



REFLEXÕES SOBRE O DISTANCIAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Silveira Campanharo¹

Mário Sérgio Vasconcelos²

Mariana Galon Silva³

Resumo: A musicalização na Educação Infantil é reconhecida por sua importância no desenvolvimento integral da criança. No entanto, na prática pedagógica cotidiana, observa-se uma distância entre os sentidos atribuídos à musicalização na teoria e a forma como ela tem sido desenvolvida nas instituições de ensino, o que revela um problema estrutural mais amplo. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre os fatores que sustentam essa distância entre a teoria e a prática na musicalização na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão integrativa de caráter qualitativo, fundamentada em produções teóricas e empíricas que dialogam com autores clássicos e contemporâneos, associada à análise de dados qualitativos oriundos de pesquisa anterior com professoras da Educação Infantil. Os resultados demonstram que, embora haja empenho das docentes em incluir a música na rotina escolar e embora essas docentes demonstrem entusiasmo e interesse pela música, as práticas frequentemente carecem de fundamentação teórica, sendo marcadas por improviso e compreensões simplificadas sobre a musicalização. Muitas vezes, a música é tratada como ferramenta, e não como uma linguagem estética e formativa. Esse cenário reflete lacunas na formação e a ausência de diretrizes pedagógicas claras, reforçando a marginalização histórica da música como saber legítimo e demandando intervenções que valorizem o saber musical como parte integrante da prática docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Musicalização. Saber.

¹ A. S. Campanharo (👤). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, SP, Brasil.
e-mail:

² M. S. Vasconcelos (👤). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, SP, Brasil.

³ M. G. Silva (👤). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG, Brasil.

INTRODUÇÃO

A musicalização na Educação Infantil é amplamente reconhecida por sua contribuição ao desenvolvimento integral da criança, beneficiando aspectos cognitivos, motores, sociais e sensoriais (Ilari, 2020; Carmo, 2021). Entretanto, na prática pedagógica das creches, observa-se uma distância preocupante entre os fundamentos teóricos da musicalização e sua efetiva aplicação no cotidiano das salas. Este desalinhamento reflete um problema recorrente na docência, que é a fragilidade na articulação entre teoria e prática, mais especificamente no que se refere às práticas musicais na primeira infância.

Mesmo que haja um descompasso, é preciso estar atento para que ele não seja reduzido a uma leitura simplista que responsabiliza exclusivamente as professoras pela precariedade das práticas musicais. Pelo contrário, trata-se de uma questão estrutural, que se inscreve nas condições formativas, nas escolhas políticas e curriculares, bem como na própria definição do que a escola considera como saber legítimo e necessário para as crianças pequenas. Sendo assim, a reflexão sobre essa distância exige como certos saberes, como a musicalização, acabam sendo historicamente marginalizados no currículo escolar e na formação docente (Charlot, 2000; Nóvoa, 2022; Tardif, 2017). Diante disso, a presente investigação se orienta pela seguinte questão de pesquisa: quais fatores sustentam a distância entre teoria e prática na musicalização na Educação Infantil?

Ao analisar os principais documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), observa-se que, embora haja menções à música como linguagem e como campo de experiências, sua presença ainda é tratada de forma superficial, sem detalhamento de objetivos, conteúdos e metodologias que deem sustentação à prática musical como dimensão pedagógica estruturante.

Esta reflexão se ancora também em dados qualitativos oriundos de uma pesquisa anterior, que captaram percepções de professoras da Educação Infantil sobre suas práticas de musicalização. As falas dessas docentes são aqui mobilizadas como elementos ilustrativos, que materializam na experiência cotidiana as tensões teóricas, epistemológicas e formativas que atravessam a distância entre teoria e prática. Foi, justamente, a partir da análise desse material empírico que veio à tona a percepção da distância existente entre os referenciais teóricos da musicalização e a realidade vivenciada nas práticas docentes.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre os fatores que sustentam a distância entre teoria e prática na musicalização na Educação Infantil. A proposta é discutir, à luz da literatura e de documentos legislativos que tratam da musicalização na educação, de que modo essa lacuna se configura, quais fatores a sustentam e quais possibilidades podem ser delineadas para sua superação. Para isso, mobilizam-se autores que problematizam a articulação entre teoria e prática no campo da formação docente, como Pimenta (1999), Tardif (2017), Perrenoud (2002), Freire (1996), Fontana e Fávero (2013) e Nóvoa (2022), demonstrando que a questão da musicalização na infância não pode ser compreendida de maneira isolada, mas sim como expressão de um dilema maior da docência e da produção dos saberes profissionais.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão integrativa de caráter qualitativo. A revisão integrativa permite a sistematização de estudos teóricos e empíricos. Para Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85), “esse tipo de método permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não



esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados”.

Foram selecionados artigos, livros e documentos oficiais que tratam da musicalização na infância, do desenvolvimento infantil e da formação de professores, bem como investigações que abordam a relação entre teoria e prática na Educação Infantil. Importa destacar que o corpus teórico mobilizado neste estudo estabelece um diálogo entre autores clássicos e estudos mais recentes, de modo a articular fundamentos consolidados com investigações contemporâneas.

Dialoga-se especialmente com dados qualitativos oriundos de uma pesquisa anterior, a qual foi realizada com professoras da Educação Infantil, cujas entrevistas foram utilizadas como recurso para ilustrar e fortalecer a análise teórica proposta. Os trechos levantados são tratados aqui como elementos empíricos complementares, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados no cotidiano das práticas pedagógicas com musicalização. As falas foram analisadas de forma dialógica, à luz do referencial teórico, com o objetivo de complementar a análise crítica desenvolvida ao longo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A distância entre teoria e prática na musicalização

Ao tratar da musicalização, não basta descrevê-la como presença ou ausência nas rotinas escolares: é preciso indagar de que forma ela se inscreve nas práticas e qual sentido assume no percurso formativo das crianças. Entre o entusiasmo dos professores e a riqueza de possibilidades que a música oferece, permanece um descompasso entre a experiência cotidiana e os fundamentos teóricos que poderiam potencializá-la. Esse distanciamento influencia a qualidade e a intencionalidade das propostas, bem como define o lugar que a música ocupa no currículo e no imaginário docente, condicionando a forma como ela é tratada.

