



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VICTÓRIA HEMILY SANCHES DE SOUSA

**VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

IMPERATRIZ-MA

2026

VICTÓRIA HEMILY SANCHES DE SOUSA

**VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão – CCim/UFMA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia.

IMPERATRIZ-MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sanches de Sousa, Victoria Hemily.

VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS DE UMA
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Victoria Hemily Sanches
de Sousa. - 2026.

48 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Nertan Dias Maia Silva.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Experiência Formadora. 2. Narrativas. 3.
Vivências Musicais. 4. História de Vida. 5. Educação
Infantil. I. Dias Maia Silva, Prof. Dr. Nertan. II.
Título.

VICTÓRIA HEMILY SANCHES DE SOUSA

**VIVÊNCIAS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão – CCim/UFMA, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 21/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia
Universidade Federal do Maranhão

1ª Examinador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador: Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, fonte de força e esperança, à minha família e aos amigos que acreditaram em mim e caminharam ao meu lado. Dedico, também, a todos aqueles que, assim como eu, carregam a música no coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por Sua infinita misericórdia e bondade, que me sustentaram ao longo de toda esta caminhada, concedendo força, sabedoria e serenidade para superar cada desafio.

À minha família, pelo amor, apoio incondicional e incentivo constante, estando presente em todos os momentos e acreditando em mim mesmo diante das dificuldades.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia, pela dedicação, paciência e valiosas contribuições, que foram fundamentais para a construção deste trabalho, orientando-me com responsabilidade e compromisso ao longo de todo o processo. Ao Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli e ao Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto, membros de minha banca avaliadora, por todos os ensinamentos e sugestões e pela dedicada avaliação de meu trabalho. À Profa. Ana Clélia Mendes S. Costa e à Profa. Dr^a Francisca Melo Agapito, respectivamente secretária e coordenadora do curso de Pedagogia, por toda a orientação, apoio e disponibilidade, que muito contribuíram para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora participante da pesquisa, cuja trajetória, vivências e generosidade em compartilhar suas experiências se constituíram como a principal fonte geradora deste estudo, tornando possível a realização deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, pelo companheirismo, incentivo diário e trocas de experiências que fortaleceram minha caminhada profissional e acadêmica.

Às minhas colegas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela parceria, apoio e aprendizados compartilhados ao longo da graduação, que tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

A todos os professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que, com dedicação e compromisso, contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica, profissional e humana ao longo da graduação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste sonho, deixo minha sincera gratidão.

RESUMO

Este estudo busca compreender como as vivências, percepções e práticas musicais de uma professora da Educação Infantil influenciam suas práticas pedagógicas no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que a formação docente é um processo contínuo, construído não apenas durante a formação acadêmica, mas também a partir de experiências pessoais, culturais, sociais e educacionais, que se refletem no âmbito profissional. A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo narrativas e histórias de vida, e está fundamentada em autores como Burke (1992; 2005), Finger e Nóvoa (2014), Certeau (1998), Josso (2007) e Cunha (1988). Essas abordagens teóricas valorizam o sujeito comum e suas histórias como fontes legítimas de conhecimento e cultura. A produção dos dados ocorreu por meio de um relato narrativo, no qual a professora participante compartilhou aspectos de sua trajetória pessoal, formativa e profissional, bem como suas vivências musicais. O relato foi gravado, transcrito e analisado à luz dos referenciais teóricos que discutem formação docente, experiências formadoras e música na Educação Infantil. Os resultados indicam que as vivências musicais da professora influenciam diretamente suas concepções e práticas pedagógicas, evidenciando a música como linguagem expressiva e significativa no cotidiano escolar. Conclui-se que a abordagem metodológica utilizada contribuiu para compreender a formação docente e valorizar as experiências e narrativas de vida como elementos centrais do processo formativo.

Palavras-chave: Formação docente. Experiência formadora. Vivências musicais. Educação Infantil. História de vida. Narrativa.

ABSTRACT

This study seeks to understand how the experiences, perceptions, and musical practices of a preschool teacher influence her pedagogical practices in the school context. It is based on the understanding that teacher training is a continuous process, built not only during academic training, but also from personal, cultural, social, and educational experiences, which are reflected in the professional sphere. The research has a qualitative approach, based on narratives and life stories, and is grounded in authors such as Burke (1992; 2005), Finger and Nóvoa (2014), Certeau (1998), Josso (2007), and Cunha (1988). These theoretical approaches value ordinary people and their stories as legitimate sources of knowledge and culture. The data was produced through a narrative report, in which the participating teacher shared aspects of her personal, educational, and professional background, as well as her musical experiences. The account was recorded, transcribed, and analyzed in light of theoretical references that discuss teacher training, formative experiences, and music in early childhood education. The results indicate that the teacher's musical experiences directly influence her pedagogical concepts and practices, highlighting music as an expressive and meaningful language in everyday school life. It can be concluded that the methodological approach used contributed to understanding teacher training and valuing life experiences and narratives as central elements of the training process.

Keywords: Teacher training. Training experience. Musical experiences. Early Childhood Education. Life story. Narrative.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	12
3. CAMINHOS TEÓRICOS: NARRATIVAS E COTIDIANO ESCOLAR	18
3.1 Relato, experiência e cotidiano	18
3.2 A construção dos saberes e das práticas docentes	24
3.3 A música na formação humana: experiências e significados	27
3.4 Contribuições da música na Educação Infantil	30
4. VIVÊNCIAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	33
5. PALAVRAS FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXO	47

1. INTRODUÇÃO

As vivências que cada pessoa constrói ao longo de sua trajetória influenciam diretamente sua maneira de agir, pensar e atuar no ambiente em que está inserida. Essas experiências, acumuladas ao longo da vida, não se apresentam de forma isolada, mas se entrelaçam e se ressignificam conforme o sujeito vivencia novos contextos e situações. Ao longo do tempo, elas passam a integrar o repertório pessoal e profissional, orientando atitudes, valores e formas de intervenção na realidade.

Segundo Josso (2004), as experiências formadoras são vivências que, ao serem analisadas e interpretadas pelo indivíduo, são capazes de produzir aprendizagens significativas e delinear um caminho fundamental para construção da sua identidade pessoal e profissional. Para a autora, uma experiência só assume um caráter formador quando o sujeito consegue relacionar o que viveu aos momentos que passou, reconhecendo que determinados acontecimentos influenciaram seu modo de perceber e analisar o contexto em que está inserido.

Muitas dessas aprendizagens acontecem fora dos espaços formais de formação, mas repercutem de modo decisivo na forma como o sujeito se posiciona e intervém em seu campo de atuação, especialmente nas práticas cotidianas. Desse modo, a história de vida torna-se um elemento constitutivo da prática profissional, uma vez que o indivíduo mobiliza suas experiências anteriores para interpretar situações e enfrentar desafios do seu cotidiano.

No contexto educacional, isso não é diferente. Maria Isabel da Cunha (2007, p. 173) oferece suporte a esse entendimento quando diz que “a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e socioculturais”, ou seja, as experiências de vida, a forma como ele construiu suas concepções ao longo da sua trajetória impactam em sua vida profissional. A autora reafirma essa ideia, destacando:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida escolar, ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários podem ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente (Cunha, 1988, p. 39).

Nada do que vivemos atua isoladamente, pois nossas vivências se conectam e contribuem para a formação de quem somos. As experiências, são aprendizagens

construídas ao longo da vida, muitas vezes de forma silenciosa e não formalizada, mas que se manifestam nas escolhas pedagógicas e na relação estabelecida com seus alunos, fazendo parte da construção da identidade docente. É a partir desse conjunto de experiências formadoras que o professor constrói sua relação com diferentes linguagens presentes no contexto escolar, entre elas a música.

Embora a música seja vista como essencial para o desenvolvimento infantil, ainda se observa que muitos professores não se sentem preparados para utilizá-la de forma significativa em sala de aula, seja por falta de formação específica, seja pela ausência de vivências musicais em sua trajetória. Partindo do pressuposto de que o educador é um ser com uma bagagem histórica e que essa bagagem influencia na construção da sua própria formação, e reconhecendo que essa formação se constrói de maneira contínua, é possível compreender que cada docente ressignifica suas experiências, as quais resultam em diferentes maneiras de agir no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a pergunta que orienta esta pesquisa é: como as vivências musicais de uma professora da Educação Infantil influenciam suas percepções e suas práticas pedagógicas? Tentaremos responder a esta pergunta orientando-se pelos seguintes objetivos: compreender, a partir da narrativa de vida de uma professora de Educação infantil, como suas vivências e percepções musicais se materializam em suas práticas pedagógicas; e entender como essas experiências influenciam na constituição de sua identidade docente. Salientamos que, ao longo do texto, a participante da pesquisa será identificada apenas como Professora, com inicial maiúscula, como forma de preservar sua identidade.

A escolha deste tema de pesquisa surgiu de minhas próprias vivências musicais e de experiências profissionais e acadêmicas, especialmente ocorridas a partir dos estágios obrigatório e não obrigatório dos quais participei durante minha formação em Pedagogia. Naquele período acompanhei de perto a professora participante desta pesquisa, que trabalhava com música de forma significativa em sua sala de aula, o que me permitiu refletir sobre a relação entre suas vivências musicais e suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que, semelhantemente ao que ocorreu com aquela professora, a música também sempre esteve presente em diferentes momentos de minha vida, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico e profissional, contribuindo de forma definitiva para que eu construísse um olhar sensível sobre essa linguagem

artística e sua importância na Educação Infantil. As experiências com o canto e com atividades musicais na infância e, mais recentemente, com a prática pedagógica em sala de aula, reforçaram a compreensão de que a música é um recurso fundamental para o desenvolvimento das crianças em fase escolar.

