

Práticas musicais de pedagogas na EI: das tentativas ao silêncio

Comunicação

GTE 06 – Educação Musical em cursos de Pedagogia: pesquisas e práticas

Sara Paraguassú Santos do Vale

SEEDF

ssaradovale@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado que investigou as práticas musicais realizadas por professoras pedagogas não especialistas em música na etapa da Educação Infantil. O estudo partiu da constatação da permanência de práticas homólogas que restringem a música ao papel de recurso pedagógico auxiliar, mesmo após os avanços curriculares e legislativos. Ancorada na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu (2007), especialmente nos conceitos de *habitus*, *capital* e *campo*, e articulada à dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação - LCT de Maton (2018), a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso instrumental em uma escola pública do Distrito Federal. A coleta de dados envolveu observações não participantes e entrevistas em grupo focal com docentes, equipe escolar e responsáveis. As análises revelaram três categorias de disposições que estruturam as práticas musicais docentes: *Conatus*, *Commune* e *Silentium*, relacionadas a diferentes volumes de capital musical e estruturas de *habitus*. Os resultados apontam que, embora as professoras compartilhem documentos curriculares e um mesmo espaço institucional, suas práticas são profundamente influenciadas por trajetórias formativas e sociais desiguais. A pesquisa conclui que a valorização da música como conhecimento na Educação Infantil requer o reconhecimento das disposições estruturais que organizam as ações docentes e a reconfiguração da formação inicial e continuada de pedagogos, promovendo a música como linguagem e direito da criança.

Palavras-chave: práticas musicais; pedagogas; *habitus*.

Notas introdutórias

A presença da música na Educação Infantil (EI) é frequentemente apontada como elemento indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, apesar do reconhecimento oficial desse papel, notam-se lacunas significativas entre o que preconizam os documentos curriculares e o que se observa nas práticas cotidianas das instituições escolares. Nas últimas décadas, mesmo com avanços legislativos como a Lei nº 11.769/2008

— que reforçou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica — e com a incorporação da linguagem musical nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a efetivação dessas orientações nas salas de aula segue marcada por contradições, invisibilizações e usos reducionistas da música.

A lógica predominante das práticas musicais na EI é a utilização da música apenas como ferramenta pedagógica auxiliar: para organização da rotina, como comandos de comportamento, recurso de entretenimento, socialização ou relaxamento, ou ainda como suporte para o ensino de conteúdos diversos (como letras, números, cores). Soma-se a isso a centralidade conferida às apresentações musicais em eventos escolares, cuja ênfase recai sobre ensaios coreografados e repetitivos, em detrimento da construção processual de conhecimentos musicais. Nessas práticas, a participação ativa das crianças na criação e apreciação musical é bastante limitada, com repertórios restritos a canções dirigidas e pouco complexas do ponto de vista rítmico, melódico ou expressivo.

Esse panorama indica uma persistente fragilidade na compreensão da música como linguagem e área de conhecimento, além de revelar a permanência de disposições incorporadas tanto na formação inicial das docentes quanto em suas vivências sociais e escolares anteriores. A tentativa de atender aos objetivos do currículo muitas vezes ocorre sem uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos e habilidades musicais envolvidos, o que reforça práticas naturalizadas, pouco intencionais e, por vezes, distantes das potencialidades formativas da música.

A pesquisa de doutorado se propôs a investigar essas práticas compreendendo a escola como um subcampo da educação musical escolar e as professoras como agentes portadoras de disposições de *habitus* e capitais que influenciam diretamente as escolhas, compreensões e execuções pedagógicas. Partindo do pressuposto de que as práticas musicais observadas não são apenas fruto da vontade individual das docentes, mas expressão de estruturas sociais mais amplas, buscou-se compreender como essas disposições são constituídas e como se manifestam nas práticas com música na Educação Infantil.