No entendimento de Catão (2011), a musicalização nas escolas deve ser concebida como um processo cultural, estético e crítico, enraizado na própria constituição do sujeito e na historicidade da música. Ela não pode se limitar a práticas sonoras esporádicas ou a um uso intuitivo de recursos musicais, mas precisa ser mediada por fundamentos teóricos que permitam compreender a música como linguagem simbólica e instrumento de leitura e transformação da realidade. Inspirado pela tradição frankfurtiana, entende-se que a música na escola deve superar a lógica do mínimo, que reduz o acesso à cultura a um patamar básico, e assumir um papel formativo que desenvolva a escuta crítica, amplie repertórios e problematize hierarquias, passando a valorizar a experiência estética como prática consciente.

Diante disso, torna-se relevante considerar a seguinte reflexão sobre a dimensão sensível e afetiva que se estabelece na relação entre sujeito e obra de arte:

O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um (Duarte Júnior, 1988, p. 93).

Essa noção de equilíbrio estético pode ser lida como uma ampliação das ideias de Dewey (1934), para quem a estética não se restringe a objetos isolados em museus, mas surge da continuidade entre vida cotidiana e criação artística. Nesse sentido, a experiência estética nasce do movimento de tensão e resolução, de modo que o organismo humano perde temporariamente o equilíbrio em sua relação com o mundo, mas o recupera por meio da integração entre emoção e forma. Essa concepção permite compreender a educação estética



como um exercício em que emoção e pensamento caminham juntos. Dessa maneira, a equilíbrio estética não deve ser vista apenas como fruição do belo, mas como uma possibilidade de reordenação da experiência, em que a criança vivencia ritmos de ruptura e recomposição que alimentam sua formação criativa.

Para além do domínio técnico, a arte deve promover experiências que envolvam o sentir. Nesse contexto, a musicalização é entendida como prática intencional que articula o cotidiano das crianças à diversidade cultural, reconhecendo a cultura infantil e integrando-a a um projeto de democratização do acesso aos bens simbólicos. Cabe à escola fornecer instrumentos para que alunos e professores se apropriem criticamente da música, decifrando seus sentidos e relações com a sociedade, fazendo-se assim necessário oferecer oportunidades de contato com diferentes tradições, estilos e linguagens, não para impor um gosto pré-definido, mas para possibilitar escolhas fundamentadas (Catão, 2011). Nessa perspectiva, a musicalização torna-se um espaço de encontro entre culturas, de exercício de escuta atenta e de formação integral, consolidando-a como conhecimento emancipador no currículo escolar.

Entretanto, ao observar a prática pedagógica em relação à musicalização na Educação Infantil, percebe-se que os professores, embora demonstrem interesse e estejam realmente empenhados em inserir a música no cotidiano, fazem isso de forma desvinculada dos princípios teóricos que fundamentam a musicalização como processo pedagógico (Campanharo, 2024). Este fenômeno não pode ser interpretado como uma falha isolada das docentes, mas sim como um reflexo das fragilidades estruturais da formação inicial, da ausência de clareza nos documentos curriculares e da histórica marginalização da música como saber legítimo na educação infantil.

A partir das concepções das professoras sobre musicalização, observa-se uma compreensão muitas vezes simplificada do que, de fato, caracteriza a musicalização no âmbito educativo. Um dos relatos exemplifica bem essa percepção, quando uma professora afirma:

“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... historinha de música, né. Escutamos músicas, usamos sucatas para fazer batuque, então é tudo música, né, porque é som” (Campanharo, 2024, p. 129).

A fala demonstra que a que a musicalização é concebida como qualquer atividade que envolva som, sem uma distinção clara entre práticas musicais estruturadas e ações sonoras esporádicas, reforçando o entendimento da música como instrumento de distração ou preenchimento da rotina, mais do que como uma linguagem estética e cultural com objetivos educativos próprios.

Para Bocca e Gonçalves (2023), é urgente uma compreensão mais profunda sobre a música e sobre os processos envolvidos no seu ensino e aprendizagem, de modo que tanto os indivíduos quanto a sociedade reconheçam a música não como algo secundário, mas como parte essencial da cultura humana. Nesse sentido, a musicalização não pode ser pensada como mero fazer sonoro desvinculado de sentidos, mas sim como prática de linguagem que, assim como a linguagem verbal, constitui o sujeito na sua relação com o mundo.

Outra docente afirma que musicalização “não é somente cantar”, mas também usar instrumentos e sucatas, chegando a dizer aos alunos que “vamos fazer barulho”, compreendendo essa ação como parte da prática musical (Campanharo, 2024, p. 130). Percebe-se aqui a naturalização de uma prática que não necessariamente se alinha ao conceito de musicalização defendido pela literatura especializada. A ideia de que fazer barulho com sucatas é suficiente para caracterizar a musicalização aponta para a falta de mediação teórica na construção dessas práticas. Não se nega que o uso de materiais alternativos seja uma prática



interessante, ainda mais pela valorização da experimentação sonora e pela busca em tornar a música acessível no cotidiano escolar. No entanto, quando essas práticas não estão apoiadas em uma mediação teórica consistente, corre-se o risco de reduzir a musicalização a um simples “fazer barulho”, esvaziando-a de seu potencial formativo.

Este cenário não é isolado. Estudos como o de Anhaia e Mariano (2021) confirmam que muitos professores na Educação Infantil utilizam a música como um recurso intuitivo sem que haja um planejamento estruturado que a configure como prática pedagógica fundamentada. As autoras destacam que, embora a música esteja presente na vida das crianças desde o ventre materno e ao longo de sua infância, a sua utilização nas escolas muitas vezes não ultrapassa o nível da recreação. As autoras reforçam que a música, quando aplicada sem intencionalidade pedagógica, perde seu potencial pleno.