Assim, minhas experiências com música despertaram meu interesse em compreender mais profundamente como as experiências e percepções musicais podem colaborar com práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Dessa maneira, o tema desta pesquisa dialoga diretamente com minha própria formação pessoal e pedagógica, uma vez que reconheço a música não apenas como um conteúdo, mas, principalmente, como uma forma de expressão, afeto e aprendizagem.

A relevância desta pesquisa reside no fato de que, ao compreender o olhar da Professora sobre a música, foi possível refletir sobre os desafios e potencialidades da prática musical na Educação Infantil, compreendendo a música como uma linguagem de criação, expressão e formação humana, bem como valorizando o sujeito comum e seus relatos como fontes legítimas de conhecimento e cultura. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Cunha (1988), Josso (2988; 2007), Brito (2003), Swanwick (2003), Burke (1992; 2005), Finger e Nóvoa (2014), Certeau (1998), entre outros.

A estrutura do trabalho está organizada em cinco seções: a primeira apresenta a contextualização da pesquisa, seus objetivos, relevância e justificativa; a segunda descreve a metodologia; a terceira, intitulada “Caminhos teóricos: narrativas e cotidiano”, está organizada em três subseções que abordam os fundamentos teóricos do estudo. A quarta seção, analisa as experiências, percepções musicais e práticas pedagógicas da Professora a partir seus relatos e narrativas. Por fim, na quinta seção, denominada “Palavras finais”, retomamos as principais reflexões construídas ao longo da pesquisa.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e se constitui a partir de um relato acerca de experiências musicais e de práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil de uma escola da rede privada de educação localizada no município de Imperatriz-MA.

Conforme Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Essa abordagem se mostra adequada quando o objetivo é investigar narrativas, experiências, práticas culturais e modos de constituição da identidade docente, considerando que esses elementos não se explicam por quantificações, mas por interpretações fundamentadas no contexto e na subjetividade.

Dentro dessa perspectiva, o estudo reconhece o relato de vida como um campo privilegiado de produção de conhecimento, compreendendo que “cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano” (Cunha, 1988, p. 36). Segundo Finger e Nóvoa (2014), um estudo dessa natureza

Permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (Finger e Nóvoa, 2014, p. 21).

Os processos de formação, nesse sentido, constituem-se uma construção contínua e moldada por experiências pessoais, culturais e sociais. Corroborando com essa ideia, Josso (2007) enfatiza que sua concepção de pesquisas de caráter biográfico é centrada nos processos de formação do sujeito. Segundo a autora:

Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico (construção da história escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo), essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de

conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousáramos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida (Josso, 2007, p. 419).

Com isso, é possível afirmar que este tipo de pesquisa se constitui um caminho que permite compreender o sujeito em sua totalidade, uma vez que busca valorizar seus processos formativos de uma maneira ampla no âmbito de sua trajetória de vida.

Adotamos esta perspectiva metodológica entendendo se tratar de uma abordagem que transcende ao modo como operam os métodos convencionais. Como afirma Ferrarotti (2014, p. 33), este tipo de método é “Subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, [...] projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”.

Isso indica que, em vez de testar hipóteses ou buscar resultados gerais, as metodologias dos campos biográfico e narrativo se preocupam em compreender as experiências, histórias e sentidos que as pessoas atribuem às suas vivências. Por essa razão, são adequadas para analisar relatos do tipo que a Professora participante desta pesquisa nos conferiu, uma vez que, por meio destas metodologias, é possível compreender melhor a relação entre subjetividades, contextos e processos formativos.

O relato de vida ajuda a compreender trajetórias formativas na medida em que põe luz sobre os significados, as aprendizagens e as transformações que marcam a constituição do sujeito no mundo, reforçando sua relevância como ente a um só tempo histórico, social e cultural. Ao trabalhar com este tipo de metodologia, considera-se que o conhecimento é construído na relação entre pesquisador e participante. Essa compreensão é reforçada por Dominicé (2014), quando destaca que se trata de uma investigação que envolve implicação, diálogo e reflexão ao longo do processo formativo.

Assim, esta pesquisa vai além de uma simples descrição de acontecimentos, pois considera os sentidos e significados atribuídos pela Professora à sua experiência formadora. Portanto, a escolha por essa abordagem se torna importante na medida em que valoriza aquilo que a Professora vive, lembra e realiza em seu cotidiano, reconhecendo que suas experiências pessoais, suas memórias, seu modo de agir, pensar e sua rotina escolar contribuem diretamente para a construção de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, os autores que fundamentam esta pesquisa – Matthias Finger e Antônio Nóvoa (2014), Peter Burke (1992; 2005), Michel de Certeau (1998), Marie-Christine Josso (2007; 2004) e Maria Isabel da Cunha (1988) – oferecem embasamentos essenciais para compreender como as vivências musicais da Professora se relacionam com sua prática docente. Cunha (1988, p. 37), contribui com essa concepção afirmando que “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinados do seu comportamento cotidiano”.

Partindo da ideia apresentada acima por Cunha (1988), entende-se que aquilo que a Professora vive e carrega em sua história interfere diretamente em sua visão de mundo e seu modo de ensinar, já que suas experiências e memórias se apresentam como elementos determinantes de sua atuação cotidiana. A autora ainda enfatiza que “para o professor, principalmente, a linguagem é fundamental, pois sua principal ferramenta de trabalho é a palavra. Com ela ele fez o seu cotidiano e é também por ela que se pode fazer uma análise deste cotidiano” (Cunha, 1988, p. 38).

É a partir desse entendimento que se introduz a reflexão de Josso (2007), que, ao considerar a vida das pessoas em toda a sua abrangência, mostra que as experiências não se isolam, mas se articulam com diversas dimensões que compõem a identidade. Quanto a isso, a autora enfatiza o seguinte:

Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade (Josso, 2007, p. 416).

Nesse sentido, a afirmação de Cunha encontra correspondência na perspectiva apresentada por Josso, uma vez que compreender o professor a partir de sua trajetória implica reconhecer que sua identidade é resultante de múltiplas camadas de experiências que atravessam sua vida. Aquilo que o professor vivência ou vivenciou, recorda e utiliza em seu cotidiano não se limita a episódios isolados, mas compõe um percurso marcado por dimensões diversas que se articulam e influenciam em sua prática pedagógica. Essa compreensão evidencia como os diferentes registros da história de vida revelam sinergias que participam da formação pessoal e profissional dos sujeitos.

Foi com base nisto que o principal procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi o relato de vida, fundamentado nos pressupostos da história oral, da Nova História Cultural (NHC) e da micro-história, abordagens que valorizam as experiências, o cotidiano e as narrativas individuais como fontes importantes para a compreensão de todo e qualquer processo formativo (Burke, 1992; 2005; Certeau, 1998).

Do ponto de vista dos princípios da micro-história, que, conforme Burke (1992), se detém atentamente para os detalhes da trajetória narrada, foi possível reconhecer que pequenas experiências - uma lembrança musical da infância, um acontecimento vivido na escola, uma prática cotidiana com as crianças - foram capazes de revelar significados profundos sobre a formação e a prática docente da Professora. Da mesma forma, o embasamento da Nova História Cultural, possibilitou-nos considerar as práticas musicais da Professora como construções culturais que se relacionam com valores, tradições, aprendizagens, identidades e modos de expressão (Burke, 2005).

Por meio destes pressupostos metodológicos pudemos conhecer a prática musical da Professora participante de nossa pesquisa para além da mera observação do cotidiano escolar, uma vez que tais pressupostos exigiram-nos considerar sua trajetória, suas memórias, suas relações com a música e os sentidos que atribui às experiências vividas. Com isso, o estudo buscou não apenas descrever uma prática, mas compreender a Professora em sua totalidade como sujeito histórico, cultural, profissional e humano.

Tendo em vista essas contribuições teóricas que ressaltam a importância das experiências, trajetórias e dimensões que compõem a identidade docente, tornou-se necessário recorrer a um instrumento que possibilitasse acessar, de forma sensível e contextualizada, as vivências da Professora. Assim, a etapa de coleta de dados foi planejada de modo a favorecer a escuta atenta da sua história, dos seus percursos e das suas práticas, permitindo que emergissem elementos significativos para a compreensão do objeto de estudo.

A coleta dos dados ocorreu por meio de um relato narrativo da Professora, que descreveu aspectos de sua trajetória pessoal, formativa, profissional e suas vivências com a música. O relato foi dado no mês de novembro de 2025 em uma sala reservada da escola de Educação Infantil onde a Professora atua, privilegiando-se a escuta

sensível e acolhedora e respeitando-se os princípios éticos que orientam a pesquisa com narrativas de vida.

Durante o relato, permitimos que a Professora organizasse sua própria narrativa, destacando os elementos que considerava significativos. Tal postura metodológica é coerente com a da História Oral, que valoriza o protagonismo do narrador e a importância das experiências do dia a dia. Como aponta Burke (1992, p. 23), “outrora rejeitada como trivial, a história da vida cotidiana é encarada agora, por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado”.

O relato da Professora foi gravado com o auxílio de um gravador de áudio de telefone celular, mediante autorização prévia da participante. Após a realização do relato, os dados foram transcritos integralmente para posterior análise, buscando-se preservar as falas e expressões da Professora com a maior fidelidade possível.

