

QUANDO O CORPO APRENDE A OUVIR: REFLEXÕES SOBRE MUSICALIZAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E INFÂNCIA A PARTIR DA MONITORIA UNIVERSITÁRIA

Mariana Souza Lima¹; Débora Souza dos Santos²; Matheus Machado da Silva³; Karolyne Cardoso da Fonseca Bispo dos Santos⁴; Heloisa Josiele Santos Carreiro⁵.

¹ Graduanda em Pedagogia pela FFP-UERJ. marisolima17@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela UERJ-FFP. desousa2325@gmail.com

³ Graduando em Pedagogia pela FFP-UERJ. maxteus.machado@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela UERJ-FFP. karolfons3ca@gmail.com

⁵ Doutora em Educação e Professora Associada da UERJ-FFP.
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil a partir das vivências na monitoria da disciplina Educação Infantil I, no curso de Pedagogia da UERJ/FFP, com ênfase na experiência de uma oficina de musicalização. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter narrativo-reflexivo, configurada como relato de experiência formativa. A atuação como monitora possibilitou acompanhar o cotidiano da formação docente, observando leituras, rodas de conversa e planejamentos, bem como as potências e lacunas que atravessam esse processo. A análise dialoga com documentos orientadores da Educação Infantil e com as contribuições de Tardif sobre saberes docentes, Corsino acerca do planejamento, Qvortrup na compreensão da infância como fenômeno social, Kramer nas questões éticas da autoria infantil, Brito no campo da educação musical, Figueiredo na discussão sobre formação musical na Pedagogia e Gonzalez na problematização das relações raciais na docência. Os resultados mostram que, quando a música é vivida como experiência estética, corporal e coletiva, ela realmente amplia o repertório dos estudantes e provoca mudanças na forma como compreendem a docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Saberes docentes. Múltiplas linguagens.

1.Introdução

Minha experiência como monitora da disciplina de Educação Infantil I, no curso de Pedagogia da UERJ/FFP, tem provocado reflexões constantes sobre a formação de professores para a Educação Infantil. Ao acompanhar aulas, leituras, rodas de conversa e planejamentos, observo as potências e as lacunas que atravessam esse processo formativo, especialmente, no que se refere ao contato com as linguagens da infância.

Entre essas linguagens, a música se destaca não apenas por sua potência pedagógica, mas também por sua presença reduzida na formação inicial. Embora documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros

nacionais de qualidade para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheçam a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, as práticas formativas ainda revelam contradições. As DCNEI defendem experiências que envolvam o corpo, o som, o movimento e a expressão artística (Brasil, 2010), mas pondero que diante de minhas observações e vivências como estudante e bolsista de monitoria essas linguagens frequentemente aparecem de forma secundária na formação em Pedagogia.

A percepção acerca da presença pontual e frequentemente instrumentalizada da música na escola dialoga com estudos da área de Educação Musical que apontam para a fragilidade da formação musical nos cursos de Pedagogia. Figueiredo (2013) destaca que, embora os pedagogos sejam responsáveis por práticas musicais na Educação Infantil e nos anos iniciais, sua formação inicial raramente contempla experiências sistemáticas de musicalização, o que contribui para a reprodução de usos restritos da música no cotidiano escolar. Essa constatação reforça que a ausência observada não se trata de uma percepção isolada, mas de uma questão estruturante da formação docente no país.

As vivências que tive na monitoria evidenciam que muitos estudantes chegam à disciplina com referências restritas da música na escola, geralmente associadas a rotinas ou datas comemorativas. A realização da oficina de musicalização, desenvolvida no âmbito da disciplina, torna visível esse distanciamento inicial, mas também aponta para os deslocamentos possíveis quando a música é vivenciada como linguagem estética, corporal e cultural.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil a partir das vivências da monitoria, articulando minha experiência na monitoria com os referenciais teóricos estudados, buscando pensar uma formação docente mais sensível e comprometida com as infâncias.

