

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Júlia Araújo Ribeiro

Música na escola: a mediação cultural do(a) pedagogo(a) nos Anos Iniciais

Sorocaba

2025

Júlia Araújo Ribeiro

Música na escola: a mediação cultural do(a) pedagogo(a) nos Anos Iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba

2025

Ribeiro, Júlia Araujo

Música na escola: a mediação cultural do(a) pedagogo(a)
nos Anos Iniciais / Júlia Araujo Ribeiro -- 2025.
56f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos
Lombardi

Banca Examinadora: Renata Franco Severo Fantini,
Maria Walbuga dos Santos

Bibliografia

1. Música. 2. Formação de pedagogos. 3. Mediação
cultural. I. Ribeiro, Júlia Araujo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 26/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JÚLIA ARAÚJO RIBEIRO

MÚSICA NA ESCOLA: A MEDIAÇÃO CULTURAL DO(A) PEDAGOGO(A) NOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 13 de novembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Renata Franco Severo Fantini
Membro da Banca 2	Prof. ^a Dr. ^a Maria Walburga dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 14/11/2025, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 17/11/2025, às 13:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Franco Severo Fantini, Docente**, em 24/11/2025, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2069713** e o código CRC **6053B0C7**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.034299/2025-09

SEI nº 2069713

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Dedico esse trabalho às crianças, que são o principal motivo de tudo.

Àquelas que motivam diariamente a prática pedagógica e que tornam o esperar possível.

AGRADECIMENTO

A realização e entrega deste trabalho representam a prova de que, ao longo da minha jornada, recebi — e continuo recebendo — muito amor e apoio de pessoas essenciais para mim. Sem esse amparo, nada disso seria possível. Dito isso, agradeço primeiramente ao Pai Celestial, pela vida e pela saúde.

Agradeço também minha família, meus pais Luciana e Roque que desde sempre, me inspiram com determinação, coragem e bom humor. Aos meus irmãos Arthur e Marina, que sustentam a leveza da vida e que tanto me ensinam sobre afeto. Aos meus avós, Marluci e José Carlos, pela bondade que sempre demonstraram e pelos ensinamentos transpassados em cada gesto.

Ao meu noivo, Guilherme, que tem sido meu apoio, por criar sempre condições de me mostrar que sou capaz de fazer até as tarefas mais difíceis, e por estar ao meu lado durante esses momentos.

Agradeço às minhas amigas, em especial Letícia, Mirela e Rebeca, que caminham comigo nesta jornada, cujo compartilhamento torna tudo mais significativo e por me ensinarem a riqueza que o conforto de uma amizade pode proporcionar.

À querida professora Lucia Lombardi, orientadora deste trabalho, cuja prática me inspira desde o momento em que cruzou meu caminho. Agradeço também aos professores(as) que marcaram minha trajetória acadêmica: Marcos Francisco Martins, Maria Walburga, Débora Dainez, Antônio Gouvêa e Márcio Gatti. Ainda, agradeço profundamente o esforço exercido por nosso querido secretário Celso Pessôa, que ao realizar um trabalho de excelência, cuidado e afeto, presta apoio constante e incessável para todos os estudantes de Pedagogia ao longo desses anos.

Muito obrigada! A todos que de alguma forma, estiveram presentes ao longo desse processo e me deixaram algum ensinamento. Obrigada UFSCar *campus* Sorocaba, por me mostrar cotidianamente a importância do ensino público de qualidade.

“[...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.”

Paulo Freire (2014, p.67)

RESUMO

RIBEIRO, Júlia Araújo. Música na escola: a mediação cultural do(a) pedagogo(a) nos Anos Iniciais. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar de que forma o(a) professor(a) pedagogo(a) pode atuar como mediador(a) cultural em música visando a sua presença significativa no cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isto, por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, procurou-se refletir sobre o problema da carência de disciplinas de formação musical no curso de Pedagogia, a questão das plataformas de mídia social como TikTok, Reels e YouTube atualmente serem canais privilegiados de consumo de música pelas crianças, o conceito de mediação cultural e as possibilidades de atuação para pedagogos(as) na mediação em música. Os resultados indicam a importância do reconhecimento da música como linguagem artística e área de conhecimento que deve estar presente como disciplina da matriz do curso de Pedagogia, necessitando de docentes especialistas para ministrá-la neste curso superior, para que docentes não especialistas em música que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tenham formação musical essencial ao trabalho pedagógico com as crianças. Apontam para a importância do(a) professor(a) pedagogo(a) atuar como um agente mediador em música, para integrar a música de forma significativa às práticas pedagógicas. Revelam ainda que apesar do apelo midiático das músicas de massa que promovem padronização e empobrecimento musical, é possível realizar uma prática pedagógica comprometida com a qualidade musical para a infância.

Palavras-chave: Música; Formação de pedagogos; Mediação cultural; Ensino fundamental.

ABSTRACT

RIBEIRO, Júlia Araújo. Music at school: the cultural mediation of the pedagogue in the Early Years. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

The present Undergraduate Thesis aims to investigate how the pedagogue can act as a cultural mediator in music, seeking to ensure its meaningful presence in the daily life of Elementary School's Early Years. For this purpose, through qualitative bibliographic research, the study sought to reflect on the lack of music education subjects in Pedagogy courses, the issue of social media platforms such as TikTok, Reels, and YouTube currently being privileged channels for children's music consumption, the concept of cultural mediation, and the possibilities of action for pedagogues in music mediation. The results indicate the importance of recognizing music as an artistic language and a field of knowledge that should be included as a subject in the Pedagogy curriculum, requiring specialized teachers to teach it in higher education, so that non-specialist teachers working in Early Childhood and Elementary Education receive essential musical education for pedagogical work with children. They point to the importance of the pedagogue acting as a mediating agent in music to integrate it meaningfully into pedagogical practices. They also reveal that, despite the media appeal of mass music that promotes standardization and musical impoverishment, it is possible to carry out pedagogical practices committed to musical quality in childhood.

Keywords: Music; Pedagogue's education; Cultural mediation; Early Years.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. CAPÍTULO I: MEMORIAL.....	17
3. CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	24
4. CAPÍTULO III: QUADRO TEÓRICO.....	29
4.1 O que a música significa para você? O que dizem as crianças.....	29
4.2 O lugar da música na formação de pedagogos(as) e na educação das crianças na escola.....	34
4.3 A música no desenvolvimento sensível, social e expressivo das crianças.....	39
4.3.1 Do <i>feed</i> à sala de aula: as mídias sociais e plataformas de vídeo como palco da escuta musical infantil.....	40
4.4 O conceito de mediação cultural.....	44
4.4.1 Possibilidades de mediação cultural da música como prática cotidiana nos Anos Iniciais	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
6. REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Quando comecei a atuar na escola, chamou muito a minha atenção o quanto as plataformas de mídia social ou plataformas de compartilhamento de vídeo, tais como o TikTok, Reels e YouTube, se tornaram os canais privilegiados de consumo de música pelas crianças. Esta observação me fez pensar que a música está bastante presente cotidianamente na vida dos sujeitos, seja por meio de aplicativos em aparelhos celulares, monitores de computador ou de televisão, entretanto, muitas vezes não reconhecemos plenamente a sua importância em nossa constituição como sujeitos culturais.

Na contemporaneidade a tecnologia nos facilita o acesso à música, mas ao mesmo tempo impacta em um aceleração da apreciação, com pressa, em um esvaziamento do ato de escutar e de viver a experiência estética, nos desconectando do que é essencialmente humano em nós.

Como pedagoga prestes a me graduar e já atuando como professora, observei a falta que fez existir uma disciplina específica de metodologia do ensino de Música no curso de Licenciatura em Pedagogia. No caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para os estudos específicos sobre as linguagens artísticas temos apenas uma disciplina obrigatória de 60 horas denominada “Metodologia do Ensino de Arte”, ministrada desde 2012 pela orientadora deste estudo.¹

A dificuldade em abordar as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) em uma única disciplina no curso de Pedagogia é um desafio reconhecido e amplamente discutido na área da educação, principalmente devido à carga horária reduzida e à complexidade inerente a cada linguagem. Como afirmam Mirian Celeste Martins e Lucia Lombardi (2018), os cursos de Pedagogia brasileiros comumente dispõem de uma única disciplina dedicada ao ensino de Arte, o que exige de seus docentes formadoras(es) que busquem dar a conhecer princípios básicos atuantes nas linguagens artísticas sem que se perca a noção de complexidade geral das artes, bem como procurem por modos de focar, em um único componente curricular, o trabalho pedagógico com as quatro linguagens da Arte na Educação Infantil (com bebês de 0 a 3 anos e crianças da pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Para conhecer a ementa desta disciplina, acesse o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em: Disponível em <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba> Para estudos das artes na formação docente constam também do PPC a disciplina obrigatória “Educação, Corpo e Movimento” (que não é voltada de modo específico para as artes, mas aborda a Dança como parte do programa) e a disciplina optativa “Teatro e Educação”, todas ministradas pela Prof^a. Dr^a. Lucia Lombardi.

Venho observando, ao mesmo tempo, que a música não está presente na instituição educativa com o potencial de experiência cultural e estética que poderia ter se fosse mediada, neste caso específico da escola, por professores(as).

A mediação cultural é um conceito profundamente ligado à ideia de encontro entre sujeitos, culturas e saberes, e não apenas à transmissão de informações ou conteúdo. A mediação em artes é um processo de criação de sentidos e de diálogo, em que o(a) mediador(a) – que pode ser a família, os(as) amigos, educadores(as) de museus, curadores(as), professoras e professores, artistas – atua como articulador de experiências, possibilitando uma relação crítica e sensível com as produções artísticas e simbólicas. Nesse aspecto, é possível enxergar que o próprio núcleo familiar faz esse papel de mediação cultural, visto que os pais muitas vezes são os primeiros a apresentar a criança a um universo de saberes e expressões culturais, como a música, histórias e tradições.

Entretanto, é importante destacar que este trabalho é especificamente sobre Pedagogos(as) como mediadores(as) culturais de modo específico, dentre estas tantas pessoas que podem ser mediadores das culturas e artes.

Ao me referir à experiência estética compreendendo que seja aquela que propicia que possamos conhecer melhor os repertórios do mundo, nos conhecer a nós mesmos e conhecer as outras pessoas. Aquela que cultiva a atenção e a delicadeza, que abre os olhos e os ouvidos, aprende com a lentidão, escuta os outros, cultiva a arte do encontro (Larrosa, 2002). Acolho a definição de experiência do pedagogo e filósofo espanhol Jorge Larrosa que assim define: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Neste trabalho a mediação cultural é compreendida conforme a definição da pesquisadora da Arte/Educação Mirian Celeste Martins (2018) que afirma que mediação implica em estar “entre” muitos, na busca de uma maior aproximação com os objetos e manifestações artísticas. Não basta o acesso para a socialização da arte. Não bastam apenas informações gerais. É preciso levar em conta as diferentes necessidades das pessoas envolvidas para tornar a arte uma experiência estética, “um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença” (Martins, 2018, p.85).

Diante disso, torna-se importante refletir sobre o papel mediador que cabe à educação e à escola na produção de conhecimentos socialmente emergentes, especialmente por meio do uso das tecnologias, de modo a promover uma escuta crítica e significativa da música. Dentro

desse contexto, o presente trabalho se voltou a reflexões sobre a mediação cultural do pedagogo(a) com música na escola, mais especificamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao escolher este objeto, ao longo do percurso da pesquisa busquei compreender a essencialidade do que constitui a música, bem como sua importância na educação.

Este estudo se preocupa também com ausência ou carência da música na formação docente no curso de Pedagogia e na escola. A pesquisadora da Educação Musical Marisa Fonterrada (2008), destaca que a ausência da música na escola reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural. A partir dessa provocação, pode-se refletir que o sujeito contemporâneo não precisa mais fazer um movimento de busca ou de se aprofundar para descobrir o que realmente gosta, pois isso lhe é ofertado de forma aligeirada, superficial e generalizada. Como consequência, os hábitos de escuta e de prática musical foram abandonados, levando a uma experiência musical rasa e desprovida de significado.

Mas quais são as causas e fundamentos que sustentam essa problemática? Para trilhar um caminho em busca de respostas, a convite da orientadora iniciei com um movimento de revisitar minhas memórias musicais, que se lê no Capítulo I Memorial. A Prof^a. Lucia sempre menciona nas aulas de “Metodologia do Ensino de Arte” do curso de Pedagogia que a pesquisadora Claudia Ribeiro Bellochio, professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pioneira do ensino de Música no curso de Pedagogia no Brasil², uma das importantes autoras que fundamenta este trabalho, valoriza a memória de estudantes do curso de Pedagogia em torno de vivências e saberes sobre música já internalizados, para que se possa problematizar a presença e a significação da música nas vidas das pessoas, dentro e fora da escola (Bellochio, 2003). Ao registrar minhas lembranças, meu entusiasmo se expandiu, e a minha expectativa se tornou suscitar, em cada pessoa que lê, esse mesmo ato de rememoração.