Esse processo envolveu diversas leituras para tentar identificar recorrências, tensões, sentidos atribuídos à música e relações entre vivências pessoais e práticas pedagógicas da Professora. Assim, cada fragmento de sua história foi interpretado à luz dos referenciais teóricos aqui apresentados, visando compreender aspectos relevantes da formação docente, das experiências com a música na Educação Infantil e na vida cotidiana da Professora, sempre considerando a historicidade e a singularidade de sua narrativa.

A pesquisa seguiu todas as diretrizes éticas aplicáveis à investigação com seres humanos. A Professora foi informada sobre os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, o anonimato e a privacidade de sua identidade, o caráter voluntário e consciente de sua participação, bem como sobre seu direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Em seguida foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas partes envolvidas na pesquisa, cujo modelo encontra-se no Anexo deste trabalho.

Ressaltamos aqui também que antes de chegarmos à versão final e de encaminhar o presente texto para a banca examinadora, enviamos para a Professora a seção referente à análise de seu relato para que pudesse revisar suas falas e nossa interpretação acerca das mesmas, seguindo o que se preconiza nas resoluções e leis vigentes sobre a ética na pesquisa. Tendo em mente as mesmas recomendações

éticas de sigilo e confidencialidade na apresentação dos dados, o nome da instituição escolar em que trabalha a Professora também não foi revelado no texto.

A Professora em questão é formada em Pedagogia e, no momento da pesquisa, contava com mais de dez anos de experiência docente na Educação Infantil. Além de sua experiência docente com música, ela relatou que atua fora do ambiente escolar como líder de um grupo musical infantil que se apresenta em diferentes espaços e eventos educacionais e culturais.

Considerando que esta pesquisa se apoia na compreensão das trajetórias e experiências que atravessam a vida profissional da participante, torna-se essencial destacar a relevância das narrativas de formação como caminho para compreender os sentidos atribuídos às práticas docentes. Nessa perspectiva, Josso oferece uma contribuição fundamental ao explicar como o ato de narrar a própria história permite acessar dimensões profundas que atravessam a constituição do sujeito. Como afirma a autora:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

A formação docente, portanto, é construída tanto por fatores pessoais quanto acadêmicos. E, essas influências pessoais ajudam a caracterizar o perfil do professor. No caso da Professora participante, suas experiências pessoais com a música ao longo da vida transparecem em suas práticas pedagógicas.

3 CAMINHOS TEÓRICOS: NARRATIVAS E COTIDIANO ESCOLAR

Esta seção apresenta os referenciais teóricos que contribuem para a compreensão das narrativas de vida e das experiências que marcam processos formativos. Antes de tratar das experiências formadoras, é importante reconhecer que tudo o que vivemos ao longo da vida deixa marcas em nós. Essas experiências influenciam nossa forma de pensar, agir e aprender, mesmo quando não percebemos isso de maneira consciente. É neste sentido que destacamos a seguinte passagem de Swanwick (2003, p. 34): “Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações”.

3.1 Relato, experiência e cotidiano

“Todo relato é um relato de viagem” (Certeau, 1998, p. 200). Começamos esse tópico compreendendo que toda história contada faz parte de um caminho que contribui para a experiência formadora do sujeito. Quando alguém conta uma história, não compartilha apenas os fatos, mas também os aprendizados, os desafios, as reflexões e as mudanças construídas ao longo da sua trajetória. Com isso, Certeau (1998) enfatiza que cada relato funciona como uma viagem que permite revisitar as vivências e reinterpretar as experiências vividas e refletir como essas experiências adquiridas contribuíram para a sua formação profissional e pessoal.

Para Certeau (1998), os espaços não são apenas físicos. Eles carregam significados, histórias e lembranças. Ou seja, o espaço ganha sentido pelos usos e pelas narrativas que as pessoas constroem sobre ele. Ao chamar palimpsesto o lugar que contém camadas de histórias e sentidos, Certeau enfatiza que a nossa experiência se âncora em espaços carregados de múltiplas camadas de memória, mesmo que nem todas sejam visíveis:

O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar. Já nesse lugar palimpsesto, a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência e a faz ‘ser-aí’ (*Dasein*). Mas, como já se viu, este ser-aí só se exerce em práticas do espaço, ou seja, em *maneiras de passar ao outro* (Certeau, 1998, p. 190).

Assim, quando uma pessoa narra as suas experiências, ela identifica os momentos importantes, as dificuldades e os aprendizados que relevam como sua identidade profissional foi sendo construída ao longo dos anos. Josso (2007), reforça

essa perspectiva ao afirmar que “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (Josso, 2007, p. 417), mostrando que o indivíduo é formado a partir dos contextos sociais que o atravessam.

Conforme Josso (2007), a histórias de vida é uma forma de reconhecer a si mesmo, porque nos permite perceber como as nossas experiências moldaram a nossa formação. Nas palavras da autora:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Trata-se, portanto, de compreender a história de vida como uma experiência formadora que o sujeito adquire ao longo de sua trajetória e que forma seu caráter pessoal e profissional. Para a autora, uma experiência só pode ser considerada formadora quando entendemos que as situações/vivências moldam nossos comportamentos e ajudam a construir nossa identidade.

Por sua vez, Finger e Nóvoa (2014, p. 23) trazem as contribuições de Gaston Pineau sobre as histórias de vida que as concebe “como um método de investigação-ação que procura estimular a autoformação, à medida que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”.

A compreensão acerca das experiências humanas se aprofunda quando valorizamos as narrativas das pessoas comuns, pois escutar suas histórias é reconhecer como cada sujeito valoriza e atribui o sentido ao que viveu e como interpreta o seu cotidiano. As experiências de cada pessoa são únicas e isso nos leva a entender que toda trajetória pessoal deve ser valorizada. Como diz Dominicé (2014, p. 201), “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”.

Esse modo de compreender as experiências individuais se relaciona diretamente com a ideia de Cunha (1988, p. 35), segundo a qual “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância”, mostrando que o que fazemos no dia a dia reflete naquilo que acreditamos e como enxergamos o mundo. E, é justamente nesse diálogo entre vivências, memórias e

modos de vida que se fundamentam tanto a História Oral quanto a Nova História Cultural.

Apresentada por Amado e Ferreira (2006), a História Oral pode ser compreendida como uma metodologia de dimensões técnica e prática. Segundo as autoras, “é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do status da história oral. A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (Amado e Ferreira, 2006, p. xiii).

A história oral como técnica, conforme as autoras, é encarada por certo grupo de pesquisadores como um conjunto de procedimentos operacionais (gravação, transcrição e arquivamento). Nessa visão, a história oral não possui um aprofundamento teórico, sendo utilizada apenas como um complemento às fontes escritas. A segunda concepção apresentada como disciplina, compreende que a história oral possui conceitos, procedimentos e uma teoria própria. No entanto, essa concepção enfrenta dificuldades, pois não há consenso entre seus defensores sobre quais seriam esses fundamentos teóricos.

Diante dessas visões, Amado e Ferreira (2006) assumem uma terceira posição, a da História Oral como metodologia. Para elas, a história oral não é apenas uma técnica e muito menos uma disciplina, mas pode ser compreendida como um conjunto organizado de procedimentos de pesquisa que orientam o trabalho do pesquisador, como tipos de pesquisa, as formas de transcrição e a relação entre o entrevistador e o entrevistado, “funcionando como ponte entre a teoria e a prática” (Amado e Ferreira, 2006, p. xvi).

Conforme Amado e Ferreira (2006, p. xxii), o uso de “relatos pessoais, histórias de vida, biografias” como fontes de investigação começou nos anos 1960 e 1970, com o surgimento da valorização das análises estruturais e desvalorização dos estudos sobre a conjuntura política ou cultural e o fato histórico singular.

O recurso a relatos pessoais era visto como problemático devido à subjetividade e falta de representatividade, pois “A experiência individual produzia uma visão particular e não permitia generalizações” (Amado e Ferreira, 2006, p. xxii). A partir dos anos 1980, houve uma revalorização da análise qualitativa e das experiências individuais, promovendo um renascimento do estudo do político e da história cultural. Segundo as autoras, nesse contexto, os depoimentos e relatos pessoais foram revalorizados:

Nesse novo cenário, os depoimentos, os relatos pessoais e a biografia também foram revalorizados, e muitos dos seus defeitos, relativizados. Argumentou-se, em defesa da abordagem biográfica, que o relato pessoal pode assegurar a transmissão de uma experiência coletiva e constituir-se numa representação que espelha uma visão de mundo (Amado e Ferreira, 2006, p. xxii-xxiii).

Com a revalorização das abordagens qualitativas e das experiências individuais, a História Oral aproxima-se dos pressupostos da Nova História, ao legitimar as experiências dos sujeitos e suas narrativas, deslocando o olhar dos grandes acontecimentos para o cotidiano e para as práticas culturais.

De acordo com Burke (1992), a Nova História tem sido muito usada por alguns historiadores que tentam estudar a experiência das pessoas comuns. Segundo o autor, “A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (1992, p. 11). Ele afirma que os historiadores tradicionais consideram por história “como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (Burke, 1992, p. 12). Diante desse cenário de renovação do olhar historiográfico, o autor afirma que:

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (Burke, 1992, p. 12).

Burke (1992, p. 12-13), citando Jim Sharpe, afirma que é justamente em contraposição a essa perspectiva tradicional que “vários novos historiadores estão preocupados com ‘a história-vista-de-baixo’; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social”.

