

A MUSICALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão bibliográfica

¹ Luana Carmem de Souza Lima; ² Suzy Élide Lins de Almeida; ³ Marcos de Sousa Xavier
⁴ Alberto de Oliveira Lima ⁵ Patrícia Colares Gadêlha de Sousa.

¹ Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia – FAVILE, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil,
luanacarmemjbe@gmail.com

² Doutora em educação – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, suzy.elida@uece.br

³ Doutorando em Ensino – RENOEN/IFRN, Apodi, Rio Grande do Norte, Brasil,
marcosdaquímica@gmail.com

⁴ Graduando em Pedagogia – UECE/FAFIDAM, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil,
albeertolima@gmail.com

⁵ Especialista – Centro Universitário São Camilo – São Paulo, Brasil, patcolares@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa teve o intuito de analisar as perspectivas da musicalização como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. De modo específico, propõe-se a descrever, com base na literatura, os contributos da musicalização para o desenvolvimento da criança; examinar suas possibilidades de aplicação no contexto da prática docente; e identificar os principais marcos legais que fundamentam sua inserção na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada nas contribuições teóricas de Vygotsky (2001), Duarte Jr. (1981), Ariès (1981), Brito (2003) e Morin (2000), bem como na análise de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Os resultados evidenciam que a musicalização se configura como um recurso pedagógico de elevada relevância, ao favorecer o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que a inserção intencional e sistemática da música no cotidiano escolar potencializa a criatividade, amplia as formas de expressão e fortalece a construção de uma formação crítica, sensível e reflexiva, reafirmando seu papel estruturante no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Musicalização, Música, Desafios Pedagógicos, Desenvolvimento da Criança.

1. Introdução

A música constitui uma das múltiplas expressões artísticas presentes na humanidade, caracterizando-se por um conceito amplo e polissêmico. À luz de Vygotsky (2001), é compreendida como uma arte de natureza imaterial, desprovida de formas físicas tangíveis, que atua de modo catártico ao promover processos de reorganização e transformação

emocional no sujeito. Com base nessa perspectiva, entende-se que a música apresenta dimensões estético-afetiva e formativa, com potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento psicológico, sobretudo no que se refere à dimensão afetiva do indivíduo.

A musicalização pode ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem cuja premissa central é o desenvolvimento das competências musicais, podendo favorecer o aprimoramento do senso rítmico, bem como estimular a imaginação, a memória, a concentração, a atenção e a autodisciplina (VENÂNCIO; CARVALHO, 2019). Brito (2003) acrescenta que a vivência musical favorece a construção de uma escuta ativa, elemento essencial ao desenvolvimento da atenção e da percepção sonora. Ademais, a autora ressalta a importância de a criança ser inserida precocemente em um ambiente sonoro diversificado, evidenciando os impactos dessa experiência na aquisição da linguagem verbal e na valorização da espontaneidade. Nessa perspectiva, a exposição sonora anterior à formalização dos conceitos e das estruturas gramaticais da linguagem contribui para uma aprendizagem mais natural e significativa, reforçando a relevância da musicalização como prática educativa estruturante no processo de desenvolvimento infantil.

A literatura educacional brasileira reconhece a música como expressão artística essencial à formação humana, destacando seu potencial como facilitadora do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) legitima essa compreensão ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de música desde a Educação Infantil, integrando-a aos campos de experiência que envolvem o conhecimento de si, do outro e do coletivo. O documento ainda orienta que a aprendizagem musical ocorra de forma contextualizada e significativa, reforçando seu papel estruturante no currículo e sua relevância como instrumento pedagógico.

No que se refere à trajetória de vida do autor principal deste artigo, especialmente durante a adolescência, destaca-se um contato significativo com a música, tanto no contexto religioso quanto por meio de cursos de formação musical. Essas experiências possibilitaram o conhecimento de diferentes manifestações e expressões musicais, ampliando a compreensão acerca de sua diversidade e potencial formativo. Nesse período de transição entre a infância e a vida adulta, marcado por intensas transformações físicas, sociais, emocionais e cognitivas, a prática do canto mostrou-se particularmente relevante para o desenvolvimento pessoal e educacional. A música constituiu-se como espaço de expressão e fortalecimento, contribuindo

para o enfrentamento de desafios comuns a essa fase, tais como timidez, insegurança, baixa autoestima e necessidade de pertencimento social.