Após o Memorial, o Capítulo II trata da metodologia utilizada na pesquisa. O Capítulo III apresenta o quadro teórico, com reflexões sobre os significados da música, o lugar da música na formação de pedagogos(as) e na educação das crianças na escola, as mídias sociais e plataformas de vídeo como palco da escuta musical infantil, o conceito de mediação cultural e, por fim, as possibilidades de mediação cultural da música como prática cotidiana nos Anos Iniciais.

² Endereço para acessar o Currículo Lattes da Prof^a. Dr^a. Claudia Ribeiro Bellochio: <http://lattes.cnpq.br/8653053694824805>

Maria Subtil (2011), professora e pesquisadora na área de Educação, compartilha a ideia de que é possível e desejável um projeto de formação em relação às mídias, que leve à fruição estética, à autonomia de escolha, à humanização e ao exercício da cidadania.

Assim como Subtil (2011), acredito que, mesmo diante das dificuldades, é possível promover a humanização e integrar à escola essa atividade essencialmente humana que é a música. O presente trabalho se propõe, a conhecer possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com música no ambiente escolar, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, feito por pedagogos(as), sem prescindir da importância do(da) professor(a) especialista em música.

É necessário, primeiramente, compreender as raízes das problemáticas supracitadas, para que por meio da prática pedagógica cotidiana, a música seja compreendida em sua importância na constituição da cultura humana e, assim, se possa entender as motivações que levam à sua valorização na educação.

2. CAPÍTULO 1. MEMORIAL. As escutas da infância: entre o encantamento musical e o afeto.



“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca.”

Paulo Freire (1996, p. 142)

Os caminhos que me levaram ao tema central desta pesquisa têm origem no início de uma vida, em uma Júlia ainda criança que, desde pequena, sempre gostou muito de música. Quando penso na minha trajetória com a música, remeto-me também à afetividade, música e afeto se entrelaçam de forma muito intrínseca para mim. Entretanto, eu não imaginaria que estaria aqui agora, tentando escrever um Trabalho de Conclusão de Curso com esse tema.

Lembro-me de que, na infância, ainda muito pequena, uma amiga da minha mãe relatou uma situação que, embora eu não saiba explicar exatamente o motivo, ficou muito marcante para mim, ela disse que iria cursar licenciatura em Matemática justamente porque não gostava da disciplina, mas acreditava que, fazendo o curso, acabaria gostando, querendo ou não. Ouvei isso e pensei, ainda criança, que eu não queria crescer para fazer algo para a vida, que não gostasse de verdade.

Mais “crescida”, na adolescência, eu me sentia como no poema da Sylvia Plath, uma escritora que eu gosto muito, em seu livro “A redoma de vidro”. A metáfora da figueira, se apresentou como uma expressão exata do que eu sentia na época, muitas possibilidades para o futuro, mas ao mesmo tempo, a incerteza que imobilizava os sentidos:

Eu vi minha vida estendendo seus galhos em minha frente como a figueira verde da história. Da ponta de cada ramo, como um figo roxo e grande, um maravilhoso futuro acenava e piscava. Um figo era um marido e um lar feliz e filhos, e outro figo era uma famosa poetisa e outro figo era uma brilhante professora, e outro figo era E Gê, a editora incrível, e outro figo era Europa e África e América do Sul, e outro figo era Constantin e Sócrates e Attila e um pacote de outros amores com nomes esquisitos e profissões incomuns, e outro figo era a campeã da equipe olímpica, e além e acima desses figos haviam muitos outros figos que eu não podia distinguir bem. Eu me vi sentada na bifurcação dos galhos desta figueira, morrendo de fome, só porque eu não conseguia me decidir de qual figo escolher. Eu queria cada um deles, mas escolher um significaria perder todo o resto, e, enquanto eu estava sentada ali, incapaz de me decidir, os figos começaram a se enrugarem e ficarem pretos, e, um por um, eles caíram ao chão, aos meus pés. (Plath, 2007, p.81).



Na minha imaginação, já fui inúmeras coisas: astronauta, caixa de mercado, advogada, historiadora e, muitas vezes, professora, brincando de dar aulas de história para minha família.

Hoje, posso afirmar que, fora do imaginário da infância, encontrei algo que realmente gosto, e é isso que impulsiona todo o resto. Não que a incerteza do futuro tenha deixado de existir, ainda como no poema, os figos com as mais diversas possibilidades se apresentam, mas a certeza de que encontrei um caminho que me motiva e me inspira a ser uma educadora melhor a cada dia, permanece.

Para embasar a raiz de tudo, não há como fugir da infância. Escrever sobre essa fase é algo muito prazeroso. Meu pai sempre dizia, quando eu era criança, que eu deveria aproveitar esse período com muito apreço, pois ele próprio gostaria de poder voltar à sua infância. Sempre levei esse conselho muito a sério.

Quando penso na minha fase da Educação Infantil, não consigo lembrar de muita coisa, especialmente no que diz respeito à música. Minhas memórias relacionadas ao tema começaram, logo quando surgiu meu interesse pelo piano. Em um determinado momento, quis muito ter um piano ou um teclado, para aprender a tocar. Em um dos Natais da infância, meu pai escondeu um teclado em nossa despensa e me disse que o Papai Noel havia passado por nossa casa e deixado algo que eu estava pedindo. Lembro de ter encontrado o teclado e ficado extremamente feliz.

Na época, o teclado ainda não tinha suporte, então eu me sentava no chão — o antigo chão de tacos de madeira da nossa antiga casa — e por ali ficava, até cansar. No visor do teclado, quando eu apertava uma tecla, ele mostrava qual era a nota e foi assim que comecei a aprender algumas delas. Com fita crepe, nomeei todas as teclas correspondentes e, aos poucos, fui tocando. E com isso, alguém me sugeriu que eu comesse a tocar na igreja, aos domingos, visto que não tínhamos pianista para essa tarefa, na época, e eu não queria ser a pessoa que ocuparia esse cargo, por medo de errar e a vergonha que viria em consequência. Meu pai me disse que eu tinha “licença poética” para errar justamente por ser criança — usou exatamente esse termo e me explicou seu significado, expressão que ele ainda utiliza em diversas ocasiões e foi essa linha de pensamento que me incentivou a tocar na igreja, uma vez que pensei: “sou criança e tenho o direito de errar”. Assim, em alguns domingos, eu ia mais cedo para igreja, com um pacote de bolacha da Bauducco para treinar com uma colega, tinha dias que nós conversamos mais do que de fato ensaiamos, e eu gostava bastante desses momentos.

Fui filha única por grande parte da minha infância, costumava brincar fazendo bolhas de sabão na mureta de casa, dando banho nos carrinhos e bonecas de brinquedo, fazia até brechó na garagem. Mas minha alegria se dava realmente, quase sempre na casa de minha amada avó

Marluci, nas tardes que passava com ela e com as minhas primas, no sofá, brincando e depois assistindo a novela da tarde, sempre bem acompanhada.

Imagem 1: Filha única por um tempo, mas nunca sozinha nas brincadeiras e nas tardes de aconchego com minha avó e primas.



Fonte: Fotografias do acervo familiar da autora.

Nossos vínculos continuam fortes, aos domingos, a casa da avó Marluci continua sendo nossa morada, nosso refúgio, que persiste inteiro, mesmo com as incertezas da vida adulta, ainda tenho a certeza de que lá é o meu lugar, de onde vim, onde criei raízes fortes que me sustentam até os dias de hoje. Não sei se chamo de sorte ou de benção, mas posso afirmar que tenho muita sorte em ser tão abençoada.

*Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte
Belchior*

E quando eu achei que já era sortuda o suficiente, Arthur, meu primeiro irmão, chegou quando eu tinha 12 anos. Foi um momento de muita alegria para toda a família, e principalmente para mim, que sempre quis ter um irmão. Filha única por todo esse tempo, fui agraciada pela presença contagiante, de um menininho que chegou sorridente e carinhoso. Lembro-me de que, ainda com aquele teclado que ganhei de presente de Natal, nós colocávamos músicas instrumentais que já vinham na memória do teclado e fazíamos danças e interpretações. Se a música tinha sons mais graves e melancólicos, dançávamos fazendo caretas tristes, se eram músicas mais alegres, eu o pegava no colo e nós pulávamos juntos.

Contudo, a sorte não se esgotou, Marina, a caçula, chegou aos meus 15 anos de idade. Nessa época, eu já não queria ter mais um irmão ou irmã, achava que já era feliz o bastante. Entretanto, a Marina chegou e provou que eu estava extremamente errada. Eu e Marina criamos um grande laço, desde nosso primeiro contato, com ela, toda a família aprendeu mais um pouco sobre o afeto, e sobre demonstrar carinho por quem amamos. Agora sim, a família se completou.

Nós três gostávamos de cantar algumas músicas juntos, eu tocava o teclado e eles cantavam e dançavam. Esse cenário se repetia muito, muitas vezes com canções de filmes da Disney, na qual eles gostavam de cantar.

Imagem 2: Quando a musicalidade e o afeto se encontram.



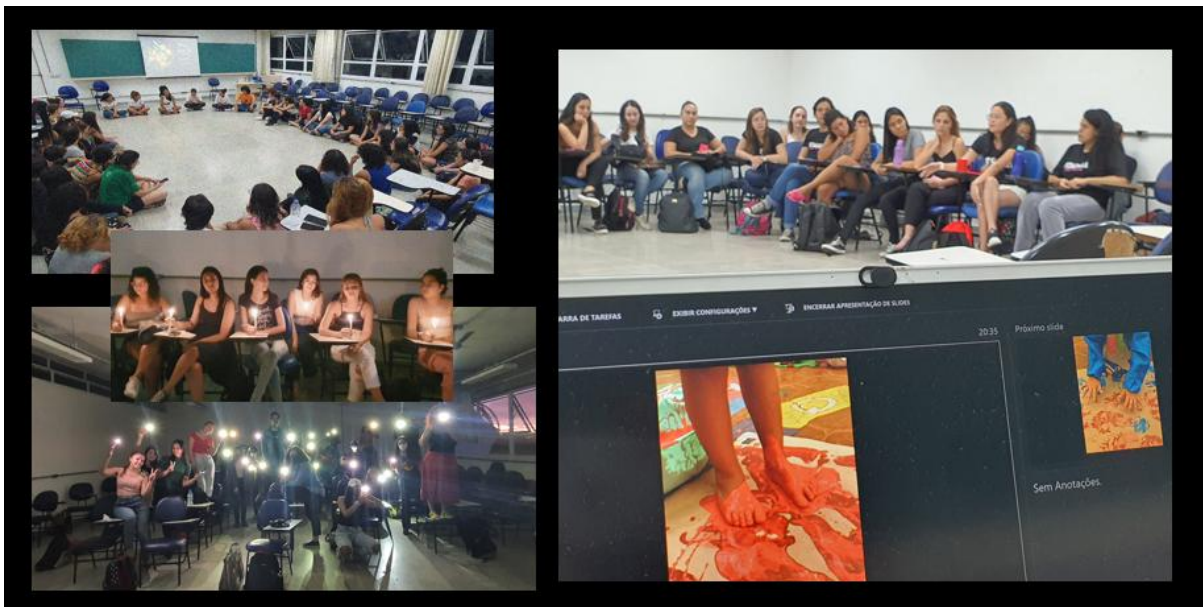
Fonte: Ensaio com fotografias do acervo familiar da autora.

Com eles, enxerguei a infância sob um novo olhar, um olhar carregado de muito afeto. Aquela pequena solitude de uma filha única deixou de existir. Arthur e Marina trouxeram um novo significado para mim e mesmo na adolescência, pude voltar a ser criança com eles. Minhas histórias, além de constituírem quem sou hoje, também me conduziram ao caminho da pesquisa aqui apresentada.

Já na universidade, em uma disciplina do curso de Pedagogia denominada “Pesquisas e Práticas Pedagógicas IV”³, a professora Lucia Lombardi nos propôs começar a refletir sobre qual seria o tema que mais nos inquietava como futuros(as) pedagogos(as) para pesquisar em nossos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A partir disso, redigimos o objeto e fizemos o exercício de convertê-lo em questionamento, elaborando a questão-problema.

