntico. Trata-se sim de reconhecer que a música dá a própria linguagem o caráter do dizer polissêmico (Silva, 2013, p. 4).

A questão teleológica da música, por exemplo, transcende os aspectos de exatidão quanto à sua definição. Tomando emprestado o sentido kantiano de interpretação – ou melhor, expressando de *nômeno* e *fenômeno*<sup>6</sup> –, a música é o nômeno que se adapta e surte efeitos distintos àqueles que sensorialmente têm acesso a ela. Fazendo-se o fenômeno no momento do contato e de distintas maneiras, a música realiza a sua função de causar impactos mais ou menos intensos, de acordo com cada ser ou, ainda, formar mais ou menos e de formas divergentes pessoas de histórias que são antagonicamente diferentes umas das outras (Kant, 1996).

A música, como um advento humano, constitui uma manifestação pluralizada e com algumas definições que a impedem de restringir-se a conceitos simplistas. Ao mesmo tempo que ela é uma consequência humana, a música também é a causadora, a origem de demais adventos e ainda é a coisa em si, com significados e legitimidades contidos nela mesma, de sorte a dar sentido, independentemente de outros adventos externos a ela. Nessa perspectiva,

[...] concebida como *lógos (mousiké)*, a música permite a experiência imediata com a categoria tempo, doadora do sentido do ser. Por isso, a música é constituidora essencial do *pensamento* e, em decorrência disso, uma obra musical pode ser tomada como o pensamento em si, que se estabelece no movimento puro do sentido, próprio da abertura polissêmica do ser na *verdade*. Como *pensamento*, a música transcorre o *campo* da possibilidade de significação. Destarte, a música pode prescindir das referências simbólicas, das imagens determinadas e da palavra. Esses elementos, por sua vez, quando dispostos na aderência da música são potencialmente acrescidos de significação (Silva, 2013, p. 13, grifos do autor).

Em um contexto mais ecológico, a música se distingue do conceito de musicalidade. A música, por si só, é o resultado de diversos produtos culturais gerados pelo e para o fazer musical: canções, instrumentos, estilos de dança etc., ao passo que a musicalidade humana é um sistema coevoluído para o vínculo social. De acordo com Savage (2021, p. 3), a musicalidade engloba:

[...] capacidades biológicas subjacentes que nos permitem perceber e produzir música. Distinguir isso claramente é crucial porque os sistemas musicais são diversos, produtos específicos da cultura do

---

<sup>6</sup> Conceitos do filósofo alemão Immanuel Kant sobre a teoria epistemológica do criticismo, a qual compreende que a realidade é subjetiva e um advento particular a cada ser, sendo composta por nômeno, o objeto ou a coisa em si a ser interpretada, e sendo o fenômeno a forma particular com a qual cada objeto se apresenta à interpretação de cada ser.

desenvolvimento cultural, enquanto a musicalidade compreende múltiplos mecanismos biológicos, compartilhados entre as culturas humanas, que permitem a produção musical, percepção e prazer.

A divisão do que é música e musicalidade, na concepção biológica, é capital para se compreender a funcionalidade da musicalidade na evolução para nós, primatas, que vivemos em grupo, abrangendo múltiplas funções de fortalecimento e manutenção das conexões sociais que sustentam esse vínculo pró-social (Savage, 2021). Assim, o fortalecimento da conexão desses vínculos sociais representa também o fortalecimento de questões centrais da evolução, tais como os processos reprodutivos, psicológicos e biológicos.

Nesse sentido, a musicalização é considerada uma prática de aprendizado frente ao mundo e suas relações sociais (Sommerhalder *et al.*, 2015). A relevância da música no aprendizado e em se perceber no mundo como um eu social é muito bem destacada pelas pesquisadoras Targas e Joly (2009, p. 114), quando enfatizam que:

[...] o fazer musical está ligado à percepção de mundo, variando conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. As experiências estéticas e sensoriais, frutos da vivência cotidiana de cada indivíduo, refletem as percepções auditivas, afetivas e emocionais das diferentes leituras de mundo, que também são decorrentes das diversidades de cada cultura.

Compreende-se, como afirmam Targas e Joly (2009), que o fazer musical extrapola o ato em si. Na verdade, há uma conexão entre o fazer musical e a contextualização sociocultural que configura o tempo no qual se está inserido, no processo. Assim, há um diálogo entre o fazer musical, seus atores envolvidos e seu tempo, de modo que tal processo não está conectado apenas à destreza inerente à produção dos sons.

No que diz respeito à construção social do significado musical, Martin (1995, p. 57) assevera que

[...] os significados da música não são nem inerentes nem reconhecidos intuitivamente, mas emergem e tornam-se estabelecidos (ou transformados, ou esquecidos) como uma consequência das atividades de grupos de pessoas e contextos culturais particulares.

Dessa forma, as pessoas, os grupos, as relações, conforme a adaptação do seu meio, dos contextos históricos e culturais, atribuem e constroem novos significados à música, baseados em suas vivências e experiências.

A música exerce um papel essencial na construção social, na aquisição de hábitos e costumes, que reflete a história dos povos, no decorrer do tempo, e pode ser considerada o elo em diversas culturas (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020). Ela se faz presente diariamente na vida dos seres humanos, dentre as manifestações sociais e culturais desde os tempos mais remotos. Faz parte de diferentes momentos vivenciados, em ocasiões felizes e tristes. Como linguagem, serve para que as pessoas possam se expressar e se comunicar, desenvolver habilidades e capacidades, reduzir o estresse, aguçar os sentidos da criatividade etc. Assim, a música é parte essencial da vida humana, afetando cada sujeito, de forma distinta (Diwase, 2018).

Em crianças, a música contribui para o desenvolvimento integral e saudável, ensejando uma formação plena do indivíduo e auxiliando na autoestima, no autoconhecimento, na expressão, no equilíbrio, na integração social e em outros aspectos (Finger *et al.*, 2016). Por esse motivo, é considerada uma prática de aprendizagem que auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor, no âmbito educacional (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020). É importante, porém, a compreensão atenciosa da representatividade acerca do processo de criação musical do(a)s pequenos(as) alunos/alunas, uma vez que, segundo Galon (2021), podemos, mas não devemos partir de análises concernentes a modelos criativos musicais adultos.

Os benefícios musicais em relação ao desenvolvimento humano são múltiplos e, para compreender parcialmente seus resultados positivos no educando, é importante retomar Freire (1996). Esse autor ressalta a relevância de um processo educacional no qual o educando seja o protagonista, de modo que a significância do objeto de estudo parta dele, conforme sua apropriação se realize na dinâmica de interações e construção de significados, a qual desencadeará um modelo justo de educação, em que ambiente, educando e educador façam parte de um todo capaz de modificar positivamente a realidade onde a criança se insere. Nesse contexto, a música ganha destaque no processo de produção de significados e de construção de criatividade, processos nos quais a educação musical pode ser a condutora de um

espaço humanizador e, conseqüentemente, social, que está inseparavelmente incutido na escolarização (Galon, 2021).

Desde o momento em que a música foi inserida no ambiente escolar, as suas funcionalidades vêm se ampliando, uma vez que, para isso, ela precisou passar pelo fenômeno da disciplinarização, quando os saberes se convertem em disciplinas escolares (Popkewitz, 2020). Assim, nas legislações que tratam do seu ensino, diversos elementos passaram a ser inseridos como parte das suas funções, o que tem auxiliado na regulamentação do seu ensino, como prática pedagógica, conforme será mostrado a seguir.

### 2.3.1 Como a música é vista nos documentos oficiais

A compreensão das definições e deliberações dos documentos oficiais inerentes à música, no processo escolar, é importante, na medida em que, com base nesses documentos, são determinadas as diretrizes teóricas nas quais ocorrem as oportunidades de materialização de novas realidades, no campo educacional, evidentemente, envolvendo a música e a musicalização.

#### 2.3.1.1 *A Constituição Federal de 1988*

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988/2016a), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, que inclui o atendimento em creches e pré-escola. Desde então, leis, documentos norteadores, diretrizes, políticas públicas foram elaborados e desenvolvidos, com o intuito de proporcionar orientações, planos de ação, bem como oferecer qualidade na Educação Infantil, para promover a igualdade de oportunidades educacionais, a qual considere as diferenças, diversidades e desigualdades do País.

A determinação de que a Educação Infantil fosse o primeiro estágio do processo escolar, no Brasil, foi de extrema valia para as futuras reflexões acerca da importância desse estágio; no entanto, é necessário salientar que a música ou a musicalização, como elementos curriculares da educação escolar, não se apresentam ou são inseridas na Constituição Federal de 1988.

### *2.3.1.2 A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

Com os avanços conquistados pela Educação Infantil, a inserção do ensino da música ganhou força na LDB (Lei nº 9.394/96), quando afirma que a finalidade da Educação Infantil está relacionada ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). Consoante a publicação da LDB, a música não é mais vista apenas como uma forma de linguagem, como implementado já no governo Vargas, em 1932; agora, ela passa a ser vista também como um suporte para atender à demanda de formação de hábitos, atitudes e comportamentos dos indivíduos. No texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), está explicitado:

Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical (Brasil, 1998, p. 47).

No entanto, não houve maiores especificações no que concerne ao exercício da música e sua alocação, ficando a cargo das instituições a maneira como a nova disciplina escolar seria ministrada, seja em adendo ao todo de uma outra disciplina, seja exclusivamente e em destaque às demais áreas do saber. Evidentemente, a interdisciplinaridade é uma das inúmeras qualidades que a música e a musicalização oferecem, como disciplina escolar. Contudo, seria importante a especificação na LDB, com o fim de melhor clareza de abordagem e trabalho para com os jovens e crianças.

É oportuno ressaltar que, após a LDB, a Educação Infantil passa a ser integrada à Educação Básica (Loureiro, 2003; Brasil, 2017). Esse fato é considerado um marco fundamental para o estágio escolar no qual nos encontramos, na atualidade, fato que possibilita realizar as discussões e reflexões que estão sendo apresentadas nesta pesquisa.

### *2.3.1.3 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 (RCNEI) traz orientações e especificações de necessidades de abordagens e condutas

pedagógicas concernentes ao ensino da música aos bebês e crianças de 0 a 6 anos de idade. O volume 3 desse documento contém a interpretação de necessidade de trabalho e desenvolvimento da formação pessoal, social e aquisição de conhecimento do mundo, além de trabalhar concomitantemente a construção de identidade e autonomia, por meio do auxílio das artes, dando destaque à música, ao movimento, às artes visuais, à linguagem oral, escrita e à matemática. Acredita-se que o referido documento não é uma expressão da lei a ser feita cumprir de modo frio e sem dinamismo; pelo contrário, trata-se de um documento orientador, rico em detalhes, o qual aponta desde as definições e justificativas da importância do ensino de música, e não apenas desse componente, mas ainda legitimando o porquê da necessidade de se fazer cumprir, de forma significativa, o ensino de música na Educação Infantil. Esse documento indica, assim, conforme proposto nesta pesquisa, a musicalização como uma ferramenta auxiliar e efetiva no processo escolar conduzido nas creches em prol do desenvolvimento infantil.

O texto destaca, como objetivos especificamente direcionados às crianças de 0 a 3 anos de idade, “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (Brasil, 1998, p. 55).

Percebe-se que o documento divide suas orientações em dois grandes pontos: o fazer musical e a apreciação musical. Dentro desses contextos, orienta-se submeter as crianças a um processo que contemple a construção de instrumentos, pela exploração de materiais, como a escuta de obras musicais, para que haja, além da exploração, o conhecimento da linguagem musical diversificada e seus elementos. Segundo as orientações do documento (Brasil, 1998), é preciso propiciar momentos de organização de sons e silêncios, de modo a estimular as linguagens e a reflexão sobre a música como produto cultural.

Além disso, o documento traz orientações sobre brincadeiras e jogos pedagógicos acerca da música e musicalização, em crianças de 0 a 3 anos. Todavia, é ressaltada no texto a necessidade de ser trabalhada a música com o protagonismo dela própria, no sentido de ser o objeto da aprendizagem, o instrumento com o fim na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades, salientando o foco nela própria e não em um segundo ou terceiro elemento a ser agregado, de sorte a relegar a música e a musicalização a planos que a situem nas margens do processo:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (Brasil, 1998, p. 47).

Torna-se flagrante, pelo excerto acima, que o documento revela o intuito de a música ser trabalhada como elemento formador pelos aspectos que a compõem, e não apenas como um apêndice de um outro tema, funcionando como item estigmatizado e mecanizado, livre de reflexões inerentes à própria música e musicalização. Evidentemente, não se deve confundir a orientação do documento com a exclusão da interdisciplinaridade; pelo contrário, essa se faz necessária e aparentemente inevitável, quando se aborda a música. No RCNEI, por exemplo, são discutidas orientações para outros componentes curriculares, como o movimento, as artes visuais, a linguagem oral, escrita e a matemática, logo, todos eles podem ser trabalhados dentro de questões interdisciplinares, juntamente com o componente curricular da música (Brasil, 1998).

Importante observar que, ainda no RCNEI, em seu volume 3, o termo musicalização aparece três vezes. Primeiramente, ao discorrer sobre a presença da música na educação infantil, o documento menciona que:

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de **musicalização**. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que

envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (Brasil, 1998, p. 48, grifo nosso).

Esta passagem ressalta o valor da experiência musical intuitiva e espontânea na educação infantil, reconhecendo a música como uma forma de expressão enraizada na tradição e nos rituais sociais. A importância de atividades como ouvir música, cantar e brincar com elementos rítmicos é enfatizada, pois elas promovem o desenvolvimento afetivo, estético e cognitivo das crianças. A musicalização é vista como um processo integrado de vivência, percepção e reflexão, que conduz a um aprimoramento progressivo na compreensão e na prática da música. Posteriormente, o RCNEI menciona:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e as crianças iniciem seu processo de **musicalização** de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (Brasil, 1998, p. 51, grifo nosso).

O RCNEI sublinha que a musicalização na primeira infância começa de maneira intuitiva, incorporada nas interações cotidianas com os adultos, por meio de cantigas, brincadeiras e outros jogos sonoros. Essas práticas não apenas entretêm, mas também são fundamentais para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, e para a formação de laços com pessoas e com a própria música. A imitação e a resposta dos bebês às interações musicais são passos iniciais na sua capacidade de se comunicar por meio dos sons. Ao falar sobre as fontes sonoras, o RCNEI ainda diz que:

Um tipo de sino, chamado de “chocalho”, no Nordeste, e de “cencerro”, no Sul do país, e que costuma ser pendurado no pescoço de animais com a função de sinalizar a direção, pode, por exemplo, ser utilizado no processo de musicalização das crianças em improvisações ou pequenos arranjos e também em exercícios de discriminação, classificação e seriação de sons (Brasil, 1998, p. 73, grifo nosso).

Aqui, o RCNEI sugere o uso de objetos do cotidiano como fontes sonoras para a musicalização, ilustrando como elementos culturais específicos podem ser utilizados para fins educativos, expondo que a musicalização pode ser enriquecida pelo ambiente cultural da criança e pela criatividade no uso de materiais simples para a exploração sonora.

O RCNEI claramente articula a presença da musicalização como um aspecto fundamental da educação infantil. Ele não apenas reconhece as formas tradicionais e intuitivas de engajamento musical, mas também defende a integração dessas práticas nas atividades diárias das creches e escolas.

No documento orientador Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a música, como componente curricular, é mais uma vez concebida como uma ferramenta pedagógica importante na formação do educando, como parte dos elementos constituintes que “[...] promovem o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música” (Brasil, 2010, p. 26).

Apesar de não haver grandes ponderações acerca da musicalização, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), uma vez que estas estão mencionadas no texto do RCNEI (Brasil, 1998), é novamente estabelecida a importância da musicalização como parte indissociável do processo de escolarização, incluindo-se, sobretudo, na Educação Infantil.

#### *2.3.1.4 A Lei nº 11.769 de 2008*

A música possui uma trajetória histórica, cultural e educacional, que passa de um século na história do país. No entanto, a implementação real na estrutura curricular da Educação Básica adquiriu maior visibilidade a partir da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica (Brasil, 2008), altera a LDB e regula a inserção da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, das linguagens de artes.

A intenção da obrigatoriedade da música, como componente curricular estabelecido na Lei nº 11.769, vislumbra não a formação de músicos profissionais ou pessoas que posteriormente emanem técnicas apuradas de musicalização, mas a otimização de habilidades das mais diversas que se convertam na humanização, sensibilidade e melhoramento da qualidade e capacidade de comunicação dos educandos (Rocha; Marques, 2021).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) reitera que, em confluência ao ensino de noções básicas de música e cantos cívicos, também se deve atentar ao uso da musicalização para o ensino de noções corporais e emocionais, de modo a propiciar gradativamente o desenvolvimento das relações e transformações, levando-se em conta a diversidade cultural do Brasil (Brasil, 2009).

Cabe salientar que a referida Lei, além de representar um avanço em relação ao estabelecimento dos processos de musicalização, dentro do ambiente escolar, permite maior participação da música como objeto formador do indivíduo, proporcionando ao educando uma formação mais completa das suas habilidades, senso estético e sensível. Assim, entende-se que essa lei proporciona uma perspectiva mais sensível em seus objetivos para um fazer musical escolar.

#### *2.3.1.5 A Base Nacional Comum Curricular*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada em 2015 e publicada em 2017, com o intento de fazer valer maior equidade e parametrização, não somente nos conteúdos lecionados na Educação Básica brasileira, mas também em sua qualidade como garantia da equidade dos conteúdos da grade nacional curricular, considerando o tamanho e as especificidades do território brasileiro, conforme previsto na Carta Constitucional de 1988 e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017).

A BNCC ratifica e evidencia mais uma vez a importância da música, no contexto escolar, e da musicalização, como elemento de formação relevante. Nesse contexto, ressalta o aspecto do desenvolvimento do senso estético, cultural, crítico, das linguagens, ensejando que as crianças se constituam como personagens principais do processo escolar, auxiliadas em suas formações pelo advento da musicalização, disponibilizando aos educandos a possibilidade de culturas, protagonizando o processo e lhes conferindo autonomia (Brasil, 2017).

#### *2.3.1.6 A Lei nº 13.278 de 2016*

A implementação da Lei nº 13.278/2016 incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica (Brasil, 2016c). No entanto, em nenhuma dessas publicações foi especificado se esse ensino

deveria ser ministrado de forma integrada ou não com outras disciplinas artísticas, ficando essa compressão aberta à interpretação do leitor.

Além disso, ficou determinado aos sistemas de ensino o prazo de cinco anos para realizarem suas adaptações inerentes à inclusão dos conteúdos e demais elementos que dariam o suporte necessário ao exercício do componente curricular, como, por exemplo, a inclusão desses componentes nos livros didáticos, a criação de salas e/ou espaços próprios para a efetividade da disciplina, a elaboração de matrizes e outras preparações imprescindíveis para que a música estivesse factualmente no processo de escolarização.

Diferentemente do dispositivo legal anterior, a Lei nº 11.769, de 2008, ao alterar o parágrafo sexto daquela lei, retira a obrigatoriedade do ensino de música e a converte em uma das quatro linguagens do componente curricular das Artes. Assim, a música perde a sua característica de disciplina e passa a ser tomada como linguagem, o que se considera um imenso retrocesso para a área.

Apesar disso, mesmo como linguagem, ela ainda é obrigatória no Ensino Básico, ou seja, de todos os anos que compõem esse ciclo de formação, a música deve, em algum momento, fazer parte. Por conseguinte, fica a cargo da escola e do professor a sua utilização.

Dessa maneira, acredita-se ser de crucial importância um conhecimento mínimo em música, por parte do professor, para atuar nas escolas de Educação Infantil. Uma vez que, nesse ciclo, não há professor especialista e, podendo a música integrar a preparação desses alunos, a formação desse professor será o diferencial para permitir e conservar a presença da música nesses espaços.

## 2.4 Musicalização

Entre as estratégias possíveis no processo ensino-aprendizagem referidas anteriormente, a musicalização pode ser uma perfeita ferramenta de auxílio e inserção do educando ao seu meio de aprendizagem. A musicalização, como possibilidade pedagógica, vem carregada de meios plurais para o enriquecimento e a qualidade das práticas que miram o desenvolvimento das crianças. Musicalizar significa, entre outras coisas, sensibilizar, promover a construção de trajetos cognitivos, estruturar o pensamento, agilizar coordenações, simbolizar, socializar, conhecer e significar. Tais características, dentro do processo de desenvolvimento humano, são fundamentais para que haja solidez na complexa caminhada que representa educar para a autonomia humana (Poćwierz-Marciniak; Harciarek, 2021).

### 2.4.1 Musicalização na Educação Básica

De acordo com Cristal (2018), pode-se compreender como musicalização todo o processo no qual o indivíduo se torna sensível à música, por meio de sua exposição a ela. A musicalização se realiza, embora de forma inconsciente, evidenciando que o processo não se restringe a determinada faixa etária.

No mesmo sentido:

O termo musicalização pode ser entendido como um processo ou ato por meio do qual a pessoa torna-se mais sensível à música como um todo, ou aos seus elementos constituintes. Desse modo, espera-se que os envolvidos nesse processo se desenvolvam musicalmente, percebendo-se internamente tocados pela música, de modo que se movam com e por meio dela. Trata-se de permitir que a musicalidade que nos é inerente floresça em multiplicidade, curiosidade e aventura, sem prejuízo das distintas visões de mundo que nos compõem, da nossa atualidade, e também das infindáveis maneiras de expressá-las musicalmente (Souza, 2021, p. 14).

O processo de musicalização pode assim ser compreendido como a jornada pela qual um indivíduo se torna mais sensível e receptivo à música, tanto em seus aspectos globais quanto em seus elementos constitutivos. A musicalização não se limita apenas ao ensino formal de música; ela permeia uma gama mais ampla de experiências e interações (Souza, 2021).

No âmbito da primeira infância, a musicalização envolve a exploração de experiências sonoras diversificadas. Esta exploração inclui atividades como jogos e brincadeiras que integram movimentos, gestos e cantares, além de composições e improvisações. Elementos como parlendas são utilizados para introduzir noções de arranjo ou composição musical, ao passo que objetos sonoros e a percussão corporal servem para conduzir atividades rítmicas. Também é valorizada a escuta contemplativa dos sons do ambiente, incentivando uma percepção mais apurada dos timbres e características sonoras (Souza, 2021).

De acordo com Tormin e Kishimoto (2018), a prática da musicalização no contexto das creches se revela propiciadora de múltiplos benefícios, pois, justamente nesse período, os bebês estão em um processo intenso de desenvolvimento, de ordens diferentes. Por exemplo, o desenvolvimento cognitivo. A musicalização, dentro das creches, pode acarretar uma série de benefícios no processo do desenvolvimento da fala, da construção dos sentidos atribuídos às palavras e às demais questões linguísticas.

Questões motoras, sociais, afetivas e espaciais são todas beneficiadas pela utilização da musicalização, dentro do contexto de creches. Muitas vezes, as professoras empregam as estratégias apoiadas na musicalização, para criar referências mentais nos pequenos alunos, como a hora do banho, a hora de dormir e outras atividades que exijam uma integração do bebê ao ambiente e, sobretudo, à atividade a ser trabalhada.

A musicalização, como fragmento de uma grade curricular escolar, traz alguns desafios importantes, no que concerne ao seu planejamento e sua adaptação aos recortes de aulas cotidianos. Compreendendo-a, primeiramente, como uma manifestação artística e sabendo que as manifestações artísticas são emanações de necessidades de expressões daqueles que a usam, é mister compreender que a arte, por conseguinte, a música, possui simbolismos e representatividades que não podem passar despercebidas aos olhos do(a) educador(a) (Loureiro, 2003).

As aprendizagens na infância são inteiramente construídas tomando-se por base o campo multidisciplinar, pela somatória de olhares, pensares e escutas. A música, nesse contexto, explora e favorece nas crianças a criatividade, a poesia, a inspiração e a sensibilidade. Presente em diversas situações da vida, seja em momentos de alegria, seja de tristeza e descontração, a música harmoniza o ambiente. Presente na vida das crianças, desde bebês, pelas canções de ninar,

canções folclóricas e até mesmo no repertório que a família utiliza, a música nasce nas interações familiares e deve seguir, da mesma maneira, no âmbito escolar (Lima; Jung; Silva, 2019).

Atualmente, a musicalização é trabalhada, muitas vezes, como um adendo a diversos outros temas-centrais distintos, de fato, da música, sobretudo nas faixas etárias mais iniciais da Educação Infantil. Nessa conjuntura, ela é inserida, por exemplo, em casos de transmissões de mensagens específicas e temáticas, como Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais e outras celebrações, ou em forma de rotina cantada (hora do lanche, hora do banho, hora de lavar as mãos etc.). Ademais, a musicalização é muito inserida em contextos de decorar conteúdos, no formato de paródias ou a criação de músicas como elementos de fixação de conteúdos escolares, como uma regra matemática, organização da tabela periódica ou os aspectos da Revolução Francesa, por exemplo (Brasil, 1998; Loureiro, 2003).

Logo, o aprendizado musical encontra-se, assim, esvaziado de qualquer sentido musical, deixando o seu fazer reduzido. No entanto, compreende-se que educar, em música, implica focalizar de maneira simultânea uma multiplicidade de processos que revertem uma multiplicidade de modelos formativos e não um modelo único (Gainza, 1995).

Nesse sentido, a música precisa ser reconhecida como um elemento que promove o desenvolvimento de uma combinação de habilidades e não apenas como uma ferramenta para proporcionar momentos de entretenimento e diversão. Suas possibilidades vão além desses aspectos, pois adentram no mundo infantil como forma de resolução de situações-problemas do cotidiano e um modo de construir relações sociais entre as crianças (Prandi-Gonçalves *et al.*, 2020).

É importante propiciar práticas nas quais tanto a musicalização quanto os/as alunos/as sejam protagonistas de um processo mais proveitoso e bem elaborado, e não somente musicalizar datas comemorativas. Nas creches, ambiente formal de aprendizagem, esse protagonismo se concretizará sempre por intermédio de brincadeiras, pois a ludicidade é o principal meio de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Na Educação Básica, a música pode permitir a interação de uma base comunicativa entre o estudante e o conteúdo que o professor pretende abordar, o que promoverá experiências satisfatórias sob condições atuais e históricas, por exemplo. Todavia, é necessário que os professores tenham conhecimento prévio sobre o

contexto musical em que os educandos estão inseridos, pois, assim, será possível aproximar ainda mais a música da escola, cooperando na inclusão de práticas significativas para a aprendizagem (Castro; Teixeira, 2020).

Na Educação Infantil, a música permeia os cinco campos de experiências previstos na BNCC (Brasil, 2017):

- o eu, o outro e o nós
- corpo, gestos e movimentos
- traços, sons, cores e formas
- escuta, fala, pensamento e imaginação
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 25).

Especialmente para crianças de 0 a 2 anos de idade, a música se reveste de extrema importância para o desenvolvimento das percepções, dos movimentos posturais e da inteligência. Além disso, a música contribui para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e cognitivas, promovendo a formação dos aspectos sensoriais, afetivos e estéticos, os quais são essenciais para qualquer estágio da vida humana, especialmente no período sensório-motor, conforme apresentado no tópico seguinte (Maranhão, 2004).

#### 2.4.2 Musicalização para crianças de 0 a 2 anos

Vilarinho e Ruas (2019) salientam que a submissão de bebês à musicalização os estimula no sentido do desenvolvimento vocal, motor, corporal e da linguagem, otimizando o desenvolvimento infantil dentro do processo ensino-aprendizagem; entretanto, pelo fato de não falar, tendo sua comunicação restrita, são de extrema relevância a sensibilidade e a interpretação dos adultos, condutores dos processos educacionais, a fim de que a musicalização alcance bons resultados nos bebês.

Em pesquisa referente aos bebês e mesmo aos fetos em desenvolvimento uterino, Palazzi (2020) aponta que a sensibilidade à musicalização já pode ser percebida a partir da 25ª semana de gestação do bebê. Uma vez que o aparelho auditivo é formado precocemente, estando normalmente completo em seu desenvolvimento, por volta da os semana, os fetos expostos a processos de musicalização podem apresentar maior sensibilidade à música, desenvolvendo a fala de forma mais rápida, no que concerne ao processo de aprendizagem, além de

demonstrar diferentes tonalidades e frequências de choro, comumente com menor intensidade, além de outros aspectos como os evidenciados abaixo:

Ainda, com relação aos aspectos auditivos e musicais, ressalta-se que, apesar da imaturidade do bebê, as pesquisas realizadas nesse âmbito destacaram que uma estimulação musical e auditiva adequada não parece representar risco de hiperestimulá-lo mas, pelo contrário, pode trazer vários benefícios para ele (Haus, 2007). Conforme destacado por Fischer e Als (2004), se o tempo, a duração, a complexidade e a intensidade de um estímulo são adequadas ao desenvolvimento neurocomportamental do bebê, ele tem estratégias para lidar com o estímulo, procurá-lo e torná-lo positivo para seu próprio desenvolvimento (Palazzi, 2020, p. 28).

Os bebês aprendem com música vocal, instrumental, ao vivo e gravada, acompanhando os ritmos tocados e a altura do tom, sendo capazes de diferenciar melodias novas de melodias familiares. Podem, por exemplo, diminuir sua excitação fisiológica, ao ouvir músicas com melodias suaves, e lembrar-se por muito tempo das músicas que são cantadas por familiares (Mendoza; Fausey, 2021).

De acordo com Ilari (2006), os aspectos biológicos dos bebês ainda em gestação, por volta do sétimo mês, até o terceiro mês de vida pós-natal, são mais sensíveis à percepção dos sons mais graves em relação aos agudos, entretanto, essa situação se reverte após o sexto mês de vida. Ora, o conhecimento inerente às sensibilidades dos timbres é importante, para que os benefícios oferecidos pela musicalização sejam mais efetivos no processo destinado ao bebê, sobretudo no exercício do canto dirigido com as crianças.

Na mesma vertente de raciocínio, Raniero (2009) evidencia que, ainda no primeiro ano de vida, os bebês já não são meros ouvintes passivos, porém, ouvintes capazes de discernir os sons, timbres, contornos, de maneira a dialogar de forma ativa com sua memória musical de longo prazo, além de manifestar suas preferências.

Ilari (2006) elenca uma série de benefícios que a musicalização incute nos bebês. Entre os benefícios estão incluídos os efeitos psicológicos, já que a música é uma linguagem afetiva entre as pessoas, causando os estreitamentos de laços sentimentais e afetivos. Traz ainda benefícios fisiológicos, pois a música possui como um de seus efeitos o fator calmante, o qual apazigua não somente adultos, mas as crianças, transmitindo ao feto e aos bebês, por exemplo, a sensação de proteção, ao ouvir o canto de suas mães. Os benefícios culturais da música são inerentes à

inserção do sujeito desde pequeno ao universo de nossos elementos e símbolos culturais nacionais, que constituem nossa história e identidade.

Já os elementos auditivo-educacionais são estabelecidos no processo, uma vez que a audição é uma habilidade e, ao mesmo tempo, uma forma de compreensão didática daquilo que se almeja aprender. Além dos aspectos supracitados que a música e a musicalização determinam à criança, há ainda os valores estético-musicais que estão presentes, de forma intrínseca, no processo. Este último possui um fim em si próprio, visto que a música é uma manifestação artística e, por sua vez, estimula desde cedo o bebê a apreciá-la e as suas características, que criam símbolos próprios e significados singulares aos que são expostos aos sons musicais.

No que se refere ao processo de musicalização para as crianças de 0 a 2 anos, este exige sensibilidade por parte dos adultos, pois “[...] muitas vezes consideramos essa expressão como ‘barulho’, mas para elas trata-se de música” (Galon, 2021. p. 69). Assim, a musicalização, como processo, carece de uma alteração no senso comum de parte das pessoas que cerceiam determinadas ações dos bebês, por incomodar os adultos, sendo que determinadas ações das crianças são de extrema relevância para a descoberta de novas experiências, como a própria musicalização (Galon, 2021).

Nessa perspectiva, a creche, como parte importante do processo de escolarização, deve ser interpretada como elemento essencial na jornada que constitui o favorecimento à musicalização para as crianças de 0 a 2 anos de idade. Evidentemente, a musicalização não é papel exclusivo da creche e de seus profissionais, mas também compete ao âmbito familiar. Entretanto, Galon (2021) adverte que, assim como a estrutura familiar, o ambiente escolar possui a grande capacidade de exercer considerável influência na construção da criatividade das crianças, e a musicalização pode ocupar um lugar de destaque nesse processo.