A pesquisa que fundamenta este artigo foi desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no município de São Gonçalo, com a turma de Educação Infantil I do curso de Pedagogia. A partir da experiência na monitoria, busquei compreender o papel que esse espaço ocupa na formação inicial, especialmente no que diz respeito ao contato dos estudantes com a Educação Infantil e com a música. As reflexões aqui apresentadas nascem da vivência com a turma, das atividades propostas e dos relatos compartilhados nas rodas de conversa e debates.

2. A monitoria como espaço de formação docente

A monitoria na disciplina Educação Infantil I se constitui, para mim, como um espaço privilegiado de formação docente. Estar nesse lugar intermediário, entre estudante e professora, permite observar, escutar e refletir sobre os processos formativos que se constroem ao longo da disciplina, compreendendo a monitoria não apenas como apoio, mas como espaço ativo de aprendizagem.

A compreensão da formação docente como processo que se constrói na experiência dialoga com Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes não são produzidos apenas nos cursos formais, mas também nas práticas, nas interações e nas vivências profissionais. Nesse sentido, a monitoria ultrapassa o caráter operacional e passa a se configurar como espaço de produção de saberes, permitindo a articulação entre teoria e prática desde a formação inicial.

2.1. Monitoria como lugar de aprender a ensinar

Meu papel na monitoria envolveu tarefas como organização do espaço da sala, acompanhamento das leituras propostas, mediação das rodas de conversa, apoio na elaboração dos planejamentos e participação na construção e execução da oficina de musicalização. No entanto, a experiência ultrapassou o caráter operacional. Ao longo do semestre, passei a me reconhecer como alguém que pensa a formação docente, observa as práticas e reflete sobre os sentidos do que acontece em sala. Aprendo a ensinar ao mesmo tempo em que acompanho o aprendizado dos outros, assim como aprendo com a turma, uma troca de saberes.

O acompanhamento das leituras e das discussões evidencia que a formação docente não acontece apenas pela compreensão dos textos, mas pela mediação e pela possibilidade de ressignificar conceitos a partir das experiências pessoais e escolares dos estudantes. Muitas dúvidas expressas em sala revelam conflitos entre teoria e vivência, mostrando a importância da escuta e do diálogo nesse processo.

A organização do espaço e a mediação das atividades também se apresentam como elementos formativos. Dispor a sala em formato circular, propor dinâmicas que envolvem o corpo, a literatura e a conversa produzem efeitos diretos na participação da turma. Apesar de estarmos pensando discussões no Ensino Superior é importante ressaltar que essas escolhas dialogam com as DCNEIs, documento explorado e estudado na formação dos futuros pedagogos, o referido texto traz a defesa de práticas baseadas na interação e na escuta (Brasil, 2010).

O apoio aos planejamentos revela, ainda, a insegurança dos estudantes diante de propostas abertas. Essa dificuldade evidencia uma concepção de planejamento ainda marcada pela rigidez, distante da ideia de planejamento como processo flexível e sensível, conforme

propõe Corsino (2011). Nesse sentido, a monitoria se consolida como espaço de aprendizagem tanto para os estudantes quanto para mim.

2.2 Formação inicial e suas lacunas

As vivências na monitoria evidenciam lacunas estruturais na formação inicial em Pedagogia. Muitos aspectos fundamentais da Educação Infantil, como as múltiplas linguagens, a cultura da infância e as dimensões éticas e políticas da docência, ainda aparecem de forma pouco aprofundada ao longo do curso.

Os documentos orientadores do MEC, como por exemplo os Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, reconhecem que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nesse campo (Brasil, 2006). No entanto, na prática formativa, essa qualidade ainda esbarra na fragmentação dos conteúdos e na pouca valorização das experiências estéticas.

Essa realidade se articula aos aspectos históricos da construção da profissionalidade docente na Educação Infantil, marcada pela associação ao cuidado e ao trabalho feminino, o que contribuiu para sua desvalorização social e acadêmica. Tardif (2002) contribui para compreender que a docência é uma profissão historicamente construída, atravessada por relações sociais e por disputas de reconhecimento. No caso da Educação Infantil, essa construção esteve fortemente vinculada à ideia de extensão do cuidado materno, o que impacta, ainda hoje, a forma como a formação docente é organizada e valorizada.

