

Musicalização e desenvolvimento para bebês no ensino infantil



<https://doi.org/10.56238/chaandieducasc-015>

Adriana Silveira Campanharo

Pós-graduação *Latu sensu*; Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP).

Mariana Galon

Grau de formação mais alto: doutorado
Instituição acadêmica: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Mário Sérgio Vasconcelos

Livre Docente; Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós Graduação em Psicologia e Sociedade da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP).

RESUMO

No processo de aprendizagem, a musicalização, apresenta-se em caráter multidisciplinar, o qual permite a ampliação de fatores ligados ao desenvolvimento humano, além da expressividade, comunicação e autonomia. Na Educação Infantil, se configura um elemento essencial para atender à demanda de formação de comportamentos e hábitos

infantis. Porém, sua utilização deve ser ampliada, sendo “a música pela música”, haja vista que trabalhar a música em si é benéfico para o desenvolvimento de várias habilidades. Este capítulo tem por objetivo, demonstrar o papel da musicalização no desenvolvimento dos bebês e a importância da utilização deste recurso pelos professores na concepção do Ensino Infantil. Para isso foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho exploratório sobre o tema, apresentando as fundamentações existentes na literatura sobre música, musicalização, desenvolvimento de bebês, e a inserção deste aspecto no Ensino Infantil. Como resultados é visto que apesar da literatura demonstrar os benefícios da utilização da musicalização para o desenvolvimento de bebês no Ensino Infantil, sua aplicação ainda se faz com cunho recreativo, devido à ausência de formação específica dos professores. A falta de conhecimento e experiência musical leva os professores a não se sentirem preparados para utilizar a música como protagonista nas atividades.

Palavras-chave: Musicalização, Educação Infantil, Bebês.

1 INTRODUÇÃO

A musicalização pode ser concebida como um processo que torna o indivíduo sensível à música, por meio de sua exposição (Cristal, 2018). No contexto da educação, pode-se apresentar tanto como uma disciplina integrada a um sistema curricular, como um recurso para atividades escolares de ensino-aprendizagem, de lazer ou de eventos temáticos. Pode também ser configurada como um ensino formal da arte da música, ou com a utilização de produtos musicais (Young, M., 2016).

No processo de aprendizagem, a musicalização, apresenta-se em caráter multidisciplinar, o qual permite a ampliação de fatores ligados ao desenvolvimento humano, além da expressividade, comunicação e autonomia (Penna, 2015; Barro et al., 2018). Sua prática pode ser catalizadora para a qualidade das experiências de ensino-aprendizagem, no que concerne às prerrogativas da Educação Infantil.



A Educação Infantil no Brasil, é compreendida, como a primeira etapa da Educação Básica, sendo operada em espaços institucionais, como creches e pré-escolas, sob a supervisão de um sistema de ensino e de controle social, com objetivo de educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2010). É uma etapa educacional, que, muitas vezes, sofre com a precarização dos seus serviços, e que possui funções sociais bastante relevantes, como prestação de apoio familiar aos pais e o início do processo de escolarização exigido em nossa sociedade (Kramer, 1999).

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

Em suma, a Educação Infantil deve ser um espaço promotor de desenvolvimento e aprendizagem e nesse contexto, um conjunto de saberes pode ser organizado e sistematizado, para formação e evolução de um indivíduo (Santos, 2018) e a musicalização constitui um desses saberes, pois o seu ensino permite uma transmissão de valores socioculturais e humanos, além de propiciar o exercício de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais (Carmo, 2021).

Em uma revisão de estudos com crianças em idades pré-escolares e escolares, Welsh (2021), evidenciou que a educação musical pode potencializar o desempenho acadêmico, funções executivas, regulação emocional e habilidades prossociais de crianças que vivenciam a musicalidade em ambientes acadêmicos, assim espera-se que a musicalização esteja presente nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil.

Diversos autores defendem que a música está presente na vida do bebê, desde o período da gestação (Casamayor, 2020; Oliveira et al., 2020; Carmo, 2021). O bebê reage aos sons do corpo materno e externo e, em suas primeiras semanas após o nascimento, já distingue a voz humana, com seu desenvolvimento, acompanham sons, dançam e dramatizam em diferentes situações sonoras (Casamayor, 2020). O movimento e o brincar surgem diante de canções, de sons de brinquedos e de momentos de brincadeira e nesse sentido, surge a oportunidade de explorar esses comportamentos, nos processos de ensino-aprendizagem, e de aperfeiçoar essa sensibilidade com a música.

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

Porém, sua utilização deve ser ampliada, como algo que gira em torno de si mesma: **“a música pela música”**, haja vista que trabalhar a música em si é benéfico para o desenvolvimento de várias



habilidades (Welsh, 2021; Ilari, 2020), como também é uma perspectiva apoiada por leis e por referenciais do currículo nacional (Brasil, 1996, 1998, 2008, 2016b, 2017).