É nesse sentido que Pederiva (2019) aponta que a musicalização na Educação Infantil muitas vezes se limita ao momento de lazer ou à preparação de apresentações para datas comemorativas, reforçando uma visão da música como algo acessório ou que é utilizado para ocupar o tempo das crianças, em vez de ser trabalhada como parte do processo educativo e do desenvolvimento da musicalidade humana. Para a autora, é preciso desenvolver a sensibilidade por meio do olhar, da escuta, de percepções e sentimentos, mas para isso é preciso uma maior compreensão da complexidade da arte, incluindo a música.

Outra professora também traz a seguinte fala:

“Para mim... 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 acho que a música é muito importante para a criança. [...] Ah, eu acho assim, que você musicalizando, você acalma a criança, né, dependendo do tom que você for cantar. [...] 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 nas cordas, mas para eles eu estou tocando, né” (Campanharo, 2024, p. 133).

Este relato ilustra tanto a potência criativa da docente, que busca transformar a rotina em momentos musicais, quanto a ausência de formação específica, que a faz utilizar o violão de forma simbólica, sem efetivo domínio do instrumento. De fato, a música pode, e deve, estar presente nos momentos do cotidiano das crianças. A musicalização integrada às atividades diárias contribui expressivamente para o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da expressão corporal e emocional, além de tornar o ambiente escolar mais acolhedor (Ilari, 2020). Contudo, é fundamental que essa presença da música no dia a dia não se restrinja ao uso intuitivo, mas que seja potencializada por práticas intencionais.

Seguindo a linha das observações anteriores, a ideia de Sad Filho (2013) ajuda a compreender algo que falta nas práticas relatadas. Para ele, a arte educa porque, ao atrair o olhar, encantar a audição e acionar a imaginação, dialoga com a consciência e abre um espaço de liberdade em que somos convidados a agir de forma criativa. Na escola, isso implica superar a noção de musicalização como simples reprodução de sons ou mesmo transmissão de técnicas, para compreendê-la como um processo de formação do sujeito.

Nessa perspectiva, torna-se possível observar como as concepções docentes dialogam ou se afastam dessa compreensão de arte e musicalização. É o que se percebe no relato de outra professora, que afirma que costuma cantar em diferentes momentos da rotina, usa música clássica para embalar as crianças e trabalha em roda com instrumentos como o chocalho, explorando ritmos. Ao ser questionada sobre o termo, admitiu “não saber exatamente o que é musicalização”, associando-o ao que realiza nessas práticas (Campanharo, 2024, p. 135). Por



um lado, essa fala revela o empenho da docente em integrar a música a diferentes momentos do cotidiano escolar, buscando diversificar recursos e explorar elementos como o ritmo. Porém, a própria fala, ao se referir não ter certeza a que se refere o termo “musicalização”, quando questionada, é emblemática da insegurança epistemológica que atravessa as práticas das docentes, deixando claro que há uma lacuna conceitual incômoda entre o que as diretrizes e a teoria entendem por musicalização e aquilo que as professoras, na prática, desenvolvem.

A recorrência de expressões como “fazemos barulho”, “é só cantar”, “pega qualquer som” ou mesmo “musiquinha” (Campanharo, 2024), demonstra, mais que uma simplificação conceitual, a ausência de um lugar estruturado e valorizado para a música no currículo da Educação Infantil e, principalmente, na formação inicial dos professores. Essa concepção não surge do acaso, mas sim de um processo formativo que pode acabar negligenciando a música como linguagem estética, cultural e cognitiva, tratada muitas vezes como acessória e não como conhecimento estruturante.

As falas docentes permitem identificar padrões comuns de compreensão sobre musicalização. O quadro a seguir sintetiza essas recorrências, relacionando-as às lacunas mais evidentes e aos referenciais teóricos e normativos que poderiam orientar práticas mais consistentes.

Quadro 1 – Concepções docentes sobre musicalização e suas lacunas em relação às orientações teóricas e normativas

Categoria	Exemplos de falas docentes	Lacunas identificadas	Referenciais teóricos/normativos
Música como qualquer som	Tudo o que emite som é musicalização: cantar, chocalho, sucata	Redução da musicalização a experiências sonoras sem intencionalidade pedagógica	Catão (2011): música como linguagem simbólica; RCNEI (1998): propõe exploração sonora
Musicalização como “barulho”	Fazer barulho é musicalização	Falta de mediação teórica; risco de esvaziar o potencial formativo	Barbosa (1998): articulação entre experimentação, decodificação e informação; DCNEI (2010): reconhece música como linguagem essencial
Música no cotidiano sem fundamentação	Busca cantar em todos os momentos e simula tocar violão	Potência criativa, mas ausência de formação específica e uso intuitivo	Ilari (2020): musicalização cotidiana deve ser planejada; BNCC (2017): inclui música em “Traços, sons, cores e formas”
Insegurança conceitual	Não sabe exatamente o que é musicalização, mas acredita que a faz com as crianças	Lacuna epistemológica entre teoria e prática	Charlot (2000): saber escolar como construção social; Lei 11.769/2008: tornou a música obrigatória no currículo de Arte

Fonte: elaborado pelos autores (2025)



Por outro lado, é fundamental destacar que essas docentes não demonstram resistência à musicalização. Pelo contrário, em suas falas há entusiasmo, gosto pela música e desejo de oferecer experiências sonoras às crianças. No entanto, esse desejo não encontra suporte em uma formação adequada, nem respaldo claro nos documentos curriculares, o que as leva, muitas vezes, a recorrer à reprodução de práticas intuitivas e ao senso comum. Desse modo, as dificuldades relatadas em integrar a música às práticas diárias frisam a necessidade de novas abordagens pedagógicas.