Na medida em que defende uma história voltada às experiências do cotidiano e às vozes das pessoas comuns, a Nova História contribui para a ampliação do olhar historiográfico e para a emergência de abordagens inovadoras no campo da pesquisa histórica. É nesse contexto que se insere a História Oral, centrando sua atenção sobre as trajetórias individuais e as experiências sociais dos sujeitos, conforme ressalta François (2006).

[...] inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” [...], atenta às maneiras

de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica” (François, 2006, p. 4).

Nesse sentido, a História Oral não apenas complementa os pressupostos da Nova História Cultural, mas também amplia o campo da análise histórica ao valorizar experiências individuais, práticas cotidianas e vozes antes silenciadas. Ao centrar-se em sujeitos e em suas vivências, oferece uma perspectiva inovadora para compreender a construção de sentidos, a dinâmica social e a diversidade cultural, tornando-se essencial investigar a história “vista de baixo”.

Em seus escritos Burke (1992) aponta que a NHC traz consigo um posicionamento contra aos critérios estabelecidos pelo “Paradigmas tradicional” (p.11). Esse olhar de interesse da NHC para ‘toda a atividade humana’ testemunhou uma ascensão do que costumava-se ser compreendida pelos ‘verdadeiros historiadores’. O que “antes não se havia pensado possuírem uma história, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...] a feminilidade [...] a leitura [...] a fala e até mesmo o silêncio” (Burke, 1992, p. 11) passa a ser considerado como uma ‘construção cultural’ sujeito às variações do tempo e do espaço. Burke (1992) reforça essa compreensão ao dizer que:

O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais. O mesmo acontece com algumas formas de história oral [...]. Neste sentido, também a heteroglossia é essencial à nova história (Burke 1992, p. 16).

Nesse sentido, a NHC amplia o campo de investigação histórica ao incluir práticas, representações e experiências que antes eram consideradas marginalizadas. A NHC, com isso, valoriza a variedade de vozes e reconhece que o cotidiano, as pequenas ações e as interpretações dos sujeitos comuns são fundamentais para compreender um contexto histórico mais amplo.

Michel de Certeau (1998, p. 63) complementa essa visão ao destacar em seus escritos que “O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. Assim, o relato do cotidiano do homem comum, ao se tornar narrador da sua história, define seu espaço como um local onde pode expressar e compartilhar suas histórias e transformá-lo em um ambiente de troca. O “homem

ordinário” é aquele que não é necessariamente uma autoridade ou o autor de um grande feito, mas aquele que tem um ponto de vista e uma história para contar. Certeau dialoga com a NHC e a História Oral ao olhar para as práticas culturais e para o modo como os sujeitos constroem significados em suas vidas.

É nesse ponto que a NHC e a História Oral se articulam com a micro-história, pois ambas compartilham o interesse por indivíduos, grupos reduzidos e acontecimentos específicos, buscando revelar as lógicas internas, os significados culturais e os modos de vida que passam despercebidos nas grandes narrativas tradicionais.

A micro-história, ao focar em recortes muito delimitados, como uma aldeia, uma família ou até um único personagem, como em nossa pesquisa que investiga uma professora, aprofunda o olhar inaugurado pela NHC que trabalha com a ideia de que o pequeno pode iluminar o grande. Assim, ao investigar trajetórias particulares e experiências singulares, é possível compreender dinâmicas sociais mais amplas. Acerca disso, Peter Burke destaca que:

A década de 1970 testemunhou a ascensão, ou pelo menos a definição, de um novo gênero histórico, a "micro-história", associado a um pequeno grupo de historiadores italianos como Carlo Ginzburg, Giovanni Levi e Edoardo Grendi. Esse acontecimento pode ser visto pelo menos de três maneiras. Em primeiro lugar, a micro-história foi uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade das culturas locais. Em segundo, a micro-história foi uma reação ao encontro com a antropologia. Os antropólogos ofereciam um modelo alternativo, a ampliação do estudo de caso onde havia espaço para a cultura, para a liberdade em relação ao determinismo social e econômico, e para os indivíduos, rostos na multidão. O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história. Em terceiro lugar, a micro-história era uma reação à crescente desilusão com a chamada "narrativa grandiosa" do progresso, da ascensão da moderna civilização ocidental [...] (Burke, 2005, p. 60-61).

A micro-história nasceu, portanto, como crítica ao modelo de história tradicional que fazia o que Burke (2005) chama de “narrativa grandiosa”, trazendo para seu lugar a valorização das culturas regionais e dos conhecimentos locais. Para o autor, a micro-história se caracteriza como uma abordagem que privilegia uma análise minuciosa de pequenas unidades sociais, como indivíduos, famílias ou comunidades específicas, com o objetivo de revelar os aspectos importantes do cotidiano e das práticas culturais. Em vez de priorizar as narrativas tradicionais, essa perspectiva busca

compreender as mentalidades, os comportamentos e as interpretações de mundo de sujeitos comuns, muitas vezes pertencentes às chamadas classes subalternas.

Nesse sentido, Certeau (1998) mostra que o dia a dia das pessoas comuns também faz parte da história. Para ele, as pessoas criam maneiras próprias de agir, produzir sentidos e lidar com as regras do mundo, mesmo quando estão dentro de estruturas sociais maiores. Isso se aproxima da micro-história na medida em que valoriza as pequenas experiências e histórias individuais para entender a sociedade.

Portanto, a micro-história nos permite compreender processos sociais mais amplos a partir das experiências cotidianas e das narrativas singulares dos sujeitos. Ao valorizar as pequenas histórias e as práticas do dia a dia, proporciona a ampliação do olhar histórico e evidencia que a sociedade também se constrói a partir das vivências de pessoas comuns.

3.2 A construção dos saberes e das práticas docentes

O professor é sujeito histórico, construído tanto por sua formação acadêmica, quanto por suas experiências individuais, familiares, profissionais e sociais. Nessa perspectiva, a análise de trajetórias e vivências concretas ganha destaque, aproximando-se de abordagens que valorizam o cotidiano e os percursos singulares dos sujeitos.

A micro-história, a NHC e a História Oral são abordagens teóricas que nos permitem observar os pequenos acontecimentos, as práticas diárias e as experiências de vida como elementos essenciais para entender processos maiores, como a própria formação do professor. Para analisar esse tipo de formação é importante reconhecer que a história de vida, as relações familiares e as experiências individuais influenciam diretamente a identidade profissional desse educador.

Nesse sentido, a construção dos saberes docentes possui múltiplas dimensões, pois é o resultado das experiências pessoais e dos conhecimentos formais e não formais. Sobre isso, Josso (2007) afirma o seguinte:

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais (Josso, 2007, p. 417).

A autora nos diz ainda que aquilo que o professor vivenciou desde sua infância até sua formação acadêmica e suas experiências do dia a dia, impactam profundamente sobre seu fazer pedagógico.

Uma outra constatação importante, efetuada pela mediação da pesquisa com histórias de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multireferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso (Josso, 2007, p. 416).

É atrelado ao cotidiano que o professor consegue relacionar tudo aquilo que vivenciou ao seu modo de atuar em sala de aula.

A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve. É importante compreender, também, que a vida cotidiana tem estrutura espacial e temporal. A primeira está relacionada com o que foi referido acima, isto é, a vida do sujeito com os outros numa dimensão social. A segunda, a temporalidade, é uma propriedade intrínseca da consciência (Cunha, 1988, p. 36-37).

A autora completa que a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica. Discorrendo sobre como o professor vivencia a dinâmica escolar, que ideias desenvolve em sua prática pedagógica e verbaliza no seu discurso, e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive, Cunha (1988) nos mostra que a identidade humana é formada por diferentes dimensões que se entrelaçam como aspectos emocionais, sociais, culturais, espirituais e históricos. A autora ressalta que “[...] não se pode projetar um professor senão a partir das situações concretas de sua história e de sua vida” (Cunha, 1988, p. 22). Ela prossegue enfatizando que:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida escolar, ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários podem ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente (Cunha, 1988, p. 39).

As experiências construídas fora do ambiente escolar do professor são levadas diretamente para as práticas pedagógicas que ele proporciona a seus alunos em sala, o modo como se posiciona, acolhe, ensina, expressa seus sentimentos e ideias

tornam a prática docente construída socialmente. Nesse mesmo sentido, Libâneo afirma:

Por meio da ação educativa o meio social exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações (Libâneo, 2013, p. 15).

Assim como Cunha (1988), Libâneo (2013) mostra que o professor é formado não só pelos estudos, mas também por tudo aquilo que vive e experimenta ao longo da vida. Cunha (1988) destaca que o conhecimento docente nasce dessas experiências pessoais e dos diferentes ambientes sociais de que o professor participa. Já Libâneo (2013) reforça que a educação é um processo social amplo, que influencia e é influenciado pelas práticas sociais o tempo todo.

Juntos, os autores ajudam a entender que a prática pedagógica é resultado da história de vida do educador e das relações que ele estabelece na sociedade, mostrando que ensinar envolve muito mais do que teorias, envolve também vivências, valores e a forma como o professor se constrói como sujeito. Nessa perspectiva, Chené (2014) vem destacar a importância da narrativa no processo formativo, afirmando:

É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação. Em resumo, trata-se de utilizar a instância do discurso por meio da qual o indivíduo pode introduzir a sua experiência, e depois, por meio da análise, de nos colocarmos com ele no lugar de intérprete, para sublinharmos o distanciamento do texto em relação à experiência (não pode introduzir-se toda a experiência da formação numa narrativa), a natureza essencialmente comunicacional da língua e, por fim, o sentido da transformação principal pressuposta em toda a experiência de formação (Chené, 2014, p. 123).