A professora nos explicou que a decisão de pesquisar deve nascer de uma curiosidade genuína, de algo que nos mobiliza e faz sentido em nossa trajetória formativa. Aquele espaço da disciplina se constituiu como um tempo precioso no curso: um tempo de pausa e de escuta, dedicado a pensar sobre o que significa fazer pesquisa e qual o sentido de realizar um TCC. Por isso, durante as aulas, vivenciamos experiências que ampliaram nosso modo de compreender pesquisa: visitamos exposições de arte, participamos de formações na biblioteca sobre modos de buscar e ler referências, criamos expressões estéticas e artísticas para traduzir nossas inquietações de outros modos. Cada estudante teve a oportunidade de apresentar à turma sua proposta inicial de pesquisa e dialogar coletivamente sobre ela, em um processo de partilha, escuta e construção conjunta do pensamento investigativo.

Imagem 3: Processo de indagar sobre nossas inquietações de pesquisa e o dia em que apresentei meu tema de interesse



Fonte: Ensaio com fotografias digitais da aula de “Pesquisas e Práticas Pedagógicas IV”.
Acervo da Profa. Lucia Lombardi.

³ “Pesquisas e Práticas Pedagógicas IV” foi cursada no 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, no período de 11/novembro/2022 a 07/abril/2023. Disciplina em extinção, do antigo Projeto Pedagógico do Curso. Disponível em <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/sorocaba>

Ao longo da minha trajetória no curso de Pedagogia, aquela foi a primeira vez em que tive a oportunidade de refletir com profundidade sobre qual seria o tema que realmente me inquietava. A princípio, meu foco central foi a escuta, uma escuta atenta e dedicada ao que as crianças têm a nos dizer, algo que, muitas vezes, negligenciamos. Contudo, tendo este tema como nascedouro, minha visão sobre meus interesses se ampliou durante a atuação como estudante e monitora do curso de extensão “Despertar da música e do vínculo”, ofertado para nós estudantes do *campus* Sorocaba em parceria com a disciplina “Metodologia do Ensino de Arte”⁴. O curso “Despertar da música e do vínculo”, coordenado pela Dr^a. Renata Franco Severo Fantini do Departamento de Artes e Comunicação (DAC- UFSCar) me proporcionou aprendizagens acadêmicas relevantes, especialmente relacionadas aos aspectos sociais, afetivos e culturais da música enquanto uma linguagem da Arte muito importante na formação de docentes de bebês e crianças pequenas.

Foi então que pude me reconectar com algo que havia deixado de lado por um bom tempo: minha musicalidade. Uma reflexão especial e importante, trazida pela professora Renata Fantini, foi sobre a grande diferença entre o que a mídia oferece em termos musicais e o que educadores(as) em geral e professores(as) de Educação Infantil, de modo específico, proporcionam às crianças. A partir dessa provocação, me questioneei: “Será que aquilo que ofereço musicalmente às crianças na escola está, de fato, se diferenciando do que a grande mídia lhes oferece?” Esse senso crítico musical, juntamente com o repertório de músicas e acalantos disponibilizados pela professora Renata Fantini em uma plataforma virtual de apoio às aulas usada para compartilhar materiais de estudo, me proporcionou uma nova visão sobre a musicalidade infantil nos espaços educativos. Ao mesmo tempo, o conjunto de estudos realizados no campo da Arte despertou em mim novas dúvidas e inquietações, as quais motivaram a escolha pelo tema deste trabalho aqui apresentado.

A minha experiência como monitora no curso foi a base para minhas inquietações presentes. Lembro de como a professora Renata destacou que descobrir nossa identidade musical é como um processo de alfabetização, essa comparação nos aproxima de como é descobrir nossa própria musicalidade. Tal fato me tocou bastante, uma vez que sempre tive uma relação próxima com a música, estava “alfabetizada musicalmente”. Entretanto, com as

⁴ Ambos, curso e disciplina, foram frequentados no período letivo do 1º semestre de 2024. O curso “Despertar da Música e do Vínculo” coordenado pela Dr^a. Renata Fantini, já foi oferecido em diversas edições e formatos, inclusive como Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), um tipo de atividade acadêmica que conecta o que se aprende em sala (Ensino) com a produção de conhecimento (Pesquisa) e o contato com a sociedade (Extensão). Para mais informações acessar o perfil do instagram do Laboratório de Musicalização Infantil da UFSCar @musicaliza.ufscar

responsabilidades e a correria da vida adulta, fui aos poucos me afastando da minha própria identidade musical. Entretanto, a partir da minha prática docente cotidiana na escola, o tema da música ocupava os meus pensamentos novamente.

Atuando em uma escola da cidade de Votorantim no ano de 2024 como Assistente de Coordenação dos Anos Iniciais, tive uma grande parceira de trabalho, a professora Júlia Braga Rodolfo de Souza, Pedagoga formada pelo curso de Pedagogia da UFSCar.⁵ Esta profissional, que também teve formação artística ao longo do curso de Pedagogia e também frequentou o curso de extensão “Desperta da Música e do Vínculo”, se mostrou muito aberta ao diálogo comigo sobre modos de desenvolver a educação musical das crianças, considerando o direito delas de ampliar seus repertórios artísticos desde os primeiros anos de vida.

A professora Júlia Souza tinha uma caixa de som grande que havia comprado, e dias após uma das aulas do curso, colocou para a turma do 1º ano um acalanto que a professora Renata Fantini havia disponibilizado para as pessoas participantes. Tal fato trouxe-me a percepção da importância de continuar sendo uma pesquisadora da própria prática, isto é, que entende a docência como um processo de desenvolvimento profissional que busca por formação de modo permanente, consciente, refletido e analisado, visando à para a constituição da profissionalidade (Xavier Et al., 2024). A professora Júlia cantava constantemente com as crianças, era muito consciente de sua prática docente e, durante a minha trajetória com ela, aprendi bastante.

Portanto, escrevo esta pesquisa por acreditar profundamente em uma educação sensível e na sensibilização do olhar daqueles que cuidam das crianças na escola.

Como afirma Freire (1993):

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos, com nosso corpo inteiro: com sentimento, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1993, p. 10)

Por acreditar na potência da música e em sua dimensão de sensibilização daqueles que a escutam com o coração, me dedico a escrever este trabalho. E para lembrar sempre dessa afirmativa de Freire, reafirmo que, enquanto sujeitos, aprendemos e conhecemos o mundo com o nosso corpo inteiro, com a inteireza de nossa experiência humana, que é, afinal, o que temos de mais verdadeiro e belo.

⁵ CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6137243361850944>

3 CAPÍTULO II: METODOLOGIA

A metodologia adotada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é qualitativa, de caráter bibliográfico, uma vez que, segundo Malheiros (2011), a finalidade da pesquisa bibliográfica é identificar, na literatura disponível, as contribuições sobre um tema específico.

Por conseguinte, em diálogo com a professora orientadora deste trabalho, chegou-se à definição do seguinte objeto de pesquisa: A mediação cultural do(a) professor(a) pedagogo(a) com e da música no Ensino Fundamental: uma investigação sobre a ausência e as potências da música na escola. A questão-problema principal do estudo é: Como deve ser a mediação cultural do(a) professor(a) pedagogo(a) com a música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar de que forma o(a) professor(a) pedagogo(a) pode atuar como mediador(a) cultural para a presença significativa da música no cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em alguns casos, ao realizar a busca nas bases de dados a partir das palavras-chave indicadas na primeira coluna, embora tenham retornado inúmeros resultados, a leitura dos títulos e resumos evidenciou que muitos trabalhos pertenciam a áreas distintas da Educação e da Arte, ou abordavam focos que não dialogavam com os objetivos deste TCC. Além disso, houve recorrência de títulos repetidos. Desse modo, procedeu-se à seleção apenas daqueles trabalhos efetivamente pertinentes ao estudo.

Uma vez definido o projeto, suas questões e seu objetivo principal, iniciei meu levantamento bibliográfico, no qual utilizei três bases de dados: Scielo Scientific Electronic Library Online, Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As tabelas apresentadas a seguir foram elaboradas a partir de uma proposta da professora orientadora deste trabalho, com o objetivo de possibilitar aos leitores e leitoras, a visualização da sistematização adotada na organização e análise do material pesquisado.

Na pesquisa feita em Scientific Electronic Library Online SciELO (<https://www.scielo.br/>) foi aplicado o filtro de país, selecionando apenas artigos do Brasil, pude notar que não obtive muitos resultados sobre meu objeto de pesquisa nessa plataforma. Entretanto, selecionei 3 textos coerentes e pertinentes à pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico na SciELO

SciELO – Scientific Electronic Library Online			
Palavras-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Música e Anos Iniciais	1	1	BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555–575, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mk7JNcLky9GSvWS6SWkSwKp/?lang=pt . Acesso em: 11 maio 2025.
Música e Ensino Fundamental	10	0	
Música na escola	17	0	
Mediação cultural e música	0	0	
Mediação cultural	133	2	SUBTIL, Maria José Dozza. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, n. 40, p. 297–305, jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/58cZb7GtLHfj3FcDxPKtNgd/?lang=pt . Acesso em: 11 maio 2025. SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. <i>Psicologia em Estudo</i> , Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 233–242, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/?lang=pt . Acesso em: 11 maio 2025.

Pedagogos e música	0	0	
---------------------------	---	---	--

Na segunda base de dados consultada, utilizei o Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) (<https://www.teses.usp.br/>). Apliquei somente o filtro da área do conhecimento “Educação” e, ao longo das buscas com diferentes palavras-chave, constatei a recorrência de trabalhos já visualizados anteriormente, o que dificultou, em certa medida, o mapeamento bibliográfico nesta base. Ainda assim, foi possível selecionar seis textos relevantes para a presente pesquisa.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico no BDTD da Universidade de São Paulo (USP)

BDTD – Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Música e Anos Iniciais	63	5	<p>FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-152940/publico/IvetaMariaBorgesAvilaFernandes.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.</p> <p>CAMARGO, Elisabeth Bueno de. O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-112023/publico/DissertacaoElisabethB</p>

			<p>uenoCamargo.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.</p> <p>ESPERIDIÃO, Neide. Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/pt-br.php. Acesso em: 11 maio 2025.</p> <p>GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. Música, conhecimento e educação: harmonizando os saberes na escola. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03112014-151011/publico/CARLOS_EDUARDO_DE_SOUZA_CAMPOS_GRANJA.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.</p>
Música e Ensino Fundamental	374	0	
Música na escola	257	0	
Mediação cultural e música	257	0	
Mediação cultural	171	1	<p>GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18022010-</p>

			105123/publico/Tese.pdf . Acesso em: 17 maio 2025.
Formação de pedagogos e música	238	0	

A última base de dados explorada foi o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Pergamum (<https://pergamum.ufscar.br/>). Nessa base, utilizei apenas palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa, sem aplicar filtros adicionais. Um texto foi selecionado.

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da UFSCar

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos			
Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Música e Anos Iniciais	1	0	
Música e Ensino Fundamental	8	0	
Música na escola	17	0	
Mediação cultural e música	1	0	
Mediação cultural	12	1	MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela. Formação de Educadores: Modos de Pensar e Provocar Encontros com a Arte e Mediação Cultural. São Paulo: Editora Terracota, 2018
Formação de pedagogos e música	0	0	

4. CAPÍTULO III. Quadro teórico

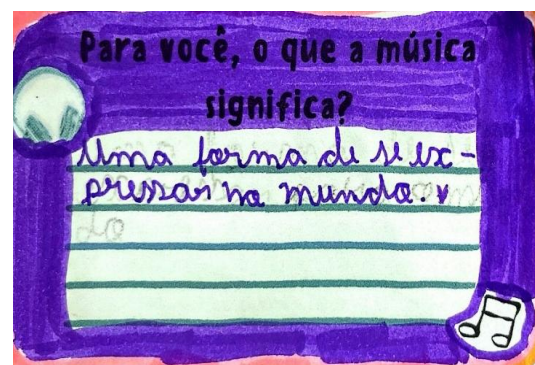
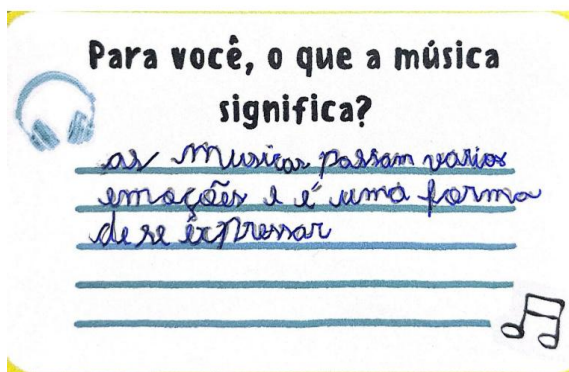
4.1 O que a música significa para você? O que dizem as crianças.

Essa pesquisa tem como intuito principal uma investigação sobre a música. Mas afinal, o que é música? Para Nicole Jeandot (1993), educadora musical brasileira, essa é uma pergunta difícil de responder. A própria autora destaca que inúmeros estudiosos e pesquisadores têm se dedicado a essa questão, mas nem sempre chegam a conclusões unânimes.