A compreensão da profissionalidade docente na Educação Infantil também exige considerar os atravessamentos de raça e classe que historicamente estruturaram esse campo de trabalho. Se a docência com crianças pequenas foi marcada pela feminização, ela também foi atravessada por desigualdades raciais que configuram quem ocupa esses espaços e sob quais condições.

As reflexões de Lélia Gonzalez aprofundam essa análise ao evidenciar como raça e classe atravessam a formação docente. Ao afirmar que “a ‘tia’ é a herdeira da mucama” (Gonzalez, 2020), a autora denuncia a permanência de relações servilizadas no campo educativo. As discussões sobre a ausência de bonecas negras, o silêncio ao racismo e o uso recorrente do termo “tia” evidenciam a necessidade de enfrentar essas questões de forma mais direta na formação docente.

2.3. Infância como fenômeno social

As reflexões propostas pelas *Nove Teses*, Qvortrup (2011), sobre a infância como fenômeno social dialogam diretamente com as observações que faço em sala ao longo da monitoria. Ao compreender a infância como produtora de cultura, e não como um estágio de falta ou incompletude, passo a olhar para as práticas formativas com mais criticidade, questionando como os futuros professores estão sendo preparados para reconhecer as crianças como sujeitos ativos. Como afirma Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria social permanente, e as crianças como sujeitos sociais, no presente, não apenas como adultos em formação.

Essa compreensão se materializa nas reações dos estudantes às propostas desenvolvidas na disciplina. As leituras literárias, por exemplo, provocam envolvimento, estranhamento e, em alguns casos, resistência. Ao discutir livros que abordam sentimentos, morte ou temas considerados sensíveis, percebo o desconforto de alguns estudantes, que revelam dificuldade em lidar com essas questões na Educação Infantil. Essas reações evidenciam o quanto ainda persiste a ideia de que determinados temas não pertencem ao universo das crianças, reforçando uma concepção de infância marcada pela proteção excessiva, pelo silenciamento e alienação de sua participação social, como se elas não fossem tocadas e em certos momentos atravessadas pelas múltiplas questões sociais que envolvem à existência humana.

A poesia também aparece como elemento desafiador, alguns estudantes afirmam não gostar de poesia ou não saber como trabalhar com ela. Esses desconfortos revelam o quanto a formação inicial ainda privilegia a palavra explicativa, o controle e a linearidade, em detrimento de experiências mais sensíveis e abertas a autoria na produção de sentidos. No entanto, ao vivenciar essas propostas, torna-se evidente que o silêncio, a escuta e a expressão poética também se configuram como formas legítimas de aprendizagem e de produção de sentido.

As *Nove Teses* contribuem para esse deslocamento ao afirmar que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas produzem cultura nas relações que estabelecem (Qvortrup, 2011). Ao conectar essas reflexões às vivências da monitoria, vou compreendendo que formar professores para a Educação Infantil exige romper com a ideia da criança como “ser em falta” e reconhecer a infância como espaço de criação, cultura e expressão. Ao longo desse percurso, fui percebendo como a monitoria se tornou um espaço essencial para refletir sobre essas concepções e para pensar uma formação docente mais sensível, crítica e comprometida com as infâncias.

3. A oficina de musicalização: quando o corpo se torna linguagem

A oficina de musicalização se constrói, em minha observação na turma do curso de Pedagogia, como um dos momentos mais potentes da disciplina Educação Infantil I. Ao propor essa experiência, além de apresentar uma atividade prática, abri um espaço de reflexão sobre a ausência da música na formação de professores e sobre as possibilidades que emergem quando o corpo, o som e a escuta passam a ocupar um lugar central no processo formativo.

Ao longo da monitoria, percebi que a música quase não aparecia de forma consistente na formação inicial em Pedagogia. Essa percepção não se trata apenas de uma impressão decorrente da experiência vivida, mas dialoga com pesquisas na área de Educação Musical. Figueiredo (2013) aponta que a formação musical nos cursos de Pedagogia ainda é frágil e pouco sistematizada, o que contribui para que a música seja utilizada majoritariamente como recurso para organização de rotinas ou comemorações.