Importa salientar que o propósito da pesquisa citada não é avaliar ou hierarquizar as práticas docentes, mas compreendê-las a partir das estruturas que as engendram. A música pode e deve ser reconhecida em sua potência multidimensional — contribuindo para o

desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e, evidentemente, musical das crianças (Gohn; Stavracas, 2010). Entender quais práticas estão sendo efetivadas e como elas se estruturam permite identificar caminhos possíveis para o fortalecimento de experiências sonoro-musicais mais intencionais, sensíveis e consistentes — devolvendo à música sua centralidade e legitimidade na formação das infâncias.

Aportes teóricos para pensar as práticas musicais na EI

O ponto de partida deste estudo foi a constatação, reiterada ao longo de mais de uma década de pesquisas correlatas¹, da recorrência de práticas musicais homólogas na etapa da Educação Infantil, sobretudo em escolas públicas. Tal constância empírica sugere a existência de uma lógica estruturante por trás das ações docentes, que atravessa diferentes tempos e espaços e não pode ser explicada apenas por fatores individuais. Para compreender esse fenômeno, faz-se necessário romper com o senso comum e adentrar um referencial teórico capaz de iluminar as forças sociais que moldam tais práticas. Nesse sentido, a teoria de Pierre Bourdieu oferece um arcabouço robusto para analisar a constituição das práticas musicais a partir da inter-relação entre *habitus*, capital e campo.

A noção de campo permite localizar o espaço social da investigação, entendendo-o como um subcampo específico – o da educação musical escolar – situado na confluência dos campos da educação e das artes. Nele, os agentes (professoras, equipe pedagógica, famílias) interagem a partir de disposições internalizadas ao longo de suas trajetórias formativas e sociais, que Bourdieu denomina *habitus*. Essas disposições não são estáticas nem conscientes, mas moldam percepções, ações e julgamentos, orientando o que se faz ou se evita fazer no cotidiano pedagógico.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediata atividade pontual, porque ela é o produto da relação de dialética entre uma situação e um *habitus* [...] E torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas

¹ Foram selecionadas 23 pesquisas, provenientes de diferentes regiões do Brasil, que revelam padrões recorrentes quanto à funcionalidade atribuída à música no cotidiano escolar, destacando seu uso vinculado à organização da rotina, celebrações de datas comemorativas, entretenimento e como instrumento para o ensino de outros conteúdos, em detrimento de sua dimensão enquanto conhecimento específico e linguagem artística.

da mesma forma, e a as correções incessantes dos resultados obtidos, dialética produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

O *habitus* das professoras, por exemplo, está imbricado com os capitais culturais e musicais que elas acumularam – ou deixaram de acumular – ao longo de suas vidas. Tais capitais, simbólicos e muitas vezes invisíveis, desempenham papel central na conformação das práticas musicais nas salas da infância.

Neste estudo, o capital cultural é explorado como categoria principal, sendo o capital musical um de seus desdobramentos mais relevantes. A presença (ou ausência) de práticas musicais na Educação Infantil é compreendida, portanto, como resultado da interação entre o *habitus* das agentes e as estruturas objetivas do subcampo em que atuam. As escolhas pedagógicas não são vistas como inteiramente autônomas, mas como respostas, muitas vezes tácitas, a uma lógica social internalizada, que naturaliza a música como adorno, entretenimento ou ferramenta para outros fins educativos.

A análise relacional aqui proposta permite compreender que a música, quando aparece na escola, o faz marcada por crenças socialmente partilhadas e raramente problematizadas. As práticas docentes e as concepções de outros agentes da comunidade escolar são, assim, atravessadas por disposições históricas que limitam a compreensão da música como saber específico. Nesse contexto, mapear tais disposições torna-se essencial para revelar as estruturas que silenciam a musicalidade na infância e para vislumbrar possibilidades de resignificação desse lugar no ambiente educacional.

O campo em escuta: caminhos metodológicos de uma investigação com as infâncias

A presente investigação se ancora em uma abordagem qualitativa, orientada pelo delineamento do estudo de caso instrumental (Yin, 2001), cuja finalidade principal não é o caso em si, mas a elucidação de um fenômeno mais amplo: as práticas e concepções musicais no contexto da Educação Infantil. Ao buscar compreender, com profundidade, as experiências musicais vividas e interpretadas por professoras, crianças, famílias, equipe gestora e comunidade escolar, o estudo assume a complexidade das interações sociais como matéria-prima fundamental. Nesse sentido, o estudo de caso se mostra como uma estratégia

metodológica potente, capaz de lançar luz sobre dinâmicas sociais, organizacionais e pedagógicas que, embora singulares, reverberam questões estruturais.