Diante disso, além da pesquisa bibliográfica, decidi realizar uma exploração mais sensível e vivencial (Gil, 2008), buscando me aproximar do tema a partir do olhar das crianças, que são olhares curiosos, espontâneos e cheios de poesia. Como forma de ampliar minha própria escuta sobre o assunto, resolvi conversar informalmente com um grupo de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental.

Em um dos intervalos, sentamo-nos em roda, apenas com as crianças que quiseram participar, que foram 16. Conteí a elas sobre a minha pesquisa e o que eu fazia na universidade. Depois, lancei uma provocação: “Como seria um mundo sem música?”. A reação foi imediata. Muitas se espantaram e disseram que seria um mundo muito “chato”; outras afirmaram que nem conseguiam imaginar um lugar assim. A conversa seguiu de maneira leve e divertida: as crianças contaram o que gostam de ouvir, falaram de familiares que tocam instrumentos, riram e lembraram de músicas que fazem parte de suas vidas

Foi uma roda de conversa mais de escuta do que de fala, em que eu pude perceber o quanto a música está presente em suas experiências cotidianas. Ao final, entreguei pequenos folhetos com uma pergunta: “Para você, o que a música significa?”. As respostas delas ajudaram a ampliar minha compreensão sobre o tema, revelando sentidos que talvez um adulto não perceberia sozinho.



Para você, o que a música significa?



Vida da uma
vibe muito boa
é animada.



Para você, o que a música significa?



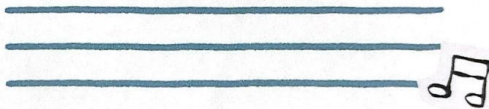
No meu caso normalmente
me acalma, me deixa feliz
e eu fico até mais animada.



Para você, o que a música significa?



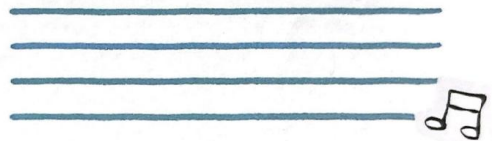
tudo que faz a
divertidas. ☆ ☆



Para você, o que a música significa?



Um valor sentimental



Para você, o que a música significa?



uma forma de
se expressar, se divertir
e de ser alegre.



Para você, o que a música significa?



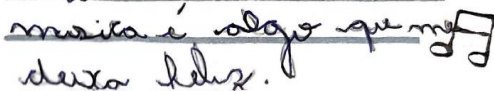
A música é o
expressor que
você sente



Para você, o que a música significa?



A música para mim
é algo que eu deixo a
pessoa melhor ou pior
mas no meu caso a
música é algo que me
deixa feliz.



Para você, o que a música significa?

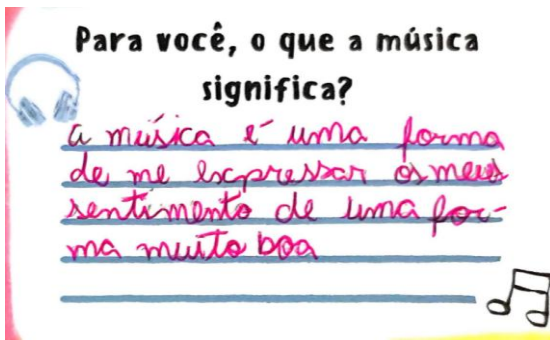


a música é uma
forma de se
expressar



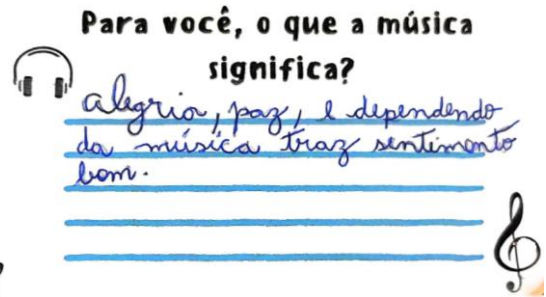
Para você, o que a música significa?

a música é uma forma de me expressar os meus sentimentos de uma forma muito boa



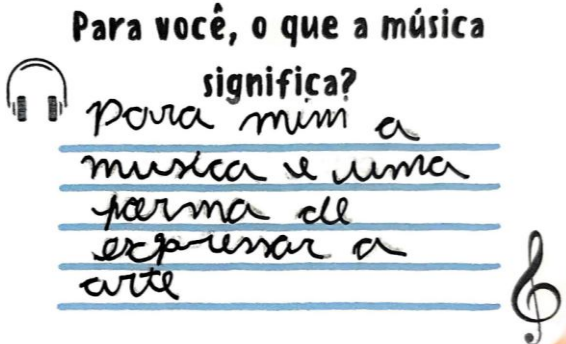
Para você, o que a música significa?

alegria, paz, e dependendo da música traz sentimento bom.



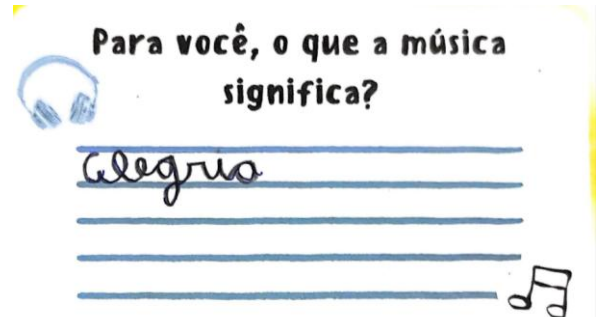
Para você, o que a música significa?

para mim a música é uma forma de expressar a arte



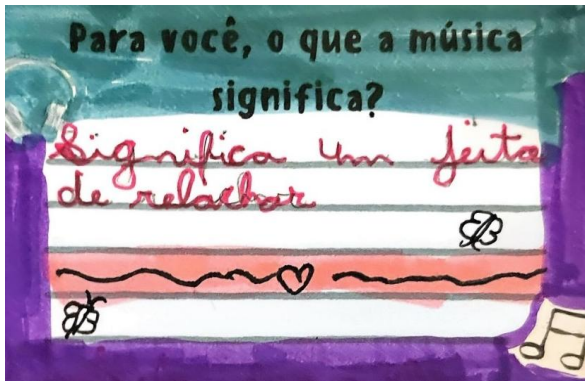
Para você, o que a música significa?

Alegria



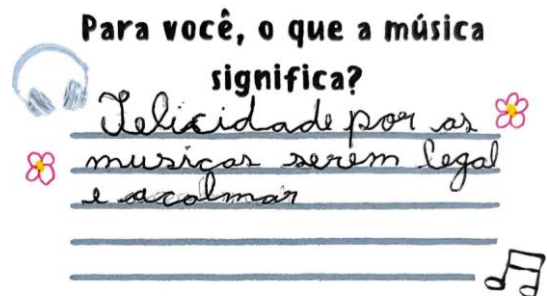
Para você, o que a música significa?

Significa um jeito de relaxar



Para você, o que a música significa?

Felicidade por as músicas serem legal e acolmar



Fonte: acervo pessoal da autora

A partir dos saberes das crianças, algo que ficou latente é a música como forma de expressão. Para Jeandot (1993), a música se constitui como uma linguagem universal, e por estar estreitamente vinculada às emoções e ao mundo pré-verbal, ela é uma linguagem privilegiada. Em uma das aulas do curso "Despertar para a música e o vínculo", a professora Renata Fantini destacou que a comunicação dos adultos com os bebês, por exemplo, acontece de forma cantada. Daí, podemos pensar na musicalidade como nossa primeira forma de expressão. Jeandot (1993) ressalta que nossa receptividade à música é um fenômeno corporal, pois, ao nascer, o bebê já entra em contato com o universo sonoro que o cerca, confirmando a importância dessa linguagem desde os primeiros momentos de vida.

Na verdade, antes mesmo de nascer, ainda no útero materno, a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da música – o ritmo –, através das

pulsações do coração de sua mãe e antes mesmo de começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos pela boca. (Jeandot, 1993, p. 18)

Dessa forma, pode-se pensar na música como uma linguagem que precede a própria fala. Ao considerar a música como linguagem, compreende-se a linguagem em sua função expressiva. Essa ideia ficou clara, por exemplo, na colocação da estudante que relatou que: “A música é uma forma de expressar os meus sentimentos de uma forma muito boa”, percebe-se a conexão entre a música como forma de linguagem que comunica as sensações e os sentimentos do sujeito.

Ainda, para Maria Betânia Parizzi Fonseca, uma das principais referências brasileiras na área de Educação Musical e Desenvolvimento Musical Infantil, o bebê já nasce com sabedoria e “apetite musical”. A partir do nascimento, e hoje sabe-se que mesmo antes de nascer, os bebês são atraídos pela música que atua como uma forma de linguagem “natural e instintiva”, conforme Trevarthen (1999/2000, *apud* Parizzi, 2021, p. 19).

A partir dessa ideia, a autora argumenta que essa forma de comunicação que atrai a atenção do bebê, sustenta seu interesse e cria e molda emoções, é considerada a origem da relação prazerosa do homem com a música.

Como os bebês nascem preparados e ávidos para se engajarem nessa forma de interação, pode-se afirmar que os seres humanos estão preparados de maneira inata para se envolver e responder à música (Dissanayake, 2011, *apud* Parizzi, 2021, p. 19).

Assim, para Parizzi (2021), esse “apetite musical” do bebê pela música parece ser algo atávico, algo visceral que torna possível o engajamento do bebê com os membros de seu contexto social, algo fundamental para que o bebê se desenvolva plenamente. O ventre materno pode ser descrito como “o primeiro auditório humano” (Carvalho, 2015, *apud* Parizzi, 2021, p. 20).

Por conseguinte, a música também apareceu, na visão das crianças, como uma forma de lazer e descontração, ou ainda, como: “tudo que faz a diversão”. Essa percepção está ligada à realidade do dia a dia, onde a música está presente em eventos, shows e momentos festivos de alegria e entretenimento.

Quando se fala em música, normalmente pensa-se nas propriedades fundamentais do som, que são duração, intensidade, altura e timbre. Nicole Jeandot (1993), também apresenta essa definição como sendo as qualidades do som, sendo que a duração é o tempo de produção do som, podendo ser curto ou longo, e é essencial para a organização do ritmo na música. A

intensidade é a propriedade que indica se o som é mais fraco ou mais forte, correspondendo ao volume do som. A altura refere-se à percepção do som como grave ou agudo, sendo determinada pela frequência das vibrações sonoras. Assim, O timbre é a qualidade do som que permite distinguir sua origem, seja de um instrumento musical ou da voz humana, mesmo quando a altura e a intensidade são iguais.

Um fato que me chamou a atenção é que nenhuma das crianças relacionou esse conteúdo com a temática da concepção da música apresentado acima, talvez por atribuírem a música um “valor sentimental” como escrito por uma das estudantes, ou seja, trouxeram a música com um valor estético, valorizado por elas. Sob esse ângulo, para as crianças, a música é uma forma de expressão ligada a sentimentos, cultura e identidade, e não se resume somente às propriedades físicas do som. Essa também será a perspectiva adotada ao longo desta pesquisa.

Para Maura Penna (2018), pesquisadora e professora brasileira de Educação Musical, a música é compreendida como uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. Nessa linha de pensamento, a autora diferencia de uma maneira muito sensível, o fazer artístico humano do cantar dos pássaros. De acordo com ela:

O canto do pássaro não varia conforme o espaço ou o momento histórico: o cantar do pássaro é da espécie, e caracteriza-o como o pássaro tal. Não é, portanto, uma atividade significativa e intencional sobre o mundo, como a música do homem. (Penna 2018, p. 19)

A música aparece então, como uma atividade significativa e intencional sobre o mundo, assumindo um caráter dinâmico, uma vez que se altera, se faz e refaz de acordo com os mais diversos momentos da história da humanidade. Para Penna (2018), a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som, bem como é também uma linguagem culturalmente construída.

Em consonância com essa definição, Jota Moraes (1983), reconhecido musicista brasileiro, destaca que a música não se limita apenas àquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas se manifesta sobretudo onde existe a mão do ser humano, a invenção. Trata-se da invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e transformar o mundo.

Assim, a música deve ser compreendida como uma linguagem artística viva e em constante transformação, que reflete e produz sentidos sobre o mundo e a experiência humana. Sua dimensão estética e cultural a coloca no centro dos processos de construção e mediação de

conhecimento, identidade e subjetividade. Portanto, reconhecer a música como arte implica assumir seu papel fundamental na formação cultural e na ação transformadora sobre o mundo.

