

# CONTRIBUIÇÕES DA APRECIÇÃO MUSICAL ATIVA À FORMAÇÃO INICIAL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Eric Brandão Gonçalves dos

Mestrando em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI).

LIMA, Elieuzza Aparecida de

Professora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI).

VALIENGO, Amanda

Professora junto ao Departamento de Ciências da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei. Líder do Centro de Respeito às Infâncias e às suas Aprendizagens – CRIA.

## Resumo

Este texto traz aspectos de pesquisa de mestrado em andamento direcionada à sistematização e à análise de bases teóricas e práticas relativas à apreciação musical ativa, que contribuam com a formação inicial do graduando em Pedagogia, mais especificamente da professora e do professor para a Educação Infantil. Para tanto, será trazida ao debate a necessidade de apropriação de elementos da linguagem musical por parte da professora e do professor em formação, seja por meio da brincadeira, do jogo, do canto ou do movimento, todos articulados às pedagogias musicais ativas, base da apreciação musical ativa. O estudo é motivado pelo seguinte problema da pesquisa: de que maneira a apreciação musical ativa pode contribuir com o desenvolvimento humano do graduando em Pedagogia, mais especificamente, a professora e o professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil? Tem como objetivo principal localizar, reunir e analisar bases teóricas que viabilizem reflexões acerca do problema apresentado. De modo específico, o objetivo é investigar, por meio de pesquisa bibliográfica, as relações existentes entre a apreciação musical ativa e a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, colaboradores e sucessores, e relacionar, a partir das fontes científicas reunidas na pesquisa, práticas pedagógicas que favoreçam a inserção ativa das crianças nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, motivando o desenvolvimento humano desde o começo da vida.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Apreciação musical ativa; Formação de professores no Curso de Pedagogia.

Linha 03 – Teoria e Práticas Pedagógicas

Categoria: pesquisa de mestrado em andamento.

E-mail: eric.brandao@unesp.br

## Introdução

Este texto traz aspectos de projeto de pesquisa em nível de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP, sob orientação da Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima. Realiza-se no seio das pesquisas dedicadas à ampliação do campo de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil, especialmente relativa à formação inicial de professoras e professores para atuação nesse nível da Educação Básica e ao papel e contribuições da apreciação musical ativa nesse complexo processo.

As reflexões pretendidas na pesquisa partem do pressuposto de que a brincadeira é, segundo Vigotski (2008 *apud* COSTA, 2017), uma atividade fundamental e mobilizadora de avanços essenciais ao pleno desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Por meio de um complexo processo que transita da predominância de situações imaginárias para a predominância de regras, a brincadeira, que tem papel secundário nos primeiros anos de vida, quando as necessidades sociais, os aspectos sensitivos e emocionais se fundem no processo de comunicação emocional (AKURI; KOHLE; PEREIRA, 2020), torna-se a atividade principal a partir da transição para a idade pré-escolar da criança. Nesse período, a criança amplia sua consciência em face dos objetos com os quais que ela pode ou não operar, e das ações humanas sobre o mundo objetivo que vai percebendo. Tal conscientização emerge na criança, segundo Leontiev (2017), sob a forma de brincadeira, ação com a qual a criança age sobre a sua realidade social.

De acordo com Prestes (2016), a brincadeira estaria para o desenvolvimento cultural do ser humano em determinado período como o trabalho está para o homem histórico. A autora afirma que a brincadeira vai além de um mero divertimento, e que “qualquer análise da atividade de brincar de faz de conta, que tenha por base a teoria histórico-cultural de Vigotski, não pode desconsiderar o importante papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil” (PRESTES, 2016, p. 10).

Para Vigotski (2000, 2001, 1996), a infância pode ser definida “como o tempo de formação da personalidade” (*apud* BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 33) e o ato de brincar, no qual a criança é sujeito ativo, está relacionado à conversão das suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, tais como a fala, o pensamento, a memória, o afeto, a imaginação, enfim, “todas as funções que constituem a inteligência e a personalidade da criança” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 33).