A autora propõe a narrativa como um meio pelo qual o sujeito pode refletir sobre sua própria trajetória e sobre as experiências que marcaram seu percurso de formação. Esse entendimento dialoga com Cunha (1988) e Libâneo (2013), ao evidenciar que a prática pedagógica é atravessada pela história de vida, pelas relações sociais e pelas vivências que constituem o sujeito ao longo do tempo.

Ao ouvir os relatos da Professora participante da pesquisa, ficou evidente que suas vivências musicais, tanto no ambiente familiar quanto no escolar e comunitário, impactaram diretamente em sua prática pedagógica, permeada de pequenas histórias

e saberes cotidianos. Sem dúvida, a música, presente em suas vivências culturais e sociais, contribuiu e continua a contribuir para a construção de sua identidade profissional docente. Isso fica bastante claro na maneira como ela executa e valoriza o trabalho pedagógico-musical com as crianças.

A seguir, discutiremos a música como uma linguagem cultural e formativa que atravessa as experiências humanas e influencia os processos de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem.

3.3 A música na formação humana: experiências e significados

A música é uma das formas mais antigas e significativas de expressão humana. Presente em todas as culturas e períodos históricos, ela acompanha o ser humano em rituais, celebrações e atividades cotidianas, sendo, portanto, uma linguagem universal que ultrapassa barreiras de tempo e espaço.

Conforme Nogueira (2017, p. 22), “a música é uma linguagem universal, que ultrapassa todas as barreiras do tempo e do espaço”, e sua presença constante na vida das pessoas demonstra seu poder comunicativo, expressivo e educativo.

Brito (2003), em seus estudos, destaca a música ao longo da história e nas diferentes culturas, considerando os modos de pensar, os valores sociais e as concepções estéticas construídas em cada contexto histórico. Mello (2024, p. 14) reforça essa ideia ao afirmar que:

A música está presente na vida dos seres humanos de diversas maneiras. No dia a dia é possível perceber o quanto os seres humanos são musicais. E existem músicas para diversas situações como, por exemplo: existem músicas para fazer adormecer (canções de ninar), músicas fúnebres (geralmente usadas em velórios), músicas para dançar (usadas em festas e momentos felizes). Antigamente, os povos antigos usavam a música para incentivar o povo a guerrear, e até mesmo para cura de algumas doenças.

A afirmação de Mello (2024) mostra que a música faz parte da vida das pessoas em diferentes momentos e situações, desde o nascimento até a morte. Ao estar presente em práticas culturais, rituais, festas e momentos de cuidado, a música assume vários significados e funções. Isso evidencia que a música não é algo restrito a especialistas, mas uma experiência que pode ser vivida por todos, podendo ser relacionada às emoções, à memória e às vivências do dia a dia. Essa compreensão nos ajuda a perceber a música como uma linguagem que acompanha o sujeito ao longo da vida e influencia sua forma de sentir, agir e se expressar.

Brito (2003), por seu turno, destaca que desde a vida intra-uterina, a criança interage com o universo sonoro, o que faz da música um recurso fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras (Brito, 2003, p. 35).

A autora frisa que o processo com a música “[...] começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com a variedade de sons do cotidiano [...]” (Brito, 2003, p. 35), mostrando como a vivência musical pode ser sentida desde o ventre. Portanto, a música, durante as etapas da nossa vida, nos ajuda a perceber, sentir, experimentar, criar e refletir os momentos importantes da nossa história. Tanto Mello (2014) quanto Brito (2003) demonstram que a música está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, sendo uma forma de comunicação e de construção de sentidos.

Dessa maneira, as vivências musicais deixam marcas profundas, influenciando a maneira como percebemos, sentimos e criamos significado a partir da música. Dialogando com essa perspectiva, Swanwick (2003, p. 19) enfatiza que “às vezes a música tem o poder de nos alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia a dia e do lugar comum”. Ao afirmar que a música pode nos levar além do cotidiano, o autor destaca seu potencial de sensibilizar e ampliar as experiências humanas. A música permite vivências que despertam sentimentos, imaginação e criatividade, proporcionando momentos de significado que ultrapassam a rotina diária.

No contexto educativo, essa ideia reforça a importância da música como uma experiência formativa, podendo ser capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, a música deixa de ser apenas um recurso pedagógico e passa a ser compreendida como uma vivência significativa no processo educativo.

No caso de nossa pesquisa, o modo como a Professora entende a música como linguagem expressiva, rotina, cultura ou afeto tem íntima relação com suas vivências musicais experienciadas ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, compreender as práticas pedagógicas dos professores implica reconhecer que elas são construídas a partir de suas experiências, valores e saberes acumulados ao longo da vida. Cunha (1988) destaca que a prática docente não se constitui de forma neutra ou homogênea, mas resulta de processos de apropriação dos saberes histórico-sociais vivenciados pelo sujeito em diferentes contextos.

A prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. Isso é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, “refletindo e antecipando sua história” (Cunha, 1988, p. 39-40).

As ideias de Cunha podem contribuir com essa discussão sobre a música na prática pedagógica, pois evidenciam que as escolhas realizadas pelo professor em sala de aula refletem suas experiências e os sentidos que atribui aos saberes ao longo de sua trajetória.

Ao integrar a música ao cotidiano escolar, o professor mobiliza não apenas conhecimentos técnicos, mas também suas vivências culturais, afetivas e sociais. Assim, o modo como a música é utilizada revela a história pessoal e profissional do professor e sua forma de se apropriar desse saber cultural. Conforme Swanwick (2003), a música faz parte da construção de quem somos, não é algo restrito ao entretenimento.

A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. Naturalmente, em alguns aspectos a atividade musical é única (Swanwick, 2003, p. 22-23).

A música, portanto, não deve ser entendido como um mero conteúdo escolar, mas como um elemento estruturante da experiência humana, capaz de gerar aprendizagens significativas que atravessam diferentes etapas da vida. Assim, as vivências musicais não são isoladas, mas integram o conjunto de experiências que moldam o indivíduo ao longo da vida.

Portanto, a música pode ser compreendida como uma linguagem e uma prática cultural, bem como uma experiência sensível que contribui significativamente para a

formação humana e profissional do professor. Assim, as experiências musicais, sejam elas formais ou informais, reforçam a capacidade expressiva, estética e criativa do sujeito, influenciando seu modo de interpretar situações, comunicar emoções e compreender a cultura em que está inserido.

3.4 Contribuições da música na Educação Infantil

Conforme a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil é primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, reconhecendo-a como sujeito de direitos que aprende por meio das experiências, interações e relações estabelecidas no cotidiano educativo (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) destaca o brincar e as múltiplas linguagens – entre elas a música – como dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e cultural (Brasil, 1998). De modo convergente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) reafirma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando às crianças vivências de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, orientando práticas pedagógicas sensíveis, lúdicas e socialmente mediadas (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o ensino musical na Educação Infantil assume papel central na formação integral, pois mobiliza simultaneamente corpo, emoção, cognição e sociabilidade. Por meio das experiências sonoras, do canto, do ritmo e do jogo musical, as crianças ampliam suas formas de expressão, fortalecem vínculos afetivos, desenvolvem a escuta sensível e constroem significados culturais. A música, enquanto linguagem, potencializa processos de aprendizagem, favorece a criatividade e contribui para a constituição subjetiva, tornando-se um potente mediador do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Integrada ao cotidiano escolar, a música, por seu caráter cultural, torna-se um meio de socialização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral da criança. Em seu artigo, Nogueira (2017, p. 23) evidencia que a música atua de forma expressiva no campo da afetividade humana, sobretudo na infância, sendo possível observar seus efeitos nas relações de cuidado, acolhimento e tranquilidade emocional

das crianças. A autora menciona pesquisas que demonstram que bebês tendem a responder de maneira positiva a melodias serenas, permanecendo mais calmos e atentos, o que evidencia a relação entre música, emoção e memória afetiva.

Nogueira (2017) aponta a linguagem musical como uma das áreas de conhecimento fundamentais a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado de outras linguagens essenciais ao desenvolvimento infantil. Ela pontua que, embora a música possa ocupar um lugar de destaque nos currículos em alguns países, no Brasil ainda há fragilidades na formação musical docente, tornando necessário um investimento mais consistente na formação dos professores.

Carneiro *et al.* (2022) destacam a música como importante recurso para o desenvolvimento da linguagem oral, pois contribui para a ampliação do vocabulário, uma vez que as canções e rimas expõem as crianças a novas palavras e expressões, muitas vezes em contextos lúdicos e emocionais. Para as autoras, a música pode ajudar a desenvolver a memória, a atenção e a coordenação motora, habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil.

Nessa mesma linha, Toschi *et al.* (2015) destacam que as atividades musicais auxiliam na percepção e diferenciação dos sons, promovendo uma melhor fluência verbal. Segundo as autoras, o contato com a música na escola possibilita que as crianças desenvolvam maior consciência fonológica, tornando-se mais aptas a distinguir sons, sílabas e palavras. O contato com sons produzidos por meio de variados materiais e com as brincadeiras cantadas, canções, músicas e diferentes melodias amplia a sensibilidade e a habilidades cognitivas das crianças. Portanto, para as autoras, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, contribuindo significativamente para o aprimoramento da linguagem, promovendo a ampliação do vocabulário, a melhoria da articulação das palavras e aprimorando a compreensão auditiva.