Nesse ponto, as contribuições de Green (2006) demonstram que a mera inserção de novos repertórios musicais no currículo, como ocorreu com a música popular em diversos países, não é suficiente, já que, muitas vezes, esses repertórios acabam sendo tratados com metodologias tradicionais, semelhantes às aplicadas à música clássica, o que compromete seu sentido para os alunos. Como alternativa para uma integração prática efetiva, propõe a incorporação de elementos característicos do aprendizado informal dos músicos populares, como a escolha do repertório pelos próprios estudantes, o aprendizado por ouvido, o trabalho em pequenos grupos e a integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor. Essas estratégias, quando adaptadas ao contexto da Educação Infantil, podem enriquecer o processo de musicalização, ampliando a autonomia dos professores e das crianças.

Assim, se por um lado o conhecimento artístico “direciona o sujeito à compreensão de que ele é um ser sociocultural, que é capaz de reconhecer e produzir cultura, e a escola é o espaço de ensino que sistematiza o conhecimento e o torna intencional [...]” (Rocha; Marques, 2019, p. 9), o que ainda se mantém arraigado na prática educacional é uma inserção da música de maneira descontextualizada e carente de planejamento (Rocha; Marques, 2019), algo claramente percebido nos relatos aqui apresentados, nos quais a musicalização, embora seja presente em variados momentos e valorizada afetivamente, é muitas vezes reduzida a um fazer intuitivo, sem mediação teórica consistente.

Para uma melhor aplicação da teoria na prática docente, observam-se iniciativas como o projeto Musical Futures, inspirado nos estudos de Green (2006), que mostram como a incorporação de práticas informais de aprendizagem pode motivar os estudantes e dar novo sentido ao ensino de música. Experiências relatadas em pesquisas nacionais também ilustram caminhos possíveis para superar a marginalização da música, a exemplo de Ilari (2002), que descreve práticas de musicalização em contextos de Educação Infantil que beneficiam o desenvolvimento dos bebês já no primeiro ano de vida.

A autora revisa pesquisas que evidenciam a sofisticação da escuta infantil, mostrando que, ainda no período pré-natal, os bebês reconhecem vozes, histórias e canções ouvidas durante a gestação, e que, após o nascimento, apresentam preferências por contornos melódicos, timbres vocais e até mesmo consonâncias harmônicas (Ilari, 2002), o que mostra que o bebê não é um ouvinte passivo, mas um sujeito ativo na construção de sua musicalidade. As implicações para a prática docente são claras: atividades de musicalização podem e devem envolver os responsáveis, incentivando-os a cantar para as crianças e a criar ambientes sonoros ricos no cotidiano familiar e escolar.

Musicalização na educação infantil: entre saberes legítimos e marginalizados

Para compreender as razões que levam a musicalização a, em muitos momentos, ocupar um lugar secundário nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, é necessário refletir sobre como a escola, historicamente, define e hierarquiza os saberes. Charlot (2000) decididamente contribui para essa análise ao discutir que os saberes escolares não são neutros nem universais, mas socialmente e historicamente construídos. Segundo o autor, o saber escolar é aquele que é reconhecido socialmente como legítimo para ser transmitido na escola, sendo resultado de



escolhas culturais, políticas e econômicas que definem o que é considerado relevante ou periférico no processo educativo.

Nesse contexto, pode-se perceber que a musicalização, assim como outras linguagens artísticas, frequentemente é tratada como um saber acessório, muitas vezes relegado ao papel de apoio a outras aprendizagens consideradas centrais, como a linguagem oral e escrita e o raciocínio lógico-matemático. Charlot (2000) reforça que o que se ensina e aprende na escola não é uma reprodução fiel do saber disponível na sociedade, mas uma seleção que carrega marcas de uma determinada concepção de educação, de sujeito e de sociedade. Dessa forma, quando a música não é reconhecida como um saber estruturante, ela passa a ser vista como mera atividade lúdica ou mesmo recreativa, e não como uma linguagem de grande relevância para o desenvolvimento humano.

A marginalização das artes no currículo escolar pode ser lida como expressão da hierarquização dos saberes, que distingue entre formas de conhecimento reconhecidas como socialmente legítimas e aquelas relegadas a um estatuto periférico. Young e Muller (2013) argumentam que o “conhecimento poderoso” é aquele que se diferencia da experiência imediata, estruturado por comunidades disciplinares, capaz de oferecer aos indivíduos recursos cognitivos para pensar além de seu contexto local e imaginar alternativas e novas possibilidades. Trata-se de um direito educacional em que é preciso garantir a todos o acesso a esse conhecimento é condição para a justiça curricular. Quando determinadas áreas são excluídas ou tratadas como complementares, nega-se aos estudantes a possibilidade de desenvolver essa capacidade de ampliar horizontes intelectuais e estéticos.

Mais do que discutir presença ou ausência da musicalização na escola, é necessário problematizar os modos como ela é entendida e praticada, já que a forma como é definido o que é música influencia as experiências oferecidas às crianças. Nesse horizonte, observa-se a seguinte reflexão:

Argumento que é preciso alargar conceitos de música e ampliar a compreensão de uma única criatividade musical para considerar múltiplas criatividades, questionando a hierarquização de saberes e práticas musicais que reforçam valores hegemônicos e invisibilizam culturas. Nessa perspectiva, reflito sobre a necessidade de desconstruir visões ingênuas de criatividade, visando ao engajamento numa educação musical antirracista, escutando nossas crianças, por uma escola inclusiva, diversa, democrática e libertadora (Beineke, 2023, p. 20).

A noção de criatividade musical antirracista proposta por Beineke (2023) problematiza uma visão ingênua de criatividade como um processo neutro. Quando a escola reconhece apenas determinados estilos musicais como legítimos, acaba invisibilizando práticas culturais diversas e reforçando hierarquias hegemônicas. Pensar a musicalização a partir de uma criatividade antirracista exige abrir espaço para múltiplas formas de expressão, permitindo que as crianças vivenciem repertórios que reflitam suas identidades culturais e comunitárias. Trata-se de um compromisso pedagógico com a diversidade, que afirma a música também como experiência inclusiva. Essa provocação traz a discussão para além do reconhecimento formal da música como saber escolar, apontando para o compromisso ético e político de repensar quais músicas, quais culturas e quais criatividades têm espaço no cotidiano educativo, pois as escolhas feitas pela escola não são neutras e podem intensificar processos de exclusão do saber musical.

Nesse mesmo horizonte, reflexões internacionais também ajudam a relativizar visões reducionistas sobre o desenvolvimento musical infantil. Welch (2022), ao revisitar o clássico estudo de Swanwick e Tillman (1986), destaca que a chamada sequência espiral de desenvolvimento não deve ser lida como modelo universal, mas como uma entre muitas possibilidades, sempre condicionadas pelos contextos culturais e sociais em que a criança se



insere. Para o autor, as crianças chegam à escola com repertórios musicais já consolidados em casa, na comunidade e nos meios midiáticos, e ignorar essas vivências empobrece o processo pedagógico. Nesse sentido, preciso reconhecer a diversidade de trajetórias musicais, bem como esse papel da emoção e da identidade cultural, para superar a visão da musicalização como recurso secundário e consolidá-la como linguagem formativa.

A exclusão existente é agravada pela visão que reduz o ensino de artes à função de entretenimento ou à livre expressão sem mediação crítica. Barbosa (1998) identifica esse fenômeno como uma anemia teórica da educação artística, caracterizada pela ausência de integração entre prática e conhecimento histórico e estético, o que empobrece a compreensão do papel social e cultural das artes. Para a autora, o ensino de artes deve articular três eixos indissociáveis: a experimentação, a decodificação e a informação, compondo uma epistemologia própria da área, a qual possui um papel na representação de dimensões humanas que nenhuma outra linguagem alcança. Nesse sentido:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (Barbosa, 1998, p. 16).

Assim como o acesso às ciências naturais e sociais amplia o repertório intelectual, o acesso às artes possibilita desenvolver sensibilidades estéticas, capacidade de interpretação simbólica e compreensão das formas como diferentes sociedades constroem sentidos e valores. Essa defesa está conectada a concepção de Young e Muller (2013) ao reconhecer que o conhecimento especializado (seja ele científico, social ou artístico) possui fronteiras, conceitos e práticas próprias, distintas do senso comum, e que sua apropriação não pode depender apenas da vivência espontânea. De tal maneira, reconhecer a arte como forma de conhecimento legítimo implica atribuir-lhe o mesmo estatuto de outras áreas do saber, evitando que seja relegada a uma posição de menor relevância.

A marginalização da música não se explica apenas por escolhas pedagógicas atuais, mas também por um percurso histórico que ajuda a entender os lugares ocupados pela música na educação brasileira. Castro e Teixeira (2020) analisam a trajetória histórica da música no contexto educacional brasileiro e demonstram que, desde o período colonial, a música ocupou diferentes funções no currículo, passando de instrumento catequético na atuação dos jesuítas à disciplina formal nos conservatórios, até ser incorporada à escola regular, onde sofreu sucessivas descontinuidades. Essa oscilação histórica contribuiu para que a música fosse tratada de modo fragmentado e, muitas vezes, subordinado a objetivos externos ao seu próprio campo. Ao enfatizarem o caráter transdisciplinar da música, capaz de articular saberes e estimular processos criativos e críticos, as autoras reforçam que sua função vai muito além do uso recreativo, o que exige presença planejada no currículo.

Se, no plano histórico, a música foi marcada por rupturas e funções subordinadas, no plano normativo essa herança se traduz em orientações que, embora reconheçam sua importância, pouco avançam em tratá-la como conhecimento estruturado. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a música aparece sendo teoricamente bem valorizada como parte das experiências culturais e estéticas da infância. Entretanto, apesar de enfatizar a exploração livre de sons, ritmos e movimentos, isso não se traduz na proposição de nenhum tipo de sequência didática estruturada que permita o desenvolvimento de competências musicais de forma sistematizada ou intencional.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, (Brasil, 2010), por exemplo, afirmam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam a expressão, a comunicação, a sensibilidade e a criatividade, reconhecendo a música como uma das linguagens essenciais. Porém, não há detalhamento sobre quais conhecimentos musicais são esperados, nem sobre como estruturá-los ao longo do processo educativo, o que reforça a fragilidade da musicalização como um saber formal.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), embora reconheça a música como uma das linguagens artísticas presentes no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, não a apresenta como um conteúdo com objetivos específicos e metodologias claras. A música aparece diluída entre propostas mais amplas de exploração sonora, sem definição de progressões de aprendizagem ou de competências específicas associadas ao desenvolvimento musical das crianças. Isso contribui para que, na prática, a musicalização seja entendida mais como um recurso do que como um objeto de ensino propriamente dito.

Essa ausência de clareza abre espaço para críticas, como as de Souza (2019), que aponta que, apesar dos avanços em reconhecer a criança como sujeito histórico e social, a BNCC não avança de maneira consistente na proposição de objetivos claros para a construção da linguagem musical. Para a autora, há um risco evidente de que a musicalização permaneça atrelada à dimensão do fazer espontâneo, muitas vezes reduzida a cantigas e brincadeiras, que devem, de fato, ser consideradas, mas não sem a devida intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, apesar de um reconhecimento mais explícito nos últimos anos, como destacam Castro e Teixeira (2020), a música ainda não se consolidou como componente curricular com status equivalente às demais áreas do conhecimento, permanecendo como uma possibilidade a ser ampliada na prática escolar, sobretudo diante dos recursos disponíveis na atualidade.

Face as amplas ferramentas virtuais para a utilização de música, hoje disponíveis em acesso aberto, percebemos que o uso da música na educação já não passa por obstáculos, como ocorrido em décadas atrás. Assim é necessário que os professores tenham o protagonismo de utilizar a música como metodologia considerando todos os aspectos relevantes que o processo envolve, bem como o contexto social dos alunos e os estilos musicais por eles apreciados (Castro; Teixeira, 2020, p. 16).

Mesmo com essa inegável ampliação do acesso a recursos e metodologias para o ensino de música, a permanência dessas fragilidades evidencia que as limitações não se explicam apenas pela disponibilidade de ferramentas ou mesmo pelo engajamento docente, mas estão relacionadas a uma questão estrutural mais ampla.