Nesse contexto, o contato com a música possibilitou ao autor principal desta pesquisa a interação com outras pessoas, o estudo da estrutura e historicidade da música, a participação em apresentações públicas, bem como o desenvolvimento da concentração necessária para a compreensão de elementos como melodia, timbre e ritmo, contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento integral e, conseqüentemente, escolar. À medida que a música passou a ocupar maior espaço em seu cotidiano, seus benefícios tornaram-se mais evidentes, sobretudo pela percepção de seu potencial de impactar outras pessoas, especialmente crianças, por meio de cantigas, brincadeiras e atividades lúdicas musicalizadas.

A presente produção acadêmica caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico. Tal percurso metodológico tem como propósito analisar diferentes abordagens acerca da temática em estudo, com base nas contribuições de autores que apresentam reconhecida relevância na área. Desse modo, o trabalho fundamenta-se em produções já consolidadas, buscando estabelecer um diálogo crítico entre perspectivas teóricas distintas, com vistas ao aprofundamento conceitual e à confiabilidade das informações sistematizadas. Conforme assinala Gil (2007, p. 29), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material previamente publicado, abrangendo ampla variedade de fontes, tais como livros, periódicos, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Em decorrência da ampliação dos meios de comunicação e informação, passaram a integrar esse escopo também materiais disponibilizados em formatos digitais, incluindo conteúdos acessíveis pela internet. Nesse sentido, as principais fontes mobilizadas neste estudo consistem em livros físicos e digitais, artigos científicos, revistas especializadas, apostilas e documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira. O procedimento metodológico envolveu a leitura analítica e a síntese interpretativa dessas produções, visando à articulação das ideias e à construção de uma discussão teórica coerente e fundamentada.

O estudo é orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como a musicalização tem sido abordada, conceituada e indicada, a partir da literatura científica e de marcos legais, como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar, à luz da literatura científica e dos marcos legais educacionais, as perspectivas da musicalização como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Especificamente, busca-se descrever os benefícios

da música para o desenvolvimento integral da criança, examinar como a musicalização tem sido abordada e orientada no contexto educacional e analisar os principais marcos legais que fundamentam sua inserção no ensino.

2. Desenvolvimento

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, DIREITOS E PRÁTICAS

A concepção de infância é resultado de um processo histórico e social que sofreu significativas transformações ao longo do tempo. De acordo com Ariès (1981), na Idade Média não havia um sentimento de infância tal como se compreende atualmente. A criança era percebida como um adulto em miniatura, compartilhando vestimentas, espaços e responsabilidades semelhantes às dos adultos. A educação formal restringia-se às elites, enquanto a maioria das crianças recebia formação no âmbito familiar, voltada principalmente ao trabalho e à reprodução de práticas sociais vigentes. Com o avanço do cristianismo, emergiu uma preocupação mais acentuada com a formação moral infantil, contribuindo gradualmente para a construção da ideia de que a criança necessitava de cuidados específicos antes de sua inserção plena na vida adulta.

Na Idade Moderna, observa-se uma mudança paradigmática na compreensão da infância, que passa a ser reconhecida como etapa distinta do desenvolvimento humano. Rousseau (1762), ao defender o respeito ao desenvolvimento natural da criança e a valorização da liberdade no processo educativo, contribuiu de forma decisiva para essa nova concepção. A criança passou a ser entendida como sujeito singular, com necessidades próprias e ritmos específicos de aprendizagem, tornando-se objeto de reflexão filosófica e, posteriormente, de investigação científica. Essa transição consolidou bases importantes para o surgimento de teorias pedagógicas centradas na criança.

Na contemporaneidade, os avanços da Psicologia e da Pedagogia reforçaram a compreensão da infância como fase estruturante do desenvolvimento humano. As contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon evidenciam que a criança é sujeito ativo na construção do conhecimento, sendo o desenvolvimento resultado da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a criança deixa de ser vista como

receptora passiva de informações e passa a ser reconhecida como protagonista de seu processo de aprendizagem, dotada de direitos e capacidades próprias.