4.2 O lugar da música na formação de pedagogos(as) e na educação das crianças na escola

Ao considerar o panorama da formação artística docente no curso de Pedagogia, constata-se que a formação inicial tem falhado ao não oportunizar disciplinas específicas voltadas à construção de saberes basilares ao ensino musical escolar (Lobato, 2007; Salles, 2014; Oliveira, 2016 *apud* Borges; Richit, 2020).

Claudia Ribeiro Bellochio, (2003a, 2003b, 2004; 2006), professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras no campo da formação musical de pedagogos(as), se dedicando à formação educativo-musical de professores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de escolarização na docência, na extensão e na pesquisa desde 1989 e sua produção contribui fortemente com a reflexão sobre as necessidades de formação musical desse profissional, incluindo nas possibilidades de mediação de conhecimentos musicais. Como ela destaca, no caso das linguagens artísticas, em específico a música, não basta gostar de crianças e conhecê-las, mas sim, é preciso saber música e saber como se pode trabalhar com as artes, pois professores(as) de Arte articulam saberes específicos das linguagens artísticas e saberes pedagógicos (Bellochio, 2003a).

Com base nas contribuições de Bellochio, pode-se destacar que a música sempre esteve presente nas matrizes curriculares dos antigos cursos de formação de professores(as), como o Normal e o Magistério, sendo ministrada por professores especialistas na área. Contudo, essa tradição, de forma geral, não foi mantida a partir da década de 1980 nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com algumas exceções. Nesse sentido, observa-se que a maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil não conta com uma disciplina específica de música, com exceção do curso de Pedagogia da UFSM, um dos poucos no país a oferecer uma disciplina voltada exclusivamente à área musical, oficialmente presente desde 1984 (Oesterreich, 2010, *apud* Bellochio; Weber; Souza, 2018).

Em um cenário de esvaziamento da música na formação docente no curso de Pedagogia, a Professora Neide Esperidião (2011), afirma que a música, como componente curricular, vem encontrando barreiras para se firmar como uma disciplina na educação escolar. Nessa perspectiva, a formação inicial e a continuada em serviço interligam-se, constituindo um longo

processo formativo que sempre estará inacabado, pois a complexidade dos contextos escolares e sociais demanda saberes múltiplos e plurais, em um cenário de incertezas e constantes mudanças.

Destaca-se que a ausência de momentos de reflexão para os(as) pedagogos(as) acerca do aprofundamento teórico, que possibilite a compreensão da música como área de conhecimento, resulta em uma situação na qual os(as) professores(as) pedagogos(as) não conhecem a linguagem musical de modo aprofundado, não sabem justificar a presença da música no cotidiano escolar e nem realizar práticas musicais em suas ações pedagógicas. Aquino (2007, p. 107), considera como um “efeito cascata: a ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho na escola regular”.

Nesse panorama, Silva, Almeida e Ferreira (2011), fazem uma conexão com os fundamentos de Bourdieu (1968), ao enfatizar que existe uma relação entre capital cultural e desempenho docente uma vez que professores com capital cultural maior e diversificado teriam desempenho profissional superior ao dos não familiarizados com certos bens culturais.

Assim, para Silva, Almeida e Ferreira (2011), quanto mais amplo e variado for o repertório cultural do professorado, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este medeie a construção de conhecimentos. Portanto, fica evidente que o capital cultural do professor é de fundamental importância na mediação que faz para a aprendizagem. A partir disso, destaca-se que a ausência da música na formação docente está intrinsecamente ligada com a realidade que vivenciamos hoje, na qual nota-se a dificuldade de sustentação da música nas escolas. Torna-se, portanto, fundamental sensibilizar os professores e atingi-los sobre a importância da música na educação.

No contexto escolar, o que se pode observar é o uso generalizado e superficial da música, uma vez que, de acordo Subtil (2011), as práticas musicais na escola, em sua maioria, referem-se a festas, comemorações cívicas, datas comemorativas, entre outras. A partir disso, nota-se que a música na escola só é permitida no tempo que “sobrar”, fato que lhe atribui um valor secundário e menos importante. Na Educação Infantil a música é vivenciada com mais frequência, o que observei em minha experiência, é que conforme os anos vão passando no ciclo da Educação Básica, mais a música vai se esvaziando do contexto escolar.

Além da discussão sobre a marginalização da música nas práticas pedagógicas, outra perspectiva relevante é trazida por Iveta Fernandes (2011), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Um dos desafios centrais que a autora apresenta em sua pesquisa é a relação entre música e poder na escola, quando esta é subvertida e “utilizada” como

instrumento de poder. A palavra *utilizada*, aqui entre aspas, busca destacar a concepção utilitarista que se tem da música no contexto escolar.

Para isso, Fernandes (2011), apoiada nas ideias de Fucks (1991, p. 69), discorre que a escola possui um repertório de “musiquinhas” de comando que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, já que, ao cantar, ela não parece estar mandando. Quando paramos para pensar, por exemplo, nas músicas entoadas antes das refeições, na hora do lanche ou em canções como “um atrás do outro igual pacote de biscoito”, geralmente cantadas no momento de organizar filas, a afirmativa supracitada se encaixa com a realidade, uma vez que tais músicas facilitam o controle docente sobre as crianças e são realmente utilizadas como uma forma de poder.

Em suas pesquisas, Subtil (2011), ainda destaca que a televisão ocupa um lugar central no consumo musical das crianças, nesse sentido, chamo a atenção para o papel da escola nesse cenário, uma vez que, no espaço doméstico, muitas vezes esse consumo musical acontece de forma massificada, portanto, a escola como um espaço mediador, deve ter a responsabilidade de desenvolver o senso crítico das crianças ao ampliar seus repertórios. Subtil (2011) dialoga sobre instrumentalizar os sujeitos com uma cultura verdadeiramente humana e não fetichizada. Embora se observem desafios na efetivação plena da Música no cotidiano escolar, é fundamental reiterar que existe um embasamento legal que ampara essa apropriação curricular. Reconhecer esse movimento fortalece a visão de que a presença e a qualidade do ensino de música devem caminhar lado a lado, exigindo a colaboração entre pedagogos(as) e professores(as) de música.

Neste sentido, vale destacar a resposta à questão “quem pode ministrar as aulas de música?”. Conforme afirma o músico, educador e pesquisador Luis Ricardo Queiroz (2012) sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder facilmente, embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular Arte, e seu ensino constitui componente curricular obrigatório da educação básica. Quem pode ministrar essas disciplinas são os(as) profissionais formados em cursos de Arte reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música.

Complementa o autor que como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, modalidades da educação básica em que atua o(a) professor(a) “generalista” ou unidocente (nomenclatura que muda a depender da região do

Brasil), profissional formado em licenciatura em pedagogia. Mas, para isso, esses(as) profissionais precisam ter uma formação inicial em música que lhes prepare para esse trabalho.

No que tange à educação musical, a promulgação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), também trouxe grande contribuição para as reflexões acerca da educação musical escolar quanto para o estabelecimento de ações efetivas para a inserção da música como componente curricular da educação básica nas escolas brasileiras (Queiroz, 2012). Sabemos que o componente curricular Arte se desdobra em quatro disciplinas, todas importantes para a formação de pedagogos(as). Porém, aqui se discute de modo específico o estabelecimento de um conjunto de ações, reflexões e discussões que possam apontar caminhos “ideais” e “reais” para a música estar mais presente na escola (Queiroz, 2012), inclusive por meio do trabalho de pedagogos(as) que atuam nos primeiros anos escolares.

Um aspecto que pode ser muito rico para pensar sobre as necessidades da formação musical de pedagogos(as) é realizar um trabalho de formação acadêmica compartilhando formações músico-pedagógicas entre os cursos de Licenciatura em Música e em Pedagogia, tal como realiza Bellochio (2011). A pesquisadora afirma:

A realização de trabalhos colaborativos, entre escola e universidade, tem ocorrido através da implementação de projetos que visam o trabalho conjunto entre professores já atuantes e professores em formação inicial, entre saberes acadêmicos e saberes experienciais da vivência escolar. Constituímos grupos de professores em formação inicial (pares de acadêmicos da Licenciatura em Música e Pedagogia) que, na escola, interagem no espaço da sala de aula, fazendo atividades musicais com alunos de 1ª a 4ª séries. Essas atividades são conjuntas com os professores já atuantes. Todos trabalham do planejamento à implementação reflexiva, problematizadora e replanejamento de práticas musicais na escola. (Bellochio, 2011, p. 2)

Quando se pensa nos saberes docentes e no ensino de música na escola, Borges e Richit (2020), autores que pesquisam a respeito o ensino de música na Educação Básica, ressaltam que o desenvolvimento da docência pressupõe um repertório diversificado de saberes profissionais que sustentam e orientam o trabalho cotidiano do(a) professor(a). Dessa forma, para que a prática docente seja adequadamente desenvolvida, é fundamental que o(a) docente detenha um conhecimento aprofundado do conteúdo a ser ensinado, esteja familiarizado(a) com o programa escolar, com o projeto político-pedagógico da escola, com as diretrizes legais da educação, e domine os parâmetros e orientações que regem o ensino e a aprendizagem da disciplina que ministra. Com o ensino de música isso não é divergente, visto que também exige a mobilização de saberes para compreender como esses conteúdos se articulam ao currículo escolar e às diretrizes legais.

Nesse sentido, é também importante ressaltar que com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, Silva, Almeida e Ferreira (2011), apontam para a necessidade de os currículos de licenciatura oferecerem “atividades de enriquecimento cultural”, fato que nos chama atenção, não somente na perspectiva da formação continuada, mas também da própria graduação ser de qualidade, no intuito de “munir” os(as) futuros(as) pedagogos(as) de bagagem cultural.

Destaca-se a grande necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Marisa Fonterrada (2008), pesquisadora atuante na área de Educação Musical, ressalta que a ausência da música na educação possui uma raiz problemática que envolve o valor e a compreensão da música na sociedade. Para ela:

Até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela (música) é uma parte essencial, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional. (Fonterrada, 2008, p.12).

Portanto, o que se evidencia é que a música deve ser compreendida em sua importância na cultura humana, em seu status de linguagem artística e campo de conhecimento, para que se possam entender as motivações que levam à sua valorização na educação.

No livro *Formação de Educadores: Modos de Pensar e Provocar Encontros com a Arte e Mediação Cultural*, de Martins, Momoli e Bonci (2018) Cláudia Belloquio ressalta que pensar a arte e a música na formação de professores (as) na Pedagogia é pensar de maneira ampla visto que pensar na:

formação em Educação Musical de professores pedagogos é também problematizar a educação como um todo. Propor a formação em música de professores é eleger a Arte, e nesse caso em especial a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores, seus alunos (Pacheco, 2014, p. 85, *apud* Martins; Momoli; Bonci, 2018, p. 40).

Nessa linha de pensamento, ao pensarmos na ausência da música tanto nas licenciaturas dos cursos de Pedagogia do Brasil quanto na escola, pode-se concluir que a educação está sendo deficitária no que tange ao sensível, estético e cultural. É necessário pensarmos em caminhos efetivos e afetivos para promover a mediação entre o estudante e a arte. Camargo (2007), apoiada nas ideias de (Iavelberg, 2003), afirma que a arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar.

4.3 A música no desenvolvimento sensível, social e expressivo das crianças.

Para Rauter (2000), o trabalho com a arte insere os sujeitos no mundo da coletividade, de rompimento do isolamento que caracteriza a vivência subjetiva contemporânea. Sob essa visão, enxergo que a música contribui para a construção de laços afetivos e fortalece o sentimento de pertencimento.

A partir dessa perspectiva, o ato de fazer música na infância emerge como uma prática essencial na formação sensível e social das crianças, possibilitando o desenvolvimento de suas competências afetivas, cognitivas e sociais. Para Jeandot (1993), a criança, enquanto sujeito, constrói seu caminho no conhecimento sobre música a partir do ouvir, cantar, dançar, interagindo com o mundo sonoro. Assim, a autora ainda ressalta que cabe a nós enquanto adultos a compreensão da música como possibilidade expressiva privilegiada, uma vez que atinge diretamente a sensibilidade afetiva e sensorial da criança.

Camargo (2007) acrescenta que participar da criação musical implica uma imersão profunda na essência da atividade sonora, permitindo que a criança conheça o objeto musical de forma íntima e, assim, expresse seus sentimentos através da interpretação, improvisação ou composição.

Nesse aspecto, Fantini (2018), apoiada nas ideias de Joseth Feres (1989), referência em música no Brasil, destaca alguns objetivos que podem ser alcançados ao longo desenvolvimento musical, são eles:

- 1) Desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música, 2) Levar a criança, através da música, a se expressar com liberdade e intensidade cada vez maior, toda a riqueza do seu mundo interior, 3) Fazer a criança discriminar, comparar, classificar, identificar e generalizar no contato com o seu mundo sonoro. 4) Dar à criança oportunidade de imitar, memorizar, improvisar, criar, movimentar-se, dançar, cantar e tocar instrumentos, relaxar e divertir-se com música, 5) Desenvolver a sensibilidade musical, imaginação, expressão, sociabilidade e respeito ao próximo, 6) Desenvolver na criança a sensorialidade auditiva, cultivo da voz, domínio do aparelho fonador em relação ao canto e à fala, senso rítmico, utilização expressiva do corpo e da 46 linguagem em seu aspecto rítmico, psicomotricidade, manejo de instrumentos musicais, 7) Estimular na criança a auto-disciplina para que tenha, em consequência, mais atenção e respeito ao próximo, 8) Estimular a criança para que possa desenvolver o processo do pensamento abstrato. (Fantini, 2018 p. 46)

Dessa forma, evidencia-se o potencial formativo da música na infância. Fantini (2018) ressalta que os componentes musicais apresentados têm como objetivo promover o desenvolvimento musical em sua dimensão estética e cultural, possibilitando o domínio progressivo das ferramentas necessárias à compreensão e ao uso da linguagem musical como

meio de expressão. Além disso, a autora enfatiza que tais componentes contribuem para o desenvolvimento integral da criança — abrangendo aspectos motores, sociais e afetivos — uma vez que cada vez mais estudiosos reconhecem o papel da música no aprimoramento humano em suas múltiplas dimensões.

Fantini (2018) também retoma as ideias de Couto e Santos (2009), que recorrem a diversos estudiosos para destacar um conjunto de valores que emergem da música e que contribuem para a formação integral dos alunos. A autora aborda os seguintes aspectos:

- valores das experiências estéticas, que podem nutrir o indivíduo tanto em suas esferas subjetivas a partir do prazer sensível, alimentando sentimentos e emoções, quanto em sua esfera objetiva, a partir da compreensão e aproximação de seus elementos sonoros, cores, formas e simetrias;
- valor social: as autoras, embasadas na sociologia da música, indicam-na enquanto elemento cultural vivo, capaz de representar etnia, gêneros, crenças políticas, entre outros, e que pode contribuir para a formação de identidade de crianças e jovens que necessitam de modelos para "serem";
- valor psicológico: recorrendo aos estudos de Ilari, (2002, 2003) as autoras discutem o fato de que os estudos vêm mostrando que as práticas musicais estimulam o desenvolvimento cerebral, colaborando não apenas para o domínio de habilidades musicais, mas também para habilidades afetivas, sociais e de outras linguagens. (Fantini, 2018 p. 48)

A música, em seu aspecto essencialmente humano, nutre o indivíduo, com valores das experiências estéticas, valor social e psicológico. Como linguagem, permite às crianças a expressão de suas ideias e sentimentos. Fantini (2018), a música tem um potencial de integrar nossas diversas experiências de vida, sendo um elemento que auxilia a elaborar, compreender e externar nossos próprios valores, nosso próprio sentido de vida.

4.3.1 Do *feed* à sala de aula: as mídias sociais e plataformas de vídeo como palco da escuta musical infantil.

Logo ao começar atuar na escola como professora, chamou muito a minha atenção o quanto as plataformas de mídia social ou plataformas de compartilhamento de vídeo, tais como o TikTok, Reels e YouTube, se tornaram os canais privilegiados de consumo de música pelas crianças.

Estamos em uma era tão “coisificada” que temos que nos lembrar constantemente de nossa humanidade. Nesse sentido Subtil (2011), aponta a postura de submissão que existe perante as mídias, como televisão e internet. Para isso, a autora se baseia nos teóricos da Escola de Frankfurt que afirmam a submissão da sociedade às imposições midiáticas da Indústria Cultural. A partir dessa afirmação, deve-se considerar também o papel mediador que cabe ao

professor(a), uma vez que acredito que nós enquanto educadores(as), somos um dos(as) primeiros(as) mediadores(as) culturais da vida das crianças nas quais nossos caminhos se cruzam.

De acordo com Subtil (2011), a produção e a fruição da arte dependem da humanização dos sentidos, uma vez que o trabalho artístico objetiva qualidades essencialmente humanas. Ao refletir sobre esse tópico, recordo-me da minha trajetória na UFSCar, especialmente nas disciplinas do campo da Arte ofertadas pela Prof^a Dr^a. Lucia Lombardi, nas quais era constantemente promovido o exercício de reconectar os(as) educandos(as) com o seu lado essencialmente humano, estético e cultural, com suas subjetividades e repertórios artísticos próprios. Entretanto, imagino que tal prática não esteja presente em todos os cursos de formação de pedagogos(as).

Na disciplina “Metodologia do Ensino de Arte”, em meio a certas questões levantadas pela docente durante as aulas, tive memórias relacionadas às artes vividas na escola regular (no Ensino Fundamental) e, em determinado momento, escrevi sobre uma experiência vivida durante a graduação:

Com a experiência que tive sendo monitora do curso de extensão: "Despertar da música e do vínculo" pude expandir muito a minha visão. Principalmente, pelo fato de que nós somos mediadores culturais das crianças e eu não havia ainda parado para pensar sobre como isso é sério e é importante. Quando relacionamos a música nesse processo pude lembrar de um primo que eu tenho, quando ele era criança ele não conseguia ouvir a música do alecrim dourado sem chorar, era um fato que nós até achávamos engraçado na época, mas refletindo hoje, penso como a música está intrinsecamente ligada à nossas emoções, tanto adultos como crianças, desde o curso, sempre penso muito no tipo de música que eu vou escolher para as crianças da escola, crianças da minha família e do meu convívio.⁶

É importante refletir sobre a interferência que os meios tecnológicos estão exercendo no modo como ouvimos e entendemos a música. A massificação dos conteúdos explica os gostos musicais muito semelhantes entre os sujeitos. Durante o curso “Despertar para a Música e o Vínculo”, ofertado na disciplina de Metodologia para o Ensino de Arte, dialogamos sobre a pergunta: “O que me faz gostar do tipo de música que eu escuto?” Com a expansão das músicas massivas como mercadoria, tal reconhecimento fica cada vez mais difícil, fato que pode nos manter em uma postura de passividade perante o consumo musical.

⁶ Júlia Araújo Ribeiro, em 24/09/2024, resposta escrita fornecida em avaliação contínua à uma pergunta sobre os estudos de Arte na Pedagogia.

Camargo (2007), define a música de uma maneira muito sensível ao dizer que a mesma é um sistema altamente complexo e vivo. Dessa forma, justifica que a constante transformação da música exige uma revisão permanente e a incorporação de novas práticas docentes, uma vez que se deve compreender como a evolução da música num contexto sociocultural implica novas e diferentes abordagens pedagógicas frente à demanda contemporânea, incluídos a relação da música com a tecnologia. A autora define também que como um saber e um produto culturalmente construído, a música passa por transformações e evoluções, assim como também a sociedade e a educação.

Nesse contexto, Maria Auxiliadora Cunha Grossi (2008), pesquisadora de temas como a literatura, informação estética, oralidade, poesia e canção, chama a atenção para o momento de avanço tecnológico no qual vivemos, principalmente no que se refere às facilidades tecnológicas de comunicação. Nota-se que o tratamento dado a palavra é despreocupado com a composição estética, com a produção de sentidos, a autora usa o termo de “volatização” de conteúdo. No sentido de tornar “volátil” o conteúdo da escuta que vulgariza a qualidade da experiência sonora e musical. Quando pensamos em como a tecnologia se relaciona com a música na contemporaneidade, pode-se citar Camargo (2007), que destaca que a produção musical mais elaborada da atualidade, seja erudita ou popular, é pouco conhecida e ignorada pelo grande público, a chamada cultura de massa disponibiliza seus itens de consumo em velocidade industrial. Ainda nesse contexto a autora expressa:

As músicas produzidas hoje pela grande indústria fonográfica, embora amplamente consumidas, não se sustentam por muito tempo nos canais de veiculação, muito menos na memória das pessoas. São músicas de estação: "acabou o verão, acabou o refrão". Dado seu caráter de entretenimento rápido, essas músicas têm um período de validade muito curto, não têm conteúdo musical ou estético auto-sustentável, não oferecem ao ouvinte informações a decodificar ou compreender, e este logo perde o interesse. (Camargo, 2007, p.44).

Ao ter em vista tais apontamentos, penso que como educadores(as), devemos proporcionar ambientes musicais enriquecedores para as crianças, deve-se apresentar novos repertórios e possibilidades musicais para elas, uma vez que as “músicas de estação”, como dito por Camargo (2007), são divulgadas amplamente e grudam como chiclete, na escola, abrem-se oportunidades de ampliar esses horizontes.

A autora destaca que as manifestações culturais e artísticas contemporâneas tendem a seguir uma lógica capitalista. Nesse sentido, afirmou que o que se vê acontecendo é a música como um produto, sendo reproduzida de maneira massificada e esvaziada de sentido. Para

Camargo (2007), ao mesmo tempo em que permitiram a “inclusão musical” absoluta, levando a toda e qualquer pessoa a possibilidade de ouvir música (na televisão, no rádio, em fitas cassete, em cds ou mesmo em centros comerciais), ou no contexto atual (TikTok, reels do Instagram ou shorts do Youtube) a pós-modernidade e seus avanços tecnológicos trouxeram também as marcas de nossa era: velocidade, fragmentação e superficialidade. Ainda nesse contexto, a autora ressalta:

A preservação musical sonora essencialmente mnemônica foi substituída pela preservação com base em suportes físicos. As tecnologias que permitiram o registro musical em discos, cds, arquivos e mp3, ensejando sua cópia e reprodução, deslocaram a música para outros ambientes, sem a necessidade de um músico para decodificar os registros contidos numa partitura. O deslocamento da música para outros espaços físicos e virtuais distanciou o ouvinte do fazer musical, que deixou de ser um acontecimento para tornar-se corriqueiro. (Camargo, 2007, p.56).

Assim, com base nos pensamentos esboçados por Camargo (2007), percebo que com o passar do tempo e com o avanço tecnológico, ocorreu uma banalização da música, fato que se relaciona intimamente com a ausência ou carência da música na formação docente e na escola. A música é frequentemente vista apenas como entretenimento efêmero, desprovida de elementos artísticos ou estéticos. Sobre esse aspecto, Camargo (2007) se baseia no pensamento de Salles (2002, p. 99):

Antes, a música era feita por alguém, alguém deveria fazê-la para que existisse; sua construção era explícita e necessária. Hoje, essa construção não aparece, está no fundo; a música já vem pronta, como que saída de uma máquina; não há construção, há quase somente consumo. Além disso, cantava-se muito mais, tocava-se com os amigos, parentes, vizinhos; a construção musical fazia parte da vida social, da comunicação interpessoal, os pais cantavam mais para seus filhos, e mais gente se arriscava a tocar um instrumento; não para ser músico profissional, necessariamente, mas para usufruir dessa linguagem que, hoje, está limitada ao ouvir, e a um ouvir sem construção. Se regressarmos ainda mais ao passado, chegaremos a sociedades em que a toda a produção musical estava ligada à existência do homem e à sua interpretação do universo. (Camargo, 2007 *apud* Salles 2002, p. 99)

Com base nisso, pude refletir sobre minha experiência profissional na escola em relação à música. Muitas vezes, as músicas apresentadas na escola são produzidas artificialmente, com sons massificados e distantes dos timbres autênticos dos instrumentos, sendo meras reproduções geradas por computação. Atualmente, até a inteligência artificial tem a capacidade de produzir músicas e sons. Camargo (2007) ressalta a importância de pensar em mediações eficazes entre aluno e arte, destacando a necessidade de despertar o interesse e motivar os estudantes para que desenvolvam o gosto pela aprendizagem musical, construindo assim seu conhecimento.

Nesse sentido, trago a reflexão de Subtil (2011), que sintetiza a problemática das novas tecnologias, mais especificamente as mídias sociais, as quais, pela sua ampla acessibilidade, podem funcionar como instrumentos tanto de alienação quanto de emancipação. Isso atribui à escola um papel fundamental como instância mediadora. O autor enfatiza que a escola não deve ignorar a música midiática; pelo contrário, tem a função de escolarizar esse conhecimento, ampliando os repertórios dos alunos e promovendo o diálogo sobre o campo midiático musical em seu potencial para a educação estética e humanizadora.

Ainda tendo em vista esse cenário, atualmente, pode-se ter em consideração, o TikTok e o Youtube, que ocupam grande parte do tempo das crianças quando estas estão em casa. Nesses meios de comunicação, as músicas reproduzidas são muitas vezes esvaziadas de sentido estético, escutadas de modo aligeirado, apressado. Para Grossi (2008), é aí que entra o papel da escola, ideia que entra em consonância também com Subtil (2011), visto que ambas as autoras enxergam a necessidade de valorizar o papel da escola na vida social e na cultura, para assim, podermos possibilitar o contato com a diversidade cultural.

4.4 O conceito de mediação cultural

Mirian Celeste Martins (2017, 2018), define o conceito de mediação cultural como estar “entres” ou “estar entre muitos”. “Entres” pessoas que habitam territórios e se dispõem ao aprofundamento das questões e que envolvem múltiplos e interconectados aspectos. Estar pelo meio, nas conexões entre pensamentos, sensações, percepções entre arte, artistas, críticos, curadores, historiadores, educadores, sociólogos da arte, iconólogos, filósofos, crianças, jovens, adultos, rizomaticamente. Mediar coloca quem media também na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a ao outro.

Mediar, segundo esta autora, implica na interação imersiva, no envolvimento com o corpo sensível e aberto para viver uma experiência estética, que ela prefere denominar como estésica. Para Martins (2017), uma experiência estética ou estésica não se dá apenas frente à beleza de obras, mas também frente ao estranhamento, à incômoda sensação do que não se sabe, do que espanta, do que encanta sem sabermos bem por quê.

E a pesquisadora afirma que em termos de mediação das artes não basta dar acesso, abrir as portas de espaços expositivos como museus, ou dar acesso as obras pela internet. Não basta oferecer informações e ampliar o conhecimento sobre obras, contextos, processos. É preciso procurar meios de desembaraçar o olhar, encontrar sentidos para si em algo produzido, perceber

que “as manifestações artísticas são mergulhos de compreensão que atravessam a arte para encontrar a vida e a história de homens e mulheres.” (Martins, 2017, p. 7).

A pedagoga Victória Menino (2025), com base no glossário do Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), explica que o conceito tem origem no latim *mediatio*, do verbo *mediare*, que significa estar no meio ou dividir pela metade.

Além disso, Menino (2025) aponta que, enquanto no senso comum a mediação é vista como uma simples "ponte" entre lados opostos, no campo da educação, arte e da cultura essa noção se amplia, uma vez que o ato de "estar entre" possibilita a construção de múltiplas conexões entre sujeitos, objetos, espaços e contextos.

Para a pesquisadora brasileira da Arte/Educação Ana Mae Barbosa (2008), a concepção de educação como mediação está historicamente ligada às diferentes formas de compreensão da cultura. Ao longo dos séculos, pensadores como Rousseau, John Dewey e Vigotski atribuíram à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o papel central no processo de aprendizagem, redefinindo a função do(da) professor(a) não como transmissor(a) de conhecimentos, mas como organizador(a), provocador(a), questionador(a) e aglutinador(a) de experiências.

A Proposta Triangular ou Abordagem Triangular do ensino de Arte, elaborada no final dos anos 1980 pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, disseminada por todo o Brasil e com reconhecimento internacional, que entrelaça os eixos do fazer, da leitura de obras e do contextualizar nos processos de ensino e de aprendizagem das linguagens artísticas, traz a arte como cultura para o centro da ação educativa, considerando as práticas de produção, difusão e recepção em seus contextos e relações como dimensões fundamentais da mediação cultural (Lombardi, 2021). Compreender a Abordagem Triangular significa assumir que a mediação cultural provocada por professores(as) deva ser um ato ético e político de provocar pensamentos, sensibilidades e questionamentos.

Nessa perspectiva, pesquisadores como Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini (2014), com base nos pensamentos do sociólogo Jean Davallon (2004), afirmam que a mediação vai muito além de ser uma ferramenta de transmissão. Eles a definem como um ato de significação, uma força ativa e instituinte e, em sua essência, um ato de criação. Nesse aspecto, o conceito de mediação apresenta-se como uma ação educativa.

Nesse aspecto, pode-se elucidar o conceito de mediação pelas ideias de Vigotski (1999), que relata a experiência da escola de Tolstói. Ele ressalta que Tolstói não desprezava a

experiência que seus alunos traziam para a escola, pelo contrário, acolhia a forma de expressão das crianças, e isso não o impedia de apresentar-lhes novas possibilidades de produção de textos, livros e poesias, evidenciando assim o papel fundamental da mediação na construção do conhecimento.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a realidade escolar, deparamo-nos com uma diversidade significativa de histórias, experiências e modos de ser. Nesse cenário plural, como bem destaca Renata Fantini (2018), evidencia-se a complexidade do processo educativo, no qual os percursos individuais de cada aluno e de cada professor tornam-se pontos de partida essenciais para as trocas de saberes. Essas trocas ocorrem entre pares, entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças, em um contexto escolar amplo, onde objetos, hábitos e linguagens expressam tanto produções individuais quanto construções coletivas da sociedade.

A mediação cultural com música, nosso fio condutor, deve ser compreendida conforme as ideias de Camargo (2007), que destaca:

Tão importante quanto respeitar gostos e preferências de cada um é abrir-lhes caminhos para que conheçam e experimentem outras sonoridades, outras formas de interação e ação musical e outros discursos, contemplando obras consagradas, mas também as novidades musicais e a diversidade que as diferentes culturas musicais podem oferecer. (Camargo, 2007, p.88).

É possível fazer música na escola, mas primeiro, deve-se olhar com sensibilidade para essas possibilidades. A mediação cultural com a música, nesse contexto, se apresenta como uma dança na qual, com jogo de cintura, deve-se equilibrar e respeitar os passos e ritmos do outro, saber ouvir e escutar de verdade, mas também apresentar outras sonoridades. Assim, nesse compasso, encontra-se um ritmo confortável para ambas as partes.

Ainda, para Tourinho (2009, p.271) a mediação se constitui como:

um processo alargado, estendido, que se inicia com a visão que o educador tem do trabalho educativo. A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar.

Dessa forma, a mediação cultural com música na escola exige do(a) educador(a) a capacidade criativa de reinventar o trabalho educativo, partindo da experimentação e de um olhar atento às crianças. O diálogo, portanto, deve ser a base fundamentadora da mediação.

Segundo Penna (2006), uma prática pedagógica embasada numa concepção de música suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade leva ao diálogo como prática e princípio

para lidar com a diversidade. A autora destaca que, dessa forma, essa prática pode contribuir para a expansão da experiência artística e cultural de nossos alunos. O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos.

4.4.1 Possibilidades de mediação cultural em música como prática cotidiana nos Anos Iniciais

Ao pensar nas propostas de fazer musical no âmbito da formação inicial de professores(as), pode-se elucidar o exemplo da professora Claudia Bellochio (2003), que apresenta algumas ações realizadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É importante contextualizar que, desde 1984, existem no curso de Pedagogia da UFSM duas disciplinas obrigatórias, que são “Metodologia do Ensino da Música para a Pré-escola” e “Metodologia do Ensino de Música para o 1o grau”, ambas com uma carga horária de 90h/a (60h teóricas e 30h práticas). Houve reformulação do Projeto do Curso e estes nomes foram alterados, passando a se chamar “Educação Musical” e “Educação Musical na Educação Infantil”. A autora ressalta que se trata de uma formação que possibilita compreender minimamente a área da educação musical, bem como valorizá-la no contexto escolar e reconhecer a importância do trabalho de educadores(as) musicais no processo de escolarização.

Nessas disciplinas, a professora Claudia Bellochio inicia com o próprio entendimento dos(as) estudantes sobre música e educação musical. Ela destaca que, no início, percebe a falta de conhecimentos mais específicos sobre a linguagem musical em sentido mais estrito. Entretanto, fazem-se presentes as múltiplas vivências musicais e experiências não formais que os(as) discentes partilham nesses momentos.

Dessa forma, Claudia Bellochio valoriza a memória e as vivências de seus(as) estudantes, bem como seus(as) saberes musicais já internalizados. Ela solicita, desde a primeira aula, que eles(as) deixem registradas por escrito essas experiências, uma vez que compreende que as aulas de formação de professores(as) não especialistas em música precisam estar alicerçadas em vivências musicais acompanhadas de reflexão crítica. Além disso, relata sobre outras propostas, como: “Uma das práticas presentes na disciplina tem sido a confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos, explorando diversos elementos de produção sonora – timbres, intensidades e alturas, entre outros. (Bellochio, 2003, p. 131).

A professora compartilha que, a partir dessa confecção de instrumentos, são realizadas experiências que permitem observar e refletir sobre os elementos musicais.

Além disso, a autora orienta o ensino de música na formação de professores(as) no curso de Pedagogia, ao destacar que este necessita ser pensado e repensado com base nas relações dos(as) alunos(as) com a(s) própria(s) música(s) e nas relações que a escola tem estabelecido com essa área do conhecimento.

Assim, Bellochio (2003) pontua que, evidencia-se a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do(a) professor(a) não especialista em música, mas atuante nos anos iniciais da escolarização.

Ao iniciar o debate a respeito das possibilidades do fazer musical na escola, e nesta pesquisa, especificamente nos Anos Iniciais, é importante adotar a perspectiva de que a música se constitui como arte e como uma linguagem cultural (Penna, 2018). Nesse ponto de vista, para Jeandot (1993), o ensino da música deve seguir o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos na linguagem falada, ou seja:

Devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música... O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música. (Jeandot, 1993, p. 20)

Portanto, nosso fio condutor deve ser a mediação cultural. Enquanto pedagogos(as), precisamos conhecer e nos apropriar do universo musical a qual nossas crianças pertencem. Para Ostetto (2003), não se deve barrar a entrada de músicas trazidas pelas crianças “porque seria como negar a história dessas crianças”, mas também mostrar outros repertórios já produzidos.

Nesse aspecto, uma proposta interessante é a realização de um projeto no qual cada criança possa trazer para a escola uma música que ela goste e que também seja apreciada por algum membro de sua família. A partir de rodas de conversa, é possível promover a escuta compartilhada dessas músicas, incentivando as crianças a expressarem suas percepções, histórias e emoções relacionadas aos sons apresentados. Além disso, podemos problematizar, realizando perguntas como: que instrumentos são utilizados na composição dessa música? São sons criados artificialmente?

A pesquisadora Renata Fantini (2018) propõe as atividades de escuta, que consistem em situações de apreciação musical protagonizadas pelas crianças ou pela professora, com foco na canção. Essas atividades também podem incluir momentos em que a professora oferece uma canção ou timbre específico em um momento oportuno da aula, como, por exemplo, o relaxamento ao final do encontro, embalado por uma música. Para Fantini (2018), a escuta representa um dos alicerces primordiais da educação musical, alinhando-se à reflexão de Grossi

(2008), que destaca um paradoxo da contemporaneidade: apesar dos avanços tecnológicos que simplificam o dia a dia, a capacidade de escuta do indivíduo acaba sendo sacrificada.

Trabalhar para desenvolver a escuta ativa em sala de aula é uma possibilidade e para além disso, uma responsabilidade. No curso "Despertar para a música e o vínculo", Renata Fantini disponibiliza um repertório musical rico e diversificado, que pode ser amplamente explorado nesse trabalho de escuta e mediação cultural.

Para Fantini (2018), apesar do crescente apelo midiático, visível nas músicas de massa, que promovem a padronização e o empobrecimento musical, é possível identificar um aumento no número de músicos e grupos musicais comprometidos com a qualidade musical para a infância. Dentre esses músicos, a autora cita:

Grupos como Ti-que-quê, Grupo Triii, Palavra Cantada e nomes como Thelma Chan, Bia Bedran, Margareth Darezzo, Estevão Marques e ainda iniciativas como as do selo Bia&Nino, entre outros, concentram-se na qualidade instrumental e interpretativa, apresentando propostas que valorizam canções folclóricas, brinquedos cantados, canções para cantar, brincar e ninar. (Fantini, 2018, p.44).

A partir dessas possibilidades, Fantini (2018), destaca algumas atividades como:

Cantigas e brincadeiras, que explorem a voz; atividades corporais percussivas ou com danças e movimentos expressivos que se entrelacem aos elementos sonoros ampliando e aprofundando sua compreensão; atividades com jogos rítmicos de imitação, criação, improvisação; atividades de escuta que instiguem a percepção desde pequenos sons rotineiros à discriminação de timbres de instrumentos e das estruturas e características peculiares às músicas de cada tempo e de diferentes localidades; atividades com instrumentos em que esses possam ser percebidos como uma extensão do próprio corpo na tentativa de ampliar e caracterizar a sonoridade interna; confecções de instrumentos de diversas famílias com diferentes materiais. Por fim, prioriza-se o repertório multicultural que valorize as manifestações culturais locais, regionais, nacionais e de outros povos (*apud* FERES, 1989; JOLY, 1994; ILARI, 2003; JEANDOT, 2005; BRITO 2009;). (Fantini, 2018, p.47)

Apresentam-se assim, muitas alternativas de atividades que envolvem a prática da música no cotidiano da escola, Camargo (2007), fala sobre um fazer musical criativo que envolve o estabelecimento de valores estéticos próprios, a reflexão sobre si mesmo e o contato com outras produções artísticas, além do conhecimento de técnicas que envolvem o fazer musical. Nesta perspectiva, a educação deve ser entendida como um despertar para a música e para o vínculo, conceito que norteia o curso de extensão com esse nome.

Nesse sentido, Renata Fantini, disponibilizou um texto na plataforma virtual do curso que entrou em consonância com o conceito de mediação cultural aqui apresentado. O texto de François Delalande (2017), um dos principais nomes atuais da pedagogia musical, apresentou o conceito de “dispositivo” como um recurso para orientar a invenção, cuja principal função é

criar uma situação favorável para que o aluno “encontre algo” e, assim, seja encorajado a prosseguir em suas descobertas.

A exemplo disso, pode-se citar o uso do microfone e da amplificação na exploração sonora que o autor traz em seu texto. Delalande (2017), menciona que, em sua pesquisa sobre a criação musical vocal de crianças de três anos, deparou-se com o relato de uma educadora que havia preparado o microfone originalmente para gravar uma história de rotina. No entanto, uma menina aproximou-se e começou a fazer estalos com a língua. Ao ouvir o som amplificado, descobriu, com surpresa, uma “novidade sonora”, segundo o autor, se o microfone não estivesse disponível, o som produzido pela criança “não seria daquela invenção”.

Quando pensamos na aplicabilidade para os Anos Iniciais, pode-se propor uma atividade criativa na qual as crianças explorem o microfone. Por exemplo, sugere-se que os(as) estudantes fechem os olhos, enquanto uma criança permanece com o microfone cantando ou falando para que a turma adivinhe, pelo timbre vocal, quem é o(a) amigo(a) que está se manifestando. Nessa proposta, o microfone funcionaria como um dispositivo de invenção e expressão, como no exemplo citado por Delalande (2017), uma vez que permitiria que as crianças experimentassem a própria voz de forma amplificada.

Outro exemplo que Delalande (2017) apresenta, é o trabalho com o computador na criação musical. Embora a prática de fazer música com computadores fosse, inicialmente, mais comum nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas europeias, o autor observa que, a partir dos nove ou dez anos de idade, o computador pode se tornar uma ferramenta conveniente e muito interessante para a composição. O autor apresenta o trabalho de Stefano Luca, sound designer e pesquisador italiano, que desenvolveu um projeto de composição coletiva com crianças na associação *Tempo Reale*, em Florença.

Nesse projeto, as crianças criaram músicas utilizando objetos simples, como potes de iogurte e pedaços de papel, entre outros. Os sons desses objetos cotidianos foram captados e amplificados por microfones, e o computador tratava esses sons em tempo real, ao aplicar recursos como espacialização e transformação sonora imediata. Assim, o que era captado pelo microfone era instantaneamente modificado, criando novas possibilidades sonoras, culminando na realização de um concerto. Apresenta-se o resultado concreto de uma experiência musical vivida, construída e compartilhada no espaço educativo.

Na realidade das escolas brasileiras, entretanto, podem ser encontrados alguns desafios quanto à aplicabilidade de atividades como essa, sobretudo pela falta de recursos materiais e tecnológicos necessários para sua realização. Em muitas escolas, a ausência de equipamentos

como computadores, microfones e caixas de som limita a implementação de propostas que envolvam experimentação sonora mediada pela tecnologia. Ainda assim, essa limitação pode ser contornada quando pensamos na aplicabilidade por meio dos celulares, utilizando o próprio aplicativo de gravador de voz dos aparelhos.

Por conseguinte, a professora Claudia Bellochio (2003) apresenta alguns trabalhos práticos desenvolvidos por alunos(as) do curso de Pedagogia e por professores(as) já atuantes na escola, no exercício profissional em sala de aula. Tais exemplos foram elaborados com base em trabalhos de extensão e de pesquisa. A autora destaca que quando iniciamos um trabalho com música na escola, uma das primeiras atividades que devem ser realizadas é o conhecimento da realidade musical vivida pelos(as) estudantes. Essas atividades podem ocorrer formalmente, em sala de aula, ou informalmente, no pátio, durante momentos mais espontâneos, tal como foi realizada neste trabalho. Normalmente, o diálogo pode ser conduzido por algumas perguntas norteadoras que a própria autora sugere, dentre elas:

Que músicas vocês gostam de ouvir? Onde e com quem vocês ouvem música?
Que cantores e/ou grupos musicais vocês mais gostam de ouvir? Por quê? Onde
vocês mais ouvem música? De que formas? Que músicas vocês gostam de
cantar? Vocês já viram alguém tocar um instrumento musical? Qual? Onde?
(Bellochio, 2003, p. 135)

A partir de tais perguntas, é possível conhecer um pouco mais sobre as preferências e as relações que as crianças estabelecem com a música em seu cotidiano, para que assim seja possível elaborar aulas de música que não estejam desvinculadas de conhecimentos vividos (Bellochio, 2003).

Ainda, a autora ressalta que, nas primeiras interações com o trabalho de educação musical na escola, os(as) professores(as) devem proporcionar a realização de atividades que lhes permitam conhecer como as crianças interagem com a música. Nesse contexto, Bellochio (2003) aponta que, como grande parte das escolas públicas de ensino fundamental não possui instrumentos musicais, o canto pode prevalecer, criando alternativas para as realizações musicais.

Para isso, o(a) professor(a) que está mediando essa relação de aprendizagem deve buscar conhecer um pouco mais sobre extensão vocal, por exemplo, visto que nem todas as músicas podem ser cantadas pelas crianças, uma vez que existem limites de tessitura, extensão vocal, possibilidades tímbricas, entre outras situações (Bellochio, 2003). Dentre essas possibilidades, Bellochio (2003), apresenta algumas atividades sugeridas, como jogos que permitam à criança falar e cantar seu nome de diferentes formas e naturezas expressivas, com invenções melódicas e rítmicas para a estrutura de linguagem que constitui seu nome. Tal atividade pode ser realizada

pelas próprias crianças, de maneira espontânea ou durante a chamada de seus nomes de modo cantado.

Outro aspecto a ser considerado é o trabalho prático com a atividade vocal, uma vez que cantar continua sendo uma possível alternativa de realização musical nas escolas brasileiras (Bellochio, 2003). Assim sendo, Bellochio (2003) enfatiza que é preciso saber como cantar, o que cantar e como selecionar o repertório, algo também abordado pela professora Renata Fantini durante o curso “Despertar para a música e o vínculo”.

À guisa de conclusão, nota-se que existem repertórios e possibilidades para o trabalho com música nos Anos Iniciais, e tanto a professora Renata Fantini quanto a professora Claudia Bellochio nos apresentam uma gama dessas possibilidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender de que forma o(a) professor(a) pedagogo(a) pode atuar como mediador(a) cultural para a presença significativa da música no cotidiano escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal compreensão exigiu uma reflexão aprofundada sobre diversos aspectos que se conectam ao objetivo central, sobretudo a problemática da ausência e do esvaziamento da música nas práticas pedagógicas na Educação, um quadro que tende a se agravar conforme os anos escolares avançam.

Foi possível constatar que essa marginalização das artes na escola tem raízes, dentre outros aspectos, na fragilidade da formação inicial e continuada de professores(as), visto que a maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil não oferece disciplinas específicas voltadas às quatro linguagens artísticas, sendo o caso específico deste estudo, à educação musical. Tal lacuna gera um “efeito cascata” que se manifesta no descaso com o trabalho musical na escola regular. Além disso, com base nas ideias de Fonterrada (2008), conclui-se que, para que a música ocupe um lugar proeminente na educação, é fundamental que tanto a sociedade quanto o indivíduo reconheçam seu valor como elemento essencial, e não periférico, da cultura humana.

No que diz respeito à mediação cultural com música, identificou-se que, na contemporaneidade, a música, enquanto material histórico, também passa por constantes transformações. O(a) professor(a), enquanto mediador(a), não deve ignorar a música midiática consumida pelas crianças como as presentes em plataformas como TikTok, Reels ou YouTube. Ao contrário, deve escolarizar esse conhecimento, ampliando repertórios e desenvolvendo o senso crítico, de modo a instrumentalizar as crianças com uma cultura verdadeiramente humana, e não fetichizada. É tão importante respeitar os gostos e preferências musicais das crianças quanto abrir caminhos para que conheçam e experimentem outras sonoridades e discursos.

A respeito das possibilidades de mediação cultural com música na escola, foi possível identificar caminhos para a concretização dessa proposta, como as atividades de escuta e apreciação. A problematização do repertório parte do universo musical ao qual a criança pertence e promove rodas de conversa para a escuta compartilhada, incentivando a expressão de percepções. Também se destaca o uso de repertórios de boa qualidade, de artistas e grupos musicais comprometidos com as crianças e suas múltiplas infâncias, que foram indicados pela professora Renata Fantini, coordenadora do Curso de Extensão “Despertar da Música e do

Vínculo”. Como mencionado no Memorial, foi possível participar dessa formação pela mediação da professora Lucia Lombardi, que estabeleceu parcerias com Renata Fantini por ocasião da oferta da disciplina “Metodologia do Ensino de Arte”, para que estudantes da Pedagogia tivessem acesso a conhecimentos musicais com maior profundidade.

Conclui-se que o trabalho com a música contribui para a construção de laços afetivos e fortalece o sentimento de pertencimento, inserindo os sujeitos no mundo da coletividade. O fazer musical na infância é essencial na formação sensível e social das crianças, pois nutre diversos aspectos do desenvolvimento integral e dos aprendizados. Portanto, a música deve ser vista como uma possibilidade expressiva privilegiada, que atinge diretamente a sensibilidade e a dimensão afetiva da criança. Ignorar essa linguagem é tornar a educação deficitária no que tange ao sensível, estético e cultural, o que reforça a necessidade de o(a) pedagogo(a) assumir seu papel como mediador(a) de culturas e artes, promovendo a valorização da música no cotidiano escolar.

7. REFERÊNCIAS

ANTONIASSI, Daniele Penha; PIRES, Ana Christina Duarte. **Música como expressão artística e suas manifestações psicossociais no indivíduo e na comunidade**. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Itambé, 2016.

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003b. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo3.pdf Acesso em: 5 nov. 2025.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003a. p. 127-140.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CBM/UNIRIO, 2004. p. 208-216. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 37-46, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4152>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Música e Unidocência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência**. **faceba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, 2017.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-575, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mk7JNcLky9GSvWS6SWkSwKp/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 27 jun 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a **obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Básica. Ciências da Natureza. Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAMARGO, Elisabeth Bueno de. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. Tradução: Tamyá Moreira. **ORFEU**, Salvador, v.2, n.2, p. 13-30, dez. de 2017.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FANTINI, Renata Franco Severo. **Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da Educação Básica**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FERES, J. S. M. **Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo**. São Paulo: Ricordi, 1989.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública**. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Música, conhecimento e educação: harmonizando os saberes na escola**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. **Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1993.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/abr, 2002, p. 20-28.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Estudantes de Pedagogia em expedição ao ateliê do artista contemporâneo: encontramos o leão na selva. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117509. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117509>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste. Verbete: MEDIAÇÃO. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 84-88. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf> Acesso em: 21 set. 2025.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017. Disponível em: <https://www.mirianceleste.com.br/territ%C3%B3rio-de-conceitos> Acesso em: 21 set. 2025.
- MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela. **Formação de Educadores: Modos de Pensar e Provocar Encontros com a Arte e Mediação Cultural**. São Paulo: Editora Terracota, 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Arte contemporânea no curso de Pedagogia**. In: Guimarães, L. Rego, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores do Brasil. Brasília, DF, 2018, p. 1-15. ISSN: 2525-880X Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2019/05/anais_confabeb_2018.pdf Acesso em: 24.agosto.2025.

MENINO, Victória Cristina Vieira. **O papel da visitação a museus na formação de Pedagogos(as)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

MORAES, J. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2003.

PARIZZI, Maria Betânia. Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno. **RELADEI - Revista Latino-Americana de Educación Infantil**, [S. l.], v. 10, p. 17-27, 2021. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7791>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006. PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, maio./ago. 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p01.

PLATH, Sylvia. **A Redoma de Vidro**. Tradução de Suzana T. A. Braga. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///E:/Downloads/admin,+88-307-1-CE.pdf> Acesso em: 12 out. 2025.

RAUTER, C. Oficinas para quê? Uma proposta ético-política. In: AMARANTE, P. (Org.). **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. SILVA, Sílvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 233-242, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

SUBTIL, Maria José Dozza. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 297–305, jun. 2011.

TOURINHO, Irene. **Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

XAVIER, A. R. C. et al. Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e71/1–23, 2024. DOI: 10.5902/1984644475401. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/75401>. Acesso em: 26 ago. 2025.