Com esse entendimento, a criança, na atividade conjunta com outras crianças ou com um adulto, “assimila os procedimentos de realização da atividade, bem como aqueles correspondentes à utilização de determinados meios, orientados a dirigir seu próprio comportamento” (GARCÍA, 2017, p. 31, tradução nossa). Em outras palavras, nesse processo dialético de interação social, surgem os processos intersíquicos, mobilizados externamente, que se transformam e se convertem em processos intrapsíquicos, ou internos, resultando no desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Existem, segundo Barca e Teixeira (2017), dois níveis de desenvolvimento da criança propostos por Vigotski: o nível atual e a zona de desenvolvimento próximo ou iminente. De acordo com as autoras, esse conceito viabiliza a fundamentação do planejamento pedagógico nos três critérios vigotskianos da ética: a cooperação, a superação e a emancipação. Disso resulta que a ação executada pela criança com o auxílio de outra pessoa e em colaboração com esta (cooperação) permite que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam ir ao máximo dos seus níveis de desenvolvimento (superação), tornando-se cada vez mais autônomos (emancipação). Logo, as relações vividas na brincadeira criam zonas de desenvolvimento próximo ou iminente porque, ao brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Como ela ainda não possui capacidade física para promover certas ações no mundo que a cerca, é por meio da brincadeira que a criança tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2017, p. 121).

Se tomarmos por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009 *apud* COSTA, 2017, p. 251), documento que aponta as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, encontraremos, no artigo 9º, orientações que garantem à criança o acesso a experiências pedagógicas diversificadas com a cultura, nas quais a música, dentre outras manifestações artísticas, está inserida. Em consonância com essas diretrizes, segundo Brito (2003), a criança, ser brincante por natureza, faz música brincando, se relacionando com o mundo que vai descobrindo. Nessa relação, ela também explora, investiga, pesquisa, descobre instrumentos, inventa e ouve de maneira ativa.

A música é, assim, uma arte em constante movimento, um organismo vivo que ganha novas dimensões quando a criança (ou o adulto) se relaciona com ela. Esse processo é permanente e modifica-se à medida que o próprio ouvinte se transforma. Podemos, assim, traçar uma analogia entre a apreciação musical e os processos desenvolvimentais propostos por Vigoski, seus colaboradores e sucessores. A fruição da arte não é um resultado direto do objeto cultural, mas do que Barca e Teixeira (2017) classificam como uma síntese dialética. Nesse sentido, há também, na apreciação musical, um diálogo entre o meio, a criança como sujeito ativo no processo de escuta, e a obra musical. Nossa mente musical atribui, a cada experiência de escuta, novos significados aos sons, permitindo-nos “rir ou chorar, gostar ou desgostar, ser movidos ou ficar indiferentes” (SLOBODA, 2008, p. 4).

Pensar em atividades musicais na Educação Infantil com intencionalidade pedagógica, de maneira a contribuir com o “processo de formação social da personalidade da criança” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 29) implica, portanto, levar em conta o movimento dialético de aprendizagem e desenvolvimento decorrente de princípios da Teoria Histórico-Cultural. É na relação aprendizagem-desenvolvimento,

caracterizada pelas relações da criança com a cultura e com o adulto mais experiente, que ela vai, segundo Akuri, Kohle e Pereira (2020), se apropriando da cultura criada pela humanidade do decorrer da história. Uma vez que a apreciação musical também requer a apropriação de elementos históricos e culturais por parte do indivíduo, o papel da professora e do professor, como mediadores da brincadeira musical, é preponderante, porque se expressa, segundo Barca e Teixeira (2017), no planejamento e na disponibilização para o acesso das crianças ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, oportunizando a compreensão do mundo e o desenvolvimento do senso crítico. As ações docentes englobam, com isso, a redefinição do uso de materiais, a realização de projetos coletivos, com implicações para a organização de vivências mobilizadoras de processos necessários às formações psíquicas qualitativamente novas (neoformações) em cada pessoa, e no aperfeiçoamento de funções psicológicas superiores em níveis cada vez mais sofisticados.