A produção dos dados empíricos foi realizada em uma escola pública da rede do Distrito Federal, selecionada por abrigar dois projetos específicos voltados à educação musical na etapa da Educação Infantil: “Brinquedo Cantado” e “Música e Movimento”. A unidade pertence à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia e atende turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. A escolha se deu não apenas pela presença dos projetos, mas também pela abertura da equipe escolar, que demonstrou interesse e acolhimento à realização da pesquisa, reconhecendo a relevância do tema para a formação docente e o cotidiano pedagógico.

As observações não participantes, realizadas ao longo de seis semanas, abrangeram todas as oito turmas da Educação Infantil, em ambos os turnos. Nas quatro primeiras semanas, acompanhou-se integralmente a rotina escolar, com o intuito de mapear os momentos em que a música emergia nas práticas, sejam elas estruturadas ou espontâneas. As duas semanas seguintes foram dedicadas exclusivamente ao acompanhamento dos projetos musicais da escola. Durante as observações, a presença da pesquisadora foi introduzida às crianças com delicadeza e clareza, buscando evitar equívocos sobre o propósito da investigação. Ainda que a proposta fosse manter o mínimo de interferência, o acolhimento às interações infantis espontâneas — como o compartilhamento de brinquedos, desenhos e produções em massinha — tornou-se parte sensível e inevitável do processo.

As entrevistas em grupo focal constituíram outro eixo central da metodologia adotada. Essa técnica privilegia a escuta coletiva e a construção compartilhada de sentidos a partir das interações entre os participantes. Para evitar assimetrias e constrangimentos que pudessem inibir a expressão das percepções sobre a música na escola, os grupos foram compostos com base na afinidade de papéis institucionais: um grupo com professoras da Educação Infantil, outro com mães da comunidade escolar, e um terceiro com membros da equipe pedagógica e de apoio. Ainda que nem todos os participantes se conhecessem previamente, a homogeneidade relativa dos grupos quanto à função social permitiu uma conversa fluida, acolhedora e reflexiva sobre suas experiências com a música no ambiente educacional.

Além das observações e dos grupos focais, foi utilizado um formulário digital, acessado via smartphones, com perguntas abertas e complementares, que ampliaram a diversidade de

vozes e perspectivas na construção dos dados. A leitura coletiva das questões e a possibilidade de comentários simultâneos criaram um ambiente de escuta ampliada, que fortaleceu a profundidade da investigação. Os roteiros de observação e entrevista foram construídos com caráter progressivo e flexível, permitindo o aprofundamento gradual nas camadas do fenômeno estudado (Stake, 2011), em busca de uma compreensão ampliada das tramas que constituem as práticas musicais na infância.

Quando a música fala, cochicha ou se cala: cartografias das disposições de *habitus*

As análises empreendidas a partir das observações e entrevistas revelaram uma tessitura diversa e, por vezes, contrastante das práticas musicais realizadas por professoras pedagogas na Educação Infantil. Essa diversidade possibilitou a identificação de estruturas recorrentes de disposições, que, como agulhas a produzir pontos distintos em uma peça de crochê, tecem modos variados de presença (ou ausência) da música na escola. As disposições observadas se articulam ao *habitus* docente e aos volumes de capital musical acumulado ao longo das trajetórias formativas e sociais dessas agentes, refletindo tanto singularidades quanto homologias estruturais que se expressam nas práticas pedagógicas.

É importante destacar que as professoras participantes da pesquisa não receberam, em sua formação inicial, uma preparação específica para o trabalho com música na Educação Infantil. Em suas vivências formativas, a música foi, em grande medida, apresentada como recurso pedagógico auxiliar ou como prática lúdica, o que contribuiu para a naturalização de concepções limitantes sobre seu lugar na educação. Tal herança formativa reforça disposições profundamente incorporadas, muitas vezes enraizadas em suas próprias experiências escolares enquanto alunas.