Por sua vez, numa perspectiva psicopedagógica, Gainza (1988, p. 43) afirma que “toda atividade musical é uma atividade projetiva”, pois, por meio dela, o indivíduo se expressa e revela aspectos de seu funcionamento, bem como possíveis bloqueios, dificuldades ou conflitos. A autora destaca a música como linguagem expressiva e formativa, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, permitindo que o professor observe o desenvolvimento do aluno, abrindo caminho para reflexões sobre a subjetividade e identidade no fazer musical.

Essa dimensão subjetiva da música também é evidenciada por Brito (2003, p. 31), quando destaca que cada pessoa carrega um repertório musical singular construído ao longo de sua história de vida. Segundo a autora, esse repertório é formado por músicas da infância, da escola, das relações afetivas e de momentos marcantes, sejam eles alegres ou tristes. Ao trazer esse repertório para o contexto escolar, o professor mobiliza memórias, afetos e sentidos que potencializam a experiência musical das crianças, favorecendo vínculos e aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Brito (2003) nos ajuda a refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, desde que se respeite o processo único e singular de cada criança e se considere que esse desenvolvimento ocorre na interação com o meio, em ambientes permeados por afeto, respeito e cuidado. Brito (2003, p. 46) reforça que o trabalho “pedagógico-musical” deve compreender a música como um “[...] processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”, colocando a criança, como sujeito da experiência, no centro da ação educativa e não a música como fim em si mesma.

Corroborando com essa perspectiva, França (2015) destaca a música como uma linguagem que molda a percepção do tempo vivido, permitindo experimentar expansão, retração, tensão e dissolução. Para ela, a “experiência musical é singular e subjetiva” (França, 2015, p. 52), pois remete às formas individuais de sentir, interpretar e atribuir sentido às estruturas sonoras. Reconhecendo que o sentido da música se constrói a partir das experiências de cada pessoa. Essa concepção contribui para compreender a música como experiência sensível, aspecto importante quando pensamos na infância como tempo de descobertas, escuta e expressão.

Dessa forma, a prática musical na Educação Infantil ultrapassa o ensino de conteúdos musicais e se configura como uma experiência sensível, cultural, afetiva e formativa, profundamente relacionada às vivências do professor e das crianças. Ao conceber a música como linguagem socialmente construída, experiência subjetiva e processo contínuo de desenvolvimento, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e expressão no cotidiano escolar. Nesse sentido, a música assume um papel fundamental na constituição de práticas pedagógicas sensíveis, significativas e coerentes com as necessidades e potencialidades da infância.

4. VIVÊNCIAS MUSICAIS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender como as experiências musicais pessoais e profissionais da Professora participante desta pesquisa perpassam sua prática pedagógica, especialmente no que se refere ao uso da música em sala de aula, realizamos a análise de seu relato de vida, contemplando aspectos de sua trajetória formativa e de suas vivências musicais.

Quanto a isso, Cunha (2008) afirma que a formação docente não é um processo neutro, mas sim imbuído de concepções e valores que atravessam a trajetória do professor.

Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar, que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade (Cunha, 2008, p. 9).

Essa perspectiva indica que a formação do professor é marcada por experiências e influências que vão além dos aspectos técnicos, sendo um processo intrinsecamente ligado aos contextos social e cultural do professor. Consequentemente, a não neutralidade, o modo como ele se posiciona mesmo que de forma não intencional, é resultado dessas vivências que experienciou e continua a experimentar durante sua trajetória.

Dominicé (2014) destaca que as narrativas dos próprios sujeitos e dos pesquisadores se entrelaçam na análise, criando uma compreensão que é ao mesmo tempo parcial e problemática dos processos de formação. A autora evidencia a necessidade de um olhar crítico e reflexivo por parte do pesquisador, que deve considerar tanto as perspectivas dos sujeitos quanto suas próprias interpretações. É nesse sentido que as narrativas e relatos de vida se configuram como instrumentos metodológicos importantes para esta pesquisa, uma vez que possibilitaram acessar experiências, memórias e sentidos atribuídos pela própria Professora à sua narrativa de vida e formação.

Amado e Ferreira (2006) valorizam a narrativa do sujeito como uma fonte de conhecimento que permite compreender como as vivências individuais se articulam aos contextos sociais e culturais mais amplos. Essa abordagem metodológica favorece a análise do relato de vida, por compreender que todo processo de formação se dá de um modo contínuo, marcado por múltiplas experiências que dão sentido ao

que se está relatando e, conseqüentemente, influenciam não apenas a prática profissional, mas a própria identidade docente.

Dando início à análise do relato de vida da Professora participante da pesquisa, apresentamos, a seguir, nossa interpretação acerca da relação de suas experiências formativas e sua prática docente à luz dos referenciais teóricos que fundamentam nosso estudo.

A docente participante do estudo possui formação em Pedagogia há dez anos e, até a realização desta pesquisa, atuava em uma escola de Educação Infantil da rede privada do município de Imperatriz-MA. Natural do próprio município em que atua, possui 30 anos, mãe e desenvolve, paralelamente à docência, a atuação como líder de um grupo musical infantil, com apresentações em espaços religiosos e escolares. Sua trajetória formativa inclui cursos de Acompanhamento Terapêutico, em níveis básico e avançado, formação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), além de estar atualmente cursando pós-graduação em Psicopedagogia.

A partir dessa caracterização, a análise passa a considerar sua trajetória de vida e formação, buscando compreender como suas experiências anteriores à formação acadêmica contribuíram para a construção de suas escolhas no campo profissional.

O relato da Professora evidencia que a escolha pela docência foi construída a partir de suas experiências vividas ao longo de sua história de vida, especialmente em contextos extraescolares. Ao relatar sua identificação com crianças desde cedo e sua atuação anterior em espaços religiosos, percebemos que sua opção pelo curso de Pedagogia esteve relacionada a vivências que antecederam à formação acadêmica. Como afirma a professora:

Eu sempre gostei de crianças, já trabalhava com crianças na igreja e quando terminei meus estudos procurei um curso que mais se parecia com o meu perfil. Na verdade, quando eu terminei o Ensino Médio eu já sabia qual curso eu queria fazer.

Esse relato dialoga com a perspectiva apresentada por Cunha (2008), quando defende que a formação docente não é neutra, mas é atravessada por valores, crenças e experiências pessoais que influenciam as escolhas profissionais. Nesse sentido, a escolha da docência é o resultado de um percurso de vida.

Dessa forma, ao relatar a relação com a música desde a infância, a Professora consegue atribuir um valor às suas vivências e em como a música foi e é elemento

importante da sua trajetória pessoal e profissional. Em seu relato, a Professora destaca o seguinte:

A música está presente na minha vida desde da infância, desde dos meus dois anos quando eu comecei a participar do coral infantil da igreja. Eu cantava e participava da coreografia infantil, depois, quando adolescente, continuei participando dessas atividades e comecei a ser líder desses ministérios. Então a música é algo que está comigo, desde muito nova, algo inseparável.

Essa fala mostra que a música constitui parte da cultura vivida pela Professora no sentido de apropriar-se daquilo que mais significava ao longo de sua história de vida. A Professora relembra quando cantou a primeira vez, com o relato a seguir:

Então, a minha infância ... a primeira vez que eu me lembro de cantar uma música eu tinha entre dois e três anos. Foi na igreja, com a harpa, o hino número um, 'De graça'. Eu me lembro como se fosse hoje. Eu subia para cantar, mas tinha dificuldade, porque eu só sabia o refrão. Eu não sabia ler ainda, então eu não acompanhava direitinho. Mesmo assim, foi o primeiro momento que eu me lembro com relação à música. Depois disso, eu tenho poucas fotos, porque antigamente as coisas eram mais difíceis. Mas eu tenho uma foto minha na igreja, cantando, em um evento. Eu fui cantar nesse evento e isso ficou marcado para mim.

Josso (2004), considera que as experiências vividas constituem experiências formadoras, pois produzem sentidos e orientam a construção da identidade do sujeito ao longo do tempo. Assim, afirma a autora:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' [...]. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (Josso, 2004, p. 48-49).

Dessa forma, conforme aponta Brito (2003, p. 111), "o educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar [...] canções presentes em seu brincar", algo que evidencia a importância das memórias pessoais na constituição da prática pedagógica. Em relação a esse tipo de memória, a Professora deu o seguinte relato:

Eu sempre gostei de apresentações desde criança. Na minha infância, na escola, participava de tudo: folclore, livro infantil, festa junina, milho, fantasia. Eu sempre amei estar envolvida. Quando era criança, gostava de poemas, de recitar, de cantar, de dublar. Isso continuou no ensino médio. Sempre que tinha abertura, desfile, eu participava. Na faculdade foi do mesmo jeito, até mais, porque eu fui designada como representante da classe. Eu estava sempre envolvida, cantando, fazendo teatro, participando de muitas coisas. Eu sempre gostei desse meio, da música e de tudo isso. A educação, para mim, já está no sangue desde quando eu nasci. Eu sempre falava que,

quando me formasse, queria usar isso com as crianças, não só para contar histórias, mas para que elas conhecessem e criassem essa paixão.