Em pesquisa realizada com crianças entre 2 e 3 anos de idade, inerente ao processo de musicalização, Sommerhalder *et al.* (2015) concluem que o processo de musicalização de bebês, por ser uma experiência receptiva e ao mesmo tempo criativa, pode ser beneficiado com a inserção de objetos que ofereçam a ludicidade aos pequenos, fazendo conexões entre os sons captados e a capacidade produtiva, exteriorizando aquilo que foi internalizado anteriormente. Os autores ressaltam que o processo de musicalização, ao ser mediado pelo adulto, necessita ganhar aspectos

de leveza e naturalidade, em sua condução, para que musicalizar se torne uma brincadeira.

Dessa forma, a brincadeira na qual a musicalização deve se inserir e se caracterizar é um elemento cultural de grande produtividade. Nessa linha, atinge a dimensão imaginária de forma paralela à realidade e realiza a construção de novas habilidades ou o auxílio às habilidades já existentes nas crianças, em um processo relacionado aos estímulos externos (Sommerhalder *et al.*, 2015).

Com isso, Galon (2021) dialoga com Sommerhalder *et al.* (2015), uma vez que os autores concordam na questão de que os processos criativos não dependem exclusivamente do indivíduo, mas também e principalmente dos agentes externos que conduzem tais processos, como os pais e educadores. Logo, a musicalização, como um processo criativo, tem sua maior ou menor fluidez, de acordo com fatores sociológicos, nas interações e ainda nas questões espaciais, quanto ao preparo do ambiente para o beneficiamento da musicalização, na qualidade de experimento de criatividade (Galon, 2021).

Joly *et al.* (2016) ressaltam que a dinâmica do processo de musicalização em crianças, inserida no abrangente processo de aprendizagem, ganha um forte aliado quando são inseridos os brinquedos, não necessariamente sonoros. Ademais, as interações entre o educando e seus amigos e entre o educando e seu educador reforçam os laços da aprendizagem musical. “Os brinquedos (como chocalhos, tambores, guizos, castanholas, lenços, fantoches, cavalos de pau, bichos de pelúcia, bonecas de pano)” (Joly *et al.*, 2016, p. 257), são relevantes ao processo de musicalização, mas, ainda, outros objetos que incentivem a ludicidade das crianças, como livros didáticos, bonecos e outros.

Com efeito, pode-se compreender que, diante dos elementos já postos, a musicalização possui aspectos efetivos que permitem crer em seus benefícios inerentes ao desenvolvimento humano, em distintas características físicas e comportamentais, determinando a importância e a eficácia da relação entre musicalização e desenvolvimento infantil.

Nesse processo, a figura do(a) professor(a) se faz essencial, para que a música e a musicalização sejam exploradas das formas mais ricas e dialéticas aos processos cognitivos que compõem os estágios do desenvolvimento humano. Logo, é importante que seja compreendida a atuação docente, não apenas sob a perspectiva do(a)

pedagogo(a), mas ainda, do/da “agente” musicalizador(a), em que pedagogia e musicalização se entrelaçam, conforme será abordado na sequência.

#### 2.4.3 Musicalização como prática docente

A musicalização tende a ser uma inestimável ferramenta no auxílio ao desenvolvimento humano. Evidentemente, não há uma “receita” mágica para o desenvolvimento educacional ou, ainda, uma concepção homogênea de práticas que possam ser adotadas em um processo ensino-aprendizagem; no entanto, a utilização da música se mostra um caminho interessante para a potencialização de processos que primam pelo desenvolvimento de habilidades físicas e psicomotoras (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020).

Quando submetidos a ela, bebês e crianças têm o envolvimento com a musicalização, de maneira continuada, desde o seu desenvolvimento no ventre da mãe, familiarizando-se com os sons do ambiente que os cerca. O contato desses bebês e de crianças pequenas propicia o início espontâneo da musicalização, de forma natural e intuitiva, por intermédio de brinquedos, canções de ninar e músicas diversas. Todos esses elementos são importantes para os bebês e as crianças, instigando o aprendizado com base na comunicação, usando sons e gestos, além de possibilitar o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, como visto anteriormente (Piaget, 2013).

Com esta concepção, é notável a importância da música também na Educação Infantil, de modo a desenvolver desde pequenos conceitos fundamentais relacionados à adaptação, à acomodação e à assimilação do meio no qual ele está inserido. Com isso, a compreensão da importância desta prática se faz primordial, para que estes profissionais estejam preparados e capacitados para a sua aplicação (Tormin; Kishimoto, 2018).

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a formação docente se realiza por intermédio do ensino superior, nos âmbitos das licenciaturas; entretanto, Galon (2021) ressalta que a formação do docente da área da música constitui um processo contínuo e descentralizado dos grandes centros acadêmicos.

Nesse contexto, a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil possui a unidocência e não tem formação musical específica. A música e a musicalização não aparecem, de forma efetiva, nos currículos do curso de Pedagogia, ao redor do Brasil (Susin, 2008). A busca pelo aperfeiçoamento nessa área pressupõe

a frequência a cursos de especialização, cursos de capacitação e/ou de educação continuada. Para a realização de práticas docentes aplicadas à musicalização adequadas ao nível de compreensão do discente, é impreterível que o profissional compreenda a importância e o impacto do uso da música, no seu desenvolvimento, bem como as diferentes fases de desenvolvimento, seus interesses musicais e os estágios em que se encontra, quanto às produções sonoras, gestos e movimentos (Sommerhalder *et al.*, 2015; Tormin; Kishimoto, 2018).

Destaca-se que, desde a publicação do RCNEI (Brasil, 1998), esse tema já era discutido, nos seis eixos de trabalho definidos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Desse modo, enfatiza-se 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. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (Brasil, 1998, p. 45).

Com a homologação da Lei nº 11.769 (Brasil, 2008), que trata da obrigatoriedade da música na Educação Básica, foi regulamentada a criação e a implementação das políticas educacionais voltadas ao ensino da música como componente curricular no Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Embora essa inclusão tenha sido realizada nos documentos legais, a mudança é considerada sutil e não garante que a música será um componente curricular das escolas: ela apenas esclarece que, em algum momento da escolarização, a música deverá, obrigatoriamente, participar do processo (Del-Ben, 2010). No entanto, a música, como conteúdo, já era parte do ensino de educação artística, segundo os referenciais e parâmetros curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, elaborados pelo Ministério da Educação. Assim, fica nítido que a mudança trazida pela alteração é mais simbólica e política do que operacional, evidenciando pouco efeito para sanar efetivamente a falta de educação musical infantil na rede pública, especialmente em creches (Tormin; Kishimoto, 2018).

A despeito de o RCNEI (Brasil, 1998) recomendar a iniciação musical na pré-escola, dando ênfase à escolha do repertório e sugerindo que as músicas sejam de boa qualidade, quer dizer, aquelas que possam oferecer contextos adequados aos aspectos motores e cognitivos, e que sejam intercaladas com períodos de silêncio, a faixa etária de 0 a 3 anos de idade não é contemplada de forma efetiva, nessa proposta (Brasil, 1998). Entende-se que, apesar de disposto em lei, pouco se compreende da musicalização de bebês até 2 anos. As propostas apresentadas no documento concernem a práticas que tangem à aplicação, sobretudo de crianças de 3 anos, e não de 0 a 3, conforme proposto, porque crianças de 0, 1 e até mesmo algumas de 2 anos não falam ou andam, sendo impossível a aplicação da prática voltada a rodas de cantigas e à construção de instrumentos (Tormin; Kishimoto, 2018).

Portanto, a Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, deveria estar associada a um plano gestor por parte do MEC, com o objetivo de preparar os professores de maneira complementar à sua formação de unicidade, possibilitando, assim, maior efetividade e seriedade na aplicação das práticas educacionais. Para além da defasagem na promoção da formação continuada, o próprio texto apresenta ambiguidades, quando retrata da obrigatoriedade da musicalização e o veto referente ao artigo 2º, o qual explicitava que o ensino da música não necessita ser ministrado por professores com formação específica na área de música, motivando discussões e polêmicas na área de educação musical.

Ora, os problemas de implementação dessa lei são, em especial, associados à defasagem dos cursos de Pedagogia, nos quais a orientação musical é precária ou inexistente, agravando-se ainda mais no contexto de creches. Por conseguinte, a maioria do(a)s professore(a)s de Educação Infantil não teve ou teve pouco acesso, em sua formação acadêmica, a orientações de como musicalizar bebês e crianças pequenas (Tormin; Kishimoto, 2018).

Segundo Vilarinho e Ruas (2019), há uma barreira existente entre os estudos acadêmicos sobre a importância e os benefícios da musicalização para crianças e a prática docente efetiva da musicalização, como ferramenta de promoção pedagógica e pessoal:

Embora existam diversos estudos acadêmicos acerca do tema que abordamos aqui, analisando o papel e a importância da musicalização no desenvolvimento de bebês de zero a dois anos em aspectos

antropológicos, sociológicos, educacionais, biológicos e psicológicos, a reverberação desses estudos é quase nula fora do ambiente acadêmico (Vilarinho; Ruas, 2019, p. 378).

Nessa perspectiva, espera-se que as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) gerem mudanças nos currículos de formação de professores, especialmente no que concerne à musicalização para bebês e crianças bem pequenas, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo em creches públicas. São necessárias ações capazes de trazer modificações e reflexões para a prática pedagógica musical (Brasil, 2017).

Além disso, outro grande desafio dos professores, no processo de musicalização, é a estrutura disponível. Comumente, as escolas não possuem espaços para o exercício musical amplo e livre de cerceamentos ou os têm de forma escassa. Nesse sentido, é importante salientar que as aulas musicalizadas não conferem aos alunos/alunas apenas a emissão dos sons, sejam produzidos por eles, sejam apreciados em artistas diversos, mas a produção de instrumentos musicais, a experiência com demais objetos e materiais que venham a ser inseridos na musicalização e diversas atividades que demandam espaço adequado, materiais e tempo, na grade curricular, para que sejam executados de maneira produtiva ao educando (Loureiro, 2003).

A musicalização, como prática docente, requer preparo e conhecimento, que nem sempre as formações em licenciaturas promovem e, dessa maneira, a necessidade de aprimoramento profissional, muitas vezes, se dá na forma de cursos extracurriculares e em instituições menores do que as universidades. Segundo Cristal (2018), o(a) professor(a) encarregado(a) pela musicalização deve ter vivenciado a música e ser musicalizado, para que haja maior legitimidade e propriedade de causa àquele que ensina.

Não há manuais que direcionem as práticas docentes inerentes à musicalização e sua conduta, na Educação Básica. Por um lado, isso é uma característica muito positiva, afinal, não engessa o ensino e seus métodos, mediante padronizações que sistemas apostilados geralmente trazem em seus conceitos. Entretanto, há uma desvantagem na inexistência de tal material, a qual consiste na ausência de parâmetros básicos do processo escolar da musicalização, como, por exemplo, de onde partir pedagogicamente e, ainda, a existência dos manuais implica

juízos críticos acerca do processo, o que tende a enriquecer as práticas e o aprimoramento dos métodos (Cristal, 2018).

A questão relacionada à existência ou não de um manual ao educador musical pode ser solucionada com as diretrizes bem estabelecidas pelo projeto político-pedagógico da instituição escolar ou de projeto social. É de suma importância, segundo Galon (2021), que o projeto político-pedagógico seja fielmente seguido, a fim de que a musicalização, como componente funcional, ocorra.

A prática docente da musicalização deve ser uma experiência dinâmica e pulsante naquilo que concerne à criatividade. Todavia, a formação de parte considerável do professorado que atua com a musicalização é submetida por um ensino conservador – e reside aí uma problemática de cunho reprodutivo, já que pesquisas apontam que os professores tendem a ensinar do modo como foram ensinados (Galon, 2021).

O trabalho do educador exige dele não apenas sua inventividade e criatividade, mas sua objetividade naquilo que pretende alcançar com o processo educacional, realizando uma interação vívida com os pequenos educandos, além de estimular a interação entre eles, de sorte que a musicalização se realize da forma mais significativa possível (Joly *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva, a música representa um conjunto de oportunidades que vão desde o auxílio às condições motoras das crianças até o beneficiamento dos aspectos cognitivos no estágio sensório-motor, sendo um importante meio de incentivo a esses aspectos, que serão tratados de maneira mais aprofundada, a seguir.

## **2.5 A criança e a música**

De acordo com Susin (2008), para que haja um beneficiamento no desenvolvimento infantil, por meio da musicalização, deve o(a) professor(a) se lembrar de sua infância e de suas significações, para que esteja sendo trabalhado, ganhe mais proximidade com a realidade, maior envolvimento emocional do professor, possibilitando um aprendizado significativo.

Não se trata, porém, de transmitir o conteúdo musical do(a) professor(a) (de música ou polivalente) para o(a) aluno(a), de forma passiva e pouco dinâmica, burocrática e vertical, contudo, como em um exercício de empatia, onde haja a investigação do universo musical da criança e seu simbolismo.

Nessa perspectiva, tanto professor quanto instituição criarão as condições adequadas para o desenvolvimento das crianças, por meio da musicalização, respeitando os seus aspectos e as etapas de sua construção humana e, sobretudo, cognitiva (Susin, 2008).

A concepção de inteligência como algo dinâmico e complexo, na construção de estruturas do conhecimento que vão se sobrepondo e se edificando, por meio de interações (Piaget, 1986), é imprescindível ser considerada no processo da musicalização aos pequenos alunos e alunas. Assim, a interpretação da musicalização como elemento que compõe um ambiente favorável ao desenvolvimento dessa inteligência, que se constrói por intermédio de processos interativos, se torna imprescindível, para que a música tenha um papel de destaque no desenvolvimento infantil (Susin, 2008).

De acordo com Piaget (1978), no estágio sensório-motor, há o desenvolvimento de condições que preparam a criança a realizar a função simbólica, a partir dos 2 anos de idade, aproximadamente. O nascimento do símbolo na criança, além de título de relevante obra de Piaget, é ainda um conceito importante para a compreensão da construção cognitiva nos pequenos. Durante essa fase sensório-motora, organizam-se elementos da cognição que estruturam aspectos ou conhecimentos figurativos.

De fato, é relevante o dado supracitado, uma vez que a presente pesquisa aborda a interação entre a criança e seu meio, sendo esse meio abordado neste trabalho de forma musicalizada e intermediado pela prática docente.

Deckert (2006) reafirma que a imitação tem um papel importante na construção cognitiva das crianças em estágio sensório-motor. Na imitação, são interiorizados elementos que constroem a figuração, e esta é um fator importantíssimo para a acomodação de esquemas, fazeres, objetos, os quais criarão os seus sentidos próprios e de maneira singular na criança: o símbolo.

Assim, a musicalização se apresenta como esse meio possibilitador de criações múltiplas, de sorte a criar os símbolos descritos por Piaget (1978), por meio da figuração, da imitação, que caracteriza uma linguagem pré-verbal:

A imitação pré-verbal na criança é considerada como uma manifestação da sua inteligência, pois demonstra a existência de coordenações inteligentes, tanto na aprendizagem dos meios que emprega, quanto em seus fins. A inteligência sensório-motora parece ser a manifestação de uma atividade assimiladora, pois tende a incorporar objetos exteriores aos seus esquemas, assim como a

acomodar os esquemas a esses objetos. Portanto, na medida em que há um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, há uma adaptação inteligente. Mas, na medida em que os objetos exteriores modificam os esquemas de ação do sujeito, sem que este utilize diretamente esses objetos, ou seja, na medida em que a acomodação predomina sobre a assimilação, a atividade se desenrola no sentido da imitação. Assim, a imitação se constitui em um prolongamento dos movimentos de acomodação, compreendendo-se o seu relacionamento direto com a inteligência. (Deckert, 2006, p. 9).

A relação entre o desenvolvimento infantil e a música se torna efetiva pela materialidade da inteligência, que representa a fase sensório-motora na criança. A musicalização pode ser uma ferramenta diretamente responsável pela potencialização no desenvolvimento das representações desenvolvidas pela criança. As figurações que se desenvolverão podem ser pré-reforçadas pelas imitações e pré-condições ou, ao menos, possuem papel relevante no desenvolvimento da figuração. Essas imitações, por sua vez, podem ser trabalhadas com canções de roda, brincadeiras musicadas, o canto da mãe, do pai; enfim, a música, em seu caráter dinâmico, auxilia o desenvolvimento cognitivo, de maneira ampla, além, obviamente, dos benefícios corpóreos e motores (Deckert, 2006).

### 2.5.1 Teoria do desenvolvimento infantil

O psicólogo suíço Jean Piaget (1896) e seus estudos acerca da psicologia evolutiva representaram um marco nos referenciais e descobertas inerentes às estruturas cognitivas das crianças e adolescentes. De acordo com Piaget, a construção dos saberes e suas práticas se dá por meio de duas grandes divisões dinâmicas: o desenvolvimento da aprendizagem e o desenvolvimento geral. O desenvolvimento do conhecimento, nosso foco neste momento da pesquisa, está intimamente ligado à interação do sujeito em relação ao objeto do conhecimento, e não apenas à mentalização ou idealização que se aproxime a uma cópia mental.

A construção do conhecimento ocorre mediante a interiorização do objeto, pela interação do sujeito em aprendizagem com o objeto a ser aprendido, dando-se o nome a esse processo de operacionalização e construção por assimilação e acomodação, de que decorre a nomenclatura “construtivismo”, como ficará conhecida a gama de teorizações piagetianas (Gomes; Bellini, 2009).

Segundo Cevalone *et al.* (2017), Piaget, tomando por base experiências de observações e análises inicialmente com os próprios filhos, chegou à conclusão de que a construção do pensamento se pauta no mecanismo dialético de assimilação e acomodação. A dinâmica da assimilação é um artifício criado e reproduzido pelo sujeito, de modo que ele possa interpretar a realidade à sua volta e, conforme as alterações feitas na realidade assimilada, tem-se aquilo que se denomina acomodação.

O processo de assimilação e acomodação é um processo longo e complexo, subdividido em quatro grandes etapas, as quais Piaget alocou de acordo com um determinado recorte temporal da vida da pessoa. Teoricamente, exige-se um certo espaço de tempo cronológico, para que, em condições de normalidade contextual, haja o desenvolvimento cognitivo e suas respectivas assimilações e acomodações (Piaget, 1986; Cevalone *et al.*, 2017).

Além disso, apesar de suas abordagens aparentemente distintas, Santos (2014) mostra que há uma convergência notável entre Piaget e Freire. Ambos compartilham a visão de que o sujeito desempenha um papel ativo e central na construção do conhecimento. Eles reconhecem que essa interação não é uma via de mão única, mas sim um processo bidirecional, no qual o sujeito e o mundo se influenciam mutuamente.

A função dialética pode ser vista como a força motriz por trás dessa interação dinâmica entre o sujeito e o mundo. Essa função dialética impulsiona o sujeito a questionar, refletir e interagir de maneira crítica com o ambiente ao seu redor. Ela serve como a travessia que permite ao sujeito se envolver ativamente com o mundo, modificando tanto a si mesmo quanto a realidade que o cerca (Santos, 2014).

Embora muitas pessoas acreditem que Piaget é um autor voltado às questões cognitivas, para ele, a afetividade é um aspecto central no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Piaget (2005) entende a afetividade como uma força energética que impulsiona as ações humanas, sendo essencial para gerar interesse e motivação para a aprendizagem. A afetividade fornece a energia para a ação, e a cognição, por sua vez, se encarrega da estruturação e organização do pensamento e do aprendizado. Desse modo, sem a afetividade, aspectos fundamentais como interesse, motivação e necessidades não emergiriam, comprometendo, assim, o desenvolvimento cognitivo.

O autor aborda a ideia de que, embora existam conflitos frequentes entre afetividade e inteligência, estes ocorrem geralmente entre elementos de níveis diferentes, como uma operação mental e um sentimento de nível inferior. Esses conflitos são vistos como formas de regressão. Assim, a afetividade pode causar acelerações ou retrocessos no desenvolvimento da inteligência, podendo perturbar seu funcionamento e modificar seus conteúdos, mas sem a capacidade de produzir ou alterar as estruturas cognitivas. No entanto, reconhece a existência de “estruturas afetivas”, como as escalas de interesses e valores, sentimentos morais e a vontade, que são análogas às estruturas cognitivas (Piaget, 2005).

Isso implica, ainda, que a ausência de afetividade pode significativamente prejudicar o desempenho cognitivo. Piaget (2005) reconhece que a afetividade contribui para o desenvolvimento do indivíduo, melhorando a autoestima e facilitando a criação de laços de convivência harmoniosa. Destaca, outrossim, que problemas educacionais ou emocionais frequentemente podem ser abordados e resolvidos por meio de atitudes que envolvam afeto, atenção e compreensão.

Piaget (2005) adverte contra uma interpretação “intelectualista”, argumentando que a inteligência não forma nem modifica a afetividade, e vice-versa. Em vez disso, ele sugere que as “estruturas afetivas” são aspectos cognitivos das relações interpessoais. Assim, substitui a dicotomia tradicional entre inteligência e afetividade pela distinção entre comportamentos orientados a objetos e comportamentos orientados a pessoas. Em ambos os casos, encontram-se aspectos estruturais e afetivos: nos comportamentos relacionados a objetos, o aspecto estrutural é formado por estruturas lógico-matemáticas, ao passo que o aspecto afetivo é composto por interesses, esforços e afetos intraindividuais. Nos comportamentos voltados para pessoas, o aspecto afetivo é formado por afetos interindividuais, mas também existe um elemento estrutural derivado da conscientização das relações interpessoais e da formação de estruturas de valores. Sendo assim, defende que tanto a inteligência quanto a afetividade são componentes inseparáveis e complementares do comportamento humano, cada uma contribuindo para o desenvolvimento global do indivíduo.

Segundo Piaget (1986) o desenvolvimento infantil pode ser dividido em quatro estágios: o sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), o pré-operacional (de aproximadamente 2 a 7 anos), o operacional concreto (7 aos 12 anos) e o de operações formais (desde os 12 anos). Acredita-se que a inicialização da

música desde o estágio sensório-motor é essencial, pois viabiliza e beneficia a descoberta de novas possibilidades sonoras, a partir da apreciação, da exploração e da manipulação de objetos, tendo em vista que a primeira experiência musical do bebê é corporal. Pelas experiências e reações sensório-motoras, o bebê é capaz de ter conhecimento acerca do mundo que o rodeia (Vilarinho; Ruas, 2019).

O estágio sensório-motor, cerne desta pesquisa, envolve o período cronológico de 0 a 2 anos, aproximadamente. É nessa fase que a assimilação e a acomodação passam a operar e se apoiar uma na outra. Por vezes, a criança em estágio sensório-motor cria recursos muito originais para realizar seus mecanismos de evoluções cognitivas, como, por exemplo, as imitações, sejam elas efetivas, mentais ou representativas (Piaget, 1978). Ou seja, a criança utilizaria os meios sensitivos e motores para realizar o contato com o mundo exterior, em um processo que une o conhecimento e a comunicação (Cevalone *et al.*, 2017).

Logo após o seu nascimento, a criança chora, suga e se movimenta, de forma involuntária, de modo que suas necessidades biológicas imediatamente sejam supridas. Porém, pouco a pouco, a criança vai desenvolvendo as imagens mentais e capacidade cognitiva, a ponto de estas serem externadas nas demais ações que culminem na aquisição e prática de comportamentos e capacidades que determinam sua existência e evolução (Fontana, 2002 *apud* Cevalone *et al.*, 2017).

Vasconcelos (2000) evidencia que é no período denominado por Piaget de “sensório-motor” que ocorre a permanência do objeto e a passagem desse objeto, externo à criança, para o mundo simbólico, sendo agregado aos esquemas cognitivos que vão evoluindo, à medida que os processos de assimilação e acomodação vão se desenvolvendo.

Os “esquemas” podem ser definidos como “[...] aquilo que é generalizável numa determinada ação, isto é, é uma estrutura que se forma e que permite assimilar várias situações” (Vasconcelos, 2000, p. 6). Os esquemas vão evoluindo por meio das adaptações que são feitas pelas generalizações, também chamadas de relações circulares.

Por exemplo, saber correr representa um esquema. Todavia, há diferentes formas de correr, em diferentes terrenos e para diferentes fins e intensidades. Quando uma criança se acostuma a correr no quintal de sua casa, o mesmo esquema será usado para ela correr na areia da praia pela primeira vez, no entanto, ela terá que se

adaptar a esse novo modelo de corrida, ao terreno, às características da praia, exigindo da criança uma adaptação que será denominada acomodação. Por esta razão, Vasconcelos (2000) ressalta que um esquema sempre parte de um esquema anteriormente existente.

Esse processo, dentro do período sensório-motor, é dividido em outras seis etapas, as quais, segundo Cavicchia (2010) e Vasconcelos (2000), são: 1) o uso dos reflexos (1º mês de vida) – quando é possível notar que certas ações e reações dos recém-nascidos ocorrem mediante as situações concretas de interações com o meio; 2) do 1º mês ao 4º mês de vida acontecem as primeiras adaptações adquiridas, fase em que se verifica a criação de novos esquemas de reflexos e interpretação do mundo, do meio onde se está inserido, sem conexões profundas, mas como quadros que aparecem e desaparecem; 3) do 4º ao 8º mês aparecem as repetições de gestos, que despertam casualmente o interesse na criança (reações circulares secundárias ou generalizações e início de adaptações intencionais), fase na qual ocorre uma evolução nas organizações cognitivas da criança; se, na fase anterior, ela já começa a identificar que algumas ações são responsáveis por produzir outras como consequência, nessa fase, há maior noção de sucessão, com o nascimento do conceito de “antes” e “depois” e previsibilidade, muito tímido ainda, mas já perceptível; 4) do 8º mês ao 12º mês de vida: aquisição do comportamento instrumental e busca ativa do objeto desaparecido. É nessa fase que a criança já identifica o que é necessário realizar, para obter um resultado. Em sua relação com o espaço, há maior observação e poder de concentração quanto aos objetos e suas conexões; 5) do 12º mês ao 18º mês de vida, a criança faz experiências com objetos do meio externo e descobre novas formas para resolver situações (reações circulares terciárias e a descoberta de novos meios) – nessa fase, constitui-se um aumento da curiosidade, “o novo” chama muito a atenção da criança. Ela já consegue fazer comparações diversas, previsibilidades mais completas e certas, e desenvolve-se uma causalidade objetiva e mais frequente; 6) do 18º mês ao 2º ano de vida: representação interna de ações do mundo externo. É nesse período que se observa uma migração da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, quando os símbolos serão representados e se opera a inteligência dos pequenos, a partir, aproximadamente, dos dois anos de idade.

Pode-se compreender o período sensório-motor como uma fase de extrema importância na vida humana, pois é nela que se determinam as primeiras habilidades que podem ou não ser potencializadas, em virtude de situações favoráveis.

Vasconcelos (2000) apresenta, de uma forma muito didática, o modelo piagetiano de construção intelectual/cognitiva, por meio do processo de assimilação e acomodação no estágio sensório-motor. Sucintamente, a assimilação é a incorporação de uma nova habilidade ao repertório da criança, ao passo que a acomodação é uma adaptação de uma habilidade já existente para uma nova necessidade ou novo contexto, sendo ambas, assimilação e acomodação, coexistentes de maneiras síncronas e complementares.

Desse modo, a referida fase, quando bem constituída cognitivamente, torna-se base para as etapas posteriores, que comporão a caracterização psíquica e operatória do indivíduo. É dentro desse dinamismo criativo e desenvolvidor extremamente rico, no qual nascem e operam os símbolos na criança, que a musicalização pode ter o seu lugar de destaque. Levando em consideração as teorias de Piaget (1986) acerca do desenvolvimento infantil, pode-se estabelecer uma conexão para entender a importância da música nesse processo. Nesse contexto, a relação entre o desenvolvimento infantil e a musicalização tem sido objeto de estudo e reflexão.

Quando se aborda o tema da musicalização, em sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano, muito se pensa na complexidade da música em si, apresentada no processo. No entanto, é importante a compreensão de que a descoberta dos sons e de certa musicalização primitiva para os bebês e crianças pequenas é elemento, muitas vezes, contido no cotidiano (Silva, 2013).

Um simples arrastar de cadeira, o choque de um objeto com outro ou o tilintar, raspar, bater seus brinquedos, irão emitir uma sonoridade que está intimamente associada com o despertar de diversos desenvolvimentos coordenativos, interligados com a motricidade e com a sensibilidade que acompanha o todo desenvolvido do pequeno aprendiz, o qual faz dos sons que ele mesmo produz um elemento de aprendizagem e descoberta, em seu período sensorial (Silva, 2013).

Isso acontece porque, conforme descrito por Ilari (2003), o cérebro de um bebê é bastante diferente, possuindo um perfil mental único, com desenvolvimento baseado em processos complexos e que dependerá da combinação de diversos fatores. A autora explica que, logo após o nascimento, o cérebro passa por um crescimento fantástico e é faminto por novas experiências, sendo estas capazes de transformá-las

de redes neurais para a linguagem, o raciocínio lógico, o pensamento racional, bem como a resolução de problemas e os valores morais.

Essas redes neurais já estão sendo formadas antes mesmo de o bebê completar um ano de idade. São elas que permitem a associação de ideias e o desenvolvimento de pensamentos abstratos, que constituem as bases da inteligência, imaginação e criatividade (Ilari, 2003, p. 8).

Todavia, as redes podem ser destruídas, se as experiências na infância forem destituídas de situações concretas de interações com o meio ou sobrecarregadas de estresse.

Ampla pesquisa efetuada por Malloch e Trevarthen (2018) confirma que os bebês já nascem prontos para interagir e descobrir sua cultura musical. A audição já responde a sons musicais, a partir do terceiro trimestre de gravidez, com os bebês reconhecendo a música que ouviram antes do nascimento. São capazes de reconhecer contornos musicais e padrões rítmicos e “dançam” a música, antes mesmo de completar um ano de idade. De acordo com levantamento de Haslbeck e Bassler (2018), isso ocorre porque os bebês já estão envoltos em movimentos e ritmos, desde a sua primeira fase de desenvolvimento. Os sons gerados internamente (*in utero*) originam-se dos órgãos da mãe: por exemplo, o som sibilante da placenta e os batimentos cardíacos rítmicos, assim como a voz e os movimentos que a mãe produz. Estes são de natureza altamente musical, com o feto vivenciando os sons, de forma emocional, multimodal e vibro acústica.

Após o nascimento, ao processar a música, há o desenvolvimento de redes neuronais complexas, as quais ativarão várias partes do cérebro, desde o tronco cerebral, estimulando as partes superiores do sistema nervoso, passando ao sistema límbico, ao córtex cerebral, incluindo os lobos temporais, frontais, occipitais e parietais de ambos os hemisférios (Poćwierz-Marciniak; Harciarek, 2021).

De fato, estudos apontam que, apesar da inerente influência psicológica e social, a música, em uma exposição mais longa, molda o cérebro, influenciando o aprimoramento da linguagem e o desenvolvimento do quociente de inteligência (QI), funções executivas, noções espaciais, habilidades matemáticas, o desempenho acadêmico e até mesmo a empatia. Esse mecanismo de modulação neural tem sido sugerido como o arrastamento rítmico (Miendlarzewska, 2014), o qual é explicado pela

adaptação das oscilações cerebrais a uma fase e período comum (Rosenblum; Pikovsky, 2003), de sorte que o nível comportamental e o ajuste do comportamento sofrem tipicamente uma sincronização de movimento (Fitch, 2013).

Pela importância da música na formação do sujeito, estudos têm sido promovidos nas mais diversas áreas, como na Psicologia Cognitiva musical, na Neuropsicologia, na Psicobiologia e na Neurociência. Nessas áreas, existe concordância entre os autores, ao sustentar que a Educação Infantil é o período de maior oportunidade para o desenvolvimento cognitivo musical da criança. Por esse motivo, a exposição dos bebês à música é fundamental para o desenvolvimento do seu todo, desde as habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas (Vectore *et al.*, 2019).

É imperioso, entretanto, que seja compreendido o papel pedagógico da educação musical, visando às práticas docentes, compreendidas e reproduzidas pelo(a)s professore(a)s, de cujas formações fizeram parte. O exercício de um processo escolar de qualidade tem, sem dúvidas, um(a) profissional muito bem formado(a) em seu cerne. Compreende-se que tal formação, discutida no tópico seguinte da presente pesquisa, não se restringe a um curso superior, porém, se estende a uma formação continuada e ininterrupta, a qual evidencie o aluno como protagonista do processo e que o humanize, acima de tudo (Freire, 1996).

## **2.6 Formação de professores**

É fundamental a discussão da formação docente, não apenas para a pesquisa aqui exposta, mas para que se possa realizar uma discussão de caráter reflexivo, no sentido da importância do papel do(a) professor(a) como agente possibilitador das condições ideais para o desenvolvimento infantil, especialmente das crianças em estágio sensório-motor, tema sobre o qual se debruça este trabalho e, para que tal reflexão seja realizada, é mister entender como se dá o processo de formação do(a) professor(a), em nosso país.