O cenário legislativo também demonstra que há um problema cujo cerne não reside necessariamente na formação dos professores, embora essa seja, sem dúvida, uma dimensão importante. A questão estrutural se manifesta na própria organização dos currículos e nas políticas educacionais, que não parecem reconhecer formalmente a musicalização como um saber legítimo e necessário na Educação Infantil. A ausência de diretrizes claras sobre os conhecimentos musicais, suas progressões e seus métodos de ensino gera uma lacuna que certamente impacta as práticas docentes. Trata-se de um vazio que reproduz a hierarquia entre os saberes e indica que nem todas as formas de conhecimento são consideradas igualmente dignas de ocupar espaço no projeto educativo. Essa marginalização não é apenas uma omissão burocrática, mas a expressão de uma concepção de infância e de educação que delimita quais linguagens merecem ser cultivadas e quais podem ser deixadas à espontaneidade, como se não portassem valor formativo em si mesmas.

Ao analisar a legislação e os documentos curriculares, percebe-se que o reconhecimento da música como linguagem aparece de forma recorrente, mas sempre acompanhado de lacunas



que a mantêm em posição secundária. A Lei 11.769/2008, apesar de estabelecer a obrigatoriedade da música no currículo, não foi acompanhada de políticas consistentes de formação docente, o que limitou sua efetividade. Do mesmo modo, a BNCC (2017) e documentos anteriores como o RCNEI (1998) e a DCNEI (2010) reconhecem a importância da experiência musical, mas não apresentam progressões de aprendizagem ou objetivos específicos, deixando espaço para interpretações frágeis e práticas pouco sistematizadas. Essas escolhas políticas e institucionais contribuem para que a musicalização permaneça como um saber periférico, cuja presença depende mais do esforço individual dos professores do que de uma política educacional consistente.

Dessa maneira, essa marginalização não se limita a lacunas de ordem legislativa ou curricular, pois repercute de maneira decisiva na forma como os professores são preparados e, posteriormente, em como exercem sua prática pedagógica. Se a música não é formalmente reconhecida como conhecimento estruturante, ela também não ocupa lugar central nos currículos de formação docente, nem nas condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. Dessa forma, a diferenciação entre saberes legítimos e saberes marginalizados leva a uma segunda lacuna, que atravessa a própria formação profissional: a distância entre aquilo que se aprende na teoria e o que se vivencia no cotidiano escolar. É justamente nesse ponto que se insere a discussão seguinte.

Saberes docentes e a difícil articulação entre teoria e prática

Poucas questões atravessam a história da educação de modo tão persistente quanto a dificuldade de articular teoria e prática, estando muito evidente na formação docente e sobretudo no exercício profissional dos professores da Educação Infantil, para os quais é recorrente que manifestem a percepção de que o que se vivencia em sala de aula difere substancialmente do que é abordado na formação inicial. Essa constatação não é apenas empírica, mas aparece também em estudos recentes que analisam a organização dos cursos e suas implicações para o trabalho docente. Nesse sentido:

O que observamos, no itinerário dos cursos de formação inicial de professores, é um deslocamento da dimensão teórica para a dimensão prática como forma de atender as complexidades que a docência contemporânea e o conhecimento exigem. Esse movimento, ancorado na legislação educacional, tem mostrado pouca potência para diminuir a distância entre esses dois supostos polo (Boff; Bahia, 2021, p. 813).

Assim, fica fragilizada a proximidade entre a teoria e a prática. Afinal, a prática não tem sido mediada por bases conceituais e a teoria não tem sido reelaborada à luz das experiências concretas. Esse problema não é uma questão meramente técnica, mas profundamente enraizada nas formas como se constrói, se transmite e se reconhece o saber docente no interior das instituições formadoras e na própria cultura escolar.

Não se trata de uma dificuldade recente: desde os anos 1990 já se apontava a necessidade de repensar a formação docente justamente a partir da análise das práticas pedagógicas. Pesquisas como as de Pimenta (1999) indicavam que repensar a formação inicial e continuada exigia considerar as práticas pedagógicas em sua complexidade, observando que a reprodução das desigualdades escolares não pode ser explicada apenas por referenciais teóricos, mas deve ser compreendida a partir das mediações concretas que atravessam a vida escolar, levando em consideração desde as ações de professores, alunos e famílias até as políticas curriculares, o funcionamento institucional e as inovações propostas pelos sistemas de ensino.

Em lugar de tratar a formação como um processo linear de transmissão de conteúdos, o desafio é perceber que ela também se constrói em meio a experiências cotidianas que escapam



ao controle dos currículos, o que abre espaço para reflexões que avançam no sentido de pensar como o professor pode se posicionar diante dessas contradições, sendo mais do que um simples executor de orientações externas, mas sujeito que, por meio da interpretação da realidade, é capaz de reelaborar e dar sentido ao seu trabalho.

Segundo Perrenoud (2002), a prática docente exige muito mais do que a aplicação de conhecimentos teóricos transmitidos durante a formação inicial. O autor defende que um professor reflexivo é aquele que não se limita a repetir procedimentos previamente aprendidos, mas que, ao contrário, é capaz de construir conhecimentos a partir da análise constante de sua prática, revisitando seus objetivos, questionando seus métodos e reelaborando suas ações em um ciclo contínuo de aprendizagem profissional. Entretanto, essa postura reflexiva não surge espontaneamente, mas precisa ser intencionalmente cultivada na formação inicial e continuada, rompendo com modelos tradicionais que sobrecarregam os futuros professores com conteúdos teóricos desconectados da realidade cotidiana da sala de aula.

Para que essa formação se concretize, é fundamental entender que o saber docente se constrói na relação entre professor e aluno. Tardif (2017) aprofunda a discussão sobre os saberes docentes, ressaltando que eles não são saberes descontextualizados, mas construções sociais profundamente enraizadas nas experiências, na trajetória de vida e nas interações dos professores com os diferentes atores do ambiente escolar. Para o autor, “o saber dos professores não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional” (Tardif, 2017, p. 34). Desse modo, a dissociação entre teoria e prática não apenas desconsidera essa natureza situada e social do saber docente, como também compromete sua legitimidade no interior da profissão.

Nesse debate, as reflexões de Freire (1996) também iluminam a questão. Para ele, a prática docente crítica exige pensar certo, um exercício permanente de articular o fazer ao pensar sobre o fazer, em que não basta acumular teorias abstratas, sendo preciso compreender que o trabalho pedagógico só se enriquece quando a ação é submetida à reflexão, e essa reflexão, por sua vez, transforma a ação. É esse processo que permite que a curiosidade ingênua se converta em curiosidade crítica, capaz de questionar e reelaborar o sentido do que se faz em sala de aula. Assim, ao invés de uma oposição entre teoria e prática, o que se coloca é a necessidade de uma conexão entre ambas. A docência se constrói nesse ir e vir, em que a experiência cotidiana é analisada criticamente, produzindo novos saberes e abrindo caminhos para que o professor não se limite a executar prescrições externas.

Dentre os questionamentos que o professor pode fazer a si próprio:

De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática? (Fontana; Fávero, 2013).

Essas indagações não são meros exercícios retóricos, mas abrem um campo de reflexão que desloca o professor da posição de executor para a de sujeito que interroga o próprio fazer, o que ocorre diante de uma disposição constante para revisar suas intenções, estratégias e resultados, buscando compreender o impacto real da prática pedagógica no processo de aprendizagem.

É importante ainda reconhecer que não deve se restringir ao esforço individual de cada docente, mas precisa ser construída no coletivo. Como discutem Fontana e Favero (2013), embora cada professor tenha influência sobre sua prática e sobre as turmas com as quais atua, os limites dessa atuação individual ficam evidentes quando se pensa na complexidade da vida



escolar. A análise e o planejamento ganham muito mais consistência quando são realizados em equipe, pois o diálogo entre diferentes experiências possibilita aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas de forma isolada. É nesse encontro de olhares que surgem novas interpretações da realidade, favorecendo não apenas o desenvolvimento de professores reflexivos, mas também de uma escola reflexiva.

Em convergência, Nóvoa (2022) argumenta que a chave para a superação da crise na formação docente reside no reconhecimento do conhecimento profissional docente como um terceiro gênero de conhecimento, distinto tanto do saber acadêmico quanto do saber prático empírico. Este conhecimento não se limita à aplicação de teorias, e também não se restringe à reprodução de práticas, mas sim se constitui na intersecção entre a reflexão sobre a prática, a partilha entre pares e a construção coletiva de saberes no interior da profissão. Isso significa que “se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 3).

A formação docente, mais especificamente na Educação Infantil, historicamente reproduz distâncias ao privilegiar conhecimentos acadêmicos de natureza abstrata, enquanto relega a um segundo plano os saberes da prática, aqueles produzidos no cotidiano das interações com as crianças, com os colegas e com as famílias. No caso da musicalização, essa tensão se agrava ainda mais, uma vez que se trata de um campo frequentemente marginalizado no currículo, visto muitas vezes como um recurso acessório e não como um saber estruturante do desenvolvimento infantil.

É nesse ponto que a reflexão de Penna (1990) se torna particularmente relevante. Ao discutir o desenvolvimento da sensibilidade musical, a autora rompe com a concepção de que essa sensibilidade seja um dom inato ou uma característica mística presente apenas em alguns indivíduos. Ressalta-se a urgência de superar modelos formativos que relembram a musicalização ao campo do improviso, deslocando a discussão da musicalização de uma lógica espontaneísta para uma lógica formativa. Quando a formação docente não contempla a construção desse saber específico, ela não só enfraquece as práticas de musicalização na Educação Infantil, como também perpetua a falsa distância entre quem nasce e quem não nasce com capacidade musical.

Essa exigência de um percurso formativo mais consistente também aparece na abordagem de Sad Filho (2013), para quem a formação do arte-educador deve ultrapassar a noção restrita de preparo técnico, devendo constituir-se como um processo que envolve compreender a arte como prática social e linguagem capaz de instigar a imaginação e estabelecer diálogos com realidades diversas. Por isso, defende que o percurso formativo ofereça vivências que unam fruição e análise crítica à criação artística, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilidade que permita ao professor reconhecer, nas manifestações culturais, oportunidades de aprendizagem. Essa postura desloca o docente do papel de transmissor de técnicas para o de mediador de experiências, alguém que cria condições para que os estudantes se apropriem da arte como uma forma de expressão e de leitura do mundo.

Nessa linha, Tardif (2017) afirma que “o saber dos professores não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (p. 36), o que implica reconhecer que a prática docente não pode ser reduzida à aplicação linear de teorias, mas exige uma articulação entre conhecimentos formais, experiências pessoais, saberes construídos coletivamente e reflexão crítica sobre o próprio fazer. Nessa mesma direção, Nóvoa (2022) defende que a valorização do conhecimento profissional docente exige a construção de espaços institucionais nos quais os professores possam não apenas reproduzir saberes externos, mas produzir, sistematizar e compartilhar seus próprios conhecimentos. Propõe-se assim a criação de um “terceiro lugar”, que supere a



distância entre a academia e a escola, possibilitando a emergência de uma cultura profissional baseada na valorização dos saberes da prática.

Compreender as dificuldades de articulação entre teoria e prática na Educação Infantil no campo da musicalização exige assim reconhecer que essa dicotomia não é fruto de falhas individuais das docentes, mas o resultado de um modelo formativo que historicamente desvaloriza os saberes produzidos no e pelo exercício profissional. Superar essa lógica implica não apenas rever os currículos de formação, mas também afirmar a legitimidade da prática como espaço de produção de conhecimento, articulado com a teoria em um movimento dialético permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial, o qual era refletir sobre os fatores que sustentam a distância entre teoria e prática na musicalização na Educação Infantil, foi plenamente atendido. A análise das práticas de musicalização na Educação Infantil, quando articuladas à revisão teórica e à observação dos documentos normativos, permite compreender que a referida distância não é um desvio ocasional e muito menos o fruto de resistência das docentes, mas sim um reflexo direto de um sistema educacional que não valoriza na prática a música como saber legítimo e necessário na formação das crianças pequenas.

A distância entre teoria e prática na musicalização com essas crianças não é um fenômeno acidental, tampouco responsabilidade isolada dos docentes. Trata-se de uma lacuna estrutural, epistemológica e política, que reflete a forma como a escola, os currículos e os processos formativos historicamente hierarquizam os saberes, relegando a musicalização a um papel periférico no contexto educativo. Superar essa dicotomia exige, antes de tudo, o reconhecimento da musicalização como um saber necessário, estruturante e formativo na infância, e não como um mero recurso lúdico auxiliar. No entanto, tal reconhecimento não se efetiva sem que ocorram transformações concretas no âmbito da formação inicial dos professores.

É preciso reconhecer que não há produção de conhecimento profissional consistente no vazio formativo. Quando a formação inicial negligencia determinados campos do saber, como é o caso da musicalização na Educação Infantil, os professores não dispõem dos referenciais mínimos que lhes permitam desenvolver práticas fundamentadas que sejam intencionalmente planejadas. Nessas circunstâncias, o que prevalece não é propriamente a construção de saber profissional, mas sim a reprodução de práticas baseadas no senso comum, no improviso e em soluções pontuais, muitas vezes desvinculadas dos fundamentos teórico-pedagógicos que caracterizam uma prática educativa qualificada.

Afirmar o professor como um produtor de conhecimento exige, antes de mais nada, garantir-lhe condições formativas sólidas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, bem como ambientes institucionais que valorizem o desenvolvimento profissional permanente, e por consequência, a apropriação efetiva dos saberes que são necessários à sua atuação, entre eles, de maneira indubitável, os saberes relacionados à musicalização na primeira infância.

O desafio é reposicionar a música, deslocando-a da condição de recurso complementar. Superar essa lógica demanda professores que se percebam não apenas como aplicadores de conteúdos, mas como sujeitos críticos e criativos, capazes de refletir sobre o impacto de suas ações, reinventando a prática. Mais do que isso, exige que essa reflexão não se limite ao âmbito individual, mas seja cultivada coletivamente em construção conjunta. Só assim é possível formar não apenas professores reflexivos, mas escolas reflexivas, capazes de repensar seus projetos e de se abrir para novas formas de incluir a música na vida das crianças.



Como desdobramento deste estudo, propõe-se o desenvolvimento de instrumentos de autoavaliação específicos para docentes da Educação Infantil, voltados à musicalização. Esses instrumentos não devem ser entendidos como um *checklist* de tarefas, mas como um recurso de reflexão crítica que pode ser aplicado periodicamente, tanto de forma individual como coletiva, em momentos de planejamento ou de formação continuada. Entre as dimensões a serem contempladas, destacam-se: a intencionalidade pedagógica, a diversidade de repertórios mobilizados, a coerência do planejamento didático, o diálogo com documentos normativos e a articulação entre fundamentos teóricos e a prática cotidiana. Ao refletirem sobre esses aspectos, os professores identificariam suas próprias lacunas e potencialidades, bem como poderiam subsidiar processos formativos ajustados às reais demandas do trabalho pedagógico.

Essa proposta se sustenta na compreensão de que as crianças chegam à escola com repertórios musicais já constituídos em suas vivências familiares, comunitárias e midiáticas, e que a musicalização só se tornará efetivamente formativa quando for capaz de reconhecer essa pluralidade como ponto de partida. Reforça-se também que a música, mais do que um recurso lúdico, constitui experiência estética capaz de articular emoção, imaginação e cognição, favorecendo a formação integral. Reconhecer esse potencial e criar instrumentos que incentivem a reflexão docente sobre suas práticas é um passo necessário para superar a marginalização histórica da música e consolidá-la como direito das crianças.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, M. H. F.; MARIANO, M. L. A importância da música na educação infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e021022, jan./dez. 2021.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora Arte, 1998.

BEINEKE, V. Educação musical, criatividade e diversidades na escola: encantando e desconstruindo discursos ingênuos. In: BEINEKE, V. (Org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 19-41.

BOCCA, H. de O. V.; GONÇALVES, J. C. Música, linguagem e formação estética: um estudo em perspectiva dialógica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, e20210106, 2023.

BOFF, D. S.; BAHIA, S. B. M. H. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAMPANHARO, A. S. **Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês: como está esse compasso?** 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.



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.

CASTRO, R. E.; TEIXEIRA, M. R. F. Música na educação: uma possibilidade a ser ampliada no cenário nacional. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-20, 2020.

CATÃO, V. M. **Musicalização na educação infantil**: entre repertórios e práticas culturais e musicais. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 1980.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU – REI*, v. 8, n. 17, p. 81-92, jan./jun. 2013.

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

GREEN, L. *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, p. 103-120, 2006.

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

ILARI, B. *Longitudinal Research on Music Education and Child Development: Contributions and Challenges*. *Music & Science*, v. 3, p. 1-21, 2020.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, 2022.

PEDERIVA, P. L. M. A educação estético-musical e o desenvolvimento da musicalidade humana. *Revista Eixo*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 54-60, jul./dez. 2019.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, L. R. S.; MARQUES, C. de A. **Musicalização na educação infantil**: um olhar para além do entretenimento. 2021. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2825>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAD FILHO, D. **A formação do arte-educador**: diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

SOUZA, B. C. M. F. Musicalização na educação infantil: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 20, n. 40, p. 51-64, jan./mar. 2019.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. *The sequence of musical development: a study of children's composition*. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

WELCH, G. F. *Reflections on the concept of musical development*. **British Journal of Music Education**, v. 39, p. 92-105, 2022.

YOUNG, M.; MULLER, J. *On the powers of powerful knowledge*. **Review of Education**, v. 1, n. 3, p. 229-250, out. 2013.