Quando a Professora resgata suas vivências da infância e da juventude, marcadas pela participação em apresentações musicais e artísticas, pelo contato com a música, a dança, a poesia e o teatro, observa-se como essas experiências formativas atravessam sua trajetória e se prolongam em sua atuação profissional. As lembranças narradas revelam que o envolvimento com a música e com as expressões artísticas não apenas antecede sua escolha pela docência, mas também fundamenta o desejo de proporcionar às crianças experiências semelhantes, capazes de despertar nelas o gosto, o envolvimento e a paixão pela música e pela educação desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, conforme Burke (1992), a valorização das práticas culturais, das experiências cotidianas e dos significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos de vida são fatores constitutivos de sua história. A música, enquanto prática cultural vivenciada pela Professora desde a infância em espaços extraescolares, passa a ser compreendida como um saber histórico e socialmente construído, que se incorpora à sua identidade docente e orienta suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

À luz das ideias de Certeau (1998, p. 41), podemos compreender que os sujeitos constroem saberes no cotidiano, por meio de práticas culturais que passam a integrar suas “*maneiras de fazer*”. A música, nesse sentido, desponta como um saber construído fora da escola, mas que se torna fundamental em sua atuação docente. A segurança da Professora ao utilizar a música em sala de aula está intrinsecamente relacionada a essas experiências anteriores, como ela mesma destaca em seu relato:

Eu nunca tive dificuldades em sala de aula em relação a música, como eu sempre tive esse contato fora da escola... isso me permitiu uma segurança. Na faculdade, quando comecei a estagiar, eu ficava com a turma enquanto a professora saía para o descanso. Em vez de deixar as crianças só sentadas brincando com brinquedos, eu brincava com elas usando várias cantigas de roda.

Esse relato vai ao encontro da perspectiva de Cunha (2008) quando ela discute sobre a relevância dos saberes experienciais na constituição da prática docente. A formação da Professora, nesse caso, não se limita apenas ao que foi aprendido nos cursos formais dos quais participou, mas incorpora conhecimentos construídos ao longo da vida. Josso (2004) também contribui para esta análise destacando que as

experiências formadoras continuam produzindo efeitos na prática profissional, sendo constantemente ressignificadas.

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p. 39).

Quando a Professora relata que *“Para mim, as experiências musicais foram essenciais, pois sem essa bagagem a forma como eu trabalho hoje seriam diferentes”*, está demonstrando que ao utilizar a música em sala estão presentes as experiências anteriores que atuam direta e indiretamente em sua prática docente e que, sem elas, o modo como trabalha hoje não seria da mesma forma.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Cunha (1988), segundo a qual a experiência é sempre atravessada pelo contexto e pelas vivências do sujeito, podendo um mesmo fato assumir significados distintos, conforme a trajetória pessoal e profissional de cada um. Para evidenciar as experiências musicais na prática docente, as falas da Professora permitem compreender como esses saberes experienciais se manifestam no cotidiano de sua sala de aula.

Assim, a música deixa de ser apenas um elemento da sua trajetória pessoal e passa a configurar-se como estratégia pedagógica concreta, incorporada à rotina escolar, sendo também orientadora de suas práticas educativas desenvolvidas com as crianças. No cotidiano da sala de aula, a música aparece como estratégia pedagógica que organiza a rotina e favorece o desenvolvimento das crianças, como consta na seguinte fala da Professora:

A música me ajuda muito em sala, eu consigo perceber o quando a turma está desanimada, principalmente a turma da manhã, por conta do sono. Eu tenho uma rotina com a turma... a rodinha de música é algo importante, porque nela conseguimos trabalhar muitas habilidades, muitas crianças na minha turma, eu sou titular da turma do Maternal II, então muitas crianças chegam sem algumas habilidades.

A música, integrada à rotina da sua sala de aula, assume um caráter educativo, contribuindo para a socialização, a expressão corporal e o desenvolvimento integral das crianças. As reflexões de Brito (2003) articulam-se ao relato da Professora, quando afirma:

Obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas.

Nesse sentido, o professor deve atuar - sempre - como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil (Brito, 2003, p. 45).

Quando menciona o uso de canções específicas, a Professora exemplifica como a música é utilizada de forma intencional em sua prática: *“Por exemplo, eu gosto de cantar cabeça, ombro, joelho e pé... eu peço para a turma se levantar e já consigo animar e já trabalho coordenação motora, escuta e demais habilidades”*.

Quanto a isso, Brito (2003, p. 39) advoga que quando “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade”.

Dessa forma, quando a Professora utiliza as canções de forma planejada, ela não apenas trabalha habilidades motoras, cognitivas e sociais das crianças, como atenção, concentração e cooperação, conforme aponta Brito (2003), mas também consegue perceber o estado da turma, preparando-se para intervenções pedagógicas adequadas, conforme será evidenciado pelo seu olhar atento em sala de aula.

A Professora tem um olhar sensível quando percebe que a turma está desanimada e isso evidencia uma “maneira de fazer”, nos termos de Certeau (1998, p. 41), na qual a ela adapta e reinventa práticas culturais conforme as necessidades do contexto educativo. Quando o autor diz “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 1998, p. 38), ter esse olhar se torna indispensável em sala de aula.

Essa capacidade de perceber o estado da turma e de adaptar as ações pedagógicas demonstra como a prática docente envolve criatividade, sensibilidade e tomada de decisões. Desse modo, a música emerge como um recurso que permite a Professora transformar momentos do cotidiano em oportunidades de aprendizagem, engajamento e construção de vínculos.

A música, portanto, não se limita ao entretenimento, mas se configura como recurso pedagógico que mobiliza aprendizagens e fortalece vínculos. em complemento, Brito (2003) traz uma contribuição muito importante para esse debate quando afirma que além da formação pessoal o professor deve basear-se em estudos teóricos:

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (Brito, 2003, p. 35).

No relato da Professora, percebe-se que, além de suas experiências pessoais, ela utiliza referências teóricas para planejar e direcionar suas atividades musicais. Ainda que tenha mencionado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como base para algumas decisões, é importante esclarecer que este documento funciona como um referencial curricular, orientando objetivos, habilidades e conteúdos a serem trabalhados, mas não substitui a fundamentação teórica que dá suporte às escolhas pedagógicas. Dessa forma, sua prática pode ser compreendida pela articulação entre experiências vivenciais, fundamentação teórica e orientação curricular, garantindo intervenções pedagógicas mais consistentes e intencionais.

As bases teóricas me ajudam bastante a como posso utilizar determinada música de acordo e relacionar com as habilidades da BNCC, que é um documento que utilizamos para quase tudo na educação infantil, desde do plano de aula à avaliação das crianças. E sobre as atividades que desenvolvemos na igreja, no ministério infantil, sempre temos capacitações. Vêm pessoas de fora para falar sobre como cuidar das crianças, sobre comportamentos em sala, coisas que às vezes parecem bobagens, mas que fazem muita diferença. Eu também faço parte desse ministério, então participo de todos esses cursos. Todo ano, no começo do ano — nós temos duas, três ou até quatro capacitações voltadas para o ministério infantil. Sempre aprendemos estratégias, uso de acessórios, formas de trabalhar com as crianças, e muitas dessas coisas eu percebo que consigo usar na minha sala de aula. Aquilo que vejo que dá certo, eu levo para a escola.

O comentário da Professora evidencia que sua prática não se apoia apenas em vivências pessoais, mas também na compreensão e articulação das diretrizes curriculares. Quando menciona a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). A Professora demonstra como utiliza esse documento curricular para orientar o planejamento, a execução das atividades e a avaliação das crianças, destacando que sua prática reflete em uma integração entre experiências vivenciais e objetivos curriculares.

No entanto, a Professora relaciona base teórica como documento curricular, no caso a BNCC, como equivalentes. Diante disso, percebemos que, mesmo se tratando de uma professora experiente e com grande vivência musical, ainda parece haver certa falta de compreensão sobre o que seja realmente uma formação teórica para o ensino de Arte. A partir dessa fala, percebemos que esse tipo de formação se torna

ainda mais necessária, considerando que, na maioria das instituições de educação o/a pedagogo/a é responsável por ensinar todas as áreas do conhecimento.

Mesmo havendo, na formação inicial de pedagogia, algumas disciplinas voltadas ao conhecimento artístico, é notória a carência desse conhecimento específico em termos teórico-metodológico na educação básica de um modo geral. Acreditamos que somente como uma boa formação artística o/a pedagogo/a poderá consolidar uma prática de ensino de arte verdadeiramente orientada. No caso específico de nossa Professora, ela tem as vivências musicais como aporte para assegurar uma prática pedagógica capaz de musicalizar as crianças de um modo substancial.

Nas menções às capacitações realizadas fora do ambiente escolar, especialmente no contexto do ministério infantil da igreja que frequenta, a Professora possui uma formação contínua na área musical, ainda que de modo informal. Essas experiências formativas, segundo seu relato, contribuem para a ampliação de suas estratégias, recursos e atuação junto às crianças, algo que é ressignificado em sua prática pedagógica. Assim ela afirma: *“Minha jornada sempre foi muito envolvida com música, tanto na área cultural quanto na igreja evangélica”*.

Assim, o relato da Professora indica que sua atuação na Educação Infantil é resultado de um processo formativo que integra teoria, normativas educacionais e vivências musicais. Ela ainda pontua sobre a importância da música no cotidiano escolar como prática indispensável em sua sala de aula: *“sem a música, as aulas seriam monótonas e somente conteúdos”*.

Essa relação demonstra que a prática musical em sala de aula é planejada de forma intencional, buscando alinhar as atividades às habilidades previstas para a Educação Infantil. Tal perspectiva reforça a ideia de que a docência se constrói na interlocução entre teoria e prática, em um movimento contínuo de reflexão e adaptação às demandas do contexto educativo.

Segundo a Professora, a música é muito importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que, *“com a música podemos trabalhar diversas habilidades, como a linguagem, a coordenação motora, a socialização e a afetividade”*. Esse relato relaciona-se com a concepção de Brito (2003), quando afirma:

Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes

permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (Brito, 2003, p. 35).