Vale a ressalva, apontada por Schulman (2014), de que, grande parte das vezes, a ideia da formação docente é posta de uma maneira constante, como sendo um paradigma imprescindível ao cotidiano dos professores, no entanto, quase nunca é clara, em sua objetividade, não especificando de fato o que deve ser o caráter do conhecimento a ser almejado pelo professorado, em suas formações.

A formação docente é concebida, ao longo do tempo, de forma contínua e ininterrupta, e não efetivada de uma única vez, como na faculdade, por exemplo, ou ainda em um estágio singular da vida do professor. A atividade docente é complexa, sobretudo no sentido daquilo que a compõe, sendo uma gama de habilidades e conhecimentos muitas vezes em uma única aula, logo, não se restringindo apenas a um recorte, período de formação ou conhecimentos predefinidos e acabados (Schulman, 2014).

Schulman (2014) evidencia que a amplitude de conhecimentos exercidos pelo professor passa por aspectos que vão do domínio básico do conteúdo a ser ministrado na aula ao conhecimento das estratégias educacionais que devem ser adotadas e diversificadas, no decorrer do exercício docente, ao conhecimento do aluno como ser-social; contudo, ele chama a atenção, em especial, para o que foi denominado sabedoria prática, ou seja, a práxis em si – aquilo que não se aprende em manuais e é muito pouco ou nada abordado, em cursos de formações e universidades, que fica em torno do saber fazer que se adquire na prática, na frequência do exercício docente, ao longo dos anos.

Logo, é preciso executar os elementos de formações docentes que são teórico-metodológicos, certamente, mas sem dispensar a importância da prática como elemento formador, sobretudo às crianças de 0 a 2 anos de idade.

É evidente que a formação docente de qualidade é essencial para que o(a) professor(a) compreenda o seu papel mediador exercido no momento em que a criança de 0 a 2 anos desenvolve os processos de assimilação e acomodação que se pautarão em mecanismos muito dinâmicos e, ao mesmo tempo, complexos, amplamente conectados ao ambiente nos quais essas crianças estarão inseridas e, obviamente, mediadas por seus/suas professore(a)s como figuras importantes para a criação das possibilidades e desenvolvimento dessa etapa que une conhecimento e comunicação (Cevalone *et al.*, 2017).

Dada a sistemática do ensino escolar com o seu rigor e continuidade, de forma mensurável, como métodos que o diferenciam do ensino familiar, além da intervenção do/da profissional de Pedagogia, compreende-se a riqueza da inserção das crianças nas creches, em seu processo pedagógico e cidadão de evolução, assegurada pela Constituição Federal (Brasil, 1988/2016a).

O exercício docente, em seu aspecto profissional, existe hoje graças à intervenção estatal no processo educacional extrafamiliar (ou, posteriormente,

chamado de processo escolar) que estava sob o domínio religioso, de maneira majoritária, até o século XVII (Nóvoa, 1992).

A ideia e a necessidade de formação de mentalidades ou modos de ser e agir coletivos foram elementos essenciais, para que se deslizasse a escola como uma instituição útil ao Estado, e o papel do professor seria de fundamental importância nesse quesito, afinal, seria o(a) professor(a) que se encarrega de mediar uma (ou um conjunto) ideia estrutural a serviço da fluidez de um governo ou mesmo da construção de uma identidade nacional.

De acordo com Nóvoa (1992), foi nesse contexto que, no século XIX, em Portugal, passou-se a enxergar a formação dos professores sob uma ótica mais criteriosa e, ao mesmo tempo, mais densa, vislumbrando em sua formação um papel burocrático e pedagógico que alcançasse êxito, do ponto de vista de um projeto nacional, aspecto este que ainda pode ser observado em diversas práticas anacrônicas, em pleno século XXI.

A formação de professores deve estar em pauta, de maneira muito mais acentuada do que o que vem sendo feito; ademais, faz parte desse contexto repensar a formação do professorado, não apenas vislumbrando os projetos pedagógicos e suas práticas dentro de sala de aula, mas, ainda, pensando-o como efetivo do mundo, como agente social e político de seu tempo, e não como um membro ou peça “coisificada” de determinada ação, cumpridor(a) de currículos, grades e fazeres que se esvaziam de sentido e simbolismo a cada nova geração chegada (Pimenta, 1999).

É impensável imaginar uma escola democrática, de amplitude prática, no sentido de reduzir as desigualdades pedagógicas e promotoras de condições para que seus/suas alunos/alunas integrem e interajam na sociedade que os/as engloba, e, mais que isso, que sejam senhores de si, com condições de escolhas, estratégias e modos de ser/estar, sem que esse modo de operação passe pela formação do(a) professor(a), a via pela qual se materializarão os objetivos traçados pela escola democrática. Entretanto, essa escola, com tais características, não pode ser construída sem a concepção correta do trabalho pedagógico a ser desempenhado pelo educador (Pimenta, 1999).

Assim, deve-se compreender o(a) professor(a) como parte viva de um organismo maior, a escola, porém, ainda, deve ser compreendida a ideia de que as licenciaturas não são o único meio de formação do(a)s professore(a)s, contudo,

conceber que essas modalidades de formação superior são somente o início, ou seja, constituem uma das etapas da formação dos professores: afinal, seria muito simplória a concepção de formação e exercício profissional, como uma dinâmica típica de uma profissão “[...] técnica-mecânica ou simplesmente burocratizada” (Pimenta, 1999, p. 18).

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente pode estar sendo realizada de modo contínuo até no ambiente de trabalho, por meio de diálogos, interdisciplinaridades, trocas de experiências e outras atividades que integrem os professores e os façam compartilhar os aspectos de seus cotidianos.

A humanização do professor ou, ainda, a compreensão de que o professor é parte de um todo maior, denominado pessoa e ressaltado por Nóvoa (1992), é ponderada, quando se dialoga com Tardif (2017), que salienta a necessidade de visualização do ser professor como um exercício laboral. Quer dizer, para Tardif, por mais que o exercício docente se diferencie das demais profissões, por sua peculiaridade de reunião de múltiplos saberes, é importante que o(a) professor(a) compreenda a necessidade de canalização desses saberes para a finalidade do exercício profissional, aspecto importante e constituinte da discussão posta acerca do exercício docente.

Um ponto de convergência no quesito da formação docente, entre certos autores, como Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2017), é o fato de que o exercício docente e sua renovação (no sentido da formação continuada ou não) trazem consigo os valores da pessoa atuante em diversas esferas, além da profissional, como a social, a familiar e mesmo a religiosa. Tardif (2017) reafirma que os saberes do professorado não são homogêneos, pelo contrário, além de serem heterogêneos, possuem origens diversas, de distintas esferas de atuações culturais, e a formação do profissional de educação deve levar isso em consideração.

A formação docente, de fato, ganhou maior destaque no lado ocidental do planeta, a partir da divulgação mais frequente de dados ligados ao sistema educacional-escolar, em meados do século XX, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. Entretanto, a ideia de formação continuada de professores, de forma ininterrupta e não finalista, só surge, realmente, por volta dos anos 1990, com o advento da globalização se acentuando mais e as novas filosofias escolares sendo mais divulgadas e debatidas, por intermédio de conferências da ONU e do Banco Mundial, no contexto da descentralização escolar em prol do contexto neoliberal.

Nesse sentido, o Brasil se insere como um dos países que adotaram o modelo ou, ao menos, a tendência de formação continuada dos professores, incluindo-se os professores de Educação Básica e das creches (Nóvoa, 1992; Raupp *et al.*, 2012).

A formação de professore(a)s de Educação Infantil, no Brasil (0 a 6 anos de idade), se deu de maneira tímida, até a elevação do número de creches que proliferaram em nosso país, sobretudo após a década de 1970. As capacitações, apesar de não acompanharem as necessidades de expansões físicas das creches, aumentaram significativamente, no entanto, foi apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996) que a Educação Infantil passou a ser incorporada ao sistema de escolarização e, ao menos teoricamente, compreendida como uma fase equivalente da educação, assim como o Ensino Fundamental e Médio (Nakata; Oliveira; Paschoal, 2021).

As creches, até fins dos anos 1980, constituíram tentativas de reproduções de extensões dos lares dos educandos e, assim, a formação dos profissionais que atuavam nessas instituições era voltada para a observação e o acompanhamento das crianças, em suas necessidades básicas de sobrevivência, não sendo o caráter pedagógico preponderante nas formações de professores para essa faixa etária de 0 a 6 anos (Raupp *et al.*, 2012).

É importante lembrar, igualmente, que até a promulgação da LDB (1996), a Educação Infantil, além dos aspectos citados anteriormente, possuía ainda um forte direcionamento para a preparação dos/das alunos/alunas para o Ensino Fundamental, fornecendo, de forma inevitável, os aspectos formativos aos professores, de maneira a atender esse tipo de demanda existente no contexto histórico abordado (Nakata; Oliveira; Paschoal, 2021).

Com a LDB (1996), teve início ainda uma explosão de criação e de procura de cursos superiores, na área de Pedagogia, porque uma das deliberações da então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) vetava a atuação de professores leigos na Educação Infantil. Ou seja, para a atuação junto à educação das crianças, era necessária e indispensável a formação. É oportuno frisar que as mudanças ocorridas de 1996, data de publicação da LDB, em relação à formação de professores e seu exercício, são visíveis, sobretudo pela vagarosa, porém, existente mudança de concepção do que representa a Educação Infantil; todavia, ainda há um longo percurso a ser trilhado e muitas conquistas a serem efetivadas no campo da formação docente, na área de Educação Infantil (Bahia, 2021).

Segundo Bahia (2021), a falta de investimento no campo da formação docente, em especial para com os profissionais que atuam nas creches, é flagrante e determinante para que ainda haja muitos obstáculos nessa área formativa até hoje, contribuindo para que continue a ser perpetuado um distanciamento entre a formação de professores e sua atuação prática com as crianças, mesmo diante do fato de as discussões no campo da formação estarem muito mais avançadas.

A atuação dos profissionais de creche pressupõe especificidades que os diferenciam da atuação de outros professores também da Educação Infantil, de sorte que a formação dos profissionais em questão deveria atender às demandas particulares dos bebês e seus aspectos educativos, não sendo, porém, o que ocorre de fato. Bahia (2021) afirma que muitas profissionais que trabalham com bebês, nas creches, têm as suas preparações e aprendizados, em relação ao que será feito junto às crianças, tomados com base em observações e auxílios prestados às profissionais mais experientes, funcionando, assim, como um estágio objetivo, mostrando à profissional aquilo que ela terá de executar, em seu cotidiano.

Evidentemente, o exercício da profissão exige saberes que serão apreendidos apenas no cotidiano; todavia, o que Bahia (2021) salienta é justamente uma quantidade robusta desses saberes não estar fazendo parte da formação inicial superior dos profissionais de creche. Ou seja, ainda há um distanciamento considerável entre aquilo que se ensina (ou se deixa de ensinar) e aquilo que é praticado no dia a dia com as crianças.

Conforme Bahia (2021), um dos desafios envolvendo a formação e a atuação docente de profissionais que trabalham com crianças na faixa de 0 a 2 anos, em idade de berçário, é a dificuldade de interpretação das necessidades dos bebês, haja vista a incapacidade de compreensão das “respostas” ou “devolutivas” das crianças, quanto a uma proposta ou atividade desenvolvida.

De forma ainda mais profunda e crônica, falta também, na formação docente desses professores, o direcionamento prático de atividades a serem desenvolvidas com os bebês. Segundo Bahia (2021) há relatos de profissionais que trabalham com essa clientela escolar, que manifestaram possuir extremas dificuldades em saber conduzir uma atividade que seja, de fato, favorável e diversificada para os bebês.

Bahia (2021) ressalta, ainda, que a formação docente do profissional de creche deve estar carregada de sentido da função desse educador, na vida do bebê, sobretudo como mediador do desenvolvimento da motricidade, da fala e de outros

aspectos do desenvolvimento, os quais são interligados às intervenções que os educadores podem e devem fazer, com êxito e base de conhecimento.

De modo geral, as pesquisas de Santos, Franco e Varandas (2019) e de Bahia (2021) evidenciam que as maiores queixas dos professores de Educação Infantil, em especial daqueles que trabalham com crianças na faixa de 0 a 3 anos, se referem ao distanciamento entre teoria e prática, ou seja, há uma grande lacuna entre o que se aprende em sala de aula e aquilo que se encontra dentro do exercício da profissão. Esse fato, grave, de encontrar uma prática distinta daquilo que foi teorizado, durante a formação do professor, minimiza as potencialidades, tanto do profissional quanto do/da aluno/aluna em desenvolvimento, já que estará à frente de uma situação-problema um profissional que não estará preparado para ela. A esse advento, Santos, Franco e Varandas (2019) denominam *mal-estar docente*.

Para acabar com o *mal-estar docente* referido pelos autores supracitados, é imprescindível que haja diálogo entre academia e sociedade, ou seja, é essencial que os cursos de formação de professores, quer na modalidade de formação inicial, quer na continuada, compreendam as necessidades e situações às quais esses profissionais serão expostos e exigidos. Por sua vez, é preciso que se atente a quem está fazendo parte da formação docente, no sentido de priorizar como docentes formadores do(a)s pedagogo(a)s aquele(a)s que têm um histórico de experiência, dentro da sala de aula, com a faixa etária em questão, de modo a legitimar e dar mais sentido à formação, estreitando os laços entre teoria e prática, para a atuação junto aos bebês, como é evidenciado no fragmento abaixo:

Então, a pergunta que precisa ser feita hoje é: quem está formando, na prática, o professor da Educação Infantil? Esse é um dos questionamentos que tem nos mobilizado e, por essa razão, trouxemos essa provocação para que ecoe e alcance diferentes instâncias e setores da sociedade brasileira que debatem e estudam a formação inicial de professores (Santos; Franco; Varandas, 2019, p. 117).

Percebe-se que, pela discussão suscitada por Santos, Franco e Varandas (2019), a questão da formação dos professores não é tarefa simples e fácil de ser resolvida, abrangendo pautas que envolvem a formação e a atuação dos professores que participam da formação docente dos profissionais de Educação Infantil; no entanto, já se sabe, ao menos parcialmente, que se deve atentar para que alguns

pontos importantes concernentes a alterações na formação comecem a ser mais efetivas do que hoje.

Por outra perspectiva, porém, de forma complementar à discussão da formação docente, Araújo e Leite (2020) compreendem que a melhoria na qualidade da formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil, sobretudo na faixa etária de 0 a 3 anos, deve partir de determinações legais, ou seja, leis que sejam direcionadas de maneira específica a essa demanda. Os autores evidenciam que se trata de uma tendência a legislação inerente à formação docente ser alterada como uma consequência ou necessidade de acompanhamento da alteração de uma deliberação, no campo do exercício pedagógico dentro das salas de aulas, ou, neste caso, das creches. Por conseguinte, seria importante a adequação da carga horária destinada à etapa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos, que ainda não contempla o mínimo de 60% das 800 horas de 200 dias letivos/ano, como já determinado para crianças com idade superior a 4 anos, conforme previsto na Lei nº 12.796 (Brasil, 2013).

Ademais, Bahia (2021) afirma que, para que as mudanças necessárias à formação de docentes de creches sejam efetivadas, é, antes de tudo, essencial que a criança de 0 a 3 anos seja enxergada dentro do processo educacional, pois, segundo a autora, essa faixa etária contida no processo de escolarização é invisível, e isso acarreta a má formação ou ao menos a formação incompatível com o exercício docente que supra de forma mais efetiva as necessidades dessa clientela escolar.

Outrossim, é igualmente importante para o processo formativo desses profissionais a formação continuada. Os cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento e mesmo as pós-graduações são de grande importância, não apenas àqueles/àquelas que desejam dar especificidades às suas áreas de atuações, mas, ainda, esses cursos adquirem notória relevância, ao suprir necessidades que a formação convencional, na graduação, não contemplou, para que a atuação junto aos alunos/alunas seja sempre ressignificada e renovada, aos olhos do educador (Bahia, 2021).

Essa renovação, ressignificação, é o que dá sentido ao exercício docente; logo, a formação deve ser sempre entendida como um processo infinito e dinâmico, independentemente da faixa etária à qual se dedica a prática. Porém, quando se aborda a atuação junto às crianças pequenas e bebês, é oportuno lembrar que as mudanças, como o reconhecimento da importância dessa etapa de escolarização, são

muito recentes, de sorte que há uma inevitável gama de alterações nas visões sobre a Educação Infantil e no exercício profissional dos docentes, que necessariamente passarão pelos cursos de formação, seja inicial, seja continuada, e é preciso estar atento a essas inevitáveis mudanças e suas demandas de atualizações, no exercício dentro das salas de aulas (Santos; Franco; Varandas, 2019).

A formação docente dos educadores de creche deve estar norteada sempre e de forma clara na premissa da humanização, no processo educativo junto às crianças. A formação deve primar pela visão do bebê-educando como um sujeito ativo do processo, ressaltando o docente como um organizador e condicionador do espaço, tempo e estímulos ao desenvolvimento, que leve o educando a essa referida humanização que será construída em um processo próprio e adequado ao bebê (Rocha; Valiengo, 2019).

As experiências de formação são ressignificadas nas formações continuadas e devem almejar propostas e conduções feitas pelos docentes, em seus futuros exercícios, as quais primam pelo desenvolvimento e pela motivação da fala, da coordenação motora, de vivências que simbolizam um processo de ensino-aprendizagem livre de amarras fixas, colonialistas, que reproduzam a desigualdade e o distanciamento entre processo escolar e vida cotidiana. A formação docente deve ser o simulacro da realidade, humana, sensível e sabedora de sua necessidade de revisão contínua, como os nossos valores.

De uma perspectiva mais específica, pode-se definir que a formação docente é imprescindível para um cotidiano salutar e com objetivos pedagógicos sólidos. Em face dessa necessidade, é possível compreender melhor o que Cavicchia (1993) explicita sobre “esse” cotidiano da creche e sua dinâmica, como sendo o ponto de partida para a elaboração de um projeto escolar efetivo e, da mesma forma, a postura e as ações dos professores nesse âmbito, que deva ser o mais produtivo e possibilitador possível.

De acordo com Cavicchia (1993), por meio de estudos realizados em ambientes distintos, em diferentes momentos da educação, entre eles a creche e a família, evidenciou-se que o desenvolvimento de crianças, nesses contextos variados, não é muito distante, quando comparado àquilo concernente ao potencial de evolução da criança. Entretanto, a professora destaca que os quadros de desenvolvimento infantil, nesses ambientes, se alteram positivamente e de forma expressiva, quando há a interferência de adultos no processo educacional.

Cavicchia (1993) assinala que ainda há muito a ser realizado, no sentido evolutivo das creches brasileiras, seja em seu sentido estrutural, seja nas práticas cotidianas, pedagógicas. E estas práticas devem ser o ponto de partida de reflexões que culminam na transformação desses ambientes, de dentro para fora, em um sentido de conscientização daqueles que compõem a instituição.

Logo, a proposta de Cavicchia (1993) para uma creche diferente parte da postura distinta dos profissionais de educação, ou seja, o exercício docente lúcido e consciente seria o ponto de partida para a transformação das creches. Eis aí, também, a importância de uma formação docente qualitativa.

Esse educador ou educadora de creche passou décadas sem uma concepção que, de fato, orientasse seu trabalho, de modo eficaz. Por muito tempo, a ideia convencionada de profissional de creche seria o estereótipo daquela/daquele que realizaria uma substituição à figura materna. Assim, a proposta de Cavicchia (1993) para a transformação positiva da creche passa necessariamente pela reconstrução ou, ao menos, a reinterpretação daquilo que concebemos e autoconcebemos sobre ser professor(a) e, para isso, é necessário um olhar apurado sobre o seu significado.

Dentro do processo escolar, a creche possui um caráter primordial, tanto para a construção do conhecimento dos pequenos alunos/alunas quanto para a atuação do(a)s professor(a)s envolvido(a)s no projeto.

Nesse sentido, Cavicchia (1993) indica, como sugestão, um projeto pedagógico que seja adaptado à realidade escolar e aos seus elementos componentes. Ou seja, há uma crítica ao modelo de projeto pedagógico vigente, que considerava (e em grande parte ainda considera) estruturas curriculares fixas e predeterminadas, sem respeitar as heterogeneidades e características distintas de diversos grupos escolares ou mesmo salas em uma mesma instituição – mais do que isso, sem respeitar o cotidiano da creche e suas especificidades.

O que pode ser compreendido como adequado passa necessariamente pelo respeito às pluralidades que cada aluno/aluna, como sujeito cultural e dotado de seus aspectos próprios, possui. Assim, a proposta de atuação dos professores e da instituição escolar deveria se pautar e ser guiada por um projeto pedagógico que, antes de determinar o que deve ser praticado, dentro das creches, na verdade, conheça anteriormente seus/suas alunos/alunas e os perfis deles(as), para que seja feito um diagnóstico e, em seguida, fazer emergir as diretrizes escolares pautadas nas necessidades do dia a dia (Cavicchia, 1993).

Tais diretrizes são importantes tanto para a construção de uma nova realidade pedagógica, no âmbito institucional, quanto para o esclarecimento da função do professor no processo escolar e, ainda, para uma construção identitária que promova o(a) professor(a), como agente atuante do contexto escolar como meio da criança do período sensório-motor.

Dentro das estruturas das creches, a formação da professora deve contemplar as minúcias do cotidiano, que, muitas vezes, não são abordadas nos livros didáticos. Há uma série de etapas a serem cumpridas entre berçaristas que acompanham os bebês, as quais envolvem especificidades não existentes em outras faixas etárias da Educação Infantil, e muitas dessas vivências e tarefas devem fazer parte obrigatoriamente da formação docente, até mesmo para dar mais segurança e autoconfiança às professoras que atuam nessa etapa escolar (Cavicchia, 1993).

É conveniente salientar que a formação docente deve contemplar as mais vastas características que envolvem a oferta de uma aula, passando pelas tentativas de desenvolvimento de habilidades distintas e com múltiplas estratégias, incluindo a musicalização.

A formação musical para a prática docente se aproxima das questões que também envolvem a formação docente, de maneira geral, como, por exemplo, a necessidade da formação ininterrupta, contínua, para que o aperfeiçoamento das práticas da musicalização seja aprimorado em sala de aula (Loureiro, 2003).

A aquisição de conhecimentos relativos ao professor que utilizará a musicalização como uma de suas práticas envolve não apenas a formação prática/formal que ele adquire, em cursos superiores ou extracurriculares, mas, ainda, um conjunto de informações e habilidades que foram estabelecidas ao professor, no decorrer de sua vida. Assim, a formação docente, especificamente ao docente que trabalhará com a musicalização, se apresenta como a resultante de um processo que levou e leva a vida inteira, sendo realizadas adaptações das realidades musicais que foram vivenciadas por esses profissionais, ao longo da vida, externadas nas aulas, de maneira adaptada, sob a compreensão e o olhar docente, em constante formação (Castro; Teixeira, 2020).

Dentro da relação professor e musicalização, é mister ressaltar que o norte da presente pesquisa é a tentativa de compreensão da concepção de professores de creche, acerca da musicalização e do processo que engloba essa visão, não sendo

tão eficaz efetuar tal abordagem sem utilizar a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), que compreende o arcabouço teórico metodológico para que o estudo se solidifique. Assim, a próxima seção tratará sobre os principais conceitos da TMOP.

## **2.7 A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento – TMOP**

A construção do conhecimento do indivíduo ocorre mediante a interiorização do objeto, por meio da interação com o objeto a ser apreendido (Gomes; Bellini, 2009). Porém, como se dá esse processo, na busca por compreensão da realidade? Para a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), todos os seres humanos são responsáveis por construir modelos da realidade e, baseado nisso, são capazes de compreender o mundo que se forma ao seu redor e orientar todas as suas ações (Arantes, 2003).

Proposta inicialmente por Montserrat Moreno Marimón e colaboradores, a TMOP se apresenta como um método voltado para compreender a concepção de todas as formas de complexidades relacionadas ao funcionamento psicológico, especialmente no que compete à formação de uma perspectiva destinada ao desenvolvimento psíquico (Affonso, 2008). Essa teoria se direciona para as possíveis interações dos sujeitos com o meio de sua vivência, construindo, com isso, uma base voltada para todos os aspectos estruturais internos, porém, sem deixar de compreender a formação daquilo que é externo, visto que todos os conteúdos ainda se encontram presentes na sua realidade, mesmo que não inseridos em sua proximidade (Bechara, 2003).

Coerente com a Epistemologia Genética proposta por Piaget e os modelos mentais de Johnson-Laird, a TMOP defende a existência de mecanismos mentais que se projetam para a organização da realidade do sujeito, com todos os elementos que se selecionam e podem ser elaborados, em função de uma situação distinta, assim como de todos os elementos que são atribuídos para suas implicações e como estas passam a ser originadas. Esses elementos procedem das percepções, das ações (físicas e mentais) e do conhecimento que o indivíduo já tem sobre certas situações, bem como das suas inferências sobre a realidade (Marimón, 1998).

Como uma teoria de natureza funcional, a TMOP preconiza que os modelos organizadores do pensamento sintetizam o resultado das atividades utilizadas pela

mente, na organização do pensamento, associando os aspectos estruturais da cognição aos conteúdos presentes na realidade (Bock, 2004). Nesse sentido, é compreendido que não há apenas a construção de uma única lógica que se forma através das estruturas mentais, mas os próprios modelos são responsáveis por analisar os desejos, sentimentos, afetos e toda e qualquer representação social que possa vir a ser construída, em determinado momento ou situação.

Esses modelos organizadores do pensamento são responsáveis por criar representações que se focam nas interpretações de todas as compreensões dos indivíduos, sobretudo de forma ativa, acabando por analisar elementos internos e externos. Ademais, eles também tratam da construção de um sistema organizado, por meio de representações, as quais podem ser formadas com base em elementos selecionados por determinado fenômeno, que se atribui por elementos que podem chegar a formar implicações e consequências, de acordo com cada processo que se determina (Arantes, 2013).

Desse modo, deve-se ter em mente que todas as seleções acontecem de acordo com seus principais elementos. Os modelos são formados a partir de atividades mentais, o que possibilita a compreensão da complexidade do processo, assim como todas as suas variáveis, as quais podem estar envolvidas na construção de determinado pensamento. Esses modelos apresentam visões distintas, especialmente pela condução da realidade e pelas reflexões em que os indivíduos se encontram inseridos, na busca por trazer uma compreensão clara de todas as ações e caminhos escolhidos para se seguir. Nesse sentido, todos os sujeitos acabam variando de acordo com a natureza perceptiva e interpretativa dos processos, que terminam influenciando todas as seleções de elementos pesquisados (Moreno, 1997).

É importante destacar que, para a TMOP, existe uma indissociabilidade entre cognição e afetividade, tendo em vista que o funcionamento mental se ampara tanto em recursos operatórios quanto em sentimentos e emoções, que influenciam as análises realizadas pelas pessoas (Cecconello; Koller, 2000). Diante disso, compreende-se que esse processo é voltado para a busca por interpretar toda a organização dos pensamentos, a fim de dar conta de todas as concepções das pessoas acerca de sua complexidade em caráter mental e, assim, considerar diversos elementos que são responsáveis por trazer uma interpretação adequada da realidade do pensamento humano. É nessa concepção que acaba sendo compreendida a teoria,

em especial por sua busca em investigar todas as informações intrínsecas e formadas por intermédio dos laços cognitivos e afetivos (Carvalho, 2004).

Por fim, acerca da teoria em questão, vale ressaltar que sua análise se constitui por diversos modelos organizadores do pensamento, sobretudo quando se procura investigar todas as tendências responsáveis pelo raciocínio. Isso possibilita que o investigador desses modelos elucide as relações diversas formadas por meio dos modelos de pensar, sentir e até mesmo de agir, além de todas as expressões que forneçam elementos capazes de provar todas as implicações que compõem esse modelo organizador.

Segundo Bock (2004), é nesse processo que o investigador passa a desempenhar um papel elementar neutro, na busca por identificar e analisar todos os dados presentes e compreender os pensamentos e as formações do sujeito, bem como o espaço em que eles passam a ser inseridos, sem deixar que sejam entendidas todas as influências determinadas com base nas crenças e experiências desses sujeitos, por seus sentimentos, emoções e desejos. É imperioso concordar sempre com os pressupostos determinados e que acabam se destacando entre si, para que o pesquisador seja integrado em diversos métodos que acabem formalizando as relações existentes entre os próprios dados e aquilo que é analisado. É por meio da utilização da TMOP que tentar-se-á dar a máxima materialidade e capacidade analítica aos estudos, na pesquisa de campo.

Nesse sentido, cabe enfatizar que a TMOP se apresenta como um referencial teórico-metodológico que direcionará as organizações e análises de dados, pois o que se pretende é analisar concepções, e por meio da TMOP é possível identificar as estruturas mentais que os professores usam para entender os conceitos sobre os quais foram questionados. Essa abordagem permite examinar as crenças, os valores e os conhecimentos subjacentes que influenciam as concepções dos professores. Assim, é necessária uma explanação mais profunda sobre a metodologia desse campo teórico.

#### 2.7.1 Componentes propostos pela TMOP

De acordo com Souza e Vasconcelos (2003), é possível descrever os modelos organizadores como modelos da realidade construídos pelos indivíduos, durante a apropriação do conhecimento. Esse processo de apropriação ocorre na assimilação de informações de uma situação concreta (realidade objetiva), para a qual o indivíduo

atribui significado e função (realidade subjetiva), formatando, assim, um modelo organizador que explique essa situação assimilada.

De maneira mais explícita, Marimón e Vilarrasa (2015) explicam que, por intermédio de dados de uma situação (elementos observáveis), as pessoas constroem representações – estas se referem aos significados particulares dados a esses elementos – cujas organizações levam a implicações distintas – referindo-se às organizações estabelecidas entre os dados e os significados –, que, por sua vez, influenciam o raciocínio de ações do indivíduo. Com efeito, essas representações são construídas com base em abstrações e inferências da realidade, assim como em invenções de outros dados, em função de uma busca por compreensão da realidade (Moreno *et al.*, 1999).

Nesse sentido:

Um modelo organizador é elaborado na interação do sujeito com o meio, que atua como um regulador da atividade cognitiva. O sujeito – ativo nesse processo – abstrai os dados de uma situação concreta e atribui-lhes significados e uma função, desse modo, constrói um modelo organizador para explicar a situação [...] os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os elementos de um modelo organizador. Esse sujeito sobre a realidade elementos, por sua vez, são produto de uma atividade interpretativa feita pelo próprio sujeito sobre a realidade [...] (Vasconcelos *et al.*, 2010, p. 211).

Dessa forma, para a TMOP, as pessoas elaboram modelos organizadores para explicar a realidade e, também, para direcionar suas ações. Porém, esses modelos elaborados não são permanentes, são provisórios e variáveis, tendo em vista que a exposição ao meio permite reelaborações do modelo, deixando-os mais complexos, devido à capacidade do indivíduo de raciocinar, de construir conhecimento, de ressignificar o que ele está construindo em determinado momento ou que ele construiu anteriormente, diante de um novo contexto operacional (Muniz, 2006).

Vale mencionar que, assim como Piaget, essa teoria preconiza que a atividade perceptiva vem seguida de interpretação. Logo, é possível entender que toda nossa percepção já está integrada com as nossas interpretações da realidade e, nesse sentido, agimos conforme modelos da realidade que formatamos, não segundo fatos objetivos. A partir disso, é possível entender que buscar por modelos organizadores

do pensamento das profissionais de educação possibilita a compreensão e a explicação dos fatos relativos à função-docente e à ação profissional.

A TMOP tem sido bastante utilizada para compreender os processos de construção de conhecimento de determinada área, como Física, Lógica-Matemática e, também, Moralidade Humana. O uso dessa teoria tem ensejado a identificação de variáveis explicativas para as argumentações elaboradas pelos indivíduos da pesquisa e tem se mostrado promissor para compreender o psiquismo humano, de forma mais profunda, em uma tentativa de entender processos por trás de determinadas ações (Arantes, 2013; Arantes; Pinheiro, 2017).

Em seu campo metodológico, os pesquisadores têm procurado extrair os modelos organizadores presentes em determinado conhecimento investigado. Tais modelos incluem os dados, os significados e as implicações organizados pelas pessoas, para, assim, compreender o que formata a construção de um conhecimento específico (Souza; Vasconcelos, 2003; Muniz, 2006; Arantes, 2013). Além disso, também permite avaliar como os valores individuais, emoções e sentimentos e os aspectos socioculturais influenciam esses conhecimentos, levando-se em conta que a TMOP reconhece os espaços da afetividade junto aos recursos operatórios (Arantes, 2013). Isso porque essa extração de modelos não é realizada de forma rígida, pois as categorias não são construídas *a priori*, para serem enquadradas. Na verdade, ela é formatada em virtude de uma abstração da dinâmica de pensamento dos sujeitos, presente nas respostas coletadas, sendo considerado como um sistema aberto. Isso é pautado por meio da busca por regularidade e não regularidade, isto é, destaca-se aquilo que é comum e o que é distinto, diante da mesma situação (Arantes, 2013).