Brito (2003) também problematiza essa redução ao defender a musicalização como experiência estética e expressiva, que envolve escuta, criação e experimentação sonora. A ausência de experiências formativas consistentes nesse campo tende a limitar a atuação docente, restringindo a música a usos utilitários. Nas conversas com os estudantes, essa percepção se confirmou. Muitos relataram experiências escolares em que a música servia para organizar o comportamento das crianças ou para cumprir um calendário festivo. Poucos mencionam vivências ligadas à experimentação musical. Essa ausência reforça a ideia de que trabalhar com música exige um saber técnico distante da realidade da professora da Educação Infantil.

A experiência vivenciada na oficina aproxima-se das reflexões de Brito (2003), ao defender a música na Educação Infantil como linguagem que se constrói na escuta, na experimentação e na criação coletiva. Para a autora, a musicalização não deve se restringir à reprodução de canções ou ao ensino técnico de conteúdos musicais, mas se constituir como espaço de exploração sonora, em que o corpo, o silêncio e a interação assumem papel central. Nesse sentido, a vivência com o corpo sonoro, a improvisação e a autoria dos estudantes evidenciam a música como experiência formativa e não apenas como recurso pedagógico.

Quando a gente fala sobre a formação de professores para a Educação Infantil, não dá para ignorar os documentos que orientam essa etapa, porque são eles que ajudam a definir como enxergamos a infância, o currículo e o próprio fazer pedagógico. Eles são apenas textos oficiais que indicam caminhos, concepções e responsabilidades para quem escolhe trabalhar com as crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

defendem práticas pedagógicas que garantam experiências com diferentes linguagens, compreendidas como formas de expressão, comunicação e produção cultural (Brasil, 2010). De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a música como parte do campo das experiências estéticas e expressivas, articulada ao corpo, ao movimento, à cultura e à brincadeira (Brasil, 2017). Diante disso, a oficina surge como uma tentativa de aproximar os estudantes dessa concepção, deslocando a música do lugar de adereço e reconhecendo sua potência formativa.

3.1. Narrativa da oficina desenvolvida na turma de Educação Infantil I

A oficina se organizou a partir de diferentes eixos que se entrelaçaram ao longo da experiência. Iniciamos com um momento de escuta sensível, no qual propomos que os estudantes apenas escutem a música, com liberdade para senti-la. Esse primeiro contato já provocou estranhamento, pois muitos associaram a música à ação imediata e não à escuta atenta. O silêncio que acompanhou esse momento se tornou tão significativo quanto o som, abrindo espaço para percepções mais sutis.

Em seguida, introduzimos o corpo sonoro, convidando o grupo a explorar palmas, batidas dos pés, e sons produzidos pelo próprio corpo. Esse momento evidenciou que o corpo é o primeiro instrumento e que a musicalização não depende, necessariamente, de objetos externos. Aos poucos, percebi o envolvimento da turma, que começou a experimentar ritmos e sons de forma mais livre.

A etapa da voz exploratória se apresentou como uma das mais desafiadoras. Ao trabalhar músicas com batidas marcantes, propus que os estudantes explorassem a voz sem a preocupação com afinação ou desempenho. O estranhamento inicial foi visível, mas aos poucos surgiram risos, tentativas e improvisações. A voz deixou de ser apenas veículo da fala e passou a ser reconhecida como instrumento expressivo de experimentar outras formas de pensar a produção sonora.

No momento dos instrumentos e ritmos coletivos, disponibilizamos diferentes instrumentos musicais, como pandeirolas, haxixe, staregg's, chocalhos e outros, e convidamos o grupo a explorar livremente os sons a partir de outras músicas. A escolha dos instrumentos revelou desejos e curiosidades, e o som coletivo começou a se organizar de forma espontânea. Percebemos uma escuta mútua se construir, em que os estudantes passaram a ajustar seus sons ao ritmo do grupo.

A criação coletiva aconteceu a partir da divisão da turma em pequenos grupos. Cada grupo foi convidado a criar uma proposta sonora com os elementos disponíveis. Não

estabelecemos um formato rígido, permitindo que cada grupo encontrasse sua própria forma de criação. As produções revelaram criatividade e envolvimento, mostrando que a musicalização também é um espaço de autoria.