No contexto brasileiro, essa compreensão encontra respaldo nos marcos legais que asseguram a proteção integral e o direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma a prioridade absoluta às crianças e adolescentes, assegurando-lhes direitos fundamentais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Documentos orientadores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), estabelecem a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na primeira infância.

Nesse contexto, o brincar assume centralidade no processo educativo, por constituir atividade essencial ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Por meio da brincadeira, a criança expressa sentimentos, experimenta papéis sociais, resolve conflitos e internaliza conhecimentos de forma significativa. Assim, a valorização do brincar como princípio pedagógico reafirma a necessidade de práticas educativas que reconheçam a ludicidade como dimensão constitutiva da aprendizagem na Educação Infantil.

2.2 A MÚSICA: DA ORIGEM, MARCOS LEGAIS, SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE INDIVÍDUOS

2.2.1 Origem e evolução histórica da música

A música constitui manifestação cultural presente desde as primeiras organizações sociais humanas, desempenhando funções simbólicas, religiosas e educativas. Na Antiguidade, especialmente na Grécia, a formação musical integrava o ideal de educação do cidadão, sendo considerada elemento essencial para o desenvolvimento da virtude e do caráter (CERQUEIRA, 2011). Ao longo dos séculos, essa dimensão formativa permaneceu vinculada às práticas sociais e culturais de diferentes povos.

No contexto brasileiro, as primeiras manifestações musicais remontam aos povos indígenas, que utilizavam a música em rituais, guerras e celebrações coletivas.

Posteriormente, tais práticas foram registradas por viajantes europeus durante o período colonial, contribuindo para a documentação das expressões sonoras presentes no território (MELLO, 1908). No século XX, o estudo da música no Brasil adquiriu caráter científico com a consolidação da musicologia, destacando-se as contribuições de Curt Lange e do Padre Jaime Cavalcanti Diniz, que desenvolveram pesquisas voltadas à valorização da música regional e sacra.

Ainda no campo educacional, a inserção sistemática da música nas escolas públicas brasileiras ganhou projeção durante a Era Vargas, por meio do projeto de canto orfeônico idealizado por Villa-Lobos. Embora marcado por viés cívico e nacionalista, esse movimento consolidou a presença da música no currículo escolar, reconhecendo-a como componente formativo relevante.

2.2.2 Marcos legais e curriculares

A consolidação da música como direito educacional encontra respaldo nos dispositivos legais brasileiros. A Constituição Federal de 1988 assegura a liberdade de aprender, ensinar e divulgar a arte, reafirmando sua importância na formação humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica, no qual a música se insere como conteúdo obrigatório, ainda que não exclusivo. A Lei nº 11.769/2008 reforçou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica, ampliando sua legitimidade no currículo. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) integrou a música ao campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, orientando que sua abordagem ocorra de maneira contextualizada e articulada aos demais campos formativos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança.

2.2.3 Formação e preparação docente

No que se refere à formação de professores, destaca-se a necessidade de integrar conhecimentos teóricos e práticas cotidianas, compreendidos como dimensões indissociáveis do exercício profissional. A noção de “saberes-fazer” evidencia que a atuação docente deve articular formação acadêmica, experiência prática e reflexão crítica sobre o contexto

educativo. Nesse cenário, a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010) apresenta-se como referência metodológica relevante, ao estruturar o ensino da arte a partir de três eixos: apreciação, contextualização e produção. Tal perspectiva contribui para ampliar a compreensão da música enquanto linguagem cultural e prática pedagógica intencional. Ressalta-se, ainda, que o professor da Educação Infantil não necessita ser músico profissional para trabalhar com musicalização, mas deve possuir conhecimentos básicos que lhe permitam utilizá-la de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.4 Fundamentos pedagógicos e a música como linguagem

A música constitui linguagem que possibilita à criança expressar emoções, sensações e percepções antes mesmo da consolidação da linguagem verbal. Conforme Brito (2003), a musicalização na infância deve priorizar a escuta ativa, a experimentação sonora e a espontaneidade, evitando práticas mecânicas e repetitivas que reduzem a música ao cumprimento de rotinas escolares ou a apresentações comemorativas.

A música relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois favorece a percepção auditiva, a memória e a consciência fonológica, habilidades essenciais ao processo de alfabetização. Santos (2006) defende que seu ensino deve ocorrer de forma vivencial, à semelhança da aprendizagem da língua materna, priorizando a experiência sonora antes da sistematização de regras formais. Nessa perspectiva, a intertransdisciplinaridade amplia esse processo ao promover o diálogo entre diferentes saberes e dimensões formativas, conforme propõe Morin (2000).

Consideramos, ainda, que a música apresenta uma natureza propícia à articulação intertransdisciplinar com diversos componentes curriculares, como a Matemática, ao explorar ritmo e noções temporais; as Ciências, ao investigar os sons do corpo e da natureza; a História, ao abordar tradições culturais; e a Educação Física, ao integrar música e movimento. No cotidiano escolar, o fazer musical deve contemplar práticas de interpretação, improvisação e composição. A interpretação refere-se à reprodução de canções e ritmos; a improvisação estimula a criação espontânea; e a composição possibilita o registro das produções infantis. Nesse contexto, a voz configura-se como o primeiro e principal instrumento da criança, constituindo-se como meio privilegiado de expressão e aprendizagem na Educação Infantil.

2.3 DESAFIOS PARA A MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os desafios para a musicalização na prática pedagógica estão diretamente relacionados à forma como a arte é compreendida e inserida no currículo escolar. Muitas instituições ainda tratam a música como atividade complementar ou recreativa, o que fragiliza sua integração como linguagem estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Conforme argumenta Duarte Jr. (1981), ao delegar exclusivamente à disciplina de Arte a responsabilidade pelo desenvolvimento criativo, a escola desconsidera sua função globalizadora, que deveria envolver todas as áreas do conhecimento, os docentes e a própria gestão escolar. Tal fragmentação compromete o potencial formativo da música e reduz sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança.

Outro entrave recorrente refere-se à valorização excessiva de resultados finais em detrimento do processo criativo. Braga (2017) critica práticas escolares que promovem festivais competitivos e avaliações por jurados, nas quais se privilegia a premiação da “melhor” apresentação. Essa lógica competitiva distancia a arte de sua função sensibilizadora e formativa, transformando-a em instrumento de comparação e desempenho. Além disso, a autora ressalta que, ao priorizar produções prontas e previamente estruturadas pelo docente, enfraquece-se a autoria infantil, limitando as possibilidades de expressão e criação autônoma. Soma-se a esses fatores a insuficiente formação específica dos professores para o trabalho com a musicalização, o que pode levar à subutilização de experiências criativas ricas e significativas. Quando não há preparo teórico-metodológico adequado, o processo de criação tende a ser superficial ou direcionado apenas à reprodução de modelos, deixando de explorar dimensões como sensibilidade, autonomia e pensamento crítico, fundamentais à constituição de sujeitos reflexivos.

Diante desse cenário, Duarte Jr. (1981) destaca que o trabalho com a música somente se torna significativo quando há intencionalidade pedagógica clara e articulada ao projeto educativo da escola. A música deve assumir caráter transversal, permeando diferentes momentos da rotina escolar, como o lanche, a higiene, a contação de histórias e as brincadeiras cantadas. Ao integrar-se organicamente às demais práticas pedagógicas, a musicalização deixa de ocupar um espaço periférico e passa a contribuir efetivamente para a formação integral da criança.

3. Conclusões

Os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciam que a musicalização constitui ferramenta pedagógica de elevada relevância na Educação Infantil, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança. Verificou-se que seus impactos ultrapassam o âmbito acadêmico, alcançando dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e sócio emocionais. A música, compreendida como linguagem e instrumento cultural, potencializa processos de aprendizagem, favorece a construção de significados e amplia as possibilidades de expressão infantil.

Constatou-se, ainda, que a música assume caráter intertransdisciplinar, estabelecendo diálogo com diferentes áreas do conhecimento e contribuindo de maneira expressiva para o desenvolvimento linguístico, a ampliação do vocabulário e o estímulo à consciência fonológica, aspectos fundamentais ao processo de alfabetização. Assim, a musicalização revela-se elemento estruturante das práticas pedagógicas na primeira infância, articulando sensibilidade, conhecimento e interação social.