Portanto, a música revela-se como um recurso indispensável nas práticas educativas, uma vez que possibilita a articulação entre desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. O relato da Professora confirma que o trabalho musical, quando inserido no cotidiano escolar de uma maneira planejada, amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece os vínculos, o que corrobora com a perspectiva de Brito (2003) sobre a importância das experiências musicais ao desenvolvimento infantil.

Por fim, o relato da Professora revela-nos que a música se constitui como uma linguagem cultural e educativa que a acompanha ao longo de sua trajetória de vida e profissional. Nesse sentido, ao articular as vivências musicais da Professora com o referencial teórico, foi possível evidenciar que a música, enquanto prática cultural e educativa, não apenas expressa saberes construídos ao longo de sua trajetória docente, mas também se configura como um indispensável recurso pedagógico e formativo. Uma vez refletida, narrada e compartilhada, a experiência musical da Professora contribui para o desenvolvimento de uma postura docente mais consciente e sensível, reafirmando a formação como um processo contínuo de construção de si e do outro no contexto da Educação Infantil.

5. PALAVRAS FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as vivências, concepções e práticas musicais de uma professora da Educação Infantil, evidenciando como sua trajetória pessoal e profissional influencia o uso da música no cotidiano escolar. A partir da análise do relato da Professora, foi possível identificar que a música ocupa um lugar central em sua prática pedagógica, não apenas como um mero recurso pedagógico, mas como estratégia intencional voltada ao desenvolvimento integral das crianças.

Os dados analisados revelaram que a segurança e a autonomia da Professora, utilizando a música em sala de aula, estão diretamente relacionadas às suas experiências formadoras ao longo da vida. Conforme discutido por Cunha (2008) e Josso (2004), os saberes experienciais constituem um elemento fundamental na formação docente, sendo continuamente ressignificados no exercício da profissão. Nesse sentido, a prática musical da Professora não se limita aos conhecimentos adquiridos em espaços formais de educação, mas é atravessada por vivências pessoais que conferem sentido e significado às suas ações pedagógicas.

A análise de seu relato também permitiu compreender a música como prática cultural inserida no cotidiano escolar. Integrando a música à rotina da Educação Infantil, a Professora constrói modos próprios de agir, reinterpretando práticas culturais e adaptando-as às necessidades do contexto educativo. Essa perspectiva evidencia as “maneiras de fazer” que emergem no cotidiano da sala de aula, nas quais o professor cria, reinventa e atribui novos significados às práticas pedagógicas.

Além disso, observa-se que a prática docente resulta da articulação entre saberes construídos pela experiência e conhecimentos provenientes da formação acadêmica, enquanto a BNCC assume o papel de documento curricular que orienta o planejamento e a organização das atividades musicais. Tal articulação demonstra que a prática docente se constrói na interface entre teoria e prática, reforçando a importância de uma formação que valorize tanto os conhecimentos acadêmicos quanto às experiências vividas pelos professores.

Essa realidade evidencia tanto a potência das vivências pessoais na prática pedagógica quanto a carência de uma formação musical sistematizada nos cursos de Pedagogia, apontando para a necessidade de ampliar os espaços formativos que reconheçam, valorizem e aprofundem o uso pedagógico da música no contexto

escolar. Embora tais experiências tenham se mostrado significativas em sua prática pedagógica, o fato de sua atuação musical não ter sido mediada por uma formação acadêmica específica em música ou arte revela uma fragilidade presente na formação inicial docente.

Portanto, este estudo evidencia ainda a relevância de reconhecer a música como linguagem essencial na Educação Infantil e como elemento formador da prática docente. Ao dar voz à professora, por meio da história oral, reafirma-se a importância de compreender o cotidiano escolar a partir das narrativas dos sujeitos que o constroem, contribuindo para reflexões mais sensíveis e contextualizadas sobre a formação e a atuação docente.

Por fim, esta pesquisa contribui de maneira significativa sob diferentes perspectivas. Do ponto de vista social, o estudo contribui ao valorizar a narrativa de uma professora acerca de suas práticas cotidianas e pedagógicas, reconhecendo a importância de seu trabalho musical na Educação Infantil. No âmbito acadêmico, amplia as discussões sobre a relação entre ensino de música e formação docente, articulando teoria e relato de vida como possibilidade legítima de produção de conhecimento. No campo educacional, oferece reflexões que podem subsidiar práticas pedagógicas com a música. No plano pessoal e profissional, este trabalho representou para mim um processo significativo de aprendizagem e amadurecimento formativo, possibilitando a ampliação de um olhar crítico sobre minha própria prática pedagógica e sobre o fortalecimento de minha identidade docente.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. vii-xxv.
- 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: 23 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 24 jan. 2026.
- BRITO, Teca Alencar. **A música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1992.
- CARNEIRO, P. F.; SANTOS, G. L. S.; CARVALHO, E. T.; SELVA, O. A música na educação infantil como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo da criança. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e353111435464, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i14.35464. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/35464/30417>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 121–132. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação).
- CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”: influências na sua educação**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1988. Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/17913>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, USP, n. 6, set. 2008, p. 9-28. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método**

(auto)biográfico e a formação. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal-RN: EDUFRN, 2014, p. 177-212. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação).

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Outros que contam passo por passo. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e educação. Série Diálogos com o som**, v. 2. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 51-64. Disponível em: <https://editora.uemg.br/component/k2/item/85-musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som-vol-2>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 3-14.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal-RN: EDUFRN, 2014, p. 29-55. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação).

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GREEN, L. **Music, gender, education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, Isabela Nunes Oliveira dos Santos de. A importância da linguagem musical na educação infantil: a música e as crianças. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza-CE, v. 12, n. 242, 2024. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_isabela_0.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-29.

NOGUEIRA, Monique Andreis A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista UFG**, Goiânia, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654>. Acesso em: 11 jan. 2026.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 19-27. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOSCHI, Larissa Seabra; MOURA, Cristiane; CAVALCANTE, Michelle; SOUZA, Tatiane de. Consciência fonológica em crianças de 4 anos com e sem

musicalização. **Revista Estudos - Revista de Ciências Ambientais e Saúde (EVS)**, Goiânia, Brasil, v. 42, n. 3, p. 371-382, 2015. DOI: 10.18224/est.v42i3.4137. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/4137>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Vivências, concepções e práticas musicais de uma professora de Educação Infantil

Instituição: Centro de Ciências de Imperatriz - Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA)

Curso: Licenciatura em Pedagogia

Pesquisadora responsável: Victoria Hemily Sanches de Sousa (mat. nº 2019035452)

Telefone e/ou E-mail: victoria.sanches@discente.ufma.br

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Nertan Dias Silva Maia (Siape nº 1987631)

1

1. Natureza da pesquisa: *Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral: Investigar as vivências, concepções e práticas musicais de uma professora de Educação Infantil, buscando compreender como elas se articulam na construção de sua prática pedagógica.*

2. Envolvimento da participante na pesquisa: *ao participar desta pesquisa você permitirá que a pesquisadora realize entrevistas voltadas a investigar suas vivências, concepções e práticas de ensino musicais, bem como para conhecer seu perfil pessoal, acadêmico e docente.*

3. Da participação: *you tem liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando de qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do contato de e-mail disponibilizado neste TCLE. Antes da divulgação da pesquisa, você tem o direito de pedir vistas para indicar eventuais correções em suas informações, dados e falas.*

4. Instrumentos de coleta de dados: *os dados serão coletados por meio de entrevista, a qual poderá ser registrada através de escritos, fotografias e/ou gravações audiovisuais.*

5. Riscos e desconforto: *nenhum dos procedimentos usados durante a pesquisa oferecerão riscos à sua dignidade ou à sua integridade física, bem como não trarão complicações morais à sua pessoa.*

6. Confidencialidade: *todas as informações sobre você coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, sua identidade estará resguardada sob rígido sigilo e todos os dados coletados serão arquivados em local seguro em mídias físicas criptografadas (HD externo), sem acesso à internet, e serão acessados única e exclusivamente pela pesquisadora e pelo seu orientador. Serão seguidos rigorosamente todos os critérios éticos da pesquisa com seres humanos em total conformidade com a lei, as normas e as resoluções vigentes¹.*

7. Benefícios: *ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício financeiro e não será cobrado nenhum valor por sua participação. Os únicos benefícios proporcionados pela pesquisa estão relacionados ao fomento à pesquisa educacional na área da Educação e do ensino de música, à ampliação do debate e do conhecimento acerca dessa temática nos campos acadêmico e científico. Os resultados da pesquisa serão divulgados estritamente em periódicos científicos especializados, livros e/ou eventos acadêmicos.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem, assine esse TCLE no espaço indicado e rubrique a primeira página. Porém, só preencha, assine e rubrique se não houver mais dúvidas a respeito da investigação.

¹ Lei nº 14.874/2024, as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e com a Norma Operacional nº 001/2013, que define a organização e funcionamento do Sistema CEP/Conep.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, [nome completo da professora em manuscrito], RG nº _____, de forma livre e esclarecida, declaro que não tenho mais dúvidas acerca dos objetivos, procedimentos metodológicos e éticos, riscos e benefícios da pesquisa; que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido datado, assinado e rubricado pelas partes; e que manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, autorizando sua realização e divulgação, segundo os critérios de confidencialidade aqui expressos.

2

Imperatriz-MA, ____ de ____ de 2025.

Assinatura do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____