Contudo, mesmo diante da ausência de uma formação específica, as trajetórias de vida das docentes revelaram diferentes volumes e formas de capital musical, adquiridos em contextos familiares, religiosos, comunitários ou pessoais. Essas experiências, somadas às condições do subcampo da educação musical escolar, geram diferentes estruturas de *habitus*, que, por sua vez, produzem diferentes práticas musicais no cotidiano da sala de aula. A partir

da dimensão da Autonomia² da LCT, foi possível categorizar os princípios organizacionais que sustentam essas práticas.

Três categorias de disposições emergiram desse processo analítico: *Conatus*, *Commune* e *Silentium*. A seguir, cada uma delas será apresentada com suas características estruturantes e expressões práticas.

O termo *Conatus*, de origem latina, pode ser traduzido como “esforço”, “impulso” ou “tentativa”. Esta categoria refere-se a um conjunto de disposições que engendra práticas marcadas por uma presença constante da música, tanto como ferramenta pedagógica quanto como saber específico — ainda que, por vezes, sem uma consciência plena sobre esta última dimensão. A recorrência de atividades musicais intencionais, a articulação com projetos e a sensibilidade para o potencial expressivo da música caracterizam esse grupo de práticas. As docentes cujas ações se alinham a essa categoria revelam disposições de *habitus* e capital musical mais densamente incorporado, ainda que informalmente adquirido.

A segunda categoria, *Commune*, evoca o que é comum, trivial, partilhado. Nessa estrutura de disposições, as práticas musicais se fazem presentes de modo esporádico, muitas vezes atreladas à rotina institucional ou à execução obrigatória de projetos estabelecidos pela gestão. A música aparece, mas de forma difusa, sem protagonismo e frequentemente desprovida de intencionalidade pedagógica musical. Há, nesse conjunto de práticas, uma musicalidade latente, que emerge por inércia ou por contágio cultural, mas que não se traduz, necessariamente, em experiências estéticas ou formativas significativas.

A terceira categoria, *Silentium* — “silêncio”, em latim — expressa a quase total ausência de práticas musicais na rotina pedagógica. Neste conjunto de disposições, a música é silenciada, invisibilizada, deslocada para as margens do projeto educativo. Essa ausência não decorre apenas da falta de formação específica, mas da internalização profunda de concepções que deslegitimam a música como conhecimento relevante. A prática docente, nesse caso, reflete um *habitus* marcado pela ausência de capital musical e por crenças tácitas que associam a música à irrelevância curricular.

² A dimensão da Autonomia é uma das três dimensões ativas da LCT, e sua premissa parte da afirmação de que qualquer conjunto de práticas compreende constituintes que estão relacionados entre si de maneiras particulares (Maton, 2018a e 2020). Por uma questão de espaço e objetivo, ela não será explanada nesse artigo.

A cartografia dessas três categorias não pretende fixar ou essencializar as práticas docentes, mas revelar as lógicas subjacentes que orientam suas escolhas e omissões. Elas coexistem, por vezes, em uma mesma professora, em uma mesma escola, e até em um mesmo dia de aula. O mapeamento dessas disposições permite compreender que a presença (ou ausência) da música na Educação Infantil é atravessada por estruturas complexas, que envolvem capitais, *habitus*, políticas institucionais e saberes históricos incorporados. Entender tais lógicas é condição fundamental para desvelar as tramas que silenciam — ou fazem ressoar — a musicalidade das infâncias.

Até mesmo em posição de ferramenta pedagógica, a música esteve escassa ou ausente em algumas práticas observadas. Qual não foi a surpresa ao me deparar com práticas que desconsideram a música não somente em momentos específicos, mas em toda a rotina de crianças com 4 e 5 anos de idade. O que se esperava ser um ambiente vivo, repleto de experiências sensoriais, de descobertas sonoras, de cantos espontâneos, brincadeiras rimadas e movimentos corporais, revelou-se, em muitos momentos, silencioso — não o silêncio da escuta atenta, mas o da ausência de musicalidade nas práticas. Encontrar esse tipo de silêncio justo em uma etapa tão marcada pela ludicidade e pelas interações foi um dos dados mais impactantes da pesquisa, pois aponta não apenas para uma lacuna curricular ou metodológica, mas para um descompasso profundo entre o que se entende por infância e o que tem sido oferecido a ela no cotidiano escolar.

Notas finais

Este artigo se debruçou sobre a pesquisa de doutorado que analisou as práticas musicais na Educação Infantil realizadas por professoras pedagogas não especialistas em música, tendo como ponto de partida a constatação da permanência de concepções e ações homólogas, mesmo diante dos avanços legislativos e curriculares que reconhecem a música como componente obrigatório e necessário ao desenvolvimento integral da criança. A análise das práticas observadas, à luz de Bourdieu e da dimensão da Autonomia da LCT, permitiu não apenas mapear os modos como a música se inscreve (ou é silenciada) na rotina escolar, mas também desvelar os *habitus* que sustentam tais práticas.

As entrevistas revelaram crenças profundamente enraizadas que, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor da música para o desenvolvimento infantil, restringem-na ao lugar de ferramenta pedagógica subsidiária ou entretenimento. Tal naturalização resulta na reprodução de práticas que negligenciam a música como conhecimento específico e potente. A música, nesse contexto, segue ocupando espaços marginais, mesmo quando presente em atividades planejadas ou apresentações escolares. Seu uso se mantém majoritariamente funcional, voltado à organização da rotina ou à promoção de outros aprendizados, raramente sendo mobilizado como experiência estética, expressiva e formativa em si mesma.

As análises empreendidas evidenciaram que, embora as professoras compartilhem referenciais curriculares, diretrizes institucionais e um mesmo espaço escolar, suas práticas musicais são marcadas por distintas estruturas de disposições. Tais disposições, forjadas por trajetórias individuais, volumes variados de capital musical e relações específicas com o campo da educação musical escolar, engendram práticas que ora fazem a música falar, ora a fazem cochichar, ora a reduzem ao silêncio. As categorias *Conatus*, *Commune* e *Silentium* sintetizam essas estruturas, revelando que o *habitus* docente, embora historicamente estruturado, não é imutável: ele pode ser ressignificado, tensionado e transformado a partir de novas experiências formativas e institucionais.

As evidências aqui apresentadas reforçam a hipótese de que o *habitus* das professoras da Educação Infantil, em articulação com os contextos educacionais em que atuam, exerce papel determinante nas formas como a música é concebida e praticada. Romper o ciclo de reprodução dessas práticas requer, portanto, a desnaturalização dessas crenças e a valorização da música como linguagem fundamental à infância. Isso implica repensar a formação inicial e continuada dos pedagogos, de modo que ela contemple, com seriedade e profundidade, tanto a dimensão musical quanto a dimensão lúdica da educação infantil.

As gramáticas das práticas analisadas não apenas revelam o que está sendo feito, mas apontam caminhos para o que pode e deve ser feito. Compreender essas estruturas organizadoras permite enxergar as frestas por onde podem soprar novos ventos: formações mais potentes, experiências mais significativas, e um olhar mais comprometido com os direitos das crianças à arte, à brincadeira, à expressão e à música.

Habitus não é destino. A escola, como espaço de possibilidade, pode se tornar solo fértil para que outras disposições sejam cultivadas — tanto nas professoras quanto na escola, de forma geral, e comunidade escolar. A luta pela música na educação infantil é, em última instância, uma luta pelas infâncias brasileiras. Que novas pesquisas possam, no futuro, revelar que este ciclo foi rompido — e que esta investigação tenha tecido, com seus fios e pontos, uma pequena parte desse novo bordado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: ZOUK, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. — São Paulo: Ática, 1983

GOHN, M. G. STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em jan. 2024

MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. *Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building*. LCT Centre Occasional Paper, Sydney, n. 1, p. 1–35, 2018. Disponível em: Maton, K. (2018) Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building, LCT Centre Occasional Paper 1: 1–35 – Legitimation Code Theory. Acesso em: 15 jul. 2025.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre: Penso, 2011.

VALE, Sara P. S do. *Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora 2024.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.