A tarefa da professora e do professor exige, segundo as autoras, muito mais do que mera observação e mediação entre a criança e o conhecimento. Professoras e professores são “os organizadores do ambiente social educativo, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 35). Isso justifica não apenas sua necessidade de apropriação de elementos teóricos e práticos da linguagem musical, mas do desenvolvimento da percepção e apreciação musical no seu processo formativo.

Chega-se, assim, ao problema da pesquisa: de que maneira a apreciação musical ativa pode contribuir com o desenvolvimento humano do graduando em Pedagogia, mais especificamente, a professora e o professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil? Com essa problemática, a pesquisa aqui proposta tem como objetivo principal localizar, reunir e analisar bases teóricas que viabilizem reflexões acerca de como a apreciação musical ativa pode contribuir com o desenvolvimento do graduando em Pedagogia, mais especificamente, a professora e o professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil. De modo específico, o objetivo é investigar, por meio de pesquisa bibliográfica, as relações existentes entre a apreciação musical ativa e a abordagem histórico-cultural de Vigotski, colaboradores e sucessores, bem como relacionar, a partir das fontes científicas reunidas na pesquisa, práticas direcionadas a contribuir com a constituição pedagógica e o desenvolvimento humano da professora e do professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil.

Para fins de entendimento, o termo “apreciação musical ativa”, adotado desde o tema deste projeto, abrangerá não só a escuta musical, mas também a formação cultural e o papel social do indivíduo, bem como fundamentos de ações colaborativas e cada vez mais humanizadoras na Educação Infantil, tais como a brincadeira, o movimento e a criação musicais, o canto e a exploração sonora. Assim, a pesquisa pretende elencar conceitos históricos, pedagógicos, filosóficos e psicológicos que podem

conduzir o docente à apreciação musical ativa, conforme o sujeito se apropria daqueles. Tais pré-requisitos estão, por sua vez, diretamente relacionados às pedagogias musicais ativas, brevemente conceituadas neste plano de trabalho.

## **Metodologia**

Diante do problema apresentado, a primeira hipótese a ser investigada é a escassez de produção científica voltada à área de Pedagogia com linhas específicas em arte-educação na modalidade apreciação musical ativa. Esta nos remete, por sua vez, a outra hipótese, relacionada à escassez de práticas, formações continuadas e cursos na graduação e pós-graduação em Pedagogia com linhas específicas em arte-educação, também na modalidade apreciação musical ativa. Sendo assim, o presente projeto será realizado a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: buscas em fontes digitais de informação para localização, reunião e análise de produções científicas na forma de artigos, teses e dissertações nas áreas de: Educação Musical (pedagogias musicais ativas), Pedagogia (com ênfase em Educação Infantil) e Psicologia do Desenvolvimento – especialmente o enfoque histórico-cultural – sobre o objeto de estudos ora focado; e proposição de práticas que dialoguem com a cultura brasileira e de outros países e contribuam com a formação da professora e do professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil.

As reflexões sociabilizadas a seguir reforçam a pertinência de propostas pedagógicas musicais ativas favoráveis à aproximação cada vez mais efetiva da professora e do professor em formação inicial para atuação na Educação Infantil de uma arte criativa, com intencionalidade pedagógica, porque sensível e cientificamente organizada.

O propósito de ampliação dos conhecimentos sobre o tema está em andamento, conforme a seção de fundamentação teórica apresentada na sequência.

## **Fundamentação teórica: conhecimentos essenciais à formação docente**

Para além do cotidiano social da criança, no qual a ludicidade tem papel fundamental e a música é um objeto cultural presente, a brincadeira musical inserida na prática pedagógica é, para Delalande (2019), um agente do despertar. Nesse diálogo entre música e educação, o papel da escola é o de oportunizar à criança, desde a Educação Infantil, vivências musicais ricas, motivadoras da criação de novas necessidades humanizadoras nos anos iniciais da vida. Ao contrário do ensino tecnicista de música, uma experiência de invenção já integrada, de acordo com o autor, uma experiência musical. Assim, a apreciação musical ativa também faz parte do processo dialético que Puentes (2020) chama de

aprendizagem consciente, a qual se dá não pelo conteúdo em si, mas pelo significado que a aprendizagem adquire para a criança.