Porém um problema existente, já relatado na literatura, evidencia que a maioria dos professores da Educação Infantil não possuem formação acadêmica a propósito de como musicalizar bebês e crianças pequenas, o que dificulta o processo de aprendizagem elaborado e voltado a tornar os alunos os protagonistas desse processo (Bianchi, 2013; Tormin & Kishimoto, 2018).

2 ENSINO INFANTIL

2.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO INFANTIL NO MUNDO

O modelo de escola, de uma maneira mais primitiva, surge na Grécia, com ensino voltado àqueles que tinham grandes posses e conduzido por filósofos que, com o passar do tempo, foram denominados pedagogos. Esse modelo elitista de ensino, perdurou por mais de mil anos na Europa, e com advento das revoluções industriais e do nascente capitalismo industrial o ensino passou ter formação, não somente das classes abastadas, mas dos filhos dos operários (Coimbra, 1989).

Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar, devido a mão-de-obra para o manejo das máquinas. Em paralelo, a burguesia vê a necessidade de "socializar" e "educar" a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, mostrar o lugar que cada um deve ocupar na sociedade (Coimbra, 1989, p. 15).

A partir do século XVIII, houve a inserção da mulher no mercado de trabalho, de modo que a revolução não se deu apenas no âmbito profissional e corporativo, mas motivou um novo modelo de trabalho feminino, externo à casa, diferente do doméstico até então (Hobsbawm, 2011). Essa nova realidade feminina, criou uma necessidade não existente ainda, o de criar espaços para alocar os filhos das trabalhadoras fabris.

Houve também uma alteração da visão sobre o aspecto da criança, de forma paulatina, que deste a antiguidade eram vistas como adultos em miniatura, sendo impostas a realizar atividades familiares que se misturavam à concepção de trabalho, em sua divisão e execução, não havendo a preocupação com a assistência infantil. A evolução desta concepção sobre infância e suas necessidades, como é vista atualmente, ocorreu durante o final da Idade Moderna e início da Contemporânea, onde a criança foi vista como ser humano (Le Goff, 2013).

De acordo com Ariès (1981), o termo "infante", de onde etimologicamente se origina "infância", sequer se origina ou era utilizado exclusivamente para com as crianças; de fato, constituía uma tratativa às pessoas mais jovens ou subalternas, hierarquicamente.



2.2 SURGIMENTO DO CONCEITO DE CRECHE NO BRASIL

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

A Educação Infantil foi ocupando uma importância significativa, principalmente desde 1950, quando surgiu as creches, com um caráter assistencialista, a fim de reduzir as altas taxas de mortalidade infantil, porém se mantiveram com o intuito de auxiliar à demanda das mães trabalhadoras fora de casa, em especial nas indústrias, para cuidar das crianças muito pequenas (Cardoso, 2012; Didonet, 2001).

Oliveira (2005) discorre sobre a necessidade das mães operárias, de um local seguro para deixar os filhos pequenos e da imprescindibilidade próximo ao trabalho, com o intuito de viabilizar a amamentação dessas crianças. No entanto, as creches caracterizaram-se como “depósitos de crianças”, cujo objetivo maior era abrigar os pequenos, relegando o processo educacional a um segundo ou até terceiro plano. Mesmo assim, as creches foram de extrema importância para o desenvolvimento futuro do processo escolar e para produzir reflexões acerca de suas bases iniciais, enquanto lugar histórico e método processual de assistência.

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

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990/2002), nasce o princípio do direito à educação desde o nascimento, prevendo-se expressamente, no seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]”, assegurando-lhe direitos fundamentais essenciais à pessoa humana (Brasil, 1988/2016a, p. 123-124, grifo nosso).

2.3 O ENSINO INFANTIL DENTRO DAS CRECHES

No processo ensino-aprendizagem, é de grande relevância o direcionamento das práticas de ensino para modelos que evidenciem o educando enquanto sujeito ativo, cerne desse processo (Freire, 1996). Nesse sentido, é necessário que haja a tentativa de pluralizar as estratégias educacionais, de



modo que a prática docente possa abranger e beneficiar o desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo educacional do aluno.

Segundo Piaget (1986), os processos de aprendizagens e, sobretudo, o desenvolvimento cognitivo se expande por meio de assimilações que alteram os modelos de estruturas de pensamentos e operações. Logo não há construção de conhecimentos concebidos onde o aluno é constituído como um sujeito passivo e retentor de informações, há um processo chamado de acomodação, onde a aprendizagem significativa é, uma alteração/adaptação àquelas informações concebidas, de forma singular e adaptada às percepções e conhecimentos previamente estabelecidos.

As interações do indivíduo com o seu ambiente apresenta os principais “espaços” de desenvolvimento, e é de suma importância, pois contribuem para a expansão das capacidades operacionais, fazendo com que diferentes estratégias no processo de ensino-aprendizagem sejam viabilizadoras à evolução e à complexidade dos modelos cognitivos que virão a caracterizar o educando.