No que se refere à formação docente, a pesquisa permitiu desmistificar a ideia de que o professor necessita de formação musical técnica específica para atuar com musicalização. Evidenciou-se que a efetividade dessa prática depende, sobretudo, da intencionalidade pedagógica, da criatividade e da sensibilidade do educador ao integrar a música nos diferentes momentos da rotina escolar. Entretanto, reconhece-se a importância de investimentos em formação inicial e continuada, a fim de fortalecer a segurança teórico-metodológica dos docentes e ampliar suas competências para trabalhar com as linguagens artísticas de forma planejada e sistemática.

Destaca-se, também, que a música deve ser compreendida como direito da criança e não como atividade ocasional ou meramente complementar. Sua inserção no projeto pedagógico requer políticas institucionais que assegurem condições materiais adequadas e promovam uma cultura escolar que valorize as expressões infantis. A consolidação da musicalização como eixo estruturante da Educação Infantil demanda compromisso coletivo, envolvendo gestão, coordenação pedagógica e professores.

Por fim, reafirma-se que a musicalização é capaz de transformar a sala de aula em espaço de escuta sensível, criação e pertencimento, promovendo uma educação mais humanizada, crítica e reflexiva. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e expressivo a

prática musical contribui para a construção de experiências significativas e para a efetivação de uma formação verdadeiramente integral.

4. Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRAGA, Lia Franco. Onde o corpo é fogo: uma mediação lúdica na educação infantil. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5 (Diretrizes para a Educação Infantil). 2009.

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

CERQUEIRA, Fábio Vergara. "Ética e estética na música grega". Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos, 2011.

DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Summus, 1981.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

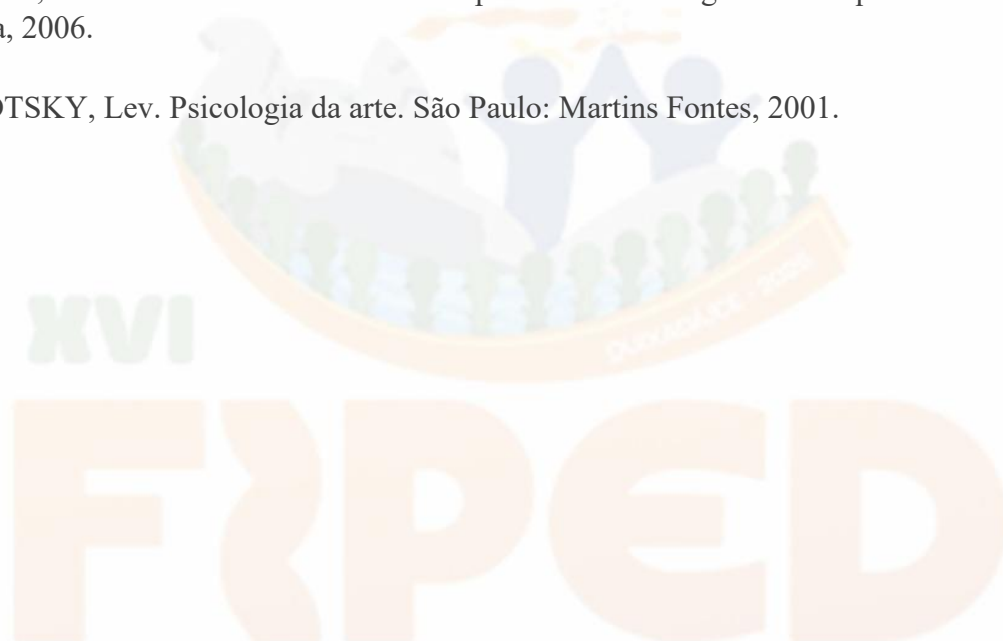
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

VENÂNCIO, Arlete Juventina; CARVALHO, Djeiziane Gabriela Diniz. A musicalização na Educação Infantil: resistência ou conformismo. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2019. Orientador: Prof. Me. Renato Antônio Ribeiro. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2020/01/ARLETE-JUVENTINA-VENANCIO-e-DJEIZIANE-GABRIELA-DINIZ-CARVALHO.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II. Itapeva, 2006.

VYGOTSKY, Lev. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

AINPGP