Brito (2003) compreende a musicalização como experiência estética que envolve escuta, criação e experimentação sonora, e não apenas reprodução de canções ou domínio técnico. Ao permitir que os estudantes construíssem livremente suas propostas sonoras, a atividade deslocou a música do campo utilitário para o campo da vivência expressiva e coletiva. Nesse sentido, a aprendizagem musical se configurou como prática de autoria e experimentação, articulando corpo, som e interação.

Encerramos a oficina com a escuta criativa. Nesse momento, entregamos folhas de papel e convidei os estudantes a registrar, por meio de desenhos, ou escrita livre, aquilo que sentem ao escutar a música. As produções são diversas e revelam interpretações singulares, reforçando a ideia de que a escuta é uma experiência pessoal e subjetiva.

3.2. Análise da oficina com os textos da disciplina

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem um dos documentos estudados na disciplina, elas também atravessam as reflexões construídas ao longo do semestre. Nesse sentido, a oficina vivida e narrada acima dialoga com as DCNEIs (Brasil, 2010) na medida em que retoma princípios discutidos em aula, especialmente aqueles que defendem a valorização das múltiplas linguagens, do corpo e das experiências estéticas na Educação Infantil. Não se trata de executar o documento como norma para a formação docente, mas de reconhecer como suas concepções de infância e prática pedagógica provocam deslocamentos no modo como pensamos a música na formação inicial.

Ao articular essa experiência às reflexões de Qvortrup (2011), compreendo que, se a infância é uma categoria social produtora de cultura, a música deve ser entendida como uma das linguagens por meio das quais essa produção cultural se manifesta. Assim, pensar a musicalização na formação docente implica reconhecer que as crianças não apenas reproduzem canções, mas criam, transformam e ressignificam práticas culturais. Preparar professores para essa escuta exige romper com uma visão adultocêntrica da infância e reconhecer sua potência criadora.

A oficina também evidencia aspectos da profissionalidade docente na Educação Infantil. Trabalhar com música exige sensibilidade, escuta e domínio de múltiplas linguagens, competências que nem sempre são valorizadas na formação inicial. Ao vivenciarem esse

momento, os estudantes passam a reconhecer que ser professor de Educação Infantil envolve muito mais do que conteúdos cognitivos, exigindo uma formação integral e sensível.

Ao pensar a música como experiência cultural na formação docente, torna-se necessário considerar quais culturas são valorizadas e quais são historicamente silenciadas. No contexto brasileiro, muitas das cantigas, ritmos e práticas musicais presentes na Educação Infantil têm raízes nas culturas negras e afro-brasileiras. No entanto, como denuncia Lélia Gonzalez (2020), há uma apropriação cultural dissociada do reconhecimento histórico e político dos sujeitos que produziram essas expressões. Incorporar a música na formação docente também implica reconhecer seus atravessamentos raciais e culturais, compreendendo-a como prática estética e política.

Assim, a oficina de musicalização se consolida como uma experiência que desloca concepções, provoca reflexões e me fez perceber o quanto precisamos de uma formação que reconheça o corpo, o som e a cultura como partes centrais do trabalho na Educação Infantil.

4. A musicalização como formação docente: impactos observados

Os impactos da oficina de musicalização se tornaram visíveis a partir das falas dos estudantes e das reações observadas ao longo da experiência. Ao final da oficina, os comentários revelaram deslocamentos importantes na forma como a música passou a ser compreendida dentro da formação docente. Muitos estudantes relataram que, até então, associavam a música apenas a festas comemorativas ou à organização de momentos pontuais da rotina. Alguns afirmaram nunca ter pensado na música como linguagem pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Uma fala que marcou foi a de uma graduanda que destacou ter construído um novo olhar sobre a música na escola. Esses relatos evidenciam, ao mesmo tempo, as lacunas da formação inicial e as potências que emergem quando a musicalização é vivenciada como experiência.

Muitos estudantes associaram a música às memórias de infância, evocando experiências afetivas marcadas por nostalgia e emoção. No entanto, essas lembranças raramente foram elaboradas pedagogicamente ao longo da formação, permanecendo no campo do afeto e não como referências para a prática docente. Brito (2003) destaca que a formação musical precisa proporcionar experiências reflexivas que articulem vivência e intencionalidade pedagógica. Quando a música permanece apenas no campo da memória afetiva, sem reflexão formativa, dificilmente se converte em prática docente consciente.