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

De acordo com Piaget (1986), o aprender, é uma experiência individual, embora seja interativo e inserido em uma coletividade, com metas de aprendizagem estabelecidas. A internalização das informações reorganizadas, ou seja, as acomodações que factualmente alteram as realidades e os sistemas cognitivos, inclusive os expandindo, constroem-se de modo empírico. Por outro lado, são abstrações majorantes e reflexivas, provocadas por equilíbrios e desequilíbrios que ocorrem nas situações de aprendizagem e nas interações com o mundo físico, pessoas, sociedade e ideias.

O exercício profissional dentro das creches, portanto, tem várias vertentes de atuação, desde a político-pedagógica até a implementação como um espaço promotor de educação e desenvolvimento qualitativo, na tentativa de desconstrução da imagem histórica de depósitos de crianças.

A busca pela valorização profissional daqueles que atuam com a educação infantil também é um elemento de destaque, nesse âmbito. Os responsáveis pela condução dos processos educacionais são os professores, que passam por suas formações acadêmicas em um total de dez semestres mínimos para a sua conclusão, de forma presencial, semipresencial ou remota.

Há ainda as auxiliares de creche, as quais passam por formações específicas de forma extracurricular. Estas ajudam os professores nas rotinas diárias, realizando propostas pedagógicas para a promoção do desenvolvimento dos aspectos sensorial, cognitivo, motor, social e afetivo. São



incentivadoras da autonomia das crianças, em diversos campos das atuações, e buscam satisfazer as necessidades básicas dos alunos, como a alimentação, higiene pessoal, convívio e a interação social.

Proporcionar um ambiente rico em possibilidades de ações e interações é parte importantíssima do exercício docente, nas creches, especialmente na fase denominada por Piaget (1986), como sensório-motora. Existem vários modelos curriculares neste contexto, contudo, é muito comum que, durante as práticas educacionais, o educador não se prenda a um único, caracterizando, assim, um modelo eclético de conduta pedagógica.

Para Gamito (2018), há elementos comuns nas práticas educacionais dentro das creches, ao redor do Brasil, independentemente de sua região ou cultura local, uma vez que as necessidades dos bebês e crianças são semelhantes e demandam ações que se apresentam em um *modus operandi* comum.

Vilarinho & Ruas (2019) definem o bebê como um ser dotado de muita expressividade e de alta interatividade com o meio que o cerca; logo, é de responsabilidade daqueles que cuidam de sua educação a contextualização e a inserção desses pequenos em um ambiente que venha enriquecer suas formações, por meio de vivências e experiências interessantes. O desenvolvimento da autonomia nos pequenos é um dos fins do processo educacional do qual a creche deve se encarregar, entretanto, não é um conteúdo singular e isolado dos demais elementos que envolvem a aprendizagem dos bebês e crianças.

O papel do educador perante à criança, é diferenciar o conceito da creche do “ontem” e a do “amanhã”, de maneira a compreendê-la como um ser que se desenvolve conforme suas ações e interações com o meio e pessoas que o cercam e não apenas como alguém que irá estocar informações ou reproduzir, de forma mecânica e vazia, aquilo que os professores lhes ensinam (Gamito, 2018).

Conforme ressalta Cavicchia (2010), é no período sensório-motor, concomitantemente ao período no qual a criança está na creche, que desenvolvem as bases de seu sistema cognitivo, configurando as primeiras formas de pensamentos e expressões. De acordo com o modelo piagetiano, na creche os pequenos irão fazer esse reconhecimento do mundo que as cerca, de maneira potencializada, por suas interações, tarefas diárias, atividades, brincadeiras e demais afazeres, onde desenvolve suas capacidades motoras, criativas, de comunicação e linguagem, além de ampliar suas relações sociais.

3 A MÚSICA E SEU PAPEL NO ENSINO INFANTIL

A música é uma linguagem ancestral, marcada por emissão de sons que se alteram em intensidade, velocidade e timbre, intercalando com momentos de pausas, de silêncios: internaliza e cria significados que podem vir a ser extremamente benéficos àqueles que se submetem a ela (Carneiro, 2019). Como parte viva da manifestação artística e aguçadora natural da sensibilidade, é uma



ferramenta atemporal e uma forma de comunicação potente, sendo uma linguagem que, além de entreter, é elemento constituinte da formação das pessoas ao redor do mundo, de modo a estabelecer elos do ser/estar com outros e consigo próprio (Silva, 2013).

A questão teleológica da música, por exemplo, transcende os aspectos de exatidão quanto à sua definição. Tomando emprestado o sentido kantiano de interpretação – ou melhor, expressando de nômemo e fenômeno –, a música é o nômemo que se adapta e surte efeitos distintos àqueles que sensorialmente têm acesso a ela. Em paralelo realiza função de causar impactos mais ou menos intensos, de acordo com cada ser (Kant, 1996).

Em um contexto mais ecológico, a música se distingue do conceito de musicalidade. A música, por si só, é o resultado de diversos produtos culturais gerados pelo e para o fazer musical: canções, instrumentos, estilos de dança, enquanto a musicalidade humana é um sistema coevoluído para o vínculo social.

A divisão do que é música e musicalidade, na concepção biológica, é capital para se compreender a funcionalidade da musicalidade na evolução humana, no convívio em grupo, abrangendo múltiplas funções de fortalecimento e manutenção das conexões sociais que sustentam esse vínculo (Savage, 2021). Nesse sentido, a musicalização é considerada uma prática de aprendizado frente ao mundo e suas relações sociais (Sommerhalder et al., 2015).

A relevância da música no aprendizado e em se perceber no mundo como um eu social é muito bem destacada pelas pesquisadoras Targas & Joly (2009, p. 114), quando enfatizam que há uma conexão entre o fazer musical e a contextualização sociocultural que configura o tempo no qual se está inserido. Assim, há um diálogo entre o fazer musical, seus atores envolvidos e seu tempo, de modo que tal processo não está conectado apenas à destreza inerente à produção dos sons.

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

Atualmente, a música pode ser acessada facilmente em qualquer dispositivo, sendo considerada uma fonte popular de prazer e um poderoso estimulador cerebral. Pesquisas indicam que, através da musicoterapia, pode-se melhorar a cognição, a atenção, o humor, a memória e a capacidade de aprendizado e retardar o declínio cognitivo em idosos (Nawaz et al., 2018).

Entende-se por musicoterapia uma dentre as formas de terapias com o fim da otimização de determinada habilidade humana ou mais, conduzida de forma simbiótica aos estímulos musicais. Por



exemplo, busca-se a melhoria de dicção, comunicação em geral, expressão de sentimentos e melhoria em situações de aprendizado, por meio da música (Nawaz et al., 2018).

Além disso, Zhang (2020) descreve que, com o rápido desenvolvimento da neurociência cognitiva e das tecnologias de neuroimagem, muitas pesquisas têm se voltado para entender como a música afeta o cérebro. Esses novos estudos demonstram que sua utilização como terapia possibilita a redução dos níveis de ansiedade, reduz a resposta à depressão psicológica e por acidente vascular cerebral e permite o aprimoramento da memória, em níveis moleculares.

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

Os benefícios musicais em relação ao desenvolvimento humano são múltiplos e, para compreendermos parcialmente seus resultados positivos no educando, é importante retomarmos Freire (1996). Esse autor ressalta a relevância de um processo educacional no qual o educando seja o protagonista, de modo que a significância do objeto de estudo parta dele, conforme sua apropriação se realize na dinâmica de interações e construção de significados, onde educando e educador façam parte de um todo capaz de modificar positivamente a realidade.

Nesse contexto, a música ganha destaque no processo de produção de significados e de construção de criatividade, processos nos quais a educação musical pode ser a condutora de um espaço humanizador e, conseqüentemente, social, que está inseparavelmente incutido na escolarização (Galon, 2021).

Diante das necessidades do século XXI e de um novo olhar educacional pautado no modelo de educação ativa, a música é um importante recursos de desenvolvimento humano, e o papel do professor se reconfigura em face das novas necessidades geracionais, tendo-se que deixar de lado um perfil antiquado de ser apenas um cuidador que reproduz costumes e valores de sociedade patriarcal de séculos anteriores e ganhar uma nova dinâmica, renovando-se e dando maior significado e importância para o educando e para a instituição educacional (Gamito, 2018).

No entanto, há um hiato entre a diretriz e a prática, de modo efetivo nas creches. O que se percebe é a utilização da música enquanto componente curricular, ainda pouco explorada em suas potencialidades e possibilidades de agente formadora ao desenvolvimento infantil, seja por lacunas na formação de professores, seja pela não compreensão da proposta da musicalização como componente curricular, sendo usada como mera forma de entretenimento (Loureiro, 2003).



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

3.1 A MÚSICA VISTA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO GOVERNO BRASILEIRO

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

Sob a ótica da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, que inclui o atendimento em creches e pré-escola (Brasil, 1988/2016a). Essa determinação foi de grande valia para as futuras reflexões acerca da importância desse estágio; no entanto, é necessário salientar que a música ou a musicalização, como elementos curriculares da educação escolar, não se apresentam ou são inseridas neste documento.

Porém com os avanços conquistados pela Educação Infantil, a inserção do ensino da música ganhou força na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), quando afirma que a finalidade da Educação Infantil está relacionada ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996), assim música passa a não ser mais vista apenas como uma forma de linguagem, mas como um suporte para atender à demanda de formação de hábitos, atitudes e comportamentos dos indivíduos.

No texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), está explicitado:

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

No entanto, não houve maiores especificações no que concerne ao exercício da música e sua alocação, ficando a cargo das instituições a maneira a ser ministrada, seja em adendo ao todo de uma outra disciplina, se exclusivamente e em destaque às demais áreas do saber.

O RCNEI, destaca a musicalização como uma ferramenta auxiliar e efetiva, no processo escolar conduzido nas creches em prol do desenvolvimento infantil, e divide suas orientações em dois grandes pontos: o fazer musical e a apreciação musical; dentro desses contextos, orienta-se submeter as crianças a um processo que contemple a construção de instrumentos, pela exploração de materiais,



como a escuta de obras musicais, para que haja, além da exploração, o conhecimento da linguagem musical diversificada e seus elementos, e ressalta que deve-se propiciar momentos de organização de sons e silêncios, de modo a estimular as linguagens e a reflexão sobre a música enquanto produto cultural (Brasil, 1998).

O documento ainda aponta orientações sobre brincadeiras e jogos pedagógicos acerca da música e musicalização, com o protagonismo dela própria, no sentido de ser o objeto da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades, salientando o foco nela própria e não em um segundo ou terceiro elemento a ser agregado para crianças de zero a três anos (Brasil, 1998).

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

Porém a implementação real da musicalização na estrutura curricular da Educação Básica ganhou maior visibilidade a partir da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica (Brasil, 2008), altera a LDB e regula a inserção da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, das linguagens de artes.

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

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaborada em 2015 e publicada em 2017, com o intento de fazer valer uma maior equidade e parametrização, evidencia mais uma vez a importância da música, no contexto escolar, e da musicalização, como elemento de formação relevante (Brasil, 2017).

Mesmo com a implementação da Lei nº 13.278/2016 que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica (Brasil, 2016c), no entanto, em nenhuma dessas publicações foi especificado se esse ensino deveria ser ministrado de forma integrada ou não com outras disciplinas artísticas, ficando essa compressão aberta à interpretação do leitor.

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



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

4 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Dentro das possibilidades educacionais e escolares, sobretudo dirigidas às crianças em estágio-sensório motor, o desenvolvimento dos símbolos e suas dinâmicas podem contar com o dinamismo da musicalização inserida no contexto educacional. A musicalização é um importante artifício para o auxílio do desenvolvimento cognitivo e sinestésico-corporal, como o próximo tópico evidenciará (Prandi-Gonçalves et al., 2020).

Enquanto possibilidade pedagógica, vem carregada de meios plurais para o enriquecimento e a qualidade das práticas que miram o desenvolvimento das crianças. Musicalizar significa, dentre outras coisas, sensibilizar, promover a construção de trajetórias cognitivas, estruturar o pensamento, agilizar coordenações, simbolizar, socializar, conhecer e significar. Tais características, dentro do processo de desenvolvimento humano, são fundamentais para que haja solidez na complexa caminhada que representa educar para a autonomia humana (Poćwierz-Marciniak & Harciarek, 2021).

De acordo com Tormin & Kishimoto (2018), a prática da musicalização no contexto das creches se revela propiciadora de múltiplos benefícios, pois, justamente nesse período, os bebês estão em um processo intenso de desenvolvimento de diversos aspectos, como o pensamento, a criatividade, a cognição, as emoções e os afetos que influenciam o seu desenvolvimento e a formação de sua identidade e autonomia.

Outro atributo do ensino da musicalização na Educação Infantil, é uma série de benefícios no processo do desenvolvimento da fala, da construção dos sentidos atribuídos às palavras e às demais questões linguísticas, uma vez que os professores empregam as estratégias musicais, para criar referências mentais nos pequenos alunos, como a hora do banho, hora de dormir e outras atividades que exijam uma integração do bebê ao ambiente e, sobretudo, à atividade a ser trabalhada.

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

As aprendizagens na infância são inteiramente construídas, a partir do campo multidisciplinar, pela somatória de olhares, pensamentos e escutas. A música, nesse contexto, explora e favorece a criatividade, a poesia, a inspiração e a sensibilidade. Presente em diversas situações da vida, sejam



momentos de alegria, tristeza e descontração, ela harmoniza o ambiente e estão presente em canções de ninar, folclóricas e até como fonte de interações familiares e deve seguir, da mesma maneira, no âmbito escolar (Lima; Jung; Silva, 2019).

Em grande parte das escolas de Educação Infantil, a musicalização é trabalhada, como um adendo a diversos outros temas-centrais distintos, de fato, na transmissões de mensagens específicas e temáticas, como Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais e outras celebrações, ou em forma de rotina cantada (hora do lanche, hora do banho, hora de lavar as mãos etc.). Ademais, é inserida em contextos de decorar conteúdos, no formato de paródias ou a criação de músicas como elementos de fixação de conteúdos escolares (Brasil, 1998; Loureiro, 2003).

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

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

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

Na Educação Básica, a música pode permitir a interação de uma base comunicativa entre o estudante e o conteúdo que o professor pretende abordar, o que promoverá experiências satisfatórias sob condições atuais e históricas, por exemplo. Todavia, é necessário que os professores tenham conhecimento prévio sobre o contexto musical em que os educandos estão inseridos, pois, assim, será possível aproximar ainda mais a música da escola, cooperando na inclusão de práticas significativas para a aprendizagem (Castro & Teixeira, 2020).

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

- o eu, o outro e o nós
- corpo, gestos e movimentos
- traços, sons, cores e formas
- escuta, fala, pensamento e imaginação



- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 25).

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

5 A CRIANÇA E A MUSICALIZAÇÃO

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

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

Ainda, com relação aos aspectos auditivos e musicais, ressalta-se que, apesar da imaturidade do bebê, uma estimulação musical e auditiva adequada não parece representar risco de hiperestimulá-lo mas, pelo contrário, pode trazer vários benefícios para ele (Mendoza & Fausey, 2021).

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

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

Na mesma vertente de raciocínio, Raniero (2009) evidencia que, ainda no primeiro ano de vida, os bebês já não são meros ouvintes passivos, porém, ouvintes capazes de discernir os sons, timbres,



contornos, de maneira a dialogar de forma ativa com sua memória musical de longo prazo, além de manifestar suas preferências.

Ilari (2006) elenca uma série de benefícios que a musicalização incute nos bebês:

- Efeitos psicológicos, já que a música é uma linguagem afetiva entre as pessoas, causando os estreitamentos de laços sentimentais e afetivos;
- Efeitos fisiológicos, pelas suas propriedades calmantes, transmitindo ao feto e aos bebês, a sensação de proteção, ao ouvir o canto de suas mães;
- Efeitos culturais da música são inerentes à inserção do sujeito desde pequeno ao universo de nossos elementos e símbolos culturais, que constituem nossa história e identidade;
- Efeitos auditivo-educacionais são estabelecidos no processo, uma vez que a audição é uma habilidade e, ao mesmo tempo, uma forma de compreensão didática daquilo que se almeja aprender;
- Valores estético-musicais que estão presentes, de forma intrínseca, no processo, visto que a música é uma manifestação artística e, por sua vez, estimula desde cedo o bebê a apreciá-la e às suas características, que criam símbolos próprios e significados singulares aos que são expostos aos sons musicais.

No que se refere ao processo de musicalização para as crianças de 0 a 2 anos, este exige sensibilidade por parte dos adultos, pois “[...] muitas vezes consideramos essa expressão como ‘barulho’, mas para elas trata-se de música” (Galon, 2021. p. 69).

Assim, a musicalização, enquanto processo, carece de uma alteração no senso comum de parte das pessoas que cerceiam determinadas ações dos bebês, por incomodar os adultos, sendo que determinadas ações das crianças são de extrema relevância para a descoberta de novas experiências, como a própria musicalização (Galon, 2021).

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

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



que o processo de musicalização, ao ser mediado pelo adulto, necessita ganhar aspectos de leveza e naturalidade, em sua condução, para que musicalizar se torne uma brincadeira.

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

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

Joly et al., (2016) ressaltam que a dinâmica do processo de musicalização em crianças, inserida no abrangente processo de aprendizagem, ganha um forte aliado quando são inseridos os brinquedos, não necessariamente sonoros. Ademais, as interações entre o educando e seus amigos e entre o educando e seu educador reforçam os laços da aprendizagem musical.

“Os brinquedos (como chocalhos, tambores, guizos, castanholas, lenços, fantoches, cavalos de pau, bichos de pelúcia, bonecas de pano)” (Joly et al., 2016, p. 257), são relevantes ao processo de musicalização, mas, ainda, outros objetos que incentivem a ludicidade das crianças, como livros didáticos, bonecos e outros.

Nesse processo, a figura do professor se faz essencial, para que a música e a musicalização sejam exploradas das formas mais ricas e dialéticas aos processos cognitivos que compõem os estágios do desenvolvimento humano. Logo, é importante que seja compreendida a atuação docente, não apenas sob a perspectiva do pedagogo, mas ainda, do “agente” musicalizador, em que pedagogia e musicalização se entrelacem, conforme veremos na sequência.

6 O PROFESSOR E A MUSICALIZAÇÃO

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

Quando submetidos a ela, bebês e crianças têm o envolvimento com a musicalização, de maneira continuada, desde o seu desenvolvimento no ventre da mãe, familiarizando-se com os sons do



ambiente que os cerca. O contato desses bebês e de crianças pequenas propicia o início espontâneo da musicalização, de forma natural e intuitiva, por intermédio de brinquedos, canções de ninar e músicas diversas. Todos esses elementos são importantes para os bebês e as crianças, instigando o aprendizado com base na comunicação, usando sons e gestos, além de possibilitar o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo (Piaget, 2013).

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

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

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

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

Destaca-se que, desde a publicação do RCNEI (Brasil, 1998), esse tema já era discutido, nos seis eixos de trabalho definidos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Desse modo, enfatiza-se que:

[...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p. 45).

Com a homologação da Lei nº 11.769 (Brasil, 2008), que trata da obrigatoriedade da música na Educação Básica, foi regulamentada a criação e a implementação das políticas educacionais voltadas ao ensino da música como componente curricular no Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Embora essa inclusão tenha sido realizada nos documentos legais, a mudança é considerada sutil e não garante



que a música será um componente curricular das escolas: ela apenas esclarece que, em algum momento da escolarização, a música deverá, obrigatoriamente, participar do processo (Del-Ben, 2010).

No entanto, a música, como conteúdo, já era parte do ensino de educação artística, segundo os referenciais e parâmetros curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, elaborados pelo Ministério da Educação. Assim, fica claro que a mudança trazida pela alteração é mais simbólica e política do que operacional, evidenciando pouco efeito para sanar efetivamente a falta de educação musical infantil na rede pública, principalmente em creches (Tormin & Kishimtoo, 2018).

A despeito do RCNEI recomendar a iniciação musical na pré-escola, dando ênfase à escolha do repertório e sugerindo que as músicas sejam de boa qualidade, demonstra que aquelas que possam oferecer contextos adequados aos aspectos motores e cognitivos, e que sejam intercaladas com períodos de silêncio, a faixa etária de zero a três anos de idade não é contemplada de forma efetiva (Brasil, 1998).

Entende-se que, apesar de disposto em lei, pouco se compreende da musicalização de bebês até dois anos. As propostas apresentadas no documento concernem a práticas que tangem à aplicação, principalmente de crianças de três anos, porque crianças de zero, um e até mesmo algumas de dois anos não falam ou andam, sendo impossível a aplicação da prática voltada a rodas de cantigas e à construção de instrumentos (Tormin & Kishimoto, 2018).

Portanto, a Lei n. 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, deveria estar associada a um plano gestor por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de preparar os professores de maneira complementar à sua formação de unicência, possibilitando, assim, maior efetividade e seriedade na aplicação das práticas educacionais. Para além da defasagem na promoção da formação continuada, o próprio texto apresenta ambiguidades, quando retrata da obrigatoriedade da musicalização e o veto referente ao artigo 2, o qual explicitava que o ensino da música não necessita ser ministrado por professores com formação específica na área de música, motivando discussões e polêmicas na área de educação musical (Brasil, 2008).

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

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



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

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

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

Não há manuais que direcionem as práticas docentes inerente à musicalização e sua conduta, na Educação Básica. Por um lado, isso é uma característica muito positiva, afinal, não engessa o ensino e seus métodos, através de padronizações que sistemas apostilados geralmente trazem em seus conceitos. Entretanto, há uma desvantagem na inexistência de tal material, a qual consiste na ausência de parâmetros básicos do processo escolar da musicalização, como, por exemplo, de onde partir pedagogicamente e, ainda, a existência dos manuais implica juízos críticos acerca do processo, o que tende a enriquecer as práticas e aprimoramento dos métodos (Cristal, 2018).

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

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



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

7 CONCLUSÃO

Embora a música infantil não seja a única opção utilizada na creche, é necessário problematizar sua escolha como opção principal na maioria dos momentos, questionando se essa predominância realmente atende às necessidades musicais das crianças.

Ao considerar a música infantil como a principal opção, há uma limitação do repertório musical das crianças, restringindo sua exposição a uma gama mais ampla de estilos, ritmos e expressões musicais. Ao expor as crianças desde cedo a uma variedade de estilos musicais, como música clássica, jazz, folk, rock, entre outros, seria proporcionado uma oportunidade de ampliar seu vocabulário musical. Isso não apenas enriquece sua experiência musical, mas também contribui para o seu desenvolvimento emocional, criativo e cultural.

A falta de conhecimento e experiência musical leva os professores a não se sentirem preparados para utilizar a música como protagonista nas atividades, utilizando músicas infantis já conhecidas e amplamente disponíveis, de padrões simples, por não se sentirem seguros em explorar outros estilos musicais.

É fundamental que haja uma formação pautada em práticas pedagógicas embasadas em estudos sólidos sobre musicalização para que possam ter uma compreensão da diferenciação entre música e musicalização, e assim projetar e implementar atividades educacionais adequadas para as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças.



REFERÊNCIAS

- Ariès, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- Barros, R. M. R.; Marques, L. C.; Tavares, L. S. P. A importância da música para o ensino-aprendizagem na educação infantil: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, IV., 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2018.
- Bianchi, R. S. A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. Anais da Mostra de Iniciação Científica do CESUCA, Cachoeirinha, RS, n. 7, 2013.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016^a.
- 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. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, mai. 2016c.
- Brasil. Lei nº 12.769, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, abr. 2013.
- Brasil. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, ago. 2008.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 1996.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente: Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b.
- Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- Cardoso, L. C. Unidade 1: A Educação Infantil no contexto brasileiro – que universo é esse? Aportes teóricos. In: CARDOSO, L. C.; FRAGELLI, P. M. Teorias e práticas na Educação Infantil: a construção do fazer docente. São Carlos: UAB-UFSCar, 2012. p. 11-34.
- 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.



Carneiro, F. P. A importância da música no desenvolvimento infantil. 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha, 2019.

Casamayor, R. M. A musicalização na educação infantil. In: SEIDEL, C. de C. S. et al. (org.). *Aprendizado Real*. São Paulo: SL, 2020. p. 126-152.

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

Cavicchia, D. de C. O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: Universidade Estadual Paulista [Unesp]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [Univesp]. *Caderno de Formação: Formação de Professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2010. v. 1, p. 1-15. (Coleção Caderno de Formação, v. 1, bloco 1, módulo 3, n. 6).

Coimbra, C. M. As funções da instituição escolar: análises e reflexão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

Cristal, Q. R. O processo da musicalização: concepções e implicações práticas. Universidade Federal da Bahia. In: Encontro Regional Nordeste Da Associação Brasileira De Educação Musical, XIV, 2018, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: ABEM, 2018.

Del-Ben, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2010.

Didonet, V. Creche: a que veio, para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

Diwase, P. S. Importance of music in human life. *International Journal of Current Engineering and Scientific Research*, v. 5, n. 5, p. 52-53, 2018.

Finger, D. et al. J. Atuação da música no desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 106-115, 2016.

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

Gainza, V. H. de. Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical. In: Reunión Regional de Expertos em Formación Musical. Caracas, Venezuela, 1995.

Galon, M. da S. Concepções da criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

Gamito, V. R. da C. Os momentos de transição nas rotinas de creche e de jardim de infância. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal, 2018.

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



Ilari, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, 2006.

Joly, I. Z. L. et al. Crianças fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos de ensinar e de aprender. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 239-260, 2016.

Kant, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1996 (Os pensadores).

Kramer, S. *O papel social da educação infantil*. 1999.

Le Goff, J. *Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Loureiro, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. *Revista de Educação*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 101-112, 2003.

Maranhão, D. *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

Mendoza, J. K.; Fausey, C. M. Everyday music in infancy. *Developmental Science*, v. 24, n. 6, p. 1-15, 2021.

Nawaz, R.; Nisar, H.; Voon, Y. V. The effect of music on human brain: frequency domain and time series analysis using electroencephalogram. *IEEE Access*, v. 6, p. 45191-45205, 2018.

Oliveira, A. P.; Lopes, Y. K. S.; Oliveira, B. P. De. A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 46-61, 2020.

Oliveira, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Palazzi, A. *Musicoterapia na UTI neonatal: contribuições para a saúde mental materna, respostas fisiológicas do bebê pré-termo e interação mãe-bebê*. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Penna, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Piaget, J. *A psicologia da inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Piaget, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Poćwierz-Marciniak, I.; Harciarek, M. The effect of musical stimulation and mother's voice on the early development of musical abilities: a neuropsychological perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 16, p. 1-17, 2021.

Popkewitz, T. S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020.

PRANDI-GONÇALVES, M. B. R. et al. A musicalização infantil e o desenvolvimento social da criança de 0 a 1 ano. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Marabá, v. 2, n. 2, p. 273-282, 2020.



Raniero, C. Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

Rocha, L. R. Da S.; Marques, C. de A. A musicalização na educação infantil: um olhar para além do entretenimento. Scielo Preprints. 2021.

Santos, C. D. V. dos. A musicalidade na Educação Infantil: processos cognitivos para aprendizagem. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2018.

Savage, P. E. Music as a coevolved system for social bonding. *The Behavioral and Brain Sciences*, v. 44, n. 59, p. 1-42, 2021.

Silva, J. E. C. Entre a palavra e a coisa: a música e a origem da significação na estrutura da verdade. *Trivium*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2013.

Sommerhalder, A. et al. Crianças pequenas fazendo Musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 40, p. 79-98, jul./dez. 2015.

Susin, F. P. A Música na Educação Infantil. 2008. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Habilitação Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

Targas, K. M.; Joly, I. Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da Abem, Porto Alegre*, v. 17, n. 21, p. 113-123, 2009.

TERUO, P. Vamos falar de Neurociência - Podas Sinápticas/Neurais (Parte 1). YoutubeBR. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aiGHXRG7hlE&t=13s>.

Tormin, M. C.; Kishimoto, T. M. Formação de professores e musicalização nas creches. *Educação em Foco, Belo Horizonte*, v. 21, n. 34, p. 147-169, 2018.

Vasconcelos, M. S. Piaget: epistemologia e construção da criatividade. 2007. 171 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

Vilarinho, F. F. A.; Ruas, J. J. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019.

Welsh, C. M. Music Education, Child Development, and Academic Achievement: A Review of Recent Literature. 2021. Term Paper (Bachelor of Science) – Portland State University, Portland, 2021.

Zhang, S. The positive influence of music on the human brain. *Journal of Behavioral and Brain Science*, v. 10, n. 1, p. 95-104, 2020.