Mais claramente, acredita-se que essa teoria permite investigar as tendências no raciocínio, elucidando as relações entre diferentes modos de pensar, sentir e agir, os quais são expressos nos modelos organizadores. Portanto, é visível a contribuição desse aporte teórico-metodológico, considerando nosso objetivo de compreender a concepção das professoras e de onde elas surgem.

### 2.7.2 Modelos organizadores do pensamento: musicalização e desenvolvimento infantil

Diversos estudos investigaram as concepções que professores da Educação Infantil tinham sobre musicalização e desenvolvimento infantil e como isso afetava suas práticas (Carmo, 2021; Ramos, 2021; Carneiro, 2019; Finger *et al.*, 2016, entre outros). Porém, até o momento, não foram encontrados, na revisão bibliográfica deste trabalho, estudos que implicaram essa investigação, sob a ótica da TMOP, de sorte a compreender todo o quadro geral que é possível, por meio dessa teoria.

Isso foi evidenciado em uma busca na biblioteca virtual Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – que reúne uma grande diversidade de periódicos e bases de dados – de estudos publicados até o dia 23 de outubro de 2022. Utilizando-se as estratégias de pesquisa que combinavam descritores sobre o fenômeno (musicalização), público-alvo (professores ou docentes) e comparador (modelos organizadores do pensamento), não foram encontrados resultados. Mesmo com a retirada dos descritores sobre o público-alvo, não foram identificadas produções nessa biblioteca. Diante disso, faz-se necessário tecer um diálogo sobre as perspectivas teóricas adotadas para nortear as análises e discussões desta pesquisa.

Como já apresentado, a musicalização é concebida como um processo de aprendizagem no qual o indivíduo se torna sensível à música e amplia sua expressividade e comunicação (Cristal, 2018; Barros; Marques; Tavares, 2018; Penna, 2015). Enquanto um processo de ensino-aprendizagem, a musicalização é constituída com uma ampla variedade de aporte teórico e técnico de ensino e acredita-se que isso acaba abrindo espaço para interpretações dos profissionais que trabalham com a musicalização e para os valores que estes cultivam.

Isso se torna mais agravante quando se leva em conta as problemáticas expostas anteriormente, como a ausência de formação musical nos cursos de Pedagogia e a empregabilidade variada da música nas creches, por exemplo, que ampliam, no contexto deste estudo, questionamentos a respeito da origem do conhecimento sobre a musicalização (Sommerhalder *et al.*, 2015; Tormin; Kishimoto, 2018). Ademais, segundo Sommerhalder *et al.* (2015), a qualidade das práticas docentes em musicalização depende do conhecimento sobre a importância da música para o desenvolvimento e acerca de seu uso, além da necessidade de se conhecer o próprio desenvolvimento infantil. Diante desses apontamentos, como fica a prática pedagógica na musicalização desses professores?

Para a TMOP, o raciocínio e as ações das pessoas são formados pelos modelos organizadores que elas formatam. Esses modelos advêm dos significados que dão para os elementos do meio, assimilados e não são permanentes, visto que eles ficam mais complexos à medida que surgem novas situações operacionais (Arantes, 2013). A TMOP já foi utilizada para compreender as ações dos docentes.

Basta ver o estudo de Muniz (2006), que, ao investigar os modelos pedagógicos de professores do ensino superior, inferiu que os modelos organizadores destes influenciam os pensamentos pedagógicos e as atuações em sala de aula. Foram encontrados, entre esses docentes, modelos que representam o professor como um “transmissor de conteúdo”, bem como práticas em sala voltadas somente ao conteúdo. Os modelos adotados pelos docentes podem influenciar a forma como eles percebem seu papel, os objetivos educacionais e as estratégias utilizadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, acredita-se que os professores que não tiveram alguma formação voltada à musicalização e não compreendem a sua importância para o desenvolvimento infantil não possuem modelos organizadores capazes de construir práticas docentes de qualidade, com o intuito de estimular uma sensibilidade à música em seus alunos. Portanto, forma-se a idealização de que o emprego da TMOP, como referencial teórico-metodológico, permitirá maior aprofundamento sobre a prática de professoras na musicalização da Educação Infantil e possibilitará compreender a base que sustenta essa prática e seus significados.

### **3 MÉTODO**

Baseado nos pressupostos teóricos apresentados nas seções anteriores, e com o propósito de responder aos objetivos pretendidos por esse estudo, apresenta-se a sequência metodológica.

#### **3.1 Delineamento**

Trata-se de uma pesquisa de finalidade básica, de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. A pesquisa de finalidade básica tem como principal objetivo o progresso do conhecimento científico, sem se preocupar com a necessária aplicação imediata dos resultados obtidos (Appolinário, 2011). Os dados da pesquisa qualitativa visam entender os indivíduos em seus próprios contextos, permitindo que os resultados proporcionem o entendimento dos fenômenos sociais dando importância às particularidades subjetivas da ação social. Segundo Minayo (2017), a abordagem se aplica, então, ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões que os seres humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

A interpretação baseada em análise qualitativa concentra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, assim sendo concebida como a base da pesquisa qualitativa. Esse método não possibilita apenas a interpretação dos fatos em si, mas destaca a interpretação da interpretação que os sujeitos fazem dos fenômenos que vivenciam (Minayo, 2017).

#### **3.2 Campo e cenário da pesquisa**

O contexto de pesquisa envolveu escolas de educação infantil, na modalidade de creches do município de Assis/SP. Foi determinado este espaço de pesquisa pelo fato de a pesquisadora atuar como professora de desenvolvimento infantil nesse município.

A caracterização do local foi baseada na estrutura do ano letivo de 2021, levando em consideração o número de salas existentes que atenderam crianças de 0 a 2 anos (Berçários 1 e 2). É importante ressaltar que a delimitação dos professores que tenham trabalhado com crianças dessa faixa-etária ocorreu porque

correspondem, aproximadamente, com o período-sensório motor do desenvolvimento sob a ótica da teoria de Jean Piaget, um dos referenciais adotados. Este recorte temporal se baseia na perspectiva de que o docente assume um papel primordial no desenvolvimento dessas crianças, que ainda estão no início do seu desenvolvimento cognitivo e de linguagem e precisam de mais atividades interativas e estimuladoras ligadas a estes aspectos.

Nas escolas, em 2021, o atendimento ainda estava sendo realizado remotamente, por causa da Pandemia da COVID-19. Durante o período da pandemia, as restrições e medidas de distanciamento social impediram os encontros presenciais entre as professoras e os bebês. Diante dessa situação, as professoras adotaram uma abordagem metodológica alternativa para continuar o desenvolvimento das crianças. Essas profissionais se concentraram em elaborar propostas pedagógicas que pudessem ser executadas pelos cuidadores dos bebês, que geralmente eram os pais ou outras pessoas responsáveis por eles durante o período de isolamento. Por meio de canais de comunicação, as professoras mantiveram contato com os cuidadores para fornecer orientações claras e tirar todas as dúvidas sobre a execução das atividades propostas. Durante essas interações, as professoras explicavam os objetivos da proposta pedagógica, quais aspectos de desenvolvimento estavam sendo abordados e quais eram os principais focos a serem trabalhados. Dessa forma, os pais tinham um entendimento claro do que se esperava alcançar com cada atividade e como poderiam auxiliar no desenvolvimento de seus bebês.

Foi em outubro, daquele mesmo ano, que houve o início do retorno das aulas presenciais, com horários e número de alunos reduzidos. O Município de Assis contemplou 34 classes, sendo 10 de Berçário 1 e 24 de Berçário 2, no ano de 2021. Dentro desse total, 7 salas funcionam em entidades filantrópicas e, por isso, fizeram parte do critério de exclusão adotado pela pesquisadora.

Tendo em vista que 7 salas de Berçário 1 e 2, que funcionaram em 2021, eram de entidades filantrópicas, de um total de 34 salas que funcionaram no mesmo ano, restaram 27 distribuídas nas 13 escolas municipais de Educação Infantil, sendo que em cada sala havia 2 Professores de Desenvolvimento Infantil em atuação.

### 3.3 Participantes e critérios de elegibilidade

Considerando as características e informações necessárias para alcançar os objetivos da pesquisa, foram escolhidas professoras que atuam na educação infantil para compor o grupo de participantes da presente pesquisa, acessadas por meio de conveniência.

É importante destacar que, segundo Minayo (2017), não há um consenso entre os teóricos sobre o número de participantes em estudos qualitativos, diferentemente do que ocorre nas pesquisas quantitativas que usam métodos refinados para estabelecê-las. A autora expõe que muitos investigadores qualitativos se valem da saturação dos dados coletados para determinar a amostragem do estudo, ou seja, determinam-na quando novos dados não trazem mais esclarecimentos ao objeto estudado. Entretanto Minayo (2017, p. 5) ressalta que:

[...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação.

Nesta perspectiva, no presente optou-se por não evidenciar propriamente uma amostra, mas participantes potenciais que pudessem explicitar ideias vividas no cotidiano escolar relacionadas aos objetivos propostos.

Para compor o grupo de participantes, foi possível contar com a participação de 15 professoras efetivas do Município de Assis/SP, que trabalharam com as turmas de crianças de 0 a 2 anos (Berçário 1 e Berçário 2), em escolas de educação infantil, no ano letivo de 2021. Foram excluídas as profissionais que atuavam com esta faixa-etária em entidades filantrópicas e profissionais que não quiseram realizar a entrevista. Assim, as participantes deste estudo foram 12 professoras.

Todas as participantes são do sexo feminino, com idades que variaram entre 33 e 64 anos (Média= 50,41 anos). O tempo de atuação profissional variou de 7 a 24 anos de experiência (Média= 14,25 anos). Sete professoras lecionavam para o Berçário 1 (B1) e as outras cinco trabalhavam com o Berçário 2 (B2).

Quanto à formação profissional, todas são graduadas em Pedagogia e a maioria tem pós-graduação em áreas relacionadas à gestão escolar e educação infantil. Cinco delas têm Magistério – todas elas têm mais de 50 anos de idade – e três possuem graduações em outras áreas (e.g., Educação Física, Direito e Letras).

Entre as 12 entrevistadas, quatro relataram ter estudado musicalização na graduação; cinco estudaram musicalização depois da graduação, em pós-graduações, cursos de extensão e/ou cursos de formação continuada. Além disso, quatro não indicaram se estudaram musicalização após a graduação.

### **3.4 Materiais de pesquisa**

Na presente pesquisa, para a coleta de dados com os participantes, foi utilizado o formato de entrevista semiestruturada, gravado para posterior análise. Com isso, foi elaborado um roteiro de perguntas não diretivas separadas em cinco agrupamentos. O primeiro agrupamento se refere aos dados sociodemográficos; o segundo corresponde à formação acadêmica e atuação profissional; o terceiro remete à concepção sobre desenvolvimento infantil; o quarto agrupamento explora a musicalização na prática docente; o quinto e último agrupamento foca no planejamento de atividades. Ao total, foram 40 questões (Apêndice A).

Segundo Marconi e Lakatos (2006), nesse tipo de entrevista, o entrevistador pode fazer as perguntas da maneira mais conveniente, pois é estruturada em um roteiro de tópicos relacionados ao problema da pesquisa. Além disso, o entrevistador pode fazer esclarecimentos e alterar a ordem das perguntas, não obedecendo a uma estrutura formal.

### **3.5 Garantias éticas aos participantes da pesquisa e análise de riscos**

Os aspectos éticos referentes às pesquisas com seres humanos foram levados em consideração, garantindo o cumprimento da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis, no início do mês de outubro de 2021 e foi aprovado pelo CEP em dezembro de 2021, sob o CAAE 52368421.0.0000.5401, Parecer nº 5.156.370. As informações fornecidas pelos participantes tiveram sua privacidade

garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não foram identificados em nenhum momento do estudo.

Importante destacar que os benefícios desta pesquisa superam os riscos, uma vez que o risco para os participantes é baixo. Além disso, após a conclusão do estudo, há potencial para gerar conhecimento relevante para a área da primeira infância, bem como para desenvolver intervenções, programas e políticas públicas que promovam a musicalização e contribuam para o desenvolvimento infantil.

### **3.6 Procedimentos**

O primeiro contato pessoal nas escolas foi uma reunião com as diretoras para a apresentação da pesquisa, objetivo e metodologia. Nem todos(as) os(as) diretores(as) se mostraram receptivos(as), mas autorizaram a realização das entrevistas necessárias à pesquisa. Com aqueles(as) que autorizaram, ficou acordado que as entrevistas seriam realizadas na escola durante o período da “hora atividade” dos professores, que optariam livremente pela participação. Em todas as escolas que aceitaram participar da pesquisa, foi oferecido um atendimento bastante acolhedor por toda a equipe, que se demonstrou colaborativa, dispensando a atenção necessária para viabilizar a conversa com as professoras de modo tranquilo e adequado à necessidade da pesquisa. Além disso, uma das escolas fez o convite, por meio da equipe gestora, para participar de horário formativo, chamado de “Hora de Estudo” e conversar com as professoras sobre processo de seleção para pós-graduação e expor sobre o andamento da pesquisa. Oportunidade ímpar de troca de conhecimentos.

Após a aprovação das escolas, foram realizados os agendamentos, por meio de *WhatsApp*, com cada professora, a fim de definir o horário e o dia de hora extras sala que teria disponibilidade para a realização da entrevista. Nas escolas, ao todo, 21 professoras atuavam com a faixa etária alvo e foi possível o contato com 15 professoras. No entanto, em determinada escola, uma participante que já havia aceitado participar da pesquisa e agendado a entrevista, demonstrou receio em ser gravada. Por considerações éticas, foi aceita a recusa desta participante e de duas outras colegas da mesma escola, que também desistiram no momento da entrevista. Dessa forma, 12 professoras aceitaram participar da pesquisa.

O local escolhido para a realização das entrevistas foi a sala de “hora atividade” dos professores. Assim, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de dar início à entrevista com cada participante. Concomitante a isso, a pesquisadora explanava sobre a temática, com o intuito de esclarecer sobre o que se tratava, além de alertar que não havia respostas “certas” ou “erradas”. Foi indicado que a qualquer dúvida ou não compreensão relacionadas às perguntas, os participantes poderiam solicitar melhores esclarecimentos, e que ficassem à vontade para dizer que não sabiam ou que não possuíam uma ideia formada sobre o assunto.

Salienta-se que, em uma das entrevistas, uma professora participante apresentou apreensão quanto às suas respostas e expressou questionamentos e gestos que solicitavam avaliação, pela pesquisadora, das suas respostas como certo ou errado. No entanto, em razão da postura da pesquisadora – que indicava não ter resposta correta, prosseguindo com as perguntas, de forma que diminuísse o efeito desta às respostas da professora. Assim, considerando a contribuição dos dados obtidos nesta entrevista, esta participante foi mantida na pesquisa.

Além disso, reconhece-se que a desejabilidade social e também a sensação de risco de que as informações sejam acessadas pelos empregadores são situações recorrentes neste contexto de pesquisa com o presente delineamento. E foi por esta razão que as considerações éticas, já descritas, foram tomadas.

Posteriormente, a entrevista foi conduzida por um roteiro preestabelecido. Foram gravadas com a anuência dos participantes e tiveram duração média entre 26 e 48 minutos. Visando garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios para identificação simbólica das participantes.

### **3.7 Análise dos dados**

A seguir, encontram-se descritos os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados na entrevista, utilizando os recursos metodológicos oferecidos pela TMOP.

### 3.7.1 Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram gravadas em formato .ogg e transcritas em sua integralidade usando o site *online VoiceNot III/ Speech to text v.2.6.2*. Para obter melhor transcrição, foi necessário que a pesquisadora repetisse, em voz alta, todas as falas das participantes durante a transcrição para o site. Isso deve-se aos ruídos externos (vozes de criança, toque escolar, entre outros) durante o momento das entrevistas e às vozes em tom mais baixo de algumas entrevistadas. Por fim, as falas foram transportadas para arquivo *MS Word*.

### 3.7.2 Procedimentos analíticos da TMOP

Para a extração dos Modelos Organizadores do Pensamento, foram utilizadas as versões da transcrição das entrevistas e foram realizadas leituras extenuantes do conteúdo da entrevista com o objetivo de destacar os *elementos*, os *significados* e as *implicações* para cada participante. Tais conceitos são componentes de um Modelo Organizador do Pensamento da TMOP.

Os *elementos* se referem aos dados que o indivíduo abstrai ou cria a partir de uma situação, sendo, muitas vezes, elementos observáveis, mas também elementos inferidos, que possuem igual relevância. Os *significados*, por sua vez, representam as noções que os indivíduos atribuem aos *elementos* destacados e a identificação desses *significados* atribuídos permite delimitar a ideia central da qual se organizam as representações. Por fim, as *implicações* são relações estabelecidas pela pessoa entre o *elemento* e o *significado* e constituem os resultados, as respostas e/ou ação diante dessas relações (Vasconcelos *et al.*, 2010; Arantes, 2013).

Na aplicação da TMOP, foi realizada uma análise meticulosa das transcrições de entrevistas com o objetivo de identificar elementos, significados e implicações nas falas dos participantes. Os elementos foram abstraídos das situações descritas pelos indivíduos, frequentemente referindo-se a aspectos observáveis e pertinentes dentro do contexto da entrevista. Estes representam os dados concretos ou as percepções diretas que emergem do discurso.

Quanto aos significados, foram atribuídos pelos indivíduos aos elementos destacados. Eles refletem as interpretações pessoais, as percepções ou as compreensões que os entrevistados têm sobre os dados ou as situações

mencionadas. A identificação desses significados é de suma importância, pois delimita a ideia central da qual se organizam as representações mentais e conceituais do entrevistado.

Por fim, as implicações foram encontradas, após análise, como as conexões ou relações estabelecidas pelos indivíduos entre os elementos e seus respectivos significados. Estas constituem os resultados, respostas ou ações que surgem em decorrência dessas relações. As implicações revelam como os entrevistados interpretam e reagem aos dados e significados percebidos, proporcionando uma visão profunda sobre seus processos de pensamento e raciocínio.

Assim, por meio da TMOP, é possível desvelar a estrutura subjacente do pensamento dos participantes, revelando como eles organizam e dão sentido às suas experiências e percepções. Estes três constructos (elementos, significados e implicações) compõem um modelo organizador e também podem ser entendidos como parte de eixos de análise.

A identificação dessas categorias de análise foi estruturada em quatro eixos, semelhante à organização do roteiro de entrevista: a) Influência da formação acadêmica na concepção dos educadores sobre musicalização e desenvolvimento infantil; b) Concepções sobre o desenvolvimento de bebês; c) Concepções sobre musicalização e música; e, por fim, d) Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês. Para cada eixo foram exploradas as respostas dadas às perguntas correspondentes aos agrupamentos de perguntas. As perguntas também foram cruzadas em virtude das convergências da temática.

Foi efetuada essa divisão em eixo para que fosse possível formatar as análises individuais dos elementos, dos significados e das implicações que constituem os modelos organizadores e, posteriormente, denominar os modelos e analisar a diversidade e as regularidades de modelos coletivos abstraídos pelas professoras referentes a cada temática. Dessa forma, após as análises individuais, privilegiou-se, neste estudo, uma análise estrutural conjunta por meio de uma análise interpessoal, na qual foram explorados os principais modelos organizadores utilizados pelas participantes, conforme Vasconcelos *et al.* (2010) e Rodrigues (2020).

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando-se os objetivos da presente pesquisa e com base nos pressupostos metodológicos, os resultados foram organizados conforme sua proveniência de procedimento.

### **4.1 Modelos organizadores do pensamento**

Para estabelecer os modelos organizadores foram realizadas análises individuais e análise estrutural coletiva, que serão apresentadas a seguir.

### **4.2 Análises individuais e conjuntas**

Nesta seção, serão apresentadas as análises individuais que foram realizadas a fim de identificar os componentes para estabelecer os modelos organizadores. Para isso, foram organizados quadros com base nos elementos, significados abstraídos e implicações por cada participante na entrevista considerando os quatro eixos de análise propostos: a) Formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil; b) Concepções sobre o desenvolvimento de bebês; c) Concepções sobre a música e a musicalização; d) Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês. Além disso, também será apresentada a caracterização individual de cada participante.

#### **4.2.1 Descrições das participantes**

Neste estágio da pesquisa serão apresentados os dados coletados de 12 participantes<sup>7</sup>, a saber:

- A) Nina tem 58 anos de idade e 24 anos de atuação em creches. Ela é formada em Pedagogia, tem magistério e três pós-graduações relacionadas à Educação Infantil e Orientação Educacional. Além disso, também fez muitos cursos de extensão de formação continuada ao longo da sua carreira, e os

---

<sup>7</sup> Os nomes das professoras foram substituídos para preservar sua identidade, sendo utilizados nomes fictícios.

mais recentes foram ofertados pelo Ministério da Educação, sobre a BNCC para educação infantil e formação de professoras de creche. Ficou responsável pela turma do Berçário 2 (B2) durante o ano letivo de 2021. Em relação à musicalização, ela não teve experiência com o tema durante sua graduação, porém participou de uma formação continuada por meio de um curso de extensão ofertado pela Secretária Municipal de Educação da sua cidade. Vale mencionar que Nina toca clarinete e saxofone.

- B) Magda tem 58 anos de idade e atua na docência há 17 anos. Ela é formada em Pedagogia, tem magistério e duas pós-graduações relacionadas à Educação Infantil e Gestão Escolar. Possui cursos de extensão de formação continuada, mas não especificou a que eles eram relacionados. Lecionou para a turma de Berçário 1 (B1), em 2021. Não teve contato com a musicalização na graduação e não informou se teve após sua formação.
- C) Neila tem 56 anos e atua há 18 anos na creche. Ela é formada em Pedagogia, tem magistério e três pós-graduações, sendo uma delas vinculada à sua graduação em Pedagogia e as outras foram sobre Gestão Escolar e Educação Especial. Indicou que realizou cursos de extensão de formação continuada, mas não especificou a que eles eram relacionados. Ficou responsável pela turma do B1 durante o ano letivo de 2021. Além disso, relatou ter tido contato com a musicalização durante a sua graduação, porém, não fez nenhum curso sobre o tema depois dessa formação.
- D) Nicoli tem 33 anos de idade e atua na docência há 12 anos. Ela é formada em Pedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, bem como tem pós-graduação em Gestão Escolar. Ao longo do seu tempo de atuação, fez cursos de formação continuada sobre letramento e educação infantil. Lecionou para a turma do B1, em 2021. Não teve contato com a musicalização nem durante, nem após a graduação.
- E) Lúcia tem 59 anos e tem 17 anos de dedicação ao ensino em creches. Ela iniciou sua carreira como monitora de creche e, com o apoio da prefeitura, teve a oportunidade de cursar Pedagogia. Lúcia não concluiu o magistério, mas sua jornada acadêmica incluiu várias pós-graduações e cursos de extensão em áreas diversas, como meio ambiente e musicalização, aprimorando seu conhecimento e suas habilidades. Durante o ano letivo de 2021, trabalhou com crianças de 0 a 1 ano (turma B1).

- F) Clarice tem 58 anos e 23 anos de experiência como docente. Sua formação acadêmica começou com um curso de Pedagogia, seguido por duas pós-graduações, uma delas em Gestão. A diferença de tempo entre as duas pós-graduações foi de cerca de 2 anos. Em 2021, Clarice trabalhava com crianças do Berçário 1, atendendo faixas etárias de 0 a 1 ano e 6 meses. Sua formação inicial em Pedagogia abordou a musicalização de forma bastante limitada, levando-a a buscar um curso de extensão específico nessa área.
- G) Helena tem 53 anos e possui 7 anos de experiência trabalhando em creches. Ela é graduada tanto em Pedagogia quanto em Letras, além de ter completado o curso de Magistério. Após suas graduações, Helena aprofundou seus conhecimentos com três pós-graduações: Educação Especial, Metodologia nas Séries Iniciais e Gestão. Além das suas formações de nível superior e pós-graduação, participou de vários cursos de extensão e formação continuada. No ano de 2021, ela trabalhou com crianças de 10 meses a 2 anos (turma B2). Em sua graduação, não teve contato com a musicalização na educação infantil.
- H) Mariana tem 36 anos de idade e 8 anos de trabalho em creches. É graduada em Pedagogia e também possui uma graduação em Direito. Após suas graduações, completou duas pós-graduações e duas especializações, uma delas focada em Ensino Múltiplo e a outra em Gestão. Além disso, tem se dedicado a cursos de extensão e formação continuada. Durante o primeiro semestre de 2021, ela trabalhou com crianças de 10 meses a 1 ano e 6 meses, especificamente na turma B2. Em sua formação em Pedagogia, Mariana teve a oportunidade de estudar musicalização como uma disciplina específica, que foi parte do currículo durante 6 meses.
- I) Júlia tem 51 anos de idade, com um total de 18 anos de docência. Ela é graduada em Pedagogia e está atualmente fazendo uma pós-graduação em Psicopedagogia. Em 2021, ela trabalhou com crianças de 0 a quase 2 anos (turma B1). Durante sua formação em Pedagogia, realizada *online*, Júlia lembra que a musicalização foi abordada, mas de maneira vaga e não como uma disciplina específica.
- J) Teresa tem 44 anos e 17 anos de experiência em creches. Ela concluiu 4 anos de graduação em Pedagogia e investiu mais um 1 ano e 6 meses em

estudos específicos para a Educação infantil, complementando sua graduação. Além disso, também completou três pós-graduações e alguns cursos de extensão. Em 2021, trabalhou com crianças no B2, aproximadamente com idades de um 1 e 7 meses. No que diz respeito à musicalização, durante sua graduação em Pedagogia, não houve estudos aprofundados sobre o tema, apenas algumas leituras e discussões teóricas.

- K) Caroline tem 35 anos e 18 anos de trabalho com Educação infantil. É graduada em Pedagogia e fez uma pós-graduação em Gestão. Além disso, possui uma segunda licenciatura em Educação Física, realizada *online* e outra pós-graduação. Em 2021, ela trabalhou com a turma B2, com crianças de aproximadamente 1 ano a 1 ano e 9 meses. Quanto à musicalização, Caroline não se recorda de ter estudado este tópico especificamente durante sua formação em Pedagogia.
- L) Alice tem 63 anos com 9 anos de experiência em creche. Ela começou com uma formação em Magistério, seguida por uma graduação em Pedagogia e uma pós-graduação em Gestão Escolar. Durante sua carreira no ensino fundamental, ela se dedicou a cursos de formação continuada, particularmente em alfabetização e matemática. Em 2021, ela trabalhava com crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos, na turma B2. Alice não se lembra de ter tido contato com musicalização em sua graduação ou pós-graduação.

A seguir, serão apresentadas as análises individuais e estrutural conjunta realizadas. Para isso, serão transcritos alguns fragmentos de falas das professoras, nos quais foram feitos destaques em negrito de trechos em que os elementos, os significados e as implicações podem ser identificados. Após as análises individuais de cada eixo, foi realizada uma análise estrutural conjunta em virtude dos elementos, significados e implicações (modelos) abstraídos pelas professoras. No total, foram identificados 22 modelos, os quais foram divididos em eixos semelhantes aos das análises individuais. Destaca-se que a denominação do modelo organizador foi feita conforme a letra do eixo e a numeração do modelo dentro daquele eixo.

#### 4.2.2 Eixo A: Formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Foram construídos **quadros** para apresentar as **análises individuais** realizadas quanto à formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Nestes quadros estão identificados os elementos abstraídos pelas professoras, os significados atribuídos e as implicações desses elementos, bem como os significados ligados a esta temática.

Nesse eixo, as **questões/perguntas disparadoras de roteiro de entrevista** foram direcionadas para a compreensão das concepções das professoras referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Alguns exemplos de questões/perguntas que foram feitas:

- Quando você foi para a prática, você sentiu necessidade de saber algo que a graduação não te ofereceu sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos?
- Você faz cursos de formação continuada?

No **Quadro 1**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nina** referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nina trazem as seguintes falas:

*Quando eu entrei aqui **eu tive muita dificuldade porque é muito diferente do que a graduação te passa**. A graduação te dá toda a teoria, mas quando você chega aqui na prática é bem diferente [...]. Terminei agora a BNCC com a educação infantil, tem formação para professores de creche que eu estou terminando agora e tem uns outros que eu vou fazendo assim para aprender porque eu tenho alunos com necessidades especiais, então para eu ver qual é a diferença, o que eu preciso trabalhar, como é o comportamento... Para eu saber as atitudes que tem que tomar dentro da sala e de que forma posso lidar com as situações.*

Observa-se que foram identificados dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 1 - Elementos, significados e implicações de Nina referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

<b>Elementos</b>	<b>Significados</b>	<b>Implicações</b>
Formação acadêmica deficitária	A teoria da graduação não prepara para a prática profissional	Buscar estudar de forma independente, procurando em apostilas e complementando sua formação na própria escola.

Formação continuada	A formação continuada é necessária para saber lidar com as situações em sala de aula	Fazer diversos cursos de formação continuada
---------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 2**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Magda** referente a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Um dos trechos da entrevista com a professora Magda traz as seguintes falas:

*Então acredito que tenha algo que a graduação não me ofereceu, porque aprendemos ali, no dia a dia [...].*

Observa-se que referente a esse eixo foi identificado apenas um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 2 - Elementos, significados e implicações de Magda referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação insuficiente	Há algo que a graduação não ofereceu	Aprender no dia a dia.