Outro impacto significativo é a descoberta do corpo como instrumento. Ao perceberem que é possível produzir sons e ritmos utilizando apenas o próprio corpo, os

estudantes passam a enxergar a musicalização como algo acessível e possível na Educação Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que reconhecem o corpo como linguagem e forma de expressão (Brasil, 2010)

A percepção do silêncio como experiência também se destacou. Para alguns estudantes, o silêncio causou desconforto; para outros, favoreceu concentração e sensibilidade. Essas falas revelaram o quanto o silêncio ainda é pouco explorado na formação docente, muitas vezes entendido apenas como ausência de som ou estratégia de controle, e não como parte constitutiva da experiência estética e pedagógica.

O contato com instrumentos musicais despertou curiosidade e envolvimento, especialmente entre aqueles que nunca tiveram acesso a esses materiais em suas trajetórias escolares. Ao tocar e criar sons coletivamente, a música deixou de ser apenas conteúdo e passou a ser vivida como experiência compartilhada, fortalecendo processos de escuta mútua.

As dificuldades com ritmos novos evidenciaram o medo do erro e do improviso, marcas recorrentes da formação inicial. Esses desafios dialogaram com as reflexões de Corsino (2009) ao afirmar que a formação docente precisa criar espaços para o imprevisto, para a escuta e para a construção coletiva do conhecimento.

A afirmação de que “a musicalização não é mais a mesma” sintetizou os deslocamentos vividos pelos estudantes e apontou para a potência formativa da oficina. Depois da oficina, ficou claro para mim que a musicalização não era apenas um conteúdo, mas uma experiência que realmente ampliava nosso olhar sobre a docência.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, fomos compreendendo o quanto a experiência da monitoria me transformou enquanto futura professora da Educação Infantil. Estar nesse lugar de acompanhamento, escuta e mediação permite olhar para a formação docente de forma mais crítica e sensível, reconhecendo suas potências, mas também suas lacunas. A monitoria deixou de ser apenas uma atividade acadêmica e passou a se constituir como um espaço de formação profunda, no qual aprendi a ensinar ao mesmo tempo em que aprendi sobre mim e sobre o outro.

As vivências em sala, as leituras, as rodas de conversa e as oficinas mostraram que formar professores para a Educação Infantil exige muito mais do que o domínio de conteúdos teóricos. Exige presença, escuta, abertura para o imprevisto e disponibilidade para lidar com o corpo, com o silêncio e com as emoções que atravessam o processo educativo. Nesse

percurso, fui entendendo que a formação docente também se constrói nos gestos cotidianos, nas relações estabelecidas e nas experiências que mobilizam afetos, memórias e sentidos.

A música emergiu, nesse contexto, como uma linguagem potente e indispensável. Ao ser vivenciada para além das rotinas e das datas comemorativas, a musicalização se revelou como experiência estética, cultural e coletiva, capaz de provocar deslocamentos na forma como os futuros professores se relacionam com o corpo, com o som e com a escuta. A oficina de musicalização evidenciou que a música amplia repertórios, desperta memórias, promove encontros e possibilita novas formas de expressão, tanto para crianças quanto para adultos em formação.

Defender a presença de música, arte, corpo, brincadeira e cultura na formação inicial de professores é, portanto, defender uma Educação Infantil mais sensível, ética e comprometida com as infâncias. Este artigo busca contribuir para esse debate ao refletir que a formação docente precisa reconhecer a infância como espaço de criação e a docência como prática que envolve escuta, relação e sensibilidade. Ao finalizar esse percurso, reafirmo a importância de uma formação que permita aos futuros professores aprenderem não apenas a ensinar, mas também a ouvir, sentir e construir experiências significativas junto com as crianças.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

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

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 113-117.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de Pedagogia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 947-964, jul./set. 2013.

GONZALEZ, Lélia. *E a trabalhadora negra, cumé que fica?* In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 199-201. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*.

Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 285-306, maio/ago. 2005.

QVORTRUP, Jens. *Nove teses sobre a infância como um fenômeno social*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP