REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

# O PAPEL DA MÚSICA COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO AO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM COGNITIVA, INTERDISCIPLINAR E SÓCIO-HISTÓRICA

## THE ROLE OF MUSIC AS A DEVELOPMENT RESOURCE FOR TEACHING AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A COGNITIVE, INTERDISCIPLINARY, AND SOCIO-HISTORICAL APPROACH

Ciências Humanas • 15/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794571027

Gabryela Aparecida Marques Tosta[1]

Elis Maria de Sousa[2]

**RESUMO**

O presente artigo analisa o papel da música como o recurso de desenvolvimento ao ensino-aprendizagem na Educação Infantil, através de uma abordagem cognitiva interdisciplinar e sócio-histórica. Compreende-se que a música é uma linguagem universal que permeia diferentes contextos, presente na história humana. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, tendo como principais referenciais teóricos: Brito, Conard, Malina e Münzel, Fazenda, Figueiredo, Fontana, Hallam, Japiassu, Marcondes, Koelsch, Libâneo, Platão, Schellenberg e Vygotsky. A partir de estudos sobre a mediação pedagógica e a musicalização, observa-se como ocorre o desenvolvimento infantil numa perspectiva sócio-histórica. São apresentadas evidências da influência da música nos aspectos cognitivo e emocional na infância, seu impacto no cérebro humano e seu potencial como recurso de estimulação cognitiva, social e emocional. O trabalho também se apoia na fundamentação legal da música na Educação Infantil, citando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas diretrizes curriculares, os campos de experiência e como incorporar a música em cada um deles. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96 (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Observa-se o papel do professor entre a formação real e o ideal da música na educação infantil, mostrando a importância da formação continuada e da prática interdisciplinar como fio condutor na aprendizagem. Conclui-se que a música é um recurso fundamental no desenvolvimento integral da criança, exigindo do professor uma postura, intencional e atenta em sala de aula.

**Palavras-chave:** Música; Educação Infantil; Mediação pedagógica; Ensino-aprendizagem; Formação docente.

**ABSTRACT**

This article analyzes the role of music as a developmental resource in early childhood teaching and learning through an interdisciplinary, cognitive, and socio-historical approach. Grounded in the understanding of music as a universal language present throughout human history, this qualitative study comprises a literature review based on prominent authors such as Vygotsky, Hallam, Koelsch, Brito, and Libâneo, among others. Guided by theories of pedagogical mediation and musicalization, the study examines child development from a socio-historical perspective. Evidence highlighting the influence of music on cognitive and emotional dimensions is presented, alongside its impact on the human brain and its potential to stimulate social and psychological growth. Furthermore, the research is supported by the Brazilian legal framework for Early Childhood Education, examining the National Common Curricular Base (BNCC) fields of experience and practical ways to integrate music within them, while also highlighting the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB No. 9,394/96) and the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI). Finally, the study addresses the gap between actual and ideal teacher training in music education, emphasizing the importance of continuing education and interdisciplinary practice as catalysts for learning. It concludes that music is a fundamental resource for holistic child development, requiring a purposeful and attentive pedagogical approach in the classroom.

**Keywords:** Music; Early childhood education; Pedagogical mediation; Teaching and learning; Teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade desde seus períodos mais remotos e se faz presente em diferentes culturas como linguagem de valor comunicativo e expressivo. Ela precisa ser entendida como uma linguagem articuladora e essencial para a formação do pensamento e da sensibilidade. Na infância, tem papel importante, por meio de sons, ritmos, gestos e melodias, fazendo com que a criança inicie seu processo de descoberta de si e do outro, mesmo antes do pleno domínio da linguagem verbal. Nesse contexto, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um espaço privilegiado para a vivência musical, na medida em que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Mesmo sendo reconhecida a relevância da música pela literatura e pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a música ainda é, com frequência, tratada como atividade recreativa ou complementar, desvinculada dos objetivos pedagógicos. Soma-se a isso a lacuna na formação musical do pedagogo generalista, principal responsável pela mediação das experiências musicais na sala de aula. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: de que maneira a música, quando intencionalmente mediada pelo professor, contribui para o desenvolvimento e para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Para responder a essa questão, o presente trabalho propõe analisar o papel da música como recurso de desenvolvimento ao ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma abordagem cognitiva, interdisciplinar e sócio-histórica. Os objetivos específicos são: (a) compreender a música como linguagem universal e sua

importância na formação humana; (b) discutir a mediação pedagógica e a musicalização na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e Fontana; (c) apresentar evidências sobre os efeitos da música no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança; (d) examinar a fundamentação legal e curricular da música na Educação Infantil; (e) refletir sobre o papel do professor e sobre a distância entre a formação real e o ideal pedagógico; e (f) analisar a interdisciplinaridade como princípio articulador das práticas de musicalização.

A escolha do tema ocorreu pela necessidade de superar visões meramente instrumentais da arte e de reconhecer a música como parte constitutiva do desenvolvimento integral da criança. Além disso, ao articular contribuições da psicologia do desenvolvimento, da neurociência, da legislação educacional e da formação docente, o estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos para que educadores, mesmo sem formação musical especializada, possam planejar experiências sonoras significativas e prazerosas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Brito, Conard, Malina e Münzel, Fazenda, Figueiredo, Fontana, Hallam, Japiassu, Marcondes, Koelsch, Libâneo, Platão, Schellenberg e Vygotsky, bem como em documentos oficiais da educação brasileira.

O artigo está organizado em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. A seção 2 trata da música como linguagem universal, de sua trajetória histórica e de sua importância na formação humana; a 3 discute a mediação pedagógica e a musicalização sob a ótica sócio-histórica; a 4 aborda as relações entre música e desenvolvimento cognitivo e emocional; a 5

apresenta a fundamentação legal e curricular; a 6 analisa o papel do professor na musicalização; e a 7 examina a interdisciplinaridade como princípio articulador das práticas musicais na primeira infância.

## 2. A MÚSICA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL: CONCEITO, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

A música é uma linguagem universal que permeia diferentes contextos e culturas, apresentando uma riqueza estrutural que exerce um impacto profundo no desenvolvimento integral de uma pessoa. Nessa perspectiva, Brito (2003) compreende a música como uma linguagem dotada de valor comunicativo e expressivo, cuja vivência, por meio da exploração, da improvisação e do gesto, mobiliza simultaneamente aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais da criança, contribuindo para sua formação integral.

Historicamente, a música acompanha a humanidade desde os períodos mais remotos de sua existência. Escavações arqueológicas na caverna de Hohle Fels, no sudoeste da Alemanha, revelaram a presença de flautas confeccionadas em ossos de aves e em marfim de mamute, com idade estimada em mais de 35 mil anos, evidenciando a existência de uma tradição musical já estabelecida entre os primeiros humanos modernos que colonizaram a Europa (Conard; Malina; Münzel, 2009). Os pesquisadores responsáveis pela descoberta sugerem que, embora a prática musical não estivesse diretamente ligada à subsistência desses grupos, ela parece ter contribuído para a coesão social e para o desenvolvimento de novas formas de comunicação entre eles (Conard; Malina; Münzel, 2009). Tais evidências reforçam que a música é uma das manifestações

culturais mais antigas da espécie humana, anterior mesmo ao desenvolvimento da escrita.

A música é algo tão profundo que pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, política e moral na formação de um indivíduo. Na obra A República, de Platão (2000, 376e, p.122) sintetiza que assim como a ginástica educa o corpo, a música educa a alma através da melodia, ritmo e poesia, isto é, à letra.

Ao longo dos séculos, a função da música se diversificou, mas sua importância como elemento estruturante da experiência humana permaneceu constante. Desde a Idade Média, com o canto gregoriano ligado à liturgia religiosa, passando pelo Renascimento e sua valorização da expressão individual, até os dias atuais, a música continuou a exercer papel de destaque na construção de identidades culturais, na transmissão de tradições e na expressão de sentimentos coletivos e individuais.

## 3. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

O desenvolvimento infantil, sob a perspectiva sócio-histórica, não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas se constitui na e pela relação com o outro. Fontana (2005), fundamentada em Vygotsky, explica que é no curso das relações sociais que a criança se apropria das atividades práticas e simbólicas em circulação em sua cultura, transformando-as, por meio da internalização, em modos de ação próprios. Nas palavras da autora, "a mediação do/pelo outro possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma

compartilhada" (Fontana, 2005, p. 20). Esse processo é especialmente relevante na Educação Infantil, etapa em que a criança está constantemente construindo suas primeiras formas de compreensão de mundo a partir da mediação de adultos e de outras crianças.

Nessa perspectiva, o adulto, pai, mãe ou educador, desempenha papel fundamental como mediador entre a criança e o mundo que a cerca. Fontana (2005, p. 18-19) destaca que, ao utilizar a palavra em suas interações com a criança, o adulto apresenta, deliberadamente ou não, formas de generalização e operações intelectuais que ainda são novas para ela, embora não seja possível "controlar" diretamente o modo de pensar da criança.

Ademais, como foco central nesse processo está a linguagem, compreendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento estruturador do próprio pensamento. Assim, desde os primeiros anos de vida, a criança está imersa em um sistema de significações sociais, ativamente incorporado pelos adultos por meio de gestos, atos e palavras, o que evidencia a importância de ambientes ricos em interação verbal e simbólica já na educação infantil, momento em que se lançam as bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Fontana (2005, p. 21) esclarece que "as funções psicológicas básicas para o aprendizado se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições e solicitações do aprendizado", o que evidencia a tese de que o ensino precede o desenvolvimento. Nesse sentido, a prática social vivenciada pela criança nas diferentes instituições, incluindo a escola de educação infantil, não é apenas espaço de aprendizagens pontuais, mas também lugar de gênese das próprias

funções psicológicas que sustentam o pensamento. Essa perspectiva reforça a importância de organizar, já na primeira infância, situações de aprendizagem que dialoguem com aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, ampliando suas possibilidades por meio da mediação do educador.

É nesse mesmo eixo teórico que a musicalização na Educação Infantil encontra sua justificativa mais profunda. Se é por meio da mediação do outro que a criança se apropria das atividades práticas e simbólicas de sua cultura, a música constitui-se como uma dessas atividades simbólicas primordiais, socialmente compartilhadas, por meio da qual a criança pequena inicia seu processo de internalização ainda antes do pleno domínio da linguagem verbal.

Se, como explica Fontana (2005), a palavra é o meio pelo qual se dá o salto do sensorial ao racional, a música — enquanto linguagem constituída por som, ritmo e melodia — pode ser compreendida como uma via complementar e igualmente estruturante desse mesmo processo, na medida em que oferece à criança outra forma sistematizada de organizar, expressar e dar sentido às suas experiências sensoriais.

Portanto, retomando a tese de que o ensino precede o desenvolvimento, é possível afirmar que a musicalização, quando intencionalmente mediada pelo educador, não se limita a explorar habilidades musicais já consolidadas na criança, mas atua justamente sobre aquilo que ela ainda não realiza sozinha — convidando-a a experimentar ritmos, sons e formas de expressão que lhe são apresentados pelo adulto e pelo grupo antes de se tornarem recursos autônomos de seu próprio repertório.

Dessa forma, compreende-se que a musicalização na Educação Infantil precisa ser tratada como prática pedagógica intencional que dialoga com a constituição do pensamento da criança. Isso implica repensar a formação docente e o planejamento das práticas na primeira infância. Assim, a música deixa de ocupar posição complementar no currículo e passa a ser entendida como um dos caminhos pelos quais a criança se apropria da cultura, internaliza significados e desenvolve as funções psicológicas que sustentarão suas aprendizagens futuras.

## 4. A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL NA INFÂNCIA

Em toda sua estrutura, tom, ritmo, intensidade, melodia, a música tem a capacidade de transmitir, estimular ou intensificar tanto estados emocionais integradores e serenos quanto sentimentos de agitação, ansiedade ou desorganização interna, atuando de maneira direta e profunda sobre a neurobiologia, o estado psíquico e a afetividade humana. Por esse motivo, destaca-se a importância da seleção criteriosa das obras musicais, principalmente na infância, escolhendo repertórios que valorizam e enriquecem a imaginação, criatividade, expressão e emoção de forma saudável.

Segundo Koelsch (2020), o processamento emocional da música ativa circuitos neurais profundos associados à recompensa e a afeto. Quando vivenciadas na infância, essas experiências emocionais intensas estimulam a plasticidade cerebral, fortalecendo conexões neurais nas áreas auditivas, motoras e límbicas. A qualidade dos estímulos que a criança recebe pode influenciar diretamente a qualidade e indicam a eficiência da rede neural que o futuro adulto usará para pensar, criar e resolver problemas.

Além dos aspectos neurobiológicos discutidos por Koelsch (2020), há evidências experimentais que comprovam o impacto direto da música sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Schellenberg (2004), em um dos primeiros estudos a testar essa hipótese por meio de um desenho experimental com atribuição aleatória, acompanhou crianças de seis anos submetidas a ter aulas de teclado ou canto durante um ano, comparando-as a grupos de controle que receberam aulas de teatro ou nenhuma instrução. Os resultados demonstraram que as crianças que tiveram aulas de música apresentaram aumento significativamente maior no quociente de inteligência (QI) em relação aos grupos de controle, com efeitos que se generalizaram para diferentes subtestes de QI e para medidas padronizadas de desempenho acadêmico (Schellenberg, 2004). Tais achados reforçam que a vivência musical estruturada, quando iniciada precocemente, produz efeitos mensuráveis sobre habilidades cognitivas amplas, e não apenas sobre competências estritamente musicais.

Corroborando essa perspectiva, Hallam (2010), em ampla revisão de evidências empíricas sobre os efeitos do envolvimento ativo com a música, destaca que a prática musical impacta simultaneamente o desenvolvimento da linguagem, da leitura, do raciocínio numérico, da criatividade, da coordenação motora fina, da concentração, da autoconfiança, da sensibilidade emocional e das habilidades sociais, como o trabalho em equipe e a autodisciplina. A autora ressalta, contudo, que esses benefícios não são automáticos: eles dependem de a experiência musical ser vivenciada de forma prazerosa e gratificante para a criança. Esse dado é particularmente relevante para a educação infantil, pois reforça que o valor pedagógico da música não está na obrigatoriedade ou na repetição mecânica de atividades, mas na qualidade da experiência oferecida, indo ao

encontro do que já foi discutido sobre a importância da seleção criteriosa de repertórios e da criação de ambientes sonoros seguros e estimulantes.

Dessa forma, os estudos de Koelsch (2020), Schellenberg (2004) e Hallam (2010) convergem para uma mesma conclusão: de que a música, quando vivenciada de forma significativa e prazerosa desde a primeira infância, atua como potente instrumento de estimulação cognitiva, social e emocional, capaz de deixar marcas duradouras no desenvolvimento humano.

Por conseguinte, é necessário, aos educadores da Educação Infantil, apropriar-se dessas evidências científicas para consolidar a musicalização não como atividade complementar, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico com a criança pequena.

## 5. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E CURRICULAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Documentos educacionais oficiais orientam e auxiliam os educadores a compreenderem o processo das aprendizagens essenciais que cada aluno deve desenvolver de acordo com a Educação Básica. É importante citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as etapas de ensino, como também tem a função de orientar sobre a produção dos currículos das instituições considerando a realidade de cada escola. A BNCC diz que para a Educação Infantil, é necessário se trabalhar com base nas experiências de cada criança através das interações, a cultura e os campos de experiências que são: O Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações e Escuta, fala, pensamento e imaginação (Brasil, 2018).

O primeiro campo “O eu, o outro e o nós”, envolve a criança em atividades que proporcionam interação com as outras crianças e os adultos ajudando-a na construção da própria identidade, modo de pensar, agir, sentir na subjetividade do outro. Faz-se necessário mencionar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que traz o tema sociocultural de Vygotsky (1998, p. 97) que se refere ao espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Por meio da música é possível explorar o cuidado consigo e com o outro, que estimulem a amizade, bons costumes e a reciprocidade.

O segundo campo, “Corpo, gestos e movimentos”, onde as crianças aprendem a explorar o mundo, espaços e os objetos ao seu redor também por meio de interações sociais, fazendo relação com a coordenação motora. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a criança pode estimular esses gestos e movimentos de maneira lúdica e natural, através de sons, ritmos e danças. É um momento rico em que a criança observa as próprias potencialidades e limites, sempre mediado por um adulto.

A criança tem contato com várias manifestações artísticas como “Traços, sons, cores e formas”, é o campo onde acontece a capacidade de criar através de sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, exercitando a criatividade, sensibilidade e o senso crítico.

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017 p. 41).

Nos campos de experiências da Educação Infantil também temos "Escuta, fala, pensamento e imaginação" onde auxiliam a criança a se comunicar, expressar emoções, entender e interpretar sentimentos para verbalizá-los. Tudo no corpo comunica, gestos, postura corporal, o olhar, sorriso e o choro. De modo gradativo e progressivo, os sons e ruídos, se tornam palavras, e depois frases, até concluir bem o pensamento, o ato de ouvir passa a ser fundamental para o diálogo, fazendo com que a criança entenda o tempo de escutar e falar.

No campo da alfabetização a relação da música e linguagem é direta. Brito (2003) ressalta que a sensibilidade auditiva desenvolvida pela música prepara a estrutura cognitiva para qualquer outra linguagem, incluindo a verbal. Atividades que utilizem a música para estimular o pensamento para exercer a criatividade, expressar emoções e verbalizá-las, que desenvolvam a escuta ativa, atenção e tempo de fala, são importantes para a corroboração da aprendizagem neste campo.

Por fim, temos "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Neste campo, a criança começa a desenvolver o senso de estar no mundo e poder agir sobre ele, também despertando a curiosidade sobre o mundo físico, o corpo,

fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, transformações da natureza, a cultura, tradições, conhecimentos matemáticos, medidas, tamanhos, etc. A música neste campo de experiência atua como uma ponte sensível e concreta para a estruturação do pensamento matemático e espacial. Em vez de conceitos abstratos, a criança vivencia no próprio corpo e na escuta as noções de ritmo, grandeza, sequência e movimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) na Seção II Art. 29 fala que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." Sendo assim, a música foi inserida na LDB (Lei nº 9.394/1996) por meio da Lei nº 11.769/2008 que afirma ser um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, tornando-se assim um elemento imprescindível nas etapas da Educação Básica, porque garante o desenvolvimento integral da criança. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) volume 3 propõe que:

> *O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998, p 47).*

Em suma, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNCC evidencia que a experiência musical na Educação Infantil ultrapassa o caráter recreativo para se consolidar como uma linguagem

fundante do desenvolvimento humano. Observa-se, que a música é um dos recursos pedagógicos mais completos a ser trabalhado na Educação Infantil e estimulado pelas diretrizes, podendo ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para desenvolver nas crianças a sensibilidade, concentração, memória, coordenação motora, acuidade auditiva e disciplina.

Portanto, a efetivação das orientações contidas nos documentos oficiais não ocorre de forma automática; ela exige a superação de abordagens meramente instrumentalizadoras da arte. Cabe ao educador, como mediador consciente desse processo, traduzir as intencionalidades normativas em práticas pedagógicas que ampliem o repertório cultural dos estudantes, garantindo-lhes o direito de não apenas consumir, mas de criar e se expressar criticamente por meio da música.

## 6. O PAPEL DO PROFESSOR NA MUSICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A FORMAÇÃO REAL E O IDEAL PEDAGÓGICO

Como discutido anteriormente a partir da perspectiva sócio-histórica, é na mediação do adulto que a criança amplia suas possibilidades de compreensão e expressão de mundo. No caso da musicalização na Educação Infantil, essa mediação é exercida, majoritariamente, pelo pedagogo generalista, profissional formado para atuar de maneira multidisciplinar, sem formação musical específica, o que impõe desafios importantes entre o que a legislação e a literatura da área apontam como desejável e o que, de fato, se observa nas salas de aula.

No cenário brasileiro, os cursos de licenciatura em Pedagogia formam professores generalistas, responsáveis por atuar em

praticamente todas as áreas do conhecimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a música. Contudo, pesquisas indicam que a formação musical oferecida nesses cursos costuma ser insuficiente ou mesmo inexistente. Figueiredo (2004), em pesquisa realizada em 19 universidades do Sul e do Sudeste dedicada especificamente a investigar a preparação musical de professores generalistas no Brasil, evidencia que grande parte desses profissionais chega à sala de aula sem o preparo necessário para desenvolver um trabalho musical consistente, apoiando-se, na maioria das vezes, em experiências pessoais informais com a música, e não em uma formação pedagógico-musical sistematizada durante a graduação.

Essa lacuna gera um descompasso entre o que a legislação exige, a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, conforme a Lei nº 11.769/2008 e a realidade da formação oferecida aos futuros pedagogos, que frequentemente cursam a disciplina de Artes de forma genérica, sem aprofundamento específico na linguagem musical.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre quais habilidades e competências seriam desejáveis na formação do pedagogo para que a musicalização ocorra de forma efetiva na educação infantil. Entre elas, destacam-se: a sensibilidade para perceber e valorizar as manifestações espontâneas de musicalidade das crianças; o repertório mínimo de conhecimentos musicais (ritmo, melodia, jogos cantados, cantigas de roda) que permita ao educador conduzir atividades com segurança; a capacidade de planejar situações de aprendizagem que integrem a música aos demais campos de experiência da BNCC; e, sobretudo, a compreensão de que ensinar música na infância não exige formação de músico profissional, mas

sim disposição para explorar, brincar e experimentar sonoramente junto com a criança.

Essa formação ideal, no entanto, não deveria se restringir ao momento da graduação. A formação continuada surge como caminho fundamental para suprir as lacunas da formação inicial, por meio de oficinas, cursos de extensão e trocas de experiência entre pares, uma responsabilidade que deveria ser compartilhada entre as instituições formadoras e as redes de ensino que empregam esses profissionais.

Entre o real, professores generalistas frequentemente despreparados para o trabalho musical, e o ideal, educadores sensíveis, com repertório técnico e pedagógico consistente para integrar a música ao cotidiano escolar, situa-se um desafio estrutural da formação docente brasileira. Superá-lo exige não apenas a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia, mas também o reconhecimento, por parte das instituições e dos próprios educadores, de que a música não é um "extra" na educação infantil, mas parte constitutiva do desenvolvimento integral da criança, tal como discutido ao longo deste trabalho.

A qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno é elemento estruturante de todo processo de ensino-aprendizagem, incluindo o trabalho com a linguagem musical. Libâneo (1994, p. 90) esclarece que "a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende", mas sim "uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos". Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva sócio-histórica já discutida neste trabalho, ao reforçar que o papel do

professor não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se configura como mediação ativa e intencional do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (1994) identifica três dimensões constitutivas da relação professor-aluno em sala de aula: os aspectos cognoscitivos, relacionados à exposição de objetivos, conteúdos e ao domínio da linguagem pelo professor; os aspectos socioemocionais, referentes aos vínculos afetivos estabelecidos entre educador e educandos; e a disciplina, compreendida como um dos maiores desafios da prática docente, diretamente associada à qualidade da interação estabelecida em sala. No contexto da musicalização na Educação Infantil, essas três dimensões se entrelaçam de maneira particularmente evidente: o domínio, ainda que básico, de conteúdos musicais (aspecto cognoscitivo) é indissociável do vínculo afetivo que o professor estabelece ao propor uma atividade musical prazerosa e acolhedora (aspecto socioemocional), sendo esse vínculo, e não a imposição de regras, o que sustenta o engajamento e a participação espontânea das crianças (aspecto disciplinar).

Diante do exposto, observa-se que o papel do professor na musicalização da Educação Infantil não pode ser reduzido a uma questão meramente técnica, resolvida com a simples inserção de mais conteúdos musicais nos currículos de formação inicial. Trata-se, antes, de um desafio que articula dimensões estruturais e relacionais: de um lado, a necessidade concreta de qualificação musical do pedagogo generalista, evidenciada pela lacuna apontada por Figueiredo (2004); de outro, a compreensão, sustentada em Libâneo (1994), de que essa qualificação só produz efeitos reais quando exercida no interior de uma relação pedagógica marcada

pelo vínculo afetivo e pela mediação intencional entre professor e criança.

Portanto, superar a distância entre o real e o ideal na formação docente para a musicalização, não depende exclusivamente da ampliação de conteúdos musicais na graduação, mas da construção de uma postura docente sensível, disposta ao diálogo e à experimentação sonora compartilhada com a criança — postura essa que, mais do que técnica, é também relacional e afetiva, e que, retomando o que foi discutido ao longo deste trabalho, confirma a música como parte constitutiva, e não acessória, do desenvolvimento integral na primeira infância.

## 7. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO ARTICULADOR DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de interdisciplinaridade emerge, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, como resposta teórica a um processo histórico de fragmentação do conhecimento científico. Japiassu (1976), primeiro pesquisador brasileiro a se dedicar sistematicamente ao tema, compreende a interdisciplinaridade como reação a essa fragmentação crescente do saber, decorrente do processo de hiperespecialização que acompanhou o desenvolvimento científico desde a Idade Moderna.

Diante desse cenário, o autor defende que a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista a necessidade de transcender sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições de outras disciplinas. Transposta para o campo educacional, essa crítica adquire relevância direta: um currículo organizado de forma estritamente fragmentada,

em que cada componente curricular é tratado de maneira estanque, reproduz na escola a mesma lógica de isolamento identificada no campo científico.

Diferenciar a interdisciplinaridade de conceitos correlatos é importante para se analisar como esses conceitos frequentemente se confundem. Japiassu e Marcondes (1990, p. 136) esclarecem que a multi ou pluridisciplinaridade consiste na "justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre elas, com certa cooperação, mas sem coordenação situada num nível superior". Diferentemente dessa justaposição, a interdisciplinaridade pressupõe efetivo diálogo e articulação entre as áreas do conhecimento, e não apenas sua coexistência num mesmo espaço curricular. Tal distinção é relevante para o presente trabalho, pois evidencia que trabalhar música concomitante a outros conteúdos, sem qualquer articulação entre eles, não configura, a rigor, uma prática interdisciplinar.

Essa aproximação entre linguagem, identidade e interdisciplinaridade já era anunciada por Fazenda (1979, p. 55), ao afirmar que "a linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender". Sob essa perspectiva, a música pode ser compreendida como uma das linguagens pelas quais a criança pequena inicia esse processo de descoberta de si e do outro, ainda antes do pleno domínio da linguagem verbal.

Ao expressar-se por meio de sons, ritmos e melodias, a criança não apenas comunica algo ao outro, mas também constrói, nesse mesmo movimento, sua própria identidade, o que aproxima a

musicalização, na Educação Infantil, do próprio cerne do que Fazenda compreende como prática interdisciplinar: um encontro entre sujeitos mediado por diferentes formas de linguagem e expressão.

A tradução dessa atitude interdisciplinar para a prática cotidiana da Educação Infantil não exige do professor domínio técnico da música como especialidade, mas sim disposição para articular a linguagem musical aos demais campos de experiência de forma orgânica e intencional. Uma possibilidade concreta está no uso de cantigas de roda e jogos cantados que integrem, simultaneamente, noção espacial, sequência lógica e coordenação motora, como brincadeiras que associam gestos a contagens ou a sequências rítmicas, articulando o campo "Traços, sons, cores e formas" ao campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" em uma mesma atividade.

Da mesma forma, ao explorar sonoridades de diferentes materiais e objetos do cotidiano da criança (potes, tecidos, sementes, água), o professor pode aproximar a musicalização de uma investigação sensorial mais ampla, dialogando com a curiosidade científica que também é estimulada nesse campo de experiência.

Outra possibilidade está na articulação entre música e linguagem oral, retomando a contribuição de Brito (2003) sobre a sensibilidade auditiva como base para a aquisição da linguagem verbal: o professor pode propor a criação coletiva de pequenas canções ou parlendas a partir de histórias contadas em sala, fazendo com que a criança experimente, simultaneamente, o ritmo da língua, a musicalidade das palavras e a construção de narrativas, articulando

os campos "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Traços, sons, cores e formas".

Nessa mesma direção, atividades que integrem música e movimento corporal, como danças circulares, jogos de imitação sonora e brincadeiras de esconde-esconde com pistas sonoras, permitem trabalhar simultaneamente o campo "Corpo, gestos e movimentos" e o campo "O eu, o outro e o nós", uma vez que exigem da criança tanto controle motor quanto atenção às ações do outro no espaço coletivo.

Cabe destacar, portanto, que a qualidade dessa mediação depende diretamente da postura afetiva do professor diante da proposta musical. Retomando Hallam (2010), os benefícios do envolvimento com a música não são automáticos, mas dependem de a experiência ser vivenciada de forma prazerosa e significativa para a criança — o que reforça que o como o professor propõe a atividade musical é tão importante quanto o que está sendo trabalhado.

Um professor que demonstra genuíno interesse e disponibilidade para brincar sonoramente com as crianças, ainda que sem formação musical especializada, tende a criar um ambiente mais fértil para a musicalização do que aquele que reproduz mecanicamente uma atividade musical padronizada, desconectada dos interesses reais do grupo.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade analisar o papel da música como recurso de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma abordagem cognitiva, interdisciplinar e sócio-histórica. Ao longo das seções, buscou-se

demonstrar que a música, enquanto linguagem universal presente na história da humanidade desde os seus primórdios, ultrapassa o caráter meramente recreativo e se consolida como elemento estruturante da formação humana, especialmente na primeira infância.

À luz da perspectiva sócio-histórica, foi possível compreender que o desenvolvimento da criança se constitui na e pela relação com o outro. Com base em Vygotsky e Fontana, a musicalização, quando intencionalmente mediada pelo educador, atua sobre aquilo que a criança ainda não realiza sozinha, ampliando suas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo antes que esses recursos se tornem autônomos. Nesse sentido, a música pode ser entendida como uma via complementar à palavra no processo de internalização das atividades simbólicas da cultura.

Os estudos de Koelsch, Schellenberg e Hallam convergem ao indicar que a vivência musical, quando significativa e prazerosa, estimula a plasticidade cerebral e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Destacou-se, contudo, que esses benefícios não são automáticos: dependem da qualidade da experiência oferecida e da seleção criteriosa dos repertórios, o que reforça a responsabilidade do educador na organização do ambiente sonoro.

No plano legal e curricular, a análise da BNCC, da LDB, da Lei nº 11.769/2008 e do RCNEI evidenciou que a música está amparada pelos documentos oficiais e pode ser trabalhada de modo articulado aos cinco campos de experiências da Educação Infantil. Entretanto, a efetivação dessas orientações não ocorre de forma automática,

pois exige a superação de abordagens meramente instrumentalizadoras da arte.

Quanto ao papel do professor, constatou-se um descompasso entre o ideal pedagógico e a formação real do pedagogo generalista, cuja preparação musical, segundo Figueiredo, costuma ser insuficiente. Defendeu-se, porém, que a superação desse desafio não depende apenas da ampliação de conteúdos musicais nos cursos de graduação e da formação continuada, mas também da construção de uma postura docente sensível, afetiva e disposta à experimentação sonora compartilhada com a criança, como indica Libâneo ao tratar da relação professor-aluno.

Por fim, a interdisciplinaridade, fundamentada em Japiassu e Fazenda, mostrou-se um princípio articulador capaz de integrar a música aos demais campos do conhecimento por meio de cantigas de roda, jogos cantados, criação de parlendas, exploração de sonoridades e atividades de movimento corporal. Tais práticas não exigem do professor o domínio técnico da música como especialidade, mas a disposição para articular as linguagens de forma orgânica e intencional.

Conclui-se, portanto, que a música, quando intencionalmente mediada pelo professor, contribui para o desenvolvimento e para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil ao atuar sobre aquilo que a criança ainda não realiza sozinha, ampliando suas possibilidades de expressão, de compreensão do mundo e de internalização das atividades simbólicas da cultura. Dessa forma, a musicalização não deve ser concebida como atividade complementar, mas como parte constitutiva do desenvolvimento integral da criança. Reconhecer esse lugar da música na Educação

Infantil implica investir na formação docente, valorizar a mediação afetiva e planejar experiências musicais que ampliem o repertório cultural das crianças, articulando a música aos demais campos do conhecimento de forma interdisciplinar e garantindo-lhes o direito de criar e de se expressar por meio dessa linguagem.

Como limitação, o estudo ateve-se à pesquisa bibliográfica e não contemplou a observação de práticas em sala de aula. Sugere-se, para trabalhos futuros, investigações empíricas que analisem como a musicalização tem sido realizada nas instituições de Educação Infantil e quais estratégias de formação continuada se mostram mais eficazes para os professores generalistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 5 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 5 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias. Acesso em: 26 ago. 2026.

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

CONARD, Nicholas J.; MALINA, Maria; MÜNZEL, Susanne C. **New flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany. Nature,** London, v. 460, n. 7256, p. 737-740, 2009. DOI: 10.1038/nature08169. Disponível em: https://www.nature.com/articles/nature08169. Acesso em: 27 ago. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/347. Acesso em: 26 out. 2026.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education,** London, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. DOI: 10.1177/0255761410370658. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242560857_The_power_of_music_Its_impact_on_the_intellectual_social_and_personal_development_of_children_and_young_people. Acesso em: 26 out. 2026.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOELSCH, Stefan. **A coordinate-based meta-analysis of music-evoked emotions. NeuroImage,** Amsterdam, v. 223, art. 117350, 2020. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2020.117350. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117350. Acesso em: 25 ago. 2026

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PLATÃO. **A República.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

SCHELLENBERG, E. Glenn. Music lessons enhance IQ. **Psychological Science,** Hoboken, v. 15, n. 8, p. 511-514, 2004. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x.Acesso em: 26 out. 2026

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

[1] Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiatuba - UniCerrado. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Orientadora. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.