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 3**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Neila** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Neila trazem as seguintes falas:

*Em relação ao desenvolvimento da criança sim, faltou algo. Eu sempre procuro na internet alguma coisa, né. Eu pego muita coisa na Revista Nova Escola, sempre estou dando uma olhada para verificar se eu estou fazendo o certo com as crianças, para auxiliar no desenvolvimento delas, para essa fase do desenvolvimento.*

Na análise de Neila, foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 3 - Elementos, significados e implicações de Neila referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica insuficiente	A graduação foi insuficiente em relação ao desenvolvimento da criança	Buscar aprender de maneira independente

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 4**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nicoli** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nicoli trazem as seguintes falas:

***A graduação não te passa muita coisa, é mais digamos, um diploma, né. Na prática é completamente diferente. Eu acho que você aprende mais na prática do que lá. Então, você precisa buscar mais sobre aquilo para estar inteirado do assunto [...]. Fiz alguns online como letramento, fiz alguns da educação infantil, mas todos online. Cursos de menos horas. Esses cursos de menos horas, como por exemplo de 30 horas, fazemos bastante porque eles vão perdendo a validade. Mas fazemos para ter uma pontuação boa no momento da atribuição.***

Ao analisar as respostas da professora Nicoli, foram identificados dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 4 - Elementos, significados e implicações de Nicoli referentes ao desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	A graduação é para ter o diploma e na prática é diferente	Buscar mais informações para estar inteirada
Formação continuada	A formação continuada é uma oportunidade de obter mais pontuação no momento da atribuição	Fazer vários cursos de menor duração

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 5**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Lúcia** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Lúcia trazem as seguintes falas:

*Eu acho assim que, do jeito que eu já sabia, digamos, antes da formação. **Porque depois que eu me formei, melhorou muito... Não faltou nada, acrescentou. É isso que é importante, acrescentou. Porque daí você faz com mais sabedoria, mais conhecimento, né. Porque você estudou. Antes de estudar eu era monitora, depois passei à professora. Então é bem diferente você se torna realmente um profissional mais completo, com certeza.***

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 5 - Elementos, significados e implicações de Lúcia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

<b>Elementos</b>	<b>Significados</b>	<b>Implicações</b>
Formação acadêmica completa	Na graduação não faltou nada, apenas acrescentou	Fazer seu trabalho com mais sabedoria e conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 6**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Clarice** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Clarice trazem as seguintes falas:

*Porque **por mais que você faça uma graduação ainda é fraca** né porque **depois você tem que correr atrás de aprender mais** eu brinco com as meninas que **a gente aprende no dia a dia** né, para ver o que é o que é bom o que não é, o que vai e o que não coisa com a criança.*

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 6 - Elementos, significados e implicações de Clarice referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	A graduação é fraca e se aprende no dia a dia	Correr atrás para aprender mais

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 7**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Helena** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Helena trazem as seguintes falas:

*É porque na verdade **todo ano a gente faz formação**, né, quando está na sala né. Normalmente a **Secretaria oferece algum tipo de formação**. É porque praticamente assim, **há 32 anos atrás eu acho que nem existia né, tipo uma pedagogia para bebês**, que **naquela época a creche era assistencialismo** só. Acho que não era nem professoras né, naquela época para bebês. Na verdade, a gente precisaria até recordar se já haviam creches né. **Não creches de cuidar, mas não tinha o pedagógico né [...]** **Eu fui aprendendo tudo na prática mesmo**, assim.*

Observa-se que foram identificados dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 7 - Elementos, significados e implicações de Helena referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	Quando fez a graduação a creche era apenas sobre assistencialismo	Aprender na prática
Formação continuada	A Secretaria oferece diversos tipos de formação	Fazer alguma formação todo ano

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 8**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Mariana** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Mariana trazem as seguintes falas:

*Ah eu fiz alguns de 180 horas, fiz um de autismo, fiz educação infantil e acho que o ano passado eu fiz um de 30 horas de educação infantil. Até antes da pandemia*

(a Secretaria) **oferecia, né. Agora de uns dois anos para cá, eu não lembro de ter oferecido. ah... o ano passado teve sim um de formação.**

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 8 - Elementos, significados e implicações de Mariana referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação continuada	A Secretaria oferece cursos de formação	Fazer continuamente cursos de extensão

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 9**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Júlia** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Júlia trazem as seguintes falas:

**Foi muito vago e faz muito tempo.** Hoje eu percebo que parece que está mais, né... Que praticamente faz parte das matérias daquilo que a gente está estudando, né, mas naquele momento lá... **Era tudo muito vago.** A minha pedagogia foi feita online ela não foi presencial, então era um estudo muito completo, mas por outro lado, não muito profundo [...] **Aí a gente vai buscar na pesquisa, no dia a dia, nas invenções... Vamos experimentando e testando, até chegar no que percebemos que funciona.**

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 9 - Elementos, significados e implicações de Júlia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	O conteúdo da graduação era vago e pouco profundo	Aprender por meio de pesquisas e da experiência

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 10**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Teresa** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Teresa trazem as seguintes falas:

*Assim, lá foi uma coisa aqui é outra coisa, né. Na verdade, eu já trabalhava aqui né então quando eu fui cursar a faculdade eu pude ver que aqui era de uma forma e na faculdade era de outra porque eu não estava aprendendo o que eu precisava para trabalhar aqui rsrsrs... É que eu peguei uma fase que passei de monitora para professora e Eu Estava cursando a faculdade, A princípio eu nem sabia que precisava ter a faculdade eu fiz porque eu gostava pensei eu vou começar a fazer. E aí casou de vir essa exigência. Então eu ia trabalhando aqui estudando lá e via que tinha algumas coisas que não tinha uma ligação lógica para faixa etária.*

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 10 - Elementos, significados e implicações de Júlia referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	Os conteúdos aprendidos em faculdade não auxiliavam no trabalho	Estudar para tentar estabelecer ligações entre teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 11**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Caroline** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Caroline trazem as seguintes falas:

*Sim... Porque como eu te falei eu não tive nenhuma matéria específica sobre esse assunto. Sobre isso eu tive. Mas não tive no quesito da musicalização. Sobre o desenvolvimento não senti falta. Mas sobre a musicalização especificamente, sim [...]*

Observa-se que foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 11 - Elementos, significados e implicações de Caroline referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Elementos	Significados	Implicações
Formação acadêmica deficitária	Não houve nenhuma matéria sobre musicalização na faculdade	Sentir falta de conteúdos específicos sobre musicalização na graduação

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 12**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Alice** referentes a **formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Alice trazem as seguintes falas:

*Fiz PENAIC porque eu trabalhava no fundamental, fiz curso de alfabetização e também fiz curso de matemática **para poder orientar melhor as crianças**. Percebi no fundamental que as crianças tinham muita dificuldade em matemática **então todos os cursos que aparecia de Formação nessa área eu fazia para tentar ajudá-las melhor. Com o passar do tempo esses cursos vão perdendo a validade para pontuação [...] olha, eu acho que a graduação te ensina coisas que depois você vai aprender mesmo no dia-a-dia. Lá, você só aprende na teoria, né. Se você não gostar e não for atrás de se atualizar você não consegue desenvolver nada. Eu fico olhando essas pessoas hoje em dia que se formam, tudo online. Chegam na sala é outra realidade. [...] Então eu penso que sinto falta de algo que a graduação não me passou.***

Observa-se que foram identificados dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 12 - Elementos, significados e implicações de Alice referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

<b>Elementos</b>	<b>Significados</b>	<b>Implicações</b>
Formação continuada	A formação continuada ajuda a orientar as crianças, além de contar pontuação	Fazer diversos cursos de formação continuada
Formação acadêmica deficitária	A graduação ensina apenas a teoria, mas o aprendizado real ocorre na prática	Atualizar-se para poder desenvolver o trabalho com as crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.2.1 Denominação e análise estrutural conjunta do eixo A: Formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento Infantil

No **eixo A**, foram identificados **três modelos** organizadores do pensamento, expressos na Tabela 1 (Quadros 1 a 12)

Tabela 1 - Modelos Organizadores do Pensamento referentes a formação e construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil

Identificação	Descrição do Modelo	Nº de professoras que utilizaram este modelo
<b>EAM1</b>	Formação profissional deficitária	10 professoras
<b>EAM2</b>	Busca por formação continuada	5 professoras
<b>EAM3</b>	Formação acadêmica satisfatória	1 professora

Fonte: Elaborado pela autora.

O **modelo EAM1**, denominado de **formação profissional deficitária**, levando o nome do elemento abstraído por 10 professoras, para as quais os significados atribuídos são crenças de que a formação profissional sobre o desenvolvimento de bebês foi insuficiente e não instrumentaliza as professoras para atuarem com crianças nas creches. As professoras que se utilizam desse modelo também acreditam que há maior aprendizagem na prática e que elas também devem construir sua própria formação profissional, de forma independente, para se adaptarem ao seu papel e atenderem às demandas. Isso leva as professoras a buscarem diferentes materiais (e.g., materiais da internet, da escola, colegas) para serem sua base de apoio na prática profissional e, até mesmo, para atenderem à demanda de inovação necessária percebida por parte das professoras.

Schulman (2014) chama a atenção para a relevância dessas práticas docentes do dia a dia na formação e no desenvolvimento dos professores. O autor enfatiza a importância da “sabedoria prática”, ou seja, a experiência adquirida pelos professores ao longo dos anos de prática docente, que complementa e vai além dos conhecimentos teóricos adquiridos em cursos de formação e universidades. As professoras do **modelo EAM1** acreditam que a prática é fundamental para a aprendizagem e que devem construir sua formação profissional de forma independente, buscando materiais diversos para apoiá-las na prática e atender às demandas, inclusive de inovação. De um lado, a independência das professoras

demonstra um comprometimento em buscar constantemente aprimoramento para suas habilidades e seus conhecimentos. Por outro lado, demonstra que precisam lidar com muitos desafios que decorrem da falta de orientação precisa para uma busca assertiva.

A formação de professores é fundamental para a educação. No entanto, é preciso ir além de uma formação técnica e pragmática, que se concentra apenas em currículos e grades. Pimenta (1999) reforça que a formação não deve ser vista apenas como cumprimento de currículos e grades, mas sim como uma construção subjetiva que respeita as demandas e peculiaridades do professor. O processo de escolarização é indissociável da atuação social e humana, e deve ser entendido como parte do exercício político-social. Ainda nesse sentido, Tardif (2017) explica que os saberes dos professores não são uniformes, mas sim heterogêneos e provêm de diferentes esferas culturais e de atuação. Isso implica que a formação dos profissionais da educação deve ser sensível a essa diversidade de origens e saberes, a fim de que possam ser valorizados e incorporados na prática docente.

Sendo assim, para melhorar a qualidade do ensino de música na educação infantil, é importante que a gestão escolar, por meio da coordenação, leve em consideração as características individuais de cada professor. Para isso, é necessário sensibilizá-los por meio de vivências experimentadas na formação continuada, bem como momentos de prática sustentados por teorias estudadas durante esse processo. É essencial que essas vivências e práticas ajudem os professores a sentir e refletir sobre como é possível “tornar sensível” a musicalização aos alunos de 0 a 2 anos.

Ademais, é preciso reconhecer que uma graduação em Pedagogia representa uma formação inicial que deve ser vista como o começo da jornada do educador. Contudo, críticas pertinentes podem ser levantadas quanto ao conteúdo desses currículos. Frequentemente, observa-se uma predominância teórica que não é suficientemente complementada com o ensino de estratégias práticas, como o uso de canções, histórias, jogos e brincadeiras. Estas são ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, especialmente no contexto da musicalização.

A questão do tempo limitado do curso de Pedagogia – usualmente quatro anos – impõe outra barreira. Esse período é muitas vezes insuficiente para cobrir a amplitude de conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, proporcionar a experiência prática profunda que a docência no campo da educação infantil exige. Além disso, a

constante evolução das metodologias educacionais e as inovações na área de desenvolvimento infantil demandam um modelo de formação contínua que vá além do que é tipicamente oferecido durante a graduação.

O **modelo EAM2**, denominado de **busca por formação continuada**, possui uma relação com o modelo anterior, pois quatro das professoras que identificaram ter uma formação profissional deficitária buscaram solucionar essa lacuna por meio da formação continuada. Essas professoras reconhecem a importância de se manterem atualizadas e em constante aprendizado, percebendo a formação continuada como uma maneira de suprir as deficiências da formação inicial. Elas compreendem que a prática docente exige uma constante atualização e aprofundamento dos conhecimentos, especialmente no contexto da educação infantil. Além disso, é uma oportunidade de ter outras melhoras na sua carreira profissional.

A busca pela formação continuada demonstra um compromisso dessas professoras em aprimorar suas práticas pedagógicas e proporcionar uma educação de qualidade para as crianças. Elas reconhecem que a formação inicial não é suficiente para atender às demandas e aos desafios do ambiente escolar e, por isso, buscam novos conhecimentos, metodologias e estratégias por meio de cursos, capacitações, workshops e outras oportunidades de desenvolvimento profissional.

O **modelo EAM3**, denominado **formação acadêmica satisfatória**, chama atenção em meio aos demais. Este modelo, representado pela experiência de uma única professora, destaca uma visão bastante positiva da formação acadêmica recebida. Ela expressa satisfação com sua graduação, afirmando que não faltou nada em sua formação, mas sim acrescentou, permitindo-lhe trabalhar com mais sabedoria e conhecimento. A professora foca no que a formação acadêmica agregou à sua prática. Esta visão otimista sugere que ela valoriza as contribuições positivas de sua educação, indicando que ela conseguiu integrar os conhecimentos teóricos adquiridos com sua prática pedagógica anterior. Esta professora vê sua formação como um processo que a transformou de monitora para professora, o que implicou uma transformação na sua identidade profissional. Essa transição ressalta o valor da formação acadêmica não apenas no desenvolvimento de habilidades, mas também na construção de uma nova possibilidade profissional.

#### 4.2.3 Eixo B: Concepções sobre o desenvolvimento de bebês

Foram construídos **quadros para apresentar as análises individuais** realizadas com base em trechos de fala dessas professoras que permitiram tal análise. Vale mencionar que foram apresentados os trechos mais representativos para tal eixo, que não necessariamente indicam que as interpretações foram com base apenas em um trecho. Nos quadros estão identificados os elementos abstraídos pelas professoras, os significados atribuídos e as implicações desses elementos e significados ligados ao desenvolvimento de bebês.

Nesse eixo, as **questões/perguntas disparadoras** foram direcionadas para a compreensão das concepções das professoras sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns exemplos de questões/perguntas que foram feitas:

- Quais as principais características, para você, do desenvolvimento infantil da criança de 0 a 2 anos?
- E dessa faixa etária o que se destaca mais, te chama mais atenção, de características do desenvolvimento?

No **Quadro 13**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nina** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nina trazem as seguintes falas:

*Mas eu sempre **trabalho muito a questão da motricidade**, como eu disse para você é o **motor** e a **oralidade** deles. **Trabalho muito relacionado à inter-relação deles, entre eles e nós também junto com eles**, né [...]. A parte mais **motora e oralidade** deles, é o mais significativo que precisamos, **é a comunicação**, né. Entre eles e entre a gente, né [...]. Já com essa turminha que eu trabalhei mais o ano passado, né, eu trabalhei mais a questão do **vínculo**, porque eles ficaram muito tempo longe da escola por conta da pandemia. Atividades que foram propostas para eles fazerem a distância era muito em cima de **brincadeiras, de desenvolvimento** [...]. Normalmente **para trabalhar autonomia eu trabalho a questão de mexer no livro, manusear o livro, de contar uma história**.*

Observa-se que foram identificados quatro elementos, significados e implicações.

Quadro 13 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Motricidade	A motricidade deve ser trabalhada com as crianças desde que são bebês	Trabalhar muito a questão da motricidade com os alunos
Oralidade	É significativa para a comunicação	Dar importância para a comunicação aluno-professora e entre os alunos
Interação	Desejo trabalhar o vínculo, especialmente após a pandemia	Estimular a interação entre as crianças através de brincadeiras
Autonomia	Há necessidade de trabalhar o desenvolvimento da autonomia em todas as salas	Estimular o manuseio de livros na contação de histórias

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 14**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Magda** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Magda trazem as seguintes falas:

*Tenho por objetivo o **desenvolvimento da fala, do andar...** Para autonomia dela, né [...]. Então, **quanto ao desenvolvimento, todos os dias eles mostram lá, algo novo para gente, todo ano. Então mais quando bebê, você vê desde que começa todo o processo que acontece com eles, né. Segurar a mamadeira [...]. Seriam estar em faixas etárias diferentes para que um possa auxiliar o outro porque eles aprenderam por imitação, né.***

Observa-se que foram elencados quatro elementos, três significados e três implicações.

Quadro 14 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Falar	O principal objetivo é o desenvolvimento do falar e do andar	Possibilitar/criar situações que favoreçam a fala e o andar para que construam autonomia
Andar		
Comportamento do aluno	O comportamento da criança permite observar o desenvolvimento	Utilizar o comportamento da criança para avaliar o desenvolvimento infantil
Interação	As crianças aprendem por imitação e um deve auxiliar o outro	Dar preferência à interação entre diferentes faixas etárias

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 15**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Neila** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Neila trazem as seguintes falas:

***Em relação ao desenvolvimento da criança sim, faltou algo. Eu sempre procuro na internet alguma coisa, né. [...] Primeira coisa a gente espera como característica do desenvolvimento uma boa adaptação escolar. Para essa adaptação seria muito bom se conseguíssemos adaptar de pouquinho essa criança. Por vezes, esse processo se torna muito demorado porque você tem várias crianças e não consegue dar atenção para todas elas ao mesmo tempo [...] Para ajudar no desenvolvimento da criança, para a gente conseguir brincar bastante com essas crianças porque elas vão aprender brincando, já que nessa faixa etária só aprendem brincando, que a gente consiga fazer as crianças interagirem umas com as outras[...]. Não seria desenvolver todas iguais, mas desenvolver cada uma no seu tempo e que eu consiga auxiliar para que elas cresçam pessoas independentes, criativas, autônomas.***

Na análise da professora Neila, foram identificados quatro elementos, significados e implicações abstraídos por ela.

Quadro 15 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Adaptação	Espera-se como característica do desenvolvimento uma boa adaptação escolar	Criar uma expectativa da adaptação como um primeiro passo; adaptar devagar.
Brincar	As crianças nessa faixa etária aprendem brincando	Estimular as brincadeiras entre eles para interação
Interação	É importante que interajam com adultos que gostem de crianças	Desenvolver atividades com mais qualidade
Autonomia	É importante que a criança vá desenvolvendo sua independência	Buscar estimular as crianças para que cada uma se desenvolva em seu tempo

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 16**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nicoli** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nicoli trazem as seguintes falas:

***A graduação não te passa muita coisa, é mais digamos, um diploma, né. Na prática é completamente diferente. Eu acho que você aprende mais na prática do que lá. Então, você precisa buscar mais sobre aquilo para estar inteirado do assunto***

[...]. Geralmente os principais é a **coordenação para desenvolver o andar, o falar é estimulado**. Por mais que eles sejam pequenos, sempre estimular partes do corpo, já vai nomeando e já inicia também cores. Normalmente como a criança é muito novinha no **B1 olhamos mais para a parte sensorial dela**[...]. Eu acho que mais aí, a **interação, né**. Por exemplo, **deu muita diferença das crianças que ficaram agora na pandemia e vieram depois para a escola. Elas não interagem, tivemos que fazer todo um trabalho para elas interagirem. Tiveram muita dificuldade, o que exigiu um trabalho diferenciado para que elas pudessem se socializar**[...]. Sim porque **elas precisam disso para o desenvolvimento, faz parte do crescimento da criança. Elas precisarão disso para aprender a repartir, a compartilhar**.

Ao analisar as respostas da professora Nicoli, foram identificados três elementos, três significados, duas implicações.

Quadro 16 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Andar	A coordenação possibilita desenvolver o andar e o falar e mesmo que sejam crianças pequenas já podem ser trabalhados	Observar mais a parte sensorial das crianças que ainda são pequenas para sustentar novas propostas pedagógicas
Falar		
Interação	Faz parte do crescimento da criança	Fazer um trabalho diferenciado para trabalhar a socialização
	As crianças tiveram dificuldade em interagir após a pandemia	

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 17**, são apresentadas as concepções identificadas nas falas da professora **Lúcia** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Lúcia trazem as seguintes falas:

**A primeira coisa que tem que ser é o acolhimento** [...] porque a primeira vez que ela está indo para escola antes disso ela estava sempre com a mãe sempre como a família aí de repente um monte de gente estranha que geralmente na creche no berçário [...] mas é o cuidar mesmo **aí depois aos poucos essa criança vai se acostumando** [...] No início você vai ver a idade delas, para **poder estar fazendo atividades condizentes com a faixa etária da criança para ela ir se desenvolvendo e tem várias atividades, até ensinar ... até na hora do banho, você vai ensinar na hora do papá, na alimentação você vai ensinar. Tudo, tudo ensino** [...] **A fala, a coordenação motora** Lógico que eles vão começar sentar e a gente vai observar o desenvolvimento dessa criança. Sentar, ou engatinhar ... **até o andar. A gente vai**

*estimular essa criança a professora ela observa o desenvolvimento dessas crianças ... ela observa. Qualquer eventualidade, lógico, ela vai saber, a professora vai saber porque conforme a idade é o desenvolvimento. Alguma criança mais atrasada [...] a gente tem que observar vai indo a gente pega uma experiência tão grande que a gente acaba detectando às vezes alguns problemas [...]*

Na análise da professora Lúcia, foram identificados cinco elementos abstraídos por ela, três significados e quatro implicações.

Quadro 17 - Elementos, significados e implicações da Lúcia sobre desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Acolhimento	É importante fazer a criança se sentir protegida na creche	Fazer a criança ir aos poucos sentindo-se mais segura e adaptada
Atividades adaptadas	Todas as atividades cotidianas são oportunidades de ensino	Realizar atividades condizentes com a faixa etária
Falar	É possível observar o desenvolvimento das crianças conforme elas começam a fazer coisas novas	Estimular as crianças
Andar		Observar eventuais atrasos no desenvolvimento
Coordenação motora		

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 18**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Clarice** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Clarice trazem as seguintes falas:

*Olha, às vezes, assim, a criança, ela surpreende muito a gente, né? Então a criança ela ... **você pensa que ela não está prestando atenção no que o outro amiguinho faz, no que a gente está fazendo ... Eles prestam bastante atenção ... então, se você senta no chão brincando com as crianças [...] você vê brincar, aí eles estão ali juntos, estão brincando, estão dividindo o brinquedinho no chão.***

Na análise de Clarice, foram identificados dois elementos, um significado e uma implicação.

Quadro 18 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Interação	As crianças prestam atenção no que as outras crianças estão fazendo	Sentar para observar as crianças brincando e interagindo entre si
Brincar		

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 19**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Helena** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Helena trazem as seguintes falas:

*Nessa idade eu acho que **a gente tem que começar a dar mais autonomia para eles, né. Para eles poderem estar se locomovendo sozinhos, porque uma fase que eles estão começando a andar. A gente já começa a ensinar por sapato, né. [...] Eu acho que a autonomia é muito importante, né.***

Na análise de Helena, foi identificado um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 19 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Autonomia	A autonomia é muito importante nessa fase	Dar mais autonomia para as crianças fazerem as coisas sozinhas

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 20**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Mariana** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Mariana trazem as seguintes falas:

*Nas atividades cotidianas mesmo, diárias ali de brincar, de cooperação entre eles ali, **porque eles mesmos se cooperam entre eles, né. Eles brigam, eles fazem as pazes... né [...] porque essas situações vão propiciando também autonomia deles, né. E essa vivência, essa socialização, é essa palavra, né, socialização entre eles. Então, acho que essa mediação mesmo entre essas propostas [...] não, não entendo que deve ser sempre. Eu entendo que deve ter esse momento entre eles mesmo. De observação, né, porque a gente deve estar sempre observando, mas não é a todo momento que você precisa mediar.***

Na análise da professora Mariana, foi identificado um elemento abstraído por ela, um significado e uma implicação.

Quadro 20 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Socialização	Deve haver momentos de socialização entre as crianças	Dar liberdade nas interações, só mediando quando necessário

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 21**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Júlia** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Júlia trazem as seguintes falas:

*Nessa escola para as crianças eu acredito que tudo que eles aprendem, tudo o que de bom que eles... entendeu. Acho que seria a escola [...] **Porque percebemos que nossas crianças, em casa, não têm aqueles pais, não vou generalizar, mas a maioria a mãe... assim, mais deixa, sabe. Então tudo que eles aprendem, aprendem aqui. Então, a qualidade tem que sair daqui do que eles vão aprender, entendeu. Tem que ser aqui.***

Na análise da professora Júlia, foi identificado um elemento abstraído por ela, um significado e uma implicação.

Quadro 21 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Aprendizagem	Muitas crianças aprendem apenas na escola, pois em casa não têm oportunidade	Responsabilizar a escola por todo o aprendizado das crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 22**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Teresa** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Teresa trazem as seguintes falas:

B2 é o berçário mais complicado, eles estão saindo de bebê e indo para criança, então, ali é muito cuidado mesmo. **Assim, precisa ter um olhar bem atento à interação, a resolver conflitos.** Então para mim assim, é bem isso mesmo, né. A gente trabalha a atividade com eles, diferente do maternal que a gente consegue trabalhar mais... **E**

**eles ali é mais essa parte que eu vejo mesmo de resolução de conflitos, de cuidado, de estar atento com isso.** É uma fase que eles estão descobrindo que tudo é pela boca, né, então eles mordem tem muita mordida. **Então o B2 a gente fica muito atenta a isso,** é uma característica deles.

Na análise de Teresa, foi identificado um elemento abstraído por ela, dois significados e uma implicação.

Quadro 22 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Interação	A fase do berçário é uma fase na qual há muitos conflitos	Ter um olhar atento às interações entre as crianças
	É uma fase em que as crianças se mordem	

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 23**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Caroline** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Caroline trazem as seguintes falas:

*Bom pelo que eu entendo, do que eu procuro fazer, seria a socialização. A gente trabalha bastante para desenvolver a coordenação motora, lateralidade a gente tenta trabalhar com eles para que tenham a noção de espaço, noção de longe e de perto... Apesar de parecer muito difícil porque eles são muito bebezinhos, a gente tenta para a hora que eles forem para o maternal, terem alguma noção... é... Tem bebês que começaram esse ano sem andar... tem um, por exemplo, que está quase firminho, iniciando alguns passinhos, fez um ano o mês passado [...] porque enquanto eles brincam eles conversam entre si no diálogo deles ali, né, que a gente vê, né, rsrsrs... É bonitinho eles conversando... Eles cuidam um do outro. Porque sempre tem os mais bebezinhos, né, e os maiorzinhos... **Então eles ficam ali cuidando um do outro, eles vão brincar, socializam, trocam brinquedos... Às vezes eles brigam querem puxar o brinquedo um do outro aí a gente tem que ir lá, né [...]** Até porque não tem como não existir conflitos dentro da sala, né, com o número de crianças que tem, eles vão ter interesses no mesmo brinquedo, não tem jeito né. E a gente tem que deixar eles ali, tentando se resolver. **Quando você percebe que vai acontecer alguma coisa, que vai machucar alguém aí você faz a intervenção.***

Na análise da professora Caroline, foram identificados dois elementos abstraídos por ela, dois significados e duas implicações.

Quadro 23 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Socialização	Os bebês socializam por meio das brincadeiras, dos diálogos e do cuidado uns com os outros	Intervir na interação entre os bebês apenas quando há situações de conflito mais sérias
Coordenação motora	É importante que os bebês saiam do berçário com algumas noções de espaço, lateralidade e distância	Trabalhar para desenvolver a coordenação motora das crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 24**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Alice** sobre o **desenvolvimento de bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Alice trazem as seguintes falas:

***Eu acho que você deve passar para criança sempre o certo, explicar as coisas e nunca gritar [...] também acho essencial cantar, falar... eu converso muito com as minhas crianças... Na hora do banho, na troca [...] por isso devemos conversar com ele sempre com firmeza e sinceridade [...] eu passei a perceber isso em relação à criança especial que tenho na sala. De tanto eu conversar com eles e dizer que ele precisava da nossa ajuda. Hoje todos ajudam ele. Criança é assim você não fala só vez, né... É todos os dias e toda hora.***

Na análise da professora Alice, foi identificado um elemento abstraído por ela, um significado e uma implicação.

Quadro 24 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre o desenvolvimento de bebês

Elementos	Significados	Implicações
Aprender o certo	É importante conversar com as crianças para ensinar o certo	Falar com as crianças em todos os momentos

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.3.1 Denominação e análise estrutural conjunta do eixo B: Concepções sobre o desenvolvimento de bebês

No **eixo B**, foram identificados cinco modelos organizadores do pensamento, expostos na **Tabela 2** (Quadros de 13 a 24).

Tabela 2 - Modelos Organizadores do Pensamento sobre desenvolvimento de bebês

Identificação	Descrição do Modelo	Nº de professoras que utilizaram este modelo
<b>EBM1</b>	Relevância da interação	8 professoras
<b>EBM2</b>	Aspectos do desenvolvimento	5 professoras
<b>EBM3</b>	Incentivo à autonomia	3 professoras
<b>EBM4</b>	Comportamento do aluno como indicador	1 professora
<b>EBM5</b>	Adaptação como ponto de partida	2 professoras
<b>EBM6</b>	Aprendizado	2 professoras

Fonte: Elaborado pela autora.

O modelo **EBM1** refere-se à importância da *interação*, no qual oito professoras abstraíram os elementos interação e socialização com variados significados e implicações, tendo em comum a relevância do estímulo à interação nas suas práticas. Algumas das professoras significaram esse elemento com um desejo de trabalhar o vínculo prejudicado pela pandemia. Outras professoras ainda mencionaram significados como: a interação faz parte do desenvolvimento infantil; as crianças aprendem por imitação, mesmo em brincadeiras; os bebês socializam por meio dos diálogos e do cuidado uns com os outros; é importante que interajam com adultos que gostem de crianças. Como implicação, as professoras estimulam a interação entre as crianças por meio de brincadeiras, dando liberdade para que convivam entre si, e somente intervindo quando percebem que há um confronto físico e é realmente necessário. Além disso, é feito um trabalho diferenciado para trabalhar a socialização.

De fato, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Piaget (1978) acreditava que as interações constituem os principais espaços onde ocorrem o desenvolvimento e a expansão das capacidades cognitivas, e que diferentes estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem contribuem para a evolução e complexidade dos modelos cognitivos dos alunos. Esse aspecto destaca a importância do papel do professor como facilitador dessas interações e como agente que pode promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio de estratégias educacionais adequadas.

Além da cognição, a interação é benéfica por estimular a afetividade, fundamental no desenvolvimento integral das crianças, como já enfatizado por Piaget (2005). Este aspecto é especialmente relevante no contexto educacional, onde a afetividade não deve ser negligenciada. Ele considera a afetividade não apenas como um componente essencial, mas como um motor que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, a afetividade é a força que motiva a ação humana, energizando e direcionando as atividades de aprendizagem. É o elemento que desperta interesse, gera motivação e satisfação nas atividades de aprendizagem e interação.

Nesse contexto, a afetividade é vista como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo. A cognição estrutura e organiza o pensamento e a aprendizagem, ao passo que a afetividade fornece a energia necessária para que esses processos ocorram. Piaget (2005) reconhece que a afetividade pode influenciar o desenvolvimento da inteligência de várias maneiras, enfatizando que sem a afetividade, o desenvolvimento cognitivo seria comprometido, pois faltariam o interesse e a motivação para aprender e interagir. Em outras palavras, a afetividade não apenas acompanha a cognição, mas atua como um elemento que impulsiona e sustenta o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Partindo dessa teoria, a contribuição de Marimón e Vilarrasa (2015) complementa essa visão, destacando como os sentimentos, longe de serem reações passivas a eventos externos, são construções ativas que derivam do significado que atribuímos às nossas experiências. Os sentimentos são, portanto, componentes integrais dos modelos que usamos para interpretar o mundo ao nosso redor, influenciando profundamente respostas cognitivas e comportamentais. Ao analisar a prática pedagógica relatada pelas professoras, que integra sentimentos e pensamentos de forma entrelaçada, há um exemplo prático de como a afetividade pode potencializar o processo de aprendizagem, alinhando-se com a ideia de que os sentimentos e os processos cognitivos estão interligados.

O modelo **EBM2** foi denominado de *aspectos do desenvolvimento*. Essas professoras, ao pensarem no desenvolvimento de bebês, abstraíram elementos como *andar e falar*, além de *oralidade e motricidade*. Como significado, entendem a relevância da comunicação oral e do estímulo ao andar para o desenvolvimento dos alunos. A implicação é que os *aspectos de desenvolvimento* oral e motor devem ser

estimulados por elas, pois consideram importante fazer esse trabalho desde quando os alunos ainda são pequenos. Busca-se, outrossim, estimular as crianças e, por meio da observação de aspectos do desenvolvimento, encontrar eventuais atrasos ou problemas que requeiram intervenção.

A importância do professor na educação infantil, no que diz respeito ao estímulo e acompanhamento dos *aspectos do desenvolvimento* das crianças, é amplamente reconhecida. Bahia (2021) destaca a importância da formação dos professores de creche, apontando que ela deve estar impregnada de um sentido profundo da função que esses educadores desempenham na vida dos bebês. Ele ressalta a necessidade de os professores atuarem como mediadores do desenvolvimento motor, da fala e de outros aspectos do desenvolvimento infantil, realizando intervenções com base em conhecimentos sólidos e efetivos.

Esse enfoque na formação do professor de creche é crucial, pois, como profissionais que atuam com crianças tão pequenas, esses educadores têm um papel fundamental na promoção do desenvolvimento saudável dos bebês, e a qualidade da sua formação é essencial para que possam desempenhar essa função de maneira eficaz.

Bee (1977) ressalta que o desenvolvimento motor das crianças está intrinsecamente ligado ao crescimento e à maturação física. Por exemplo, um bebê só consegue erguer a cabeça após um certo nível de desenvolvimento dos músculos do pescoço e das costas, e o mesmo se aplica à habilidade de agarrar objetos, que depende do desenvolvimento dos ossos das mãos e do crescimento muscular. Este entendimento tem implicações relevantes para a prática educacional na educação infantil. Os professores, ao reconhecerem esse vínculo entre o desenvolvimento físico e motor, podem criar estratégias educacionais e atividades que apoiam e estimulam este desenvolvimento. Por exemplo, atividades que incentivem o movimento, como rastejar, andar e manipular objetos, podem ser introduzidas de forma apropriada ao estágio de desenvolvimento físico da criança. Além disso, a supervisão atenta e o ambiente adequado são essenciais para garantir que as crianças tenham oportunidades seguras para explorar e desenvolver suas habilidades motoras.

É um ponto positivo que as professoras entendam que têm um papel fundamental no desenvolvimento do falar, do andar e da motricidade das crianças, pois a intervenção adequada de um educador atento certamente pode ajudar a

promover o desenvolvimento saudável dessas habilidades e prevenir possíveis atrasos ou deficiências.

O modelo **EBM3** é denominado *incentivo à autonomia*. As professoras, nesse modelo, mencionaram os elementos *autonomia* e *independência*. O significado atribuído consiste na importância de que a criança vá gradativamente desenvolvendo sua independência. Por implicação, elas incentivam o ganho de independência dos alunos de acordo com o tempo de cada um, estimulando que façam as coisas sozinhos, sempre que seja possível, deixando que manuseiem os livros no momento das histórias, por exemplo.

Ao discutir a importância da autonomia na prática educativa, Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, no qual os alunos são capacitados a desenvolver sua própria consciência crítica e a agir de forma autônoma e responsável. Desse modo, a autonomia não é apenas um objetivo final, mas um processo que deve ser cultivado desde o início da educação.

O professor da creche tem um papel fundamental em criar espaços de ações significativas para as crianças, a fim de que elas possam construir sua própria autonomia e participar ativamente desse processo. Entretanto, conforme afirma Gamito (2018), a responsabilidade que a creche possui de promover o desenvolvimento da autonomia nas crianças, não é um objetivo isolado dos demais elementos envolvidos no processo educacional. É importante destacar que o cumprimento de rotinas, assim como seu significado e contexto, está relacionado ao desenvolvimento da autonomia.

Sendo assim, é preciso que as professoras compreendam esse vínculo entre a promoção da autonomia e o cumprimento de rotinas, por exemplo, pois assim podem buscar criar um ambiente propício para que a criança possa desenvolver sua autonomia de forma gradual, permitindo que ela se envolva nas rotinas diárias e atividades de forma ativa, escolhendo suas próprias roupas ou brinquedos, ajudando em tarefas simples como arrumar a mesa ou guardar os objetos, entre outras atividades. Isso ajuda a criança a desenvolver sua autoconfiança e senso de responsabilidade, além de aguçar sua criatividade e curiosidade, tornando-a mais independente e capaz de lidar com diferentes situações no seu dia a dia.

O modelo **EBM4** é o *comportamento do aluno como indicador*. O elemento abstraído é o comportamento do aluno, para o qual o significado atribuído é a percepção de que o comportamento do aluno pode ser utilizado como um indicador

do desenvolvimento, pois mostra o que ele sabe e suas capacidades. A partir disso, é possível ajustar o trabalho com as crianças. Portanto, a implicação nesse modelo é a avaliação do comportamento dos alunos para inferir nos seus processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento.

É curioso que apenas uma professora tenha citado o comportamento como um indicador do desenvolvimento do aluno, pois, certamente, ao observar o comportamento dos alunos, as professoras conseguem avaliar o que cada aluno está desenvolvendo, e adaptar sua metodologia para atender melhor às necessidades individuais e promover um ambiente rico em aprendizado.

O Ministério da Saúde (Brasil, 2016b) destaca a importância da observação do comportamento dos bebês, já que toda a pluralidade de fatores e dimensões que contribuem para o desenvolvimento infantil é demonstrada nas experiências, nos comportamentos, nas maneiras como eles agem, reagem e interagem com pessoas, objetos, situações e ambientes. As vivências e os comportamentos dos bebês são indicativos importantes do seu desenvolvimento.

A forma como os bebês interagem com objetos, pessoas e situações pode refletir em seus níveis de maturidade cognitiva, social e emocional. Além disso, a observação desses comportamentos pode ajudar a identificar possíveis atrasos ou desvios no desenvolvimento, permitindo intervenções precoces que sejam necessárias.

O modelo **EBM5** foi chamado de *adaptação como ponto de partida*, cujo elemento é a adaptação escolar, da qual o significado atribuído é que a adaptação escolar é característica necessária para o desenvolvimento das crianças. Por implicação, há uma expectativa de que primeiramente os alunos se adaptem à escola, para depois poderem evoluir em outras questões, como interação e aspectos motores. A inclusão de atividades adaptadas ao cotidiano escolar complementa este modelo, reconhecendo que todas as atividades cotidianas são oportunidades de ensino. Este aspecto reforça a ideia de que o ambiente educacional deve ser cuidadosamente planejado para ser condizente com a faixa etária das crianças. Realizar atividades que correspondam ao nível de desenvolvimento e aos interesses das crianças pode facilitar a adaptação escolar.

O processo de adaptação é fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos, pois representa uma transição significativa de um ambiente familiar para um ambiente escolar desconhecido e estruturado. Esse processo pode ser

desafiador para os bebês e as crianças, pois exige adaptação a novas rotinas, regras e relacionamentos. A falta de compreensão sobre a importância da adaptação escolar pode tornar os professores despreparados para ajudar as crianças a se acomodarem a um novo ambiente e a conviverem com as emoções e os desafios que surgem durante esse processo.

O modelo **EBM6**, denominado *aprendizado*, reconhece a importância tanto da comunicação contínua quanto do papel central da escola no processo de aprendizagem. Neste modelo, a aprendizagem é vista como um processo contínuo que ocorre em todos os momentos do desenvolvimento da criança. A comunicação constante entre educadores e crianças é essencial, não apenas durante atividades educacionais estruturadas, mas também em situações cotidianas. Esta visão enfatiza que cada interação é uma oportunidade de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento geral da criança. Além disso, o modelo valoriza a escola como o ambiente ideal para o aprendizado. A qualidade do ensino e das experiências oferecidas na escola são vistas como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Reconhece-se que, para muitas crianças, a escola é o principal, ou até mesmo o único, local onde elas recebem estímulos educacionais estrategicamente pensados para desenvolverem habilidades e construir conhecimentos.

O modelo reconhece que a aprendizagem ocorre em todos os momentos do desenvolvimento da criança. Essa relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é um tema central na educação e na psicologia do desenvolvimento. Esta relação é frequentemente explorada por Piaget (1974), com o qual é possível perceber uma semelhança com a perspectiva das professoras do modelo EBM6, visto que destaca o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem como processos que se influenciam mutuamente, e o desenvolvimento é um pré-requisito para a aprendizagem, sendo também influenciado por ela. Assim, a aprendizagem pode ser vista como um processo dinâmico que transcende a simples aquisição de informações, envolvendo um equilíbrio progressivo entre a assimilação de novas informações e a acomodação das estruturas cognitivas existentes.

Para Piaget (1974), a aprendizagem não é um evento isolado, mas um processo contínuo que ocorre ao longo da vida. Isso se alinha com a visão do modelo EBM6, que considera a aprendizagem como um processo contínuo que acontece em todos os momentos do desenvolvimento da criança. Ainda segundo Piaget, as crianças constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o

ambiente, um princípio fundamental que ecoa no modelo EBM6, em que a comunicação constante entre educadores e crianças é vista como essencial.

Sobre as concepções do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 2 anos, constatou-se uma regularidade nos modelos organizadores que indicaram uma relevância dada pelas professoras à promoção de interação entre os alunos e também de habilidades ligadas ao desenvolvimento, como motricidade e autonomia. Verificou-se, por parte das professoras, um reconhecimento de que o espaço da creche é de incentivo ao desenvolvimento pleno, tanto para estimular, como também para avaliar o comportamento dos alunos e inferir seus estados de desenvolvimento e as lacunas que precisam ser trabalhadas.

Em geral, esses resultados revelam que essas professoras apresentam a perspectiva de que as crianças dos berçários podem aprender e desenvolver a linguagem, a atenção e as emoções, por isso elas salientam planos de aula que motivam esses processos. Para que possam desempenhar seu trabalho adequadamente, é necessário que reconheçam que cada aluno é um indivíduo ativo em seu próprio processo de aprendizagem e que possui a capacidade de desenvolver habilidades. Elas devem agir de forma a promover o desenvolvimento integral do aluno, ao contrário de desempenhar um papel meramente assistencialista na creche. Vários autores defendem essa abordagem, incluindo Bahia (2021), Adurens (2020), M. Young (2016) e Cavicchia (2010). Observa-se que as professoras entrevistadas utilizam seu conhecimento para mediar o processo de aprendizagem dos alunos com qualidade. Embora essas concepções das professoras estejam alinhadas com perspectivas das evidências científicas mais atuais sobre educação e desenvolvimento infantil, além das resoluções legislativas sobre a prática docente, vale mencionar que as professoras não atribuem isso à sua formação profissional. Observou-se que as professoras aplicam modelos organizadores que representam sua formação profissional como algo que não as preparou para atuarem com seus alunos na creche. Essa concepção já foi evidenciada em outros estudos, como os de Voltarelli (2013) e Ciríaco e Rodrigues (2015), por exemplo.

Voltarelli (2013) verificou que mesmo quando pedagogas possuem abrangência da educação infantil na sua formação inicial e investem em pós-graduações e cursos de formação continuada ao longo da carreira, elas ainda se percebem como não preparadas para atuarem em sala de aula. Em concordância, Ciríaco e Rodrigues (2015), ao analisarem a grade curricular de um curso de

Pedagogia, identificaram poucas disciplinas que visam orientar o professor sobre sua atuação na creche. Neste sentido, nota-se a necessidade dos cursos de formação ampliarem suas articulações entre a prática e a teoria para formar profissionais que saibam buscar por embasamentos teóricos com a finalidade de aperfeiçoarem suas atividades de ensino-aprendizagem.

É importante conceber que há implicações quando as professoras significam sua formação inicial dessa forma. No geral, isso resulta que as professoras busquem por outras fontes de suporte para sua prática profissional. Na presente pesquisa, as professoras recorreram à experiência de colegas de profissão e materiais especializados da internet e da escola, que é o esperado. Porém, não é o que ocorre sempre. Voltarelli (2013) afirma que, muitas vezes, as professoras empregam o senso comum na sua atuação, reproduzindo posturas não-qualificadas porque sentem que os saberes adquiridos na formação não lhe servem na prática. E, constantemente, verifica-se que isso pode ocorrer por causa do pouco tempo que foi despendido, em sua formação, para instruí-las a buscar fontes de qualidade que auxiliem explicitamente em sua prática (Voltarelli, 2013; Brito, 2019).

#### 4.2.4 Eixo C: Concepções sobre musicalização e música

Foram construídos **doze quadros** para apresentar as **análises individuais** realizadas quanto às **concepções** sobre **musicalização e música**. Nestes quadros estão identificados os elementos abstraídos pelas professoras, os significados atribuídos e as implicações desses elementos e significados ligados a esta temática.

Nesse eixo, as **questões/perguntas disparadoras** foram direcionadas para a compreensão de quais são as **concepções** das professoras sobre **musicalização e música**. Alguns exemplos das perguntas que foram feitas:

- O que você poderia me falar sobre musicalização? O que você entende disso?
- O que você entende por musicalização para essas crianças de 0 a 2 anos, mais especificamente da faixa etária que você trabalhou o ano passado?

No **Quadro 25**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nina** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nina trazem as seguintes falas:

*Percebi que era muito o **timbre, altura, devagar/depressa** que é o movimento dentro da música. Então, a gente trabalha isso dentro das musiquinhas que cantamos com as crianças[...]. Atividades que foram propostas para elas fazerem a distância era **muito em cima de brincadeiras, de desenvolvimento, brincadeiras com cores, música. Eu mandava sempre musiquinha para elas, contação de história.** Sempre estávamos mandando atividades para elas, né.*

É possível averiguar que a professora Nina abstraiu quatro elementos, três significados e três implicações.

Quadro 25 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Ritmo	São movimentos dentro da música	Trabalhar esse movimento dentro das músicas que canta com as crianças.
Intensidade		
Brincadeiras	A música está inserida nos momentos de brincadeira, mesmo nas atividades a distância por conta da pandemia	Buscar propor atividades em cima de brincadeiras com música
Contação de histórias	Eram enviadas contação de histórias durante a pandemia	Buscar manter atividades com contação de histórias

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 26**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Magda** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Magda trazem as seguintes falas:

*Ah, não é só a musicalização... é quando você dá um chocalho, tudo o que emite som para mim é musicalização. O cantar, a bandinha, um chocalho, uma sucata, tudo é musicalização[...]. Eu faço a Roda com eles, a gente canta. Tem o livrinho musical que é onde... É historinha, mas é historinha de música, né, escutamos músicas, usamos sucatas para fazer batuque, então é tudo música, né, porque é som.*

Para a professora Magda, foram abstraídos três elementos, significados e implicações.

Quadro 26 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Som	Tudo que emite som é musicalização	Realizar atividades que envolvem diversos tipos de sons
Cantar	Rodas de canto	Realizar rodas com os alunos para cantar
Histórias	Histórias musicais	Contar histórias através da música

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 27**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Neila** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Neila trazem as seguintes falas:

*Porque a música **não é somente cantar**. Engloba várias outras coisas, como os instrumentos, é a gente fazer música com as crianças, com brinquedo de sucata... **Eu costumo falar para eles “vamos fazer barulho” e eu entendo isso como uma musicalização, também[...]. É, está tudo ligado ao som e eu acho que a musicalização é isso**, não é só colocar uma música e cantar com as crianças. **Mas a música desenvolve muito as crianças, né**. Porque tem muita música infantil que ajuda a criança falar, estimula bastante, né.*

Para a professora Neila, foram abstraídos dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 27 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Som	Engloba além do cantar, tudo aquilo que tem som	Realizar atividades com brinquedos que emitem barulhos
Desenvolvimento	A música estimula o desenvolvimento das crianças	Utilizar músicas infantis para estimular o desenvolvimento da criança

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 28**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nicoli** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nicoli trazem as seguintes falas:

*Mas assim, a musicalização é uma coisa que a gente trabalha muito na creche, né. Todos os dias você está focado nisso na hora da roda, né. Trabalha de várias formas porque para o desenvolvimento da criança isso é essencial [...]. Acho que é fundamental para o desenvolvimento dela, porque sem o estímulo da música, da musicalização, se você não estiver inserindo isso no dia a dia dela, a criança não tem o desenvolvimento.*

A professora Nicoli abstraiu dois elementos, dois significados e duas implicações sobre música e musicalização.

Quadro 28 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Desenvolvimento	A musicalização é fundamental para o desenvolvimento da criança	Associar, associa o desenvolvimento infantil com a musicalização no dia a dia
Som	Trabalho do som com os alunos	Cantar músicas e buscar trabalhar com bandas de formas diferenciadas

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 29**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Lúcia** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Lúcia trazem as seguintes falas:

*Eu acho que a gente trabalha com a música porque sabe que ela vai ajudar no desenvolvimento da criança, do bebê. Mesmo que ele não fale, por isso mesmo, se ele não fala, a música vai ajudar também na fala, conhecer palavras, sons, ritmos... então é importante sim. [...] A professora canta muito e isso acalma muito as crianças, principalmente o berçário 1, a professora canta. É importante a professora gostar de cantar.*

Para a professora Lúcia, foram abstraídos dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 29 - Elementos, significados e implicações de Lúcia sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Desenvolvimento	A música ajuda a desenvolver a fala e conhecer novas palavras, sons e ritmos	Trabalhar usando música com os bebês
Cantar	É importante a professora gostar de cantar	Cantar muito para as crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 30**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Clarice** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Clarice trazem as seguintes falas:

***A musicalização tem que estar sempre presente, né. Porque eu falo que é um... a gente usa muito para aprender, para ensinar o nomezinho deles... então a música está sempre presente no nosso, no berçário [...] porque é como eu falei para você, ajuda muito no desenvolvimento da criança. Eles até... eles prestam muita atenção naquilo que, na hora que você está cantando, no gesto.***

Para a professora Clarice, foram abstraídos dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 30 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Tudo que envolve música	A musicalização está presente a todo momento quando há música	Utilizar a música em todas as atividades cotidianas
Desenvolvimento	A música ajuda muito no desenvolvimento da criança	Utilizar a música para chamar a atenção das crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 31**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Helena** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Helena trazem as seguintes falas:

Para mim é... **eu tudo transformo em música**. Assim, **se um passeio eu já vou cantando. Na hora de fazer a roda, eu vou cantando, fazer a fila eu vou cantando, vem para o lanche eu vou cantando**. Assim pelas escolas que eu passei eu era a escandalosa de tanto que eu cantava. [...] Eu gosto muito. **Eu acho que a música é muito importante para criança**. [...] **Ah, eu acho assim que você musicalizando, você acalma criança, né, dependendo do tom que você for cantar, né**. [...] **eu tenho o costume de cantar assim, é uma musiquinha que, geralmente no período de adaptação que quando a criança está chorando, né**. Aí eu canto: “calma, respira”... né, “escuta o seu coração” [...] Eu tenho um violão e eu não sei tocar violão, mas os meus alunos também não sabem que eu não sei. **Então eu acompanho eles como violão, só mexo com as cordas, mas para eles eu estou tocando, né**. Até teve uma professora que falou assim você toca o violão? Você sabe tocar? E eu respondi que não. **E ela disse: Mas como é que você toca? e eu respondi: mas eles não sabem que eu não toco**.

Para a professora Helena, foram abstraídos dois elementos, três significados e três implicações.

Quadro 31 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Cantar	É possível transformar todos os momentos em música através do canto	Cantar em todas as atividades com as crianças
	Cantar é uma forma de acalmar por meio da musicalização	Cantar músicas calmas quando as crianças estão chorando
Som	As crianças adoram o som do violão	Mexer nas cordas do violão

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 32**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Mariana sobre musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Mariana trazem as seguintes falas:

Eu me lembro que a gente fazia trabalho de... **De elaborar uma brincadeira que tivesse a ver com ritmo** [...] Eu até me lembro de uma brincadeira que eu elaborei que era uma com o Guizo. Você pegava com olho vendado você ia em direção ao Guizo [...] **então eu me lembro que eu direcionei para crianças maiores, porque nessa brincadeira tinham que ser crianças que já andavam...** enfim... Que tinha mais maturidade porque aí iria uma pessoa na frente guiando com o Guizo.

Para a professora Mariana, foi abstraído um elemento, um significado e uma implicação.

Quadro 32 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Ritmo	Lembrança de ter aprendido brincadeiras envolvendo ritmo na faculdade	Direcionar a atividade com ritmo para a faixa etária apropriada

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 33**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Júlia** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Júlia trazem as seguintes falas:

Eu utilizo essa prática na roda e além da roda em que **cantamos junto com eles diversas músicas** e nessa idade ela não tem como ser feita numa rotina sim [...] Essa roda as vezes eu não consigo fazer quando eu chego, às vezes **eu tenho que esperar um pouco e daí num certo momento a gente senta ele e vai cantar**. Porque se pegar eles muito agitados eles não cantam e não param [...] Até as histórias... por exemplo, eu montei uma história na lata E então eu fiz o balde musical e tudo aquilo que eu canto com eles eu coloquei dentro desse balde e isso chamou muito a atenção deles [...] **Precisei inventar algumas brincadeiras diferentes do que somente chegar, sentar e cantar. Então eu pensei uma maneira diferente para poder estar cantando com eles.**

Para a professora Júlia, foi abstraído um elemento, dois significados e duas implicações.

Quadro 33 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Cantar	Não é possível fazer a roda de canto quando as crianças estão muito agitadas	Aguardar as crianças se acalmarem para fazer as rodas de canto
	É necessário variar as formas de cantar	Utilizar histórias como uma forma diferente de cantar com as crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 34**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Teresa** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Teresa trazem as seguintes falas:

*Bom para mim... Não sei se você escutou a gente com a bandinha aqui... Ah eu gosto muito de cantar com eles, eu pego os instrumentos musicais. Para mim, eu penso que a música ensina muita coisa. [...] Engloba muita coisa, né. Cantar como eles, é... a qualquer momento, por exemplo, às vezes eu estou no banheiro com eles e eu estou cantando, lá fora colocar uma música para eles ouvirem, a gente coloca música clássica para eles dormirem [...] Eu não sei como é o jeito que você fala musicalização, né, mas se for o jeito que a gente trabalha aqui no momento da roda né, que é o clássico. Por exemplo, hoje a gente cantou utilizando os instrumentos musicais, utilizando o chocalho, trabalhamos o ritmo devagar e rápido.*

Para a professora Teresa, foram abstraídos três elementos, significados e implicações.

Quadro 34 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Cantar	A música ensina muita coisa	Cantar com as crianças
Ouvir música	É importante que as crianças ouçam música em diversos momentos	Colocar música clássica para as crianças dormirem
Ritmo	No momento da roda há musicalização	Trabalhar o ritmo por meio de instrumentos musicais na roda

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 35**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Caroline** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Caroline trazem as seguintes falas:

**Eu acredito que é mais interessante para eles ouvirem do que assistirem.** Legal quando você ensina... Por que a TV prende muito, eles ficam muito ali... Eu gosto mais de colocar músicas para eles cantarem. Não sei se saberei te responder, mas... é... Trabalhar musicalização com eles é... Por exemplo, na hora da entrada a gente coloca televisão, para eles prestarem atenção ali, porque se não eles ficam... é... **Mas durante a manhã, eu desligo a TV e deixo somente a música quando estamos na sala, para eles irem escutando... aí eles vão dançando.**

Para a professora Caroline, foram abstraídos dois elementos, dois significados e uma implicação.

Quadro 35 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Ouvir música	É mais interessante que as crianças ouçam música do que assistam TV	Desligar a televisão e deixar as crianças prestando atenção apenas na música
Dançar	As crianças dançam quando a professora coloca música	

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 36**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Alice** sobre **musicalização e música**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Alice trazem as seguintes falas:

*Olha, eles passam para a gente, né, para que trabalhamos com as crianças músicas de roda, as músicas antigas que eu vivi na minha infância. E é o que a gente faz. **Eu já sou mais audaciosa e quando eu trabalho, por exemplo, movimentos, utilizo as músicas da Xuxa sabe... Porque eu acho que também é interessante [...]** Então eu começo com as músicas juninas para criança ir desinibindo. Porque quando a gente faz na escola é de um jeito e quando as crianças vão se apresentar eles não fazem nada, isso é muito comum [...] **E eu ainda penso assim que é movimento e é mais alguma coisa. Esse mais alguma coisa eu ainda não descobri, você entendeu?** Por isso que, como eu disse a você, estou procurando nessa temática dois cursos de 30 horas para ver se eu descubro. Para complementar o meu entendimento sobre essa temática [...] **Como eu canto todo dia com eles entendo que trabalho musicalização.** Então diariamente eu faço uma roda e todo ano eu produzo uma caixa que tem vários fantoches de animais. A partir dos fantoches nós cantamos músicas que falam desses animais e que fazem do barulho produzido por cada animal.*

Para a professora Alice, foram abstraídos dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 36 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre musicalização e música

Elementos	Significados	Implicações
Movimento	É interessante trabalhar o movimento com as crianças	Utilizar músicas da Xuxa para as crianças irem se desinibindo com os movimentos
Cantar	Cantar diariamente é trabalhar musicalização	Fazer rodas de canto e atividades envolvendo canto

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.4.1 Denominação e análise estrutural conjunta do eixo C: Concepções sobre musicalização e música

Neste eixo, foram identificados **seis modelos** organizadores utilizados pelas professoras (Quadros 25 a 36).

Tabela 3 - Modelos Organizadores do Pensamento sobre **musicalização e música**

Identificação	Descrição do Modelo	Nº de professoras que utilizaram este modelo
<b>ECM1</b>	Propriedades do som	7 professoras
<b>ECM2</b>	Reforço aos recursos lúdicos	3 professoras
<b>ECM3</b>	Estímulo ao desenvolvimento	3 professoras
<b>ECM4</b>	Musicalização é cantar	5 professoras
<b>ECM5</b>	Ouvir música	3 professoras
<b>ECM6</b>	Movimento corporal	2 professoras

Fonte: Elaborado pela autora.

O modelo **ECM1** é denominado *propriedades do som*, englobando os elementos mencionados: som, ritmo e intensidade. O significado atribuído a esses elementos é que a musicalização envolve tudo o que emite som, intensidade e/ou ritmo. Isso leva essas profissionais a realizarem atividades que envolvam sons com diferentes objetos e instrumentos. Existem outras propriedades que poderiam ser mencionadas. Conforme ensina Lacerda (1967), as propriedades do som envolvem: duração (tempo de produção do som), intensidade (mais fraco ou mais forte), altura (mais grave ou mais agudo) e timbre (qualidade do som que permite reconhecer sua origem).

Se as professoras mencionaram apenas som, ritmo e intensidade como propriedades do som, é possível que estejam simplificando ou destacando essas três propriedades específicas em relação ao seu conhecimento ou ao contexto de trabalho com crianças pequenas. É muito positiva essa percepção de que as propriedades do som são fundamentais ao trabalhar musicalização com bebês, pois são elas que compõem a linguagem musical e possibilitam a compreensão e a criação de significados musicais pelas crianças. Entretanto, é necessário que profissionais que

trabalham com música compreendam e possam aplicar todos esses conceitos para explorar plenamente o potencial da música.

Esse é um ponto destacado pela BNCC (Brasil, 2017), que menciona, entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na musicalização para bebês, a percepção e expressão musical, envolvendo a capacidade de ouvir, identificar e reproduzir sons e ritmos simples, bem como a variação de fontes sonoras, melodias, harmonias e timbres. Daí a importância do contato dos bebês com variados materiais musicais, como instrumentos de percussão e chocalhos.

As professoras parecem adotar uma visão ampla sobre o conceito de musicalização, acreditando que tudo o que emite som se enquadra nessa categoria. Esta noção, aliás, foi explicitamente expressa por uma delas. Embora essa perspectiva possa ser considerada simplista, reflete uma compreensão básica das propriedades fundamentais do som, como intensidade. Tal visão pode ser vista como uma forma de simplificação voltada para o ambiente educacional infantil, cujo foco delas está em explorar e familiarizar as crianças com conceitos básicos de música e som. Essa abordagem, embora possa omitir aspectos mais complexos como frequência, amplitude e duração, ainda se alinha com a ideia de que a exposição a diferentes sons e ritmos é uma etapa essencial no desenvolvimento da percepção e expressão musical em bebês, conforme destacado pela BNCC.

Joly *et al.* (2016) também mencionam a importância de oferecer às crianças instrumentos musicais diversificados, que possibilitem a exploração de diferentes timbres, escalas e harmonias, favorecendo a compreensão e a percepção musical. É possível criar instrumentos musicais com materiais simples, como latas, garrafas, canos, entre outros, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças. Um exemplo disso são os chocalhos e outros instrumentos de percussão que são especialmente adequados para a musicalização infantil, pois são fáceis de manusear e produzem sons variados e simples de compreender.

As professoras que relacionam a música e a musicalização às propriedades do som demonstraram que aguçam a percepção e a compreensão dessas propriedades por meio do uso de instrumentos variados, incluindo a criação de instrumentos com sucatas, construídos pelas professoras, bem como o oferecimento de chocalhos e outros instrumentos às crianças.

Também se empenham em trabalhar o movimento corporal dos alunos acompanhando esses sons. A abordagem das professoras em relação à integração

do corpo nas atividades musicais vai ao encontro do pensamento de que os processos de aprendizagem musical focados apenas no aspecto intelectual da linguagem musical limitam a criança de estabelecer uma conexão mais profunda e orgânica com a música. Daí a importância do corpo humano como a fonte de todas as ideias musicais, já que o movimento corporal e a expressão física desempenham um papel central na musicalização (Dalcroze, 1948 *apud* Madureira, 2012).

Um ponto de atenção nas falas das professoras é que em muitos momentos tratam música e musicalização como sinônimos, o que parece ocorrer porque os dois conceitos estão muito interligados em sua prática diária e elas demonstram se concentrar mais na prática do que na teoria, sobretudo pelo fato de não terem tido formação específica para que pudessem compreender a distinção entre esses dois termos. No entanto, é importante entender que a música e a musicalização são conceitos distintos e complementares.

Enquanto a música refere-se ao objeto sonoro em si, ou seja, à combinação consciente dos sons, melodias, ritmos, harmonias e timbres produzidos, a musicalização é o processo de aprendizagem e desenvolvimento da percepção musical, que envolve não apenas o conhecimento das propriedades da música, mas também o “tornar-se sensível à música”, como habilidade adquirida. Esse processo envolve o trabalho de diferentes potencialidades dos indivíduos, como a capacidade de discriminação auditiva e a emoção, para que possam reagir aos estímulos musicais de forma mais sensível e consciente (Penna, 1990; Cristal, 2018).

Ter uma compreensão sólida dessa diferenciação seria essencial para que as educadoras pudessem projetar e implementar da melhor maneira atividades educacionais adequadas para as diferentes faixas etárias e consequentemente níveis de desenvolvimento das crianças.

Para que a musicalização esteja presente de forma mais efetiva e direcionada, é importante traçar um plano de ação e estabelecer metas claras. Isso significa definir objetivos educacionais específicos e escolher métodos de ensino adequados para alcançá-los. Penna (1990, p. 41) alerta que “se não traçarmos um norte, agiremos a esmo, adotando indiscriminadamente modos de fazer, segundo o acaso e a conveniência”, o que enfatiza a necessidade de estabelecer um direcionamento para a ação e evitar a adoção de práticas aleatórias e convenientes.

Essa parece ser uma dificuldade para as professoras entrevistadas, que muitas vezes não conseguem planejar e executar um plano de ação mais estruturado em

relação à música e à musicalização, mesmo porque possuem muitas atividades para realizar e formação específica insuficiente.

Importante destacar as ideias de Silva e Carvalho (2019) que realçam, em seu texto, a importância dos estímulos musicais, por meio da musicalização na Educação Infantil, uma vez que auxiliam no desenvolvimento de habilidades musicais e não musicais, como:

[...] o conhecimento e a percepção das características básicas do som, o estímulo à aquisição da escrita, as linguagens verbal e não verbal, o raciocínio lógico e a memória, além da coordenação motora fina e grossa, consciência corporal, moral, ética, o respeito, a cultura, a organização, a interação, a socialização [...] (Silva; Carvalho, 2019, p. 20).

É perceptível, em razão das entrevistas realizadas com as professoras, que há intenção de explorar, por meio de sua concepção de musicalização, as habilidades não musicais que decorrem de um trabalho eficaz nessa área. No entanto, é importante ressaltar que a principal finalidade da musicalização não é direcionada especificamente a essas habilidades. No caso do primeiro ano de vida, esse trabalho adquire ainda mais importância, devido ao fato de o cérebro humano estar passando por um período crítico de desenvolvimento. Durante essa fase, o cérebro se mostra extremamente receptivo a estímulos externos, o que reforça a relevância de se investir nesse tipo de proposta musical.

O modelo **ECM2** foi denominado *reforço aos recursos lúdicos*, tendo sido mencionado por três professoras, e cada uma associou a musicalização com uma diferente prática pedagógica como elemento: *brincar, cantar e contar histórias*. Significam esses elementos observando que a música está inserida nesses momentos. As professoras associam a musicalização a momentos de brincadeira, rodas de canto e mesmo na contação de histórias, usando a música como um reforço da ludicidade presente nessas atividades, mas sem o objetivo principal de musicalizar.

A musicalização com o auxílio de recursos lúdicos é uma forma divertida de introduzir a música na vida das crianças. Essa abordagem é especialmente adequada para a educação infantil, pois essas crianças estão descobrindo o mundo ao seu redor, e a união entre musicalização e momentos de ludicidade permite que as crianças aprendam por meio da exploração criativa.

Nesse sentido, Sommerhalder *et al.* (2015) apontam que a inserção de objetos que ofereçam a ludicidade aos pequenos pode ser benéfica na musicalização, e que a utilização de brinquedos e livros infantis durante as atividades de musicalização podem proporcionar um enriquecimento das situações de aprendizagem, tanto para as crianças quanto para os familiares e a equipe de profissionais envolvidos. Essas práticas podem gerar experiências positivas e colaborativas nos grupos, contribuindo para o desenvolvimento infantil e estabelecendo uma relação saudável com a música desde cedo.

Da mesma forma, o RCNEI (Brasil, 1998) estabelece que a musicalização deve ser desenvolvida de forma lúdica e prazerosa, permitindo que as crianças explorem e experimentem diferentes sons, ritmos e melodias. Entretanto, o mesmo documento ressalta que a música deve ser também estudada por si só, pois possui uma história, uma linguagem própria e elementos específicos a serem assimilados. Dessa forma, as atividades de musicalização na educação infantil devem buscar um equilíbrio entre o aspecto lúdico e o aspecto pedagógico, permitindo que as crianças desenvolvam tanto sua criatividade e imaginação quanto suas habilidades e percepções musicais.

As professoras que adotaram esse modelo não demonstraram estar em busca do equilíbrio entre esses dois aspectos, pois nas suas concepções, a música age muito mais no sentido de ser uma ferramenta de apoio nos momentos lúdicos do que protagonista desses momentos. Como não tiveram a oportunidade de se aprofundar em estudos sobre música parecem não se sentir preparadas a utilizá-la como protagonista nessas oportunidades.

A exemplo, é possível citar a menção do termo “musiquinha”, empregado por uma das participantes ao comentar sobre musicalização no momento das histórias. Ter optado por esse termo sugere uma percepção de que a música é algo trivial, sem tanta importância ou valor artístico. Isso pode levar a uma percepção da música como uma atividade secundária ou menos relevante do que outras áreas do conhecimento, o que é um mal-entendido. Quando utilizada de maneira mais sistemática e intencional, a música pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades musicais e para a formação de uma relação positiva com esta desde cedo. Dessa forma, as professoras poderiam oferecer uma educação musical mais rica e diversificada para as crianças.

Os estudos de Tormin e Kishimoto (2018) e de Bianchi (2013) evidenciaram que a maioria dos professores de creches não tiveram, em sua formação acadêmica, o contato com a musicalização de bebês e crianças bem pequenas. Em conformidade, a presente pesquisa também identificou isso. As doze professoras relataram pouco ou nenhum contato com a musicalização na sua formação. Isso permite questionar se não poderia ser este fato que as levou a não ofertarem uma educação musical de forma que seus alunos vivenciem a musicalidade por ela mesma.

Segundo Tormin e Kishimoto (2018), a compreensão pelos profissionais sobre a importância da musicalização para o desenvolvimento implicaria a preparação e capacidade dos profissionais para aplicarem práticas educativas de qualidade sobre o tema. No entanto, essa proposição não se delinea no presente estudo. Basta notar que as professoras reconhecem os efeitos positivos da prática da musicalização, mas se voltam somente a estes efeitos e perdem o foco no processo de musicalidade. Contudo, defende-se, aqui, que os efeitos para desempenho acadêmico, as funções executivas, a regulação emocional e as habilidades pró-sociais, evidenciados por Welsh (2021) e Vilarinho e Ruas (2019), devem ser vistos como consequências da musicalização oferecida desde cedo e não como seus objetivos.

O modelo **ECM3** foi denominado *estímulo ao desenvolvimento*, no qual o elemento abstraído foi o *desenvolvimento* e os significados atribuídos pelas professoras são que a música e a musicalização estimulam o desenvolvimento da criança, sendo fator fundamental. Isso implica a utilização de músicas infantis para chamar a atenção e auxiliar a criança em etapas do desenvolvimento e, ainda, o aproveitamento das músicas para aguçar o desenvolvimento de forma adaptada às necessidades de cada criança.

Durante as conversas sobre música e musicalização, apenas metade das professoras entrevistadas, por iniciativa própria, estabeleceu uma relação entre essas práticas e o desenvolvimento infantil, pertencendo ao modelo chamado *estímulo ao desenvolvimento*. As professoras utilizam a música e a musicalização de forma intencional para promover o desenvolvimento das crianças, e isso significa que elas recorrem a essas práticas como ferramentas pedagógicas para desenvolver variadas habilidades e competências nas crianças.

A importância dessa intencionalidade na utilização da música e da musicalização é enfatizada por Haase e Cuervo (2017), quando observam que a musicalização não deve ser vista como um simples passatempo ou atividade de entretenimento, mas sim

como uma prática pedagógica intencional, que tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças. A musicalização deve ser pensada de forma a desenvolver diferentes habilidades e competências nas crianças, como a percepção e expressão musical, a criatividade, a sensibilidade estética, a cooperação, entre outras. Além disso, é importante que os professores tenham clareza sobre os objetivos pedagógicos da musicalização, para que possam planejar e desenvolver atividades que atendam às necessidades e aos interesses das crianças.

O fato de somente duas das professoras terem associado a musicalização diretamente com questões de desenvolvimento pode ser justificado pela ausência de formação específica, o que parece limitar suas capacidades de incorporar essa prática em suas atividades pedagógicas de maneira intencionalmente voltada ao desenvolvimento.

Isso se dá porque, conforme já abordado, a nossa percepção já está integrada com as nossas interpretações da realidade e, nesse sentido, agimos conforme modelos da realidade que formatamos, não segundo fatos objetivos. A partir disso, é possível entender que as professoras “criaram” modelos organizadores do pensamento que possibilitam a compreensão e a explicação dos fatos relativos à função-docente e à ação profissional, para justificar as concepções que construíram acerca do que é musicalização, afirmando que essa prática vem sendo desenvolvida com crianças de 0 a 2 anos, citando, até mesmo, exemplos concretos de como isso se dá na prática.

O modelo **ECM4** denominado *musicalização é cantar*, reconhece o canto como um elemento central no processo de musicalização, enfatizando a sua importância e versatilidade no contexto educacional. Todas as professoras neste modelo concordam que cantar diariamente é uma forma eficaz de trabalhar a musicalização com crianças pequenas.

Os significados e as implicações atribuídos ao canto variam ligeiramente entre as professoras, mas todos giram em torno da ideia de que o canto é uma ferramenta poderosa para a musicalização. Algumas professoras enfatizam que a música ensina muitas coisas e usam o canto como um meio de transmitir conhecimentos e valores. Outras entendem o canto como uma maneira de transformar qualquer atividade em uma experiência musical, integrando-o em várias atividades do dia a dia. A necessidade de adaptar o canto ao estado emocional e comportamental das crianças também é reconhecida. Por exemplo, a ideia de esperar que as crianças se acalmem

para iniciar atividades de canto mostra uma abordagem sensível às necessidades e ao bem-estar das crianças. Além disso, a variedade nas formas de cantar é vista como essencial. Isso inclui a utilização de rodas de canto e histórias cantadas, que oferecem uma maneira diferente para engajar mais as crianças na musicalização.

O modelo **ECM5**, denominado *ouvir música*, articula uma visão coletiva das professoras sobre o papel da música na educação infantil que ressalta a importância de ouvir música como parte do processo de musicalização. Neste modelo, ouvir música é visto como uma atividade fundamental que transcende o simples ato de escutar. Elas enfatizam a importância de integrar a música em diversos momentos do cotidiano das crianças, reconhecendo seu valor educacional e formativo.

Uma das implicações mencionadas é a ideia de substituir atividades como assistir TV por ouvir música. Isso reflete uma preferência por experiências que são mais ativas. Ouvir música é visto como uma atividade que promove maior envolvimento e interação das crianças, em contraste com a natureza mais passiva de assistir televisão. Além disso, há uma ênfase na utilização da música em todas as atividades cotidianas. Isso sugere uma visão de que a música não deve ser confinada a momentos específicos, mas integrada de maneira contínua e natural na rotina das crianças.

O modelo ECM5 dialoga com as ideias do RCNEI sobre a musicalização intuitiva. Ouvir música em diversos momentos do cotidiano permite que as crianças sejam expostas a um ambiente sonoro rico e variado, como mencionado no referido documento. Esta exposição contínua a diferentes tipos de música contribui para o processo de musicalização intuitiva, permitindo que os bebês e as crianças comecem a imitar e responder aos sons que ouvem, desenvolvendo um repertório sonoro e iniciando uma forma de comunicação por meio dos sons (Brasil, 1998).

O modelo **ECM6** foi denominado *movimento corporal*. Os elementos nele abstraídos incluem dança e movimento. Este modelo captura a ideia de que a musicalização não é apenas sobre música e som, mas também sobre o movimento e a expressão corporal, aspectos envolvidos na experiência musical. As professoras reconhecem a importância de incorporar o movimento nas atividades de musicalização, entendendo que isso pode enriquecer a experiência das crianças e ajudá-las a se expressarem de maneira mais completa. A ideia de que as crianças naturalmente dançam ao ouvir música aponta para a relação intrínseca entre música e movimento. A dança é reconhecida como uma forma espontânea e alegre de

expressão que se alinha perfeitamente com a musicalização, proporcionando às crianças uma oportunidade de se conectar com a música em um nível mais físico e emotivo, envolvendo, assim, não apenas os ouvidos, mas o corpo como um todo.

#### 4.2.5 Eixo D: Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Foram construídos **doze quadros** para apresentar as análises individuais realizadas quanto às concepções sobre **como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**.

Nesses quadros estão identificados os elementos abstraídos pelas professoras, os significados atribuídos e as implicações desses elementos e significados ligados a esta temática. Segue alguns exemplos das questões/perguntas que foram feitas:

- Foi abordado em algum momento, para você, como a musicalização deve ser trabalhada no dia a dia da escola para auxiliar o desenvolvimento dessas crianças pequenas?
- Você acha que a música pode contribuir para o desenvolvimento das crianças da faixa etária de 0 a 2 anos? De que maneira?

No **Quadro 37**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nina** sobre como **a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nina trazem as seguintes falas:

*No momento do **relaxamento para dormir**, pois tenho crianças que têm dificuldade, principalmente as do ano passado na volta da pandemia. [...] toda vez é a mesma musiquinha se eu mudo de musiquinha eles não querem, é **aquela música para relaxar e aquela música para dormir**. Então, eu acho que a música auxilia muito nessa parte em que eu preciso às vezes fazer algo e a musiquinha sempre me ajuda[...]. **Às vezes eu tinha crianças apáticas nas situações**, aí eu trazia, sentávamos em roda, tudo em cima do tapete, colocava a musiquinha e vamos cantar, vamos cantar, bater palmas. Ela contribui sim, porque **traz alegria para eles e eles gostam de mais**. [...] Então, **procuramos trabalhar tudo o que a gente faz com uma música, porque se torna um momento mais divertido e de prazer para eles, né. Porque é muito difícil, mas antes você trabalhar em uma coisa que a criança não encontra interesse[...]. Que ela auxilia no desenvolvimento motor, né. A gente trabalha muito o ritmo das crianças, a caminhada, os passos, né, bater palmas, a questão do movimento do corpo na dança**.*

A professora **Nina** abstraiu quatro elementos, três significados e três implicações.

Quadro 37 - Elementos, significados e implicações de Nina sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Relaxamento	Muitas vezes as crianças chegam nervosas, e a música ajuda a relaxarem	Utilizar música ambiente para as crianças se acalmarem e prestarem mais atenção
Interesse	É difícil trabalhar em coisas que a criança não tem interesse. A música traz alegria e desperta o interesse	Procurar trabalhar tudo o que faz com uma música, porque se torna um momento mais divertido e de prazer para as crianças
Alegria		
Desenvolvimento da motricidade	A música auxilia no desenvolvimento motor. É importante para a compreensão de movimento e intensidade.	Utilizar o ritmo em atividades com passos, bater palmas, e movimentação do corpo na dança. Estimula as crianças a utilizarem da movimentação

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 38**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Magda** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Magda trazem as seguintes falas:

*Eu acho que a música aproxima no sentido de sentimento. Eu acho que ela proporciona para a criança um acalento. [...] Com o objetivo de acalmá-la, para poder acolher um ao outro, né [...]. Para ela saber também o horário de mamadeira, o almoço, tudo é música, né. Também utilizo para estabelecer rotina [...]. Para trabalhar cores, dançava e depois tinha que encontrar as cores que apareciam na música.*

A professora Magda abstraiu quatro elementos, significados e implicações.

Quadro 38 - Elementos, significados e implicações de Magda sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Calma	A música gera um acalento para a criança	Utilizar a música para acalmar as crianças
Sentimento e estreitar laços	A música aproxima	Utilizar a música visando trazer acolhimento
Rotina	A criança entende qual a atividade do momento pela utilização das músicas	Utilizar a música em diversos momentos para estabelecer rotina com as crianças
Ensino-aprendizagem	A música dá auxílio para ensinar o conteúdo	Trabalhar atividades com música para ensinar as cores e outras coisas

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 39**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Neila** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Neila trazem as seguintes falas:

*Se você coloca uma música agitada e eles já estão agitados ficam pior, ficam mais agitados. Mas, **se eles estão agitados e colocamos uma música calma e começamos a cantar mais calmo, eles vão acalmando [...]. Isso eu me lembro muito bem, que a música é importante desde o ventre da mãe. Que uma música calma ajuda para a criança se acalmar na hora de dormir, tanto é que minhas crianças dormem com música [...]** E também me lembro de explicações nas quais eles trouxeram que **a música leva a criança a desenvolver muitas habilidades. Por exemplo: musiquinhas que fala de cabeça... Você vai mostrando as partes do corpo e cantando com a criança, é muito mais fácil para ela aprender [...]. Tinham bastante atividades com música, trabalhamos cores e outras coisas com a música. Para trabalhar cores, dançavam e depois tinham que encontrar as cores que apareciam na música.***

A professora Neila abstraiu dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 39 - Elementos, significados e implicações de Neila sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Relaxamento	Músicas calmas ajudam para a criança se acalmar	Utilizar músicas calmas na hora das crianças dormirem

Ensino-aprendizagem	A música leva a criança a desenvolver muitas habilidades. É mais fácil para as crianças guardarem o conhecimento quando associado a músicas	Utilizar música em sala de aula para facilitar a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ensina as partes do corpo utilizando músicas que falam sobre isso e ao mesmo tempo mostrando essas partes
---------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 40**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Nicoli** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Nicoli trazem as seguintes falas:

*Ah, a música... Vou citar um exemplo às vezes eles estão agitados você começa a cantar e começam a acalmar... Ah, eu acho que ela pode contribuir com tudo [...]. Geralmente eu utilizo música instrumental, coloco as mais tranquilas e isso ajuda também a desenvolver os sentimentos deles [...]. Na verdade, penso que seria um estímulo para a criança. Então, por exemplo, mesmo ela não sabendo identificar muitas coisas você vai estimulando, colocando a música para ela começar a construir a compreensão daquilo e entender depois, isso ocorreria para qualquer som, não só para a música [...] A partir daí ela vai identificando e construindo a memória do som.”*

A professora Nicoli abstraiu três elementos, significados e implicações.

Quadro 40 - Elementos, significados e implicações de Nicoli sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Calma	Às vezes, as crianças estão agitadas e quando a professora canta, começam a acalmar	Utilizar músicas instrumentais mais tranquilas para acalmar as crianças.
Sentimento	A música desenvolve os sentimentos da criança	Utiliza músicas tranquilas para desenvolver os sentimentos das crianças
Ensino-aprendizagem	Os sons auxiliam a criança a começar a construir a compreensão das coisas	Fazer brincadeiras com sons como chuva e animais, a partir dos quais as crianças passam a identificar a que se refere o som

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 41**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Lúcia** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos**

**bebês.** Alguns dos trechos da entrevista com a professora Lúcia trazem as seguintes falas:

*Na coordenação motora mesmo porque vai se movimentar né porque vem o movimento a dança, né [...] E também na fala também é muito importante, pode aprender o nome dele, canta musiquinha onde menciona o nominho da criança e também a socialização, que importante porque vamos cantar todos juntos né [...] Sim, porque a criança ela tem [...] É aquela história né ela desenha na mente dela tudo o concreto, então o que ela entende na música Ela vai estar imaginando na mente dela [...] É isso mesmo, proporcionar alegria para eles, proporcionar um relaxamento, é o movimento, ele mesmo que não anda vai acabar dançando da forma dele mas ele vai acabar dançando.*

A professora Lúcia abstrai cinco elementos, significados e implicações.

Quadro 41 - Elementos, significados e implicações de Lúcia sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Motricidade	A dança estimula a coordenação motora	Estimular o movimento por meio da dança
Desenvolvimento da fala	A música é importante para o desenvolvimento da fala	Cantar músicas que mencionam os nomes das crianças
Socialização	A música é importante para a socialização	Cantar todos juntos
Ensino-aprendizagem	A criança visualiza mentalmente o que ela ouve nas músicas	Utilizar música para ajudar a pensar sobre as coisas
Alegria Relaxamento	A música proporciona alegria e relaxamento	Estimular a dança com todas as crianças, cada uma de seu modo

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 42**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Clarice** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês.** Alguns dos trechos da entrevista com a professora Clarice trazem as seguintes falas:

*Ah eu acho assim, né, a cognitiva, motora e... Ah, eu acho que a música que se fala para trabalhar, ajuda criança em todos os sentidos dela. Na fala, no aprender... eu brinco às vezes com as crianças e falo assim... até para comer, às vezes a gente usa a música para uma criança sabia? Para ela aprender a comer, principalmente assim, na creche.*

A professora **Clarice** abstraiu três elementos, três significados e uma implicação.

Quadro 42 - Elementos, significados e implicações de Clarice sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Motricidade	A música ajuda a desenvolver características motoras	Utilizar a música visando todos os aspectos do desenvolvimento das crianças
Falar	A música ajuda a desenvolver a fala	
Ensino-aprendizagem	A música ajuda a criança a aprender	

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 43**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Helena** sobre como **a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Helena trazem as seguintes falas:

*Ah porque, olha... **se a gente começa a cantar uma musiquinha eles já começam a imaginar**. Por exemplo: a música do Pintinho Amarelinho, né. Então eles já começam a imaginar como que é o Pintinho Amarelinho... quando cisca ele já Bate o Pezinho no Chão, sem a gente mandar, não é. **Então ajuda muito no desenvolvimento do pensamento [...]** Ah porque **quando a gente canta a musiquinha, né, que fala de abraçar, ele já vem abraça, né, beija...** Então ajuda muito, porque através da música, mesmo que ele não, né, não tem aquela vontade, mas a música falou para ele, então ele vem... **daí ele vai começando a criar vínculo e gostando do carinho, do afeto, né [...]** **Com a música, eles aprendem brincando, né. Então eu acho que é o maior fator da música, né. Eles estarem aprendendo uma coisa que eles gostam né sem saber que estão aprendendo e estão cantando. [...]** Então eu acho que é isso para o desenvolvimento deles. **Eles aprendem de forma lúdica com a música [...]** **estimula a linguagem porque eles ainda não falam, né, mas eles vão balbuciando e quando você vê, já estão cantando.***

A professora Helena abstraiu quatro elementos, significados e implicações.

Quadro 43 - Elementos, significados e implicações de Helena sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Imaginação	As crianças imaginam aquilo que é cantado.	Cantar músicas para que as crianças imaginem as situações.

Afetividade	As crianças beijam e abraçam quando a música fala de beijar e abraçar	Cantar músicas que estimulem o fortalecimento dos vínculos
Ludicidade	A criança aprende de forma lúdica com a música	Estimular a ludicidade por meio de brincadeiras com músicas
Linguagem	As crianças começam balbuciando e acabam aprendendo a cantar	Estimular a linguagem por meio das músicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 44**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Mariana** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Mariana trazem as seguintes falas:

A música, me remete a diferentes momentos da minha vida. **Se eu for ouvir uma música hoje e se ela me remeter alguma fase da minha vida, eu vou lembrar exatamente, eu vou sentir as mesmas emoções que eu sentia naquela época**, assim como cheiro também, né [...]. Você escuta determinada música que você ouviu naquele momento determinado você consegue sentir as mesmas emoções que você sentia. **Ela te remete ao que você sentia naquela fase da sua vida [...]** ah, ela pode auxiliar **na memória... no ritmo [...]** **A gente sempre está utilizando música na educação infantil, creche principalmente [...]** eu acredito que deve ajudar na memória nessa construção rítmica e tudo mais.

A professora Mariana abstraiu três elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 44 - Elementos, significados e implicações de Mariana sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Memória	A música pode auxiliar na memória e na construção rítmica	Utilizar a música com frequência na educação infantil
Construção rítmica		
Emoções	A música remete a emoções de determinados momentos da vida	Sentir emoções que sentiu no passado

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 45**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Júlia** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Júlia trazem as seguintes falas:

**A fala melhora...** Os bebês tentam cantar e você não entende nada, mas depois com o passar do tempo eles começam a falar palavras, cantando. **Muitas vezes a criança aprende mais cantando do que falando** [...] e até mesmo **o entendimento**, né, porque às vezes a gente canta as musiquinhas com eles e eles sabem os personagens, sabem o que está fazendo... **Eles aprendem** [...] Muitas vezes eu utilizo a mesma música e faço várias vezes para eles aprenderem com a mesma música coisas diferentes. Depois em determinados momentos eu digo “você estão falando muito alto”, vamos fazer como a professora fala com a música “cantar baixinho” e eles passam a falar mais baixinho. **E dessa forma eles vão aprendendo** [...] **ela acalma**. Por exemplo, quando o bebê está agitado e não quer dormir, eu deito ao lado dele e começo a cantar bem baixinho. **A criança vai se acalmando e dorme**. [...] No banho, na sala, na hora de dormir, contando histórias... enfim, sempre quando a gente sente que a criança está precisando daquele momento [...] então na minha opinião é tudo porque a calma na hora do almoço quando eles estão agitados, na hora de dormir acalma, na sala eles adoram... [...] **Eu utilizo bastante a musicalização para o início, para acalmar, para que você possa fazer algo**. [...] **ela é uma rotina diária**. No meu caso eu utilizo bem mais que uma rotina, **em todo momento** [...] **musicalização ela é algo assim que ela engloba tudo**... Ela é muito extensa, muito ampla. Você pode usar de várias maneiras e em várias situações.

A professora **Júlia** abstraiu quatro elementos, significados e implicações.

Quadro 45 - Elementos, significados e implicações de Júlia sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Desenvolvimento da fala	Muitas vezes a criança desenvolve mais a fala cantando do que falando	Estimular o desenvolvimento da fala por meio do canto
Ensino-aprendizagem	As crianças vão aprendendo por meio dos conteúdos das músicas	Repetir a mesma música várias vezes para as crianças aprenderem coisas diferentes
Calma	As crianças vão se acalmando quando ouvem a professora cantar	Utilizar a música quando percebe que as crianças precisam se acalmar
Rotina	A musicalização engloba tudo e cabe em todos os momentos da rotina diária	Utilizar a música a todo momento

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 46**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Teresa** sobre como **a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Teresa trazem as seguintes falas:

**Ela acalma a criança, né, a criança mais calma aprende mais.** Eu tenho um aluno que ele é, como é que fala... suspeita, né, de autismo. Ele canta, né, sozinho o ABCdário e eu fico observando... através da música ele está aprendendo, né, e... e quando ele está agitado eu canto o abecedário para ele e ele acalma, ele gosta [...] **Que nem a gente, quando a gente está, um exemplo, desanimado ou triste você canta uma música, né, mais alegre e aquilo vai te ajudar a pensar em coisas melhores [...]** **Às vezes a sala está agitada, aí a gente senta e começa a cantar com eles, uma música que eles gostam, aí eles já vão parando já vão acalmando ou às vezes você vê uma criança cantando e a outra fica ali perto, né. Já começa uma a interagir com a outra, a outra canta o que a outra está cantando...** Então eu acredito que a música nesse sentido das emoções e dos sentimentos que ela auxilia no desenvolvimento [...] Nesse momento a gente canta, fala as partes do corpo e eles vão aprendendo, vão memorizando, né, através da música. **Eles vão se reconhecendo, então, através da música e desenvolvem a atenção, a memória...** Então eles aprendem bastante por meio da música.

A professora Teresa abstrai quatro elementos, significados e implicações.

Quadro 46 - Elementos, significados e implicações de Teresa sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Calma	A criança mais calma aprende mais	Utilizar a música para acalmar as crianças
Emoções	A música traz alegria e ajuda a pensar coisas melhores	Utilizar a música para regular as emoções das crianças
Afetividade	A música faz com que as crianças se aproximem uma das outras	Estimular que a afetividade entre as crianças por meio de canções
Ensino-aprendizagem	As crianças aprendem bastante por meio da música	Ensinar partes do corpo cantando junto com as crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 47**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Caroline** sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Caroline trazem as seguintes falas:

***Na mobilidade, né, no desenvolvimento corporal, dando possibilidade de a criança se expressar corporalmente. sabe... Dança, pula... [...] Por que a música acalma [...] E acalmando eles vão dormir melhor, vão relaxar e vão dormir [...] acho que quando eles estão muito felizes talvez eles colocam a alegria para fora e se expressam melhor com a música.***

A professora Caroline abstraiu dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 47 - Elementos, significados e implicações de Caroline sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Expressão	A música dá a possibilidade de a criança se expressar corporalmente	Estimular que as crianças se expressem corporalmente ao ouvirem música
Calma	Quando as crianças se acalmam, relaxam e dormem melhor	Utilizar música nos momentos de fazer as crianças dormirem

Fonte: Elaborado pela autora.

No **Quadro 48**, são apresentadas as concepções identificadas na professora **Alice** sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**. Alguns dos trechos da entrevista com a professora Alice trazem as seguintes falas:

*Eu mesma, quando escuto determinada música, lembro da minha mãe, que ela cantava quando eu tinha 10 anos e eu nunca me esqueci daquela música que ela gostava. **Então em relação a criança eu acredito que contribui sim, no sentido de lembrar das coisas.** Muitas vezes até o nome das coisas [...] eu acho que ela se associa a música que ela gosta eu vejo isso pelos meus alunos. Tem uma criança que todos os dias me pede para cantar a música do pirulito. e se desfizer a roda sem cantar, ela chora. **Então eu entendo que ela tem um afeto, uma paixão por essa música. Por esse exemplo eu acredito que a música mexe com desenvolvimento de algum afeto.***

A professora Alice abstraiu dois elementos, dois significados e duas implicações.

Quadro 48 - Elementos, significados e implicações de Alice sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Elementos	Significados	Implicações
Memória	A própria professora lembra de momentos da infância ao ouvir música	Estimular o desenvolvimento do pensamento por meio da música
Afetividade	As crianças associam a música a coisas que elas gostam	Acreditar que a música mexe com o desenvolvimento de afetos

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.5.1 Denominação e análise estrutural conjunta do eixo D: Concepções sobre como a música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês

Por fim, neste último eixo, foram identificados **sete modelos**, que estão apresentados na Tabela 4 (Quadros 37 a 48).

Tabela 4 - **Modelos** Organizadores do Pensamento sobre como a **música e a musicalização auxiliam o desenvolvimento dos bebês**

Identificação	Descrição do Modelo	Nº de professoras que utilizaram este modelo
<b>EDM1</b>	Utilização da música para acalmar	8 professoras
<b>EDM2</b>	Aspectos socioemocionais	9 professoras
<b>EDM3</b>	Auxílio ao ensino-aprendizagem	9 professoras
<b>EDM4</b>	Promoção da motricidade	3 professoras
<b>EDM5</b>	Criação de rotina	2 professoras
<b>EDM6</b>	Desenvolvimento da fala	4 professoras
<b>EDM7</b>	Processos criativos	2 professoras

Fonte: Elaborado pela autora.

O **modelo EDM1** chama-se *utilização da música para acalmar*. Os elementos abstraídos são a *calma* e o *relaxamento*, para os quais alguns dos significados atribuídos são que as professoras percebem que a música gera um acalento para as crianças, que muitas vezes chegam à escola nervosas e relaxam quando ouvem músicas calmas e que a criança mais calma dorme melhor e aprende melhor. As implicações contidas nesse elemento são a utilização de músicas tranquilas, como as instrumentais, tendo o fim de moderar o comportamento dos alunos, já que facilitam a conversa com eles e ajudam a prepará-los para a hora do sono, por exemplo.

A música pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar as crianças na regulação emocional, no autocontrole e relaxamento, além de melhorar a qualidade de vida na escola e em casa. A utilização de músicas instrumentais pode ter um efeito calmante, pois não apresentam a distração das letras e podem ajudar a criar um clima mais sereno e tranquilo na sala de aula. As professoras que utilizam músicas tranquilas

como uma estratégia de acolhimento e relaxamento estão ajudando a criar um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O **modelo EDM2** foi denominado *aspectos socioemocionais*, incluindo-se nesse modelo os seguintes elementos mencionados pelas professoras: *interesse, alegria, afetividade, emoções, sentimentos e estreitar laços*. As professoras que abstraíram estes elementos atribuíram-lhes significados sociais e emocionais, observando, por exemplo, que a música desperta alegria e interesse nas crianças e as leva a associarem certas músicas a coisas que elas gostam, além de trazer aproximação uns com os outros. Por implicação, as professoras procuram inserir a música diariamente nos trabalhos com as crianças, pois observam que se torna um momento mais divertido e acolhedor. Além disso, utilizam o canto e a música em geral visando estimular o fortalecimento de vínculos e de afetividade entre as crianças.

As professoras compreendem que a música pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento socioemocional da criança. Conforme ressaltado por Carmo (2021), a música é particularmente importante no que diz respeito à emoção, pois estimula a sensibilidade e a emoção dos indivíduos. Ela tem o potencial de construir uma sociedade de bons ouvintes, capazes de compreender o que ouvem e de mudar a cultura. Dessa forma, pode ajudar no desenvolvimento individual, levando a uma melhor compreensão do mundo e colaborando para a construção de uma sociedade mais civilizada, sendo capaz de tornar os indivíduos mais conectados emocionalmente.

As experiências musicais podem ajudar a criança a desenvolver habilidades emocionais, como expressão e reconhecimento de emoções, empatia, cooperação e comunicação. A música também pode fornecer uma saída criativa para a expressão emocional e permitir que as crianças se conectem emocionalmente por meio da música e com outras pessoas. Além disso, a prática musical pode ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, liderança e respeito mútuo.

O modelo **EDM3** foi denominado *auxílio ao ensino-aprendizagem*, tendo em comum a abstração dos elementos ensino-aprendizagem, imaginação, ludicidade e memória cujos significados atribuídos são que a música e a musicalização permitem as transmissões de conhecimento pelas professoras e facilitam a retenção de conteúdos pela criança. As professoras reconhecem que a música pode ser utilizada para ajudar as crianças a visualizarem mentalmente o que elas ouvem, facilitando

assim o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a música é vista como uma forma de concretizar e solidificar conceitos abstratos na mente das crianças, pois permite que as crianças gravem esses conceitos de maneira lúdica e eficiente.

Isso implica as professoras utilizarem esse elemento para ensinar as cores, nome das partes do corpo ou quaisquer outros objetivos que elas estejam propondo, pois acreditam que fica mais fácil as crianças guardarem isso. A música, de rotina, é entendida como um dos recursos utilizados para transmitir conhecimento pelas professoras e facilitar a retenção de conteúdos pelas crianças, como ensinar as cores, partes do corpo ou qualquer outro objetivo que elas desejem. No entanto, essa concepção descaracteriza o papel da música e da musicalização, que vai além do mero uso como ferramenta de memorização. É promover uma compreensão mais aprofundada da música e da musicalização no contexto educacional. Quando a música é reduzida apenas a um instrumento de ensino, perde-se a riqueza que a musicalização pode oferecer.

O modelo **EDM4** é chamado de *promoção da motricidade*, tendo como elemento a *motricidade* e como significado a possibilidade que a música traz de promover habilidades motoras, visto que é importante para a compreensão de movimento e intensidade. A música ajuda a desenvolver características motoras, e por meio da dança, por exemplo, estimula a coordenação motora. Essa percepção implica a utilização do ritmo em atividades com passos, bater palmas, e movimentação do corpo na dança. A professora estimula as crianças a se utilizarem da dança e da movimentação em geral, visando desenvolver a motricidade.

O modelo **EDM5** é *criação de rotina*, no qual o elemento abstraído é a *rotina*, cujos significados atribuídos são de que a criança entende qual a atividade do momento pela utilização das músicas e de que a musicalização engloba tudo e, portanto, cabe em todos os momentos da rotina diária. A implicação nesse modelo é o emprego frequente da música pelas professoras para indicar os momentos das atividades, orientando também o comportamento das crianças.

O modelo **EDM6**, denominado *desenvolvimento da fala*, reflete uma compreensão das professoras sobre a importância da música como uma ferramenta eficaz no estímulo à fala e à linguagem nas crianças pequenas. Este modelo reflete uma compreensão de que a música não é apenas uma forma de entretenimento para as crianças, mas também uma ferramenta pedagógica. Por intermédio da música o desenvolvimento da fala e da linguagem das crianças é estimulado. A música cria um

ambiente que encoraja as crianças a se expressarem verbalmente, mesmo antes de estarem completamente aptas a falar.

Geronimo (2018) sugere que a música influencia o desenvolvimento da fala das crianças desde muito cedo. A música, ao passar pelos ouvidos e chegar até a boca das crianças, incita-as a emitir sons e tentativas de cantar, mesmo antes de saberem falar propriamente. Este processo ajuda as crianças a começarem a pronunciar palavras, pois elas tentam imitar os sons que ouvem. No modelo, observa-se um entendimento similar. Uma professora destaca que as crianças desenvolvem a fala mais eficientemente cantando do que falando. Isso sugere o uso do canto como um meio que pode ajudar as crianças a aprender palavras e frases de uma maneira divertida, o que pode ser particularmente eficaz para bebês que estão começando a balbuciar e a formar palavras. A observação de que as crianças começam balbuciando e acabam aprendendo a cantar ilustra como a música pode ser usada para estimular gradualmente a linguagem. As músicas fornecem uma oportunidade para as crianças experimentarem sons e palavras, facilitando a transição do balbucio para formas cada vez mais estruturadas de linguagem. Isso porque as crianças não são apenas receptores passivos de estímulos musicais; elas participam ativamente do processo de aprendizagem ao tentarem imitar e reproduzir os sons que ouvem.

O modelo **EDM7** é denominado *processos criativos* e é composto pelos elementos expressão e construção rítmica. Este modelo evidencia como a musicalização pode influenciar a capacidade das crianças de se expressar e desenvolver ritmo, aspectos cruciais para o crescimento criativo e cognitivo.

Dentro deste modelo, a música proporciona oportunidades para que as crianças se expressem fisicamente, o que é fundamental para o desenvolvimento motor e a expressão emocional. A implicação educacional aqui é incentivar as crianças a se moverem e a se expressarem corporalmente ao ouvirem música. Esta prática não apenas ajuda no desenvolvimento motor, mas também permite que as crianças explorem e expressem seus sentimentos e emoções de maneira criativa e natural. A música é entendida como um meio eficaz para desenvolver a consciência rítmica nas crianças. Isso implica utilizar a música com frequência na educação infantil, não apenas como uma atividade de lazer, mas como uma parte integrante do currículo. Ao expor as crianças à música e encorajá-las a interagir com os ritmos, elas começam a perceber e ampliar sua variedade.

Nos modelos **EDM1 a EDM7**, observa-se que as professoras utilizam a música como recurso para diversas finalidades, tais como: acalmar, desenvolver aspectos sociais, ensino-aprendizagem, motricidade, rotina, desenvolvimento da fala e criatividade. No entanto, percebe-se uma lacuna no trabalho musical, pois a música é utilizada especialmente como um apoio, sem considerar todo o seu potencial para tornar as crianças sensíveis. Além disso, as professoras afirmam que a música infantil é a mais adequada para essa faixa etária, o que limita o acesso das crianças a outros estilos musicais prejudicando a liberdade de escolha e, por consequência, a não sensibilização para formação da preferência e do gosto musical. Essa concepção restringe o acesso das crianças a uma variedade de estilos musicais, limitando sua exposição e impedindo que desenvolvam um horizonte musical variado. Por consequência, a liberdade de escolha musical é prejudicada, pois as crianças não têm a oportunidade de explorar e descobrir suas preferências musicais individuais. Portanto, é necessário ampliar a abordagem musical nas creches, a fim de proporcionar experiências musicais mais diversificadas para as crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo, foi possível cumprir os objetivos propostos, proporcionando um panorama sobre a formação e atuação dos educadores, revelando suas concepções acerca do desenvolvimento de bebês, música e musicalização, evidenciando como a formação acadêmica influencia suas visões.

Com base nas afirmações das entrevistadas, é perceptível que, embora a maioria das educadoras não possua formação específica em musicalização, a prática profissional assume um papel preponderante na construção de suas concepções sobre a integração da música ao desenvolvimento infantil. Esta predominância da prática sobre a formação teórica reflete-se na maneira como as educadoras abordam a musicalização nas creches, focando em experiências musicais intuitivas em vez de métodos pedagógicos estruturados.

A formação acadêmica, por sua vez, parece ter pouca influência nas concepções de musicalização, uma vez que, na ausência de uma base sólida fornecida pela formação inicial, as educadoras recorrem predominantemente ao aprendizado empírico e à busca autônoma por recursos, muitas vezes fora dos parâmetros acadêmicos. Evidencia-se que as entrevistadas possuem uma compreensão próxima às validações do que constata na prática, bem como do que pesquisam em sites sem recomendação científica sobre o que realmente é musicalização. A partir daí admitem que simplesmente utilizar música no trabalho com as crianças já configura o seu ensino.

Apesar de o foco da pesquisa estar em musicalização, visto que está prevista no RCNEI, percebe-se que, frequentemente, as respostas das professoras não abordam diretamente o conceito de musicalização conforme é discutido academicamente. Isso ocorre, em grande parte, por causa da falta de formação específica nessa área. As professoras, muitas vezes, mencionam o uso da música no cotidiano escolar, mas é importante ressaltar que a musicalização envolve muito mais do que apenas o uso da música. A musicalização, em sua essência, deve envolver uma série de atividades e técnicas específicas que visam desenvolver habilidades musicais e a percepção auditiva dos alunos, tornando-os sensíveis à existência de valores socioculturais e humanos da nossa sociedade, além de propiciar o exercício de habilidades cognitivas, motoras, socioemocionais (Carmo, 2021), conforme já abordado neste estudo.

No entanto, nas creches, onde as professoras não possuem formação específica em musicalização e não há um especialista na área, esse aspecto da educação muitas vezes não é atendido.

Ainda assim, é importante perceber que as professoras demonstram uma atitude proativa em relação à sua formação e construção de conhecimento. Elas buscam complementar sua formação de maneiras diversas, estudando de forma independente. Além disso, reconhecem a importância da formação continuada e parte delas faz cursos para adquirir novos conhecimentos e habilidades necessárias para lidar com as situações em sala de aula.

Essas iniciativas demonstram o comprometimento das professoras em aprimorar sua prática pedagógica e oferecer um melhor suporte ao desenvolvimento das crianças, buscando suprir as ausências de sua formação inicial, adquirindo conhecimentos atualizados e estratégias para lidar com diferentes necessidades e demandas dos alunos. No entanto, nem sempre essas fontes oferecem embasamento teórico sólido, levando algumas professoras a recorrer ao senso comum e reproduzir posturas não qualificadas. É necessário reconhecer que a internet, espaço em que muitas professoras buscam informações, pode conter equívocos, acarretando efeitos negativos. Nesse contexto, a necessidade de um aprofundamento mais crítico e fundamentado em todas as áreas da educação se torna evidente. Portanto, há necessidade de aprimorar a formação dos professores, buscando maior articulação entre teoria e prática.

Fica evidente o importante trabalho que as professoras já realizam em relação à música, mesmo possuindo algumas ausências em suas formações. De acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, as pessoas encontram maneiras de lidar com suas situações e limitações. Isso é revelado nas falas das professoras que, embora não possuam conhecimento específico em musicalização, encontraram maneiras de integrar a música em suas práticas pedagógicas. Elas estão fazendo o melhor possível com os recursos e conhecimentos que têm à disposição.

É também encorajador notar que as professoras reconhecem o impacto da música no ambiente da sala de aula. Percebem que a música pode trazer diversos benefícios ao desenvolvimento, bem como criar uma atmosfera acolhedora e divertida, tornando o aprendizado mais envolvente e prazeroso para as crianças. No entanto, é importante destacar a lacuna identificada no uso da música. A música normalmente é apenas um suporte para outras atividades e seu potencial completo

não é explorado. Nas creches, a música é frequentemente utilizada mais como um instrumento de cuidado do que como um meio de educação musical propriamente dito. Este uso da música, embora útil, destaca a necessidade de incorporar a educação musical de forma mais fundamentada no currículo de formação dos pedagogos. Tal inclusão contribuiria expressivamente para uma prática pedagógica mais completa, beneficiando o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, percebe-se a necessidade de ampliar a abordagem musical nas creches, proporcionando experiências musicais mais diversificadas e enriquecedoras para a faixa etária em questão. Isso inclui explorar diferentes estilos musicais, incentivar a participação ativa das crianças na criação musical e promover o desenvolvimento da sensibilidade musical desde cedo. Ao fazer isso, as creches podem contribuir não apenas para as habilidades cognitivas das crianças, mas também para as habilidades emocionais, sociais e motoras, por meio da música.

Embora a música infantil não seja a única opção utilizada na creche, é necessário problematizar sua escolha como opção principal na maioria dos momentos, questionando se essa predominância realmente atende às necessidades musicais das crianças. Ao considerar a música infantil como a principal opção, há uma limitação do repertório musical das crianças, restringindo sua exposição a uma gama mais ampla de estilos, ritmos e expressões musicais. Ao oferecer às crianças desde cedo uma variedade de estilos musicais, como música clássica, jazz, folk, rock, entre outros, seria proporcionada a elas a oportunidade de ampliar seu vocabulário musical. Isso não apenas enriquece sua experiência musical, mas também contribui para o seu desenvolvimento emocional, criativo e cultural. A ausência de formação específica que sustentaria uma experiência musical qualificada aos alunos pode levar as professoras a se sentirem mais confortáveis e confiantes ao utilizarem músicas infantis já conhecidas e amplamente disponíveis. Essas músicas costumam seguir padrões simples e são facilmente acessíveis, o que pode ser uma opção conveniente para as professoras que não se sentem seguras em explorar outros estilos musicais.

Além disso, a falta de formação específica em musicalização pode ser uma das razões pelas quais as professoras não se sentem preparadas para utilizar a música como protagonista nas atividades. A importância da educação musical na formação do pedagogo é um aspecto que merece atenção. Embora os professores da educação infantil não sejam, na maioria das vezes, especialistas em música, a integração

adequada da música no currículo educacional é fundamental. Esta formação não precisaria necessariamente focar na preparação de especialistas em música, mas deve proporcionar aos futuros educadores o conhecimento e as habilidades necessárias para integrar a música de forma proveitosa e colaborativa no ambiente escolar, possibilitando uma oferta de melhor qualidade para as crianças dessa etapa da Educação Básica.

Uma alternativa ideal seria a presença de um educador musical especializado nas escolas, pois ele poderia liderar iniciativas de musicalização e garantir a implementação de práticas musicais qualificadas. No entanto, na ausência de tal especialista, é imperativo que todos os educadores tenham uma formação pautada em práticas pedagógicas embasadas em estudos sólidos sobre musicalização para que possam ter uma compreensão fundamentada da diferenciação entre música e musicalização, e assim projetar e implementar atividades educacionais adequadas para as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças.

Reconhece-se, contudo, que o período de formação em pedagogia, comumente estendendo-se por quatro anos, pode não ser suficiente para abarcar a amplitude de conhecimentos e habilidades necessários para uma prática educativa integral. Nesse sentido, a resolução das lacunas na formação dos professores em relação à musicalização na educação infantil passa pela implementação de programas de formação continuada. Estes programas, idealmente ofertados pelas instituições educacionais, são essenciais para complementar a formação inicial dos professores e oferecer-lhes oportunidades de aprimoramento profissional contínuo, especialmente em áreas que podem ter sido ausentes ou menos favorecidas durante sua graduação, como a musicalização.

Fica evidente que, ao se falar em musicalização, conforme previsto pelo RCNEI, esta expansão de competências é necessária, sobretudo em razão da constante evolução do campo da educação musical e da necessidade de métodos de ensino que sejam atuais e adaptados para atender às especificidades da faixa etária das crianças em creche, uma fase crítica do desenvolvimento infantil que só tem a ser beneficiada pela musicalização.

Ainda assim, a inserção de uma disciplina específica de musicalização em cursos de graduação em pedagogia, por si só, não pode ser considerada uma solução definitiva para boas práticas pedagógicas com música na educação infantil. Embora seja fundamental enriquecer o currículo e fornecer uma base teórica, esse seria mais

um ponto de partida para reflexão do que uma garantia de competência prática no ensino da música. A importância da musicalização na educação infantil transcende a formalidade da instrução acadêmica, ressaltando o valor das experiências vivenciadas e da sensibilidade desenvolvida por meio do contato direto com a música.

Os resultados indicam que o contato inicial das crianças com a música, facilitado por práticas pedagógicas como as já implementadas na creche pesquisada, tem sido apropriado para despertar e nutrir o interesse futuro pela música, ajudando a incorporar a música de maneira natural no desenvolvimento infantil. Desse modo, o valor da educação musical que tem ocorrido com essas crianças, reside menos na aplicação estrita de atividades planejadas e mais na criação de ambientes ricos em estímulos musicais, onde as crianças podem experimentar e interagir com a música de formas diversas, favorecendo a criação de um terreno fértil para o florescimento da apreciação musical

## REFERÊNCIAS

- ADURENS, F. D. L. **Desenvolvimento de bebês na creche**: percepções de professoras e auxiliares. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191913>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- AFFONSO, S. A. B. **Estados emocionais e os Modelos Organizadores do Pensamento**: um estudo sobre violência de gênero. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_0cf8cf6c56755e09824f9f73f930a429](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_0cf8cf6c56755e09824f9f73f930a429). Acesso em: 12 fev. 2023.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- AQUINO, T. L.; NOGUEIRA, M. A. Refletindo sobre as funções da música nas escolas brasileiras de educação básica: contribuições de Adorno e Merriam. **Polyphonía**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 360-375, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/57119>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.109-128. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001354951>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ARANTES, V. A. **Modelos organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: estudos de Psicologia e Educação. 2013. 280 f. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/es.php>. Acesso em: 27 mai. 2022.
- ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Cognição, afetividade e a resolução de problemas. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 27, p. 49-62, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle27/49-62ValeriaViviane.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- ARAÚJO, A. C. P.; LEITE, V. F. A. Conquistas e retrocessos do direito à educação: nas legislações e propostas de formação de professores. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 107-121, mai./ago. 2020. Disponível em: [periodicosuninove.br](http://periodicosuninove.br). Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAHIA, C. da C. S. Aprendizagens sobre a docência com bebês: experiências de formação docente a partir de um curso de especialização em docência na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 21696-21708, mar. 2021. Disponível em: [brazilianjournals.com](http://brazilianjournals.com). Acesso em: 16 abr. 2022.

BARROS, R. M. R.; MARQUES, L. C.; TAVARES, L. S. P. A importância da música para o ensino-aprendizagem na educação infantil: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, IV.*, 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2018.

Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/11348/8232>.

Acesso em: 19 out. 2022.

BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. *In: ARANTES, V. (org.).*

**Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 191-213. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2950495&lang=en> Acesso em: 19 set. 2022.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.

BIANCHI, R. S. A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. **Anais da Mostra de Iniciação Científica do CESUCA**, Cachoeirinha, RS, n. 7, 2013. Disponível em:

<https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/472>. Acesso em: 21 out. 2022.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDsw7jfGgv4LTKbbS8Tj/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 17 set. 2022.

BONA, M.; CABRAL, R. M. W. Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 8, n. 9, p. 48-61, 2017. Disponível em:

[http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/98](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/98).

Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**:

texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.

Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, mai. 2016c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.769, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, ago. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente: Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_estimulacao\\_crianças\\_0a3anos\\_neuropsicomotor.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRITO, M. da S. **Ser professor da educação infantil**: uma abordagem das docentes de uma Creche no Município de Sousa - PB. 2019. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/6526>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRITO, T. **A Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPANHARO, A. S. **Cuidar/educar bebês de 4 a 12 meses na Educação Infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CARDOSO, L. C. Unidade 1: A Educação Infantil no contexto brasileiro – que universo é esse? Aportes teóricos. *In*: CARDOSO, L. C.; FRAGELLI, P. M. **Teorias e práticas na Educação Infantil**: a construção do fazer docente. São Carlos: UAB-UFSCar, 2012. p. 11-34. Disponível em:

[http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2655/1/Pe\\_LucianaPatricia\\_TeoriasPraticasEdInfanti.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2655/1/Pe_LucianaPatricia_TeoriasPraticasEdInfanti.pdf). Acesso em: 29 set. 2021.

CARMO, B. R. **Educação infantil**: a musicalização no contexto escolar para o desenvolvimento social da criança. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2021. Disponível em:

<https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/1241>. Acesso em: 19 out. 2022

CARNEIRO, F. P. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha, 2019. Disponível em:

<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/19994/1/PDF%20-%20Francilene%20Pereira%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASAMAYOR, R. M. A musicalização na educação infantil. *In*: SEIDEL, C. de C. S. *et al.* (org.). **Aprendizado Real**. São Paulo: SL, 2020. p. 126-152.

CASTRO, R. E.; TEIXEIRA, M. R. F. Música na educação: uma possibilidade a ser ampliada no cenário nacional. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-20, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4082>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4082>. Acesso em: 07 mar. 2023.

CAVICCHIA, D. de C. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CAVICCHIA, D. de C. O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. **Caderno de Formação**: Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 1, p. 1-15. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo 3, n. 6). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/NwyrJ7ppNbc4fvrsL3B4zMd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

CEVALONE, L. *et al.* Desenvolvimento humano: um esboço da perspectiva de Jean Piaget. **Revista Dimensão Acadêmica**, Cachoeiro do Itapemirim, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/revista-dimensao-academica-v02-n01-completa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

CIRÍACO, K. T.; RODRIGUES, G. T. de S. A pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí/MS: a creche na formação inicial de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 4, p. 81-95, 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1117>. Acesso em: 23 nov. 2022.

COIMBRA, C. M. As funções da instituição escolar: análises e reflexão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ngkGrGzndqhvjCdmDNYRfCs/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

COLINVAUX, D. Pensador rigoroso, homem afável. **Revista Educação - História da Pedagogia**, n. 1, p. 6-19, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4081869/mod\\_resource/content/1/Biografia%20de%20Piaget.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4081869/mod_resource/content/1/Biografia%20de%20Piaget.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

CRISTAL, Q. R. O processo da musicalização: concepções e implicações práticas. Universidade Federal da Bahia. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, XIV., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ABEM, 2018. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernd/v3/papers/2954/public/2954-10873-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2954/public/2954-10873-1-PB.pdf). Acesso em: 23 nov. 2022.

CUNHA, S. M. Caixinhas de sons na educação musical. **Revista Música na Educação Básica**, v. 9, n. 10, p. 8-17, 2019. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/191](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/191). Acesso em: 05 mar. 2022.

DALLABRIDA, I. C.; SOUZA, Z. A. de; BELLOCHIO, C. R. Resenha: Penna, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p.133-136, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/41/showToc>. Acesso em: 03 mar. 2022.

DECKERT, M. **Construção do Conhecimento Musical sob uma Perspectiva Piagetiana: Da Imitação à Representação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M06\\_deckert.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M06_deckert.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

DEL-BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20040>. Acesso em: 24 mai. 2022.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 27 mai. 2022.

DIWASE, P. S. Importance of music in human life. **International Journal of Current Engineering and Scientific Research**, v. 5, n. 5, p. 52-53, 2018. Disponível em: <http://troindia.in/journal/ijcesr/vol5iss5part2/52-53.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FINGER, D. *et al.* J. Atuação da música no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 106-115, 2016. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1316](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1316). Acesso em: 27 mai. 2022.

FITCH, W. T. Rhythmic cognition in humans and animals: distinguishing meter and pulse perception. **Frontiers in Systems Neuroscience**, v. 7, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2013.00068/full>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FOUCAUT, M. **Leçons sur la volonté de savoir**: Cours au Collège de France 1970-1971. Paris: EHESS; Gallimard; Seuil, 2011.

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

GAINZA, V. H. de. Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical. *In*: REUNIÓN REGIONAL DE EXPERTOS EM FORMACIÓN MUSICAL. Caracas, Venezuela, 1995.

GALON, M. da S. **Concepções da criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14395?show=full>. Acesso em: 07 jan. 2022.

GAMITO, V. R. da C. **Os momentos de transição nas rotinas de creche e de jardim de infância**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal, 2018. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20085/1/RELAT%c3%93RIO%20-%20FINAL\\_11%20janeiro%202018.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20085/1/RELAT%c3%93RIO%20-%20FINAL_11%20janeiro%202018.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

GERONIMO, G. da S. **Utilização da música para o desenvolvimento da linguagem como parte do currículo escolar na creche**. 2018. 51 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Xapuri, 2018.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira do Ensino de Física**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 2301-1-2301-10, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/BcZM87LJggMKFvbBPHPh4C/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

HAASE, A.; CUERVO, L. Cuidado que mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 8, p. 83-90, 2017. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/157](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/157). Acesso em: 04 mar. 2022.

HABIBI, A. *et al.* Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1423, n. 1, p. 73-81, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>. Acesso em 20 out. 2022.

HASLBECK, F. B.; BASSLER, D. Music From the Very Beginning-A Neuroscience-Based Framework for Music as Therapy for Preterm Infants and Their Parents. **Frontiers Behavioral Neuroscience**, v. 12, n. 112, p. 1-7, jun. 2018.

HOBSBAWN, E. J. E. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 6. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, 2003. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em 20 out. 2022.

ILARI, B. Longitudinal Research on Music Education and Child Development: Contributions and Challenges. **Music & Science**, v. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2059204320937224>. Acesso em: 20 out. 2022.

ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/PRYHKwPGcjpgGmZdX8L6HPwS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

JOLY, I. Z. L. *et al.* Crianças fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos de ensinar e de aprender. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 239-260, 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 03 mar. 2022.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1996 (Os pensadores).

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. 1999. Disponível em: [https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\\_O\\_papel\\_social\\_da\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

LACERDA, O. **Compêndio de teoria elementar da música**. 3. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967.

LE GOFF, J. **Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIMA, D. T. N.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, SP, v. 13, n. 25, p. 36-48, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1201>. Acesso em: 21 out. 2022.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista de Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 101-112, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4329>. Acesso em: 21 out. 2022.

MADUREIRA, J. R. Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, Diamantina, n. 2, a. 1, p. 1-12, out. 2012.

MAFFIOLETTI, L.; SANTANA, S. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 9-19, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/706/495>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. The human nature of music. **Frontiers in Psychology**, v. 9, n. 4, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MARANHÃO, D. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIMÓN, M. M. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 271, p. 12-20, 1998. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MARIMÓN, M. M.; VILARRASA, G. S. **Como construimos universos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MARTIN, P. J. **Sounds and Society**. Themes in the sociology of music. Manchester: Manchester University, 1995.

MARTINEZ, E. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo-musicais na creche. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 8, n. 9, p. 96-107, 2017. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/93](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/93). Acesso em: 06 mar. 2022.

MATEIRO, T.; PEDROLLO, S. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/749/513>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MENDOZA, J. K.; FAUSEY, C. M. Everyday music in infancy. **Developmental Science**, v. 24, n. 6, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/desc.13122>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MEYER, L. B. **Emotion and meaning in music**. Chicago: The University of Chicago, 1956.

MIENDLARZEWSKA, E. A. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. **Frontiers in Neuroscience**, v. 7, n. 279, p. 1-18, jan. 2014.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MORENO, M. *et al.* **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MORENO, M. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. **Cuadernos de Pedagogia**, v. 271, p.12-20, 1997. Disponível em:

<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MUNIZ, R. de A. **Saberes docentes e modelos pedagógicos em ação: um estudo com professores do Ensino Superior da Unitri-MG**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

NAKATA, N. Y. S.; OLIVEIRA, M. R. F. de; PASCHOAL, J. D. Formação inicial na educação infantil: um estudo bibliográfico sobre as práticas dos professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 325-336, abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50945>. Acesso em: 12 set. 2022.

NAWAZ, R.; NISAR, H.; VOON, Y. V. The effect of music on human brain: frequency domain and time series analysis using electroencephalogram. **IEEE Access**, v. 6, p. 45191-45205, 2018. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/326528491\\_The\\_Effect\\_Of\\_Music\\_On\\_Human\\_Brain\\_Frequency\\_Domain\\_And\\_Time\\_Series\\_Analysis\\_Using\\_Electroencephalogram](https://www.researchgate.net/publication/326528491_The_Effect_Of_Music_On_Human_Brain_Frequency_Domain_And_Time_Series_Analysis_Using_Electroencephalogram). Acesso em: 12 set. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A.

**Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 07 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. P.; LOPES, Y. K. S.; OLIVEIRA, B. P. de. A importância da música na educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 46-61, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59>. Acesso em: 17 set. 2022.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALAZZI, A. **Musicoterapia na UTI neonatal**: contribuições para a saúde mental materna, respostas fisiológicas do bebê pré-termo e interação mãe-bebê. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/218049>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, D. S. P. C. Os impactos Programa Residência Pedagógica em Música em uma escola de educação básica: uma pesquisa em andamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. esp., nov. 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/482/356>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. *In*: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. p. 33-71.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. (Publicado Originalmente em 1954).

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

POĆWIERZ-MARCINIAK, I.; HARCIAREK, M. The effect of musical stimulation and mother's voice on the early development of musical abilities: a neuropsychological perspective. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 16, p. 1-17, 2021. Disponível em: [https://www.ncbi-nlm-nih-gov.translate.goog/pmc/articles/PMC8393253/?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=pt&\\_x\\_tr\\_hl=pt-BR&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www.ncbi-nlm-nih-gov.translate.goog/pmc/articles/PMC8393253/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc). Acesso em: 21 jan. 2022.

POPKEWITZ, T. S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/483>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PRANDI-GONÇALVES, M. B. R. *et al.* A musicalização infantil e o desenvolvimento social da criança de 0 a 1 ano. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 2, n. 2, p. 273-282, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1489>. Acesso em: 19 jun. 2022.

RAMOS, M. N. **Musicalização na Educação Infantil**: contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor. 2021. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Brasília, 2021. Disponível em: [https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1272/1/Mariana%20Nunes%20Ramos\\_0009164.pdf](https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/1272/1/Mariana%20Nunes%20Ramos_0009164.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental**: o que revelam crianças, pais e professoras. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90292>. Acesso em: 13 maio 2022.

RAUPP, M. D. *et al.* A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 17-46. Disponível em: [https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ\\_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf](https://ndi.ufsc.br/files/2013/09/Livro-educ_infantil-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf). Acesso em: 08 abr. 2022.

ROCHA, L. R. da S.; MARQUES, C. de A. A musicalização na educação infantil: um olhar para além do entretenimento. **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2825/4972>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROCHA, P. da S.; VALIENGO, A. Formação de professores da educação infantil para um cuidar e educar humanizadores. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 2, p. 172-176, 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/159>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RODRIGUES, E. B. **Política de reserva de vagas na Unesp**: um estudo com base nos Modelos Organizadores do Pensamento de estudantes ingressantes pretos. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

ROSENBLUM, M.; PIKOVSKY, A. Synchronization: From pendulum clocks to chaotic lasers and chemical oscillators. **Contemporary Physics**, v. 44, n. 5, p. 401-416, 2003.

SANTOS, C. D. V. dos. **A musicalidade na Educação Infantil**: processos cognitivos para aprendizagem. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2018. Disponível em: [177.66.14.82/handle/riuea/1507](http://177.66.14.82/handle/riuea/1507). Acesso em: 19 out. 2022.

SANTOS, M. E. B. M. do. **A construção da novidade**: diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. 2014. 123 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

SANTOS, M. O.; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-133, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/1868>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAVAGE, P. E. Music as a coevolved system for social bonding. **The Behavioral and Brain Sciences**, v. 44, n. 59, p. 1-42, 2021. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/music-as-a-coevolved-system-for-social-bonding/F1ACB3586FD3DD5965E56021F506BC4F>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. **Caderno SCENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, C. A. F. da; CARVALHO, V. L. Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 9, n. 10/11, p. 18-29, 2019.

SILVA, J. E. C. Entre a palavra e a coisa: a música e a origem da significação na estrutura da verdade. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912013000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912013000200002). Acesso em: 08 jan. 2022.

SOMMERHALDER, A. *et al.* Crianças pequenas fazendo Musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 79-98, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n40/1414-5138-sest-40-00079.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SOUZA, F. **Musicalização infantil**: a educação musical na infância. 2021. (Guia Prático). Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia\\_de\\_musicalizacao.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_musicalizacao.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S. Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 47-59, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/9Vy9FQ4Ygtbpzwwdg45GKWC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22. out. 2022.

STRAPPAZZON, M. A. L.; PILLOTTO, S. S.; VOIGT, J. M. R. Múltiplas sonoridades com a infância – uma experiência cartográfica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 38, p. 19-32, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/653>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SUSIN, F. P. **A Música na Educação Infantil**. 2008. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Habilitação Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18677/2/Fabiula%20Pedroso%20Susin.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARGAS, K. M.; JOLY, I. Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 113-123, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/242>. Acesso em: 27 mar. 2022.

TORMIN, M. C.; KISHIMOTO, T. M. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 147-169, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1521>. Acesso em: 27 mar. 2022.

VASCONCELOS, M. S. **As crianças e o conhecimento**. Assis: Unesp, 2000.

VASCONCELOS, M. S. *et al.* Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 207-217, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423778008>. Acesso em: 02 nov. 2022.

VASCONCELOS, M. S. **Piaget**: epistemologia e construção da criatividade. 2007. 171 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VASCONCELOS, M. S.; BELLOTTO, M. E. Indisciplina no contexto escolar: um estudo das significações abstraídas por estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 64-80, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3493>. Acesso em: 02 nov. 2022.

VECTORE, C. *et al.* Linguagem musical em instituições infantis: avaliação de duas propostas para formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jnqWy6cn5rMd69H6Mkpwwbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VILARINHO, F. F. A.; RUAS, J. J. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2516> Acesso em: 24 set. 2022.

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2643>. Acesso em: 23 nov. 2022.

WELSH, C. M. **Music Education, Child Development, and Academic Achievement: A Review of Recent Literature**. 2021. Term Paper (Bachelor of Science) – Portland State University, Portland, 2021. Disponível em: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/honorstheses/1041/>. Acesso em: 20 out. 2022.

YOUNG, M. Por que investir na primeira infância. *In*: GHESTI-GALVÃO, I. (coord.). **Avanços do marco legal da primeira infância**. Brasília: Câmara dos Deputados; Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. p. 21-23. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 21 nov. 2022.

YOUNG, S. Early childhood music education research: an overview. **Research Studies in Music Education**, v. 38, n. 1, p. 9-21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>. Acesso em: 19 out. 2022.

ZHANG, S. The positive influence of music on the human brain. **Journal of Behavioral and Brain Science**, v. 10, n. 1, p. 95-104, 2020. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=98060>. Acesso em: 17 out. 2022.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NÃO DIRETIVA**

Roteiro preestabelecido com perguntas para orientar a pesquisadora na entrevista não direta

### **I. Identificação do público-alvo**

1 Sexo:

Masculino

Feminino

Outro

2 Idade:

### **II. Formação acadêmica e atuação**

3. Qual sua formação na graduação (Pedagogia, Magistério...)? Caso haja mais de uma resposta, favor especificar.
4. Após a sua primeira formação acadêmica na área da Educação, você realizou algum curso complementar (Pedagogia, segunda licenciatura, especialização, pós-graduação, curso de extensão, formação continuada etc.)? Cite até cinco formações que você considera mais relevantes para sua atuação.
5. Há quanto tempo atua nessa creche?
6. Já atuou antes em outra creche?
7. No primeiro semestre de 2021, qual era a faixa etária de seus alunos?
8. Na sua formação, foi estudado algo sobre musicalização?
9. Em algum momento, estudou sobre a importância da música no desenvolvimento dos bebês (0 a 2 anos)?
10. Quando você foi para a prática, você sentiu necessidade de saber algo que a graduação não ofereceu sobre musicalização e desenvolvimento dos bebês?
11. Foi abordado como a música deve ser trabalhada no dia a dia da escola, para auxiliar no desenvolvimento dos bebês (0 a 2 anos)?
12. Depois da graduação da sua primeira formação na área educacional, você realizou algum curso específico de educação musical (pós-graduação, especialização, graduação, curso de extensão, formação continuada etc.)?
13. Se sim, especifique (Exemplo: Nome, ano de conclusão, carga horária)

### **III. Concepções sobre o desenvolvimento de bebês (0-2 anos)**

14. Quais as principais características do desenvolvimento infantil dos bebês de 0 a 2 anos?

15. Como você descreveria uma interação (relacionamento, convivência) de qualidade entre educadora e alunos, no dia a dia da escola?
16. Qual ou quais autores você já leu que tratam do desenvolvimento infantil?
17. Você já leu algum texto de Jean Piaget?
18. Se sim, quais?
19. Você sabe me dizer alguma coisa sobre o que Piaget diz sobre o período/estágio sensório-motor?
20. Você acredita que a música pode contribuir para o desenvolvimento dos bebês?
21. Que aspectos do desenvolvimento a música auxilia?
22. Você acha que a música contribui para o desenvolvimento do pensamento? Como ela afeta o desenvolvimento?
23. Você acha que a música contribui para o desenvolvimento das emoções, afetos e sentimentos? Como ela afeta esse desenvolvimento?

#### **IV. Prática docente e a musicalização/música**

24. Quais são seus principais objetivos, como uma educadora de bebês e crianças bem pequenas?
25. Na sua opinião, qual a importância da musicalização para os bebês (0 a 2 anos)?
26. O que você entende por musicalização para bebês de 0 a 2 anos?
27. Você trabalha musicalização com seus alunos?
28. De que modo isso ocorre?
29. Como sua formação acadêmica contribuiu para a aplicabilidade da musicalização em sua prática pedagógica?
30. Com qual(is) objetivo(s) você trabalha/ou trabalharia música com os bebês (0 a 2 anos)?
31. Na sua visão, a musicalização auxilia para que ocorra uma interação de qualidade entre bebês (0 a 2 anos)?
32. Na sua visão, a musicalização auxilia para que ocorra uma interação de qualidade entre bebês (0 a 2 anos) e as educadoras?
33. Que estilo musical você trabalha/ou trabalharia com os bebês (0 a 2 anos)?
34. Por que trabalha com esse/esse(s) estilo(s)?

#### **V. Diário de atividades (1º sem. 2021)**

35. Como você realiza o planejamento de suas atividades que desenvolve na creche?
36. Você sabe informar se os professores participaram, de alguma maneira, da elaboração do diário de atividades a ser utilizado em 2022?
37. Você sugeriu alguma atividade, durante o processo de elaboração do diário de atividades a ser usado em 2022?

38. O diário de atividades possui propostas que incluíam a música como estratégia metodológica?
39. De modo geral, de que maneira a música foi proposta nas atividades que constam no diário de aprendizagem?
40. Você considera que é importante ter o diário de atividades como material de apoio? Por quê?