Nesse sentido, as intervenções da professora e do professor da Educação Infantil, “organizadores do meio social educativo” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 37), no fazer lúdico e musical de suas turmas têm papel preponderante, pois os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais por eles propostos “favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (BRITO, 2003, p. 35). Proporcionar tal suporte em sala, com sensibilidade artística e fundamentação pedagógica exige, segundo a autora, o apoio de pesquisas e estudos teóricos. Em suma, uma formação musical pessoal que permita ao docente observar com maior acuidade o desenvolvimento e a expressão musical da criança em cada fase de seu desenvolvimento.

Para chegarmos, contudo, às práticas a serem vivenciadas, internalizadas e ressignificadas pelo graduando e graduanda em Pedagogia, um longo e necessário percurso precisa ser percorrido. Almeida (2009) esclarece acerca da essencialidade da proximidade entre o que fazemos e o que queremos com a música na escola. Para que o professor não se torne um mero colecionador de atividades, é necessário “que se indague sobre a natureza das relações a serem construídas entre as crianças e a linguagem musical” (ALMEIDA, 2009, p. 9). Logo, é importante que a professora e o professor em formação para atuação na Educação Infantil, se apropriem de instrumentais teóricos que, segundo a autora, não só antecederão, como subsidiarão suas práticas docentes. A fundamentação teórica norteia o olhar docente ao traçar um panorama do desenvolvimento da escuta sensível da criança por meio do jogo e da brincadeira no transcorrer da infância.

Há, no entanto, uma imprecisão conceitual quando abordamos a temática jogo e brincadeira. Situações diferentes, muitas vezes, recebem a mesma denominação e nos deparamos com visões conflitantes a esse respeito. Kishimoto (2003) afirma que muitos estudiosos empregam tais termos com indiferença, somando àqueles o termo “brinquedo”, que também é utilizado indistintamente. Sendo assim, a autora propõe considerarmos o brinquedo como o objeto da brincadeira, o que dá suporte a ela; a brincadeira, por sua vez, seria uma conduta estruturada com regras. Finalmente, a autora propõe o uso do termo “jogo infantil” para designar tanto o objeto quanto as regras da brincadeira, ou seja, a união dos elementos brinquedo e brincadeira.

Dentro do estudo aqui proposto, diversos pré-requisitos para a formação musical ativa do docente também precisarão ser considerados e, conseqüentemente, aprofundados. O primeiro aspecto é o de que a escuta e a apreciação musical estão, como já foi mencionado, em permanente mudança, acompanhando, segundo Shafer (2011), o avanço social e tecnológico. O autor nos esclarece que passamos, ao longo da história, dos sons naturais dos ventos, água e animais às paisagens urbanas, até chegarmos aos sons

mecânicos pós-Revolução Industrial e zunidos tecnológicos da era da informática, que hoje se mesclam aos sons humanos e modificam de maneira drástica o consumo da arte. Compreender as revoluções sociais da música, que ditam tendências de produção e apreciação em massa, é fundamental para que entendamos a graduanda e o graduando da atualidade, futuros professores que são, antes de tudo, integrantes do núcleo social.

Outro aspecto relevante é o da apropriação cultural. Segundo Adorno (2020), estamos cercados por “mercadorias musicais estandarizadas” que inibem a atitude valorativa de uma apreciação musical mais consciente. Esse quadro de alienação vai de encontro ao papel social da escola e do docente quanto ao uso da música. É necessário que a professora e o professor em formação inicial conheçam o pensar e o sentir de diversos povos por meio da sua produção cultural, acessando processos sócio-históricos que vão além da sua própria cultura. A apreciação de variados gêneros e tendências, nacionais e estrangeiros, é um elemento-chave na criação de um pensamento musical e artístico crítico. Sendo a música uma das formas de representação simbólica do mundo, ela nos permite conhecer a nós mesmos, ao outro, “e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical” (BRITO, 2003, p. 28).

O próximo ponto a ser considerado é o estímulo às vivências musicais ativas, caminho para o desenvolvimento de potencialidades que poderão ampliar, segundo Stiff (2016), o próprio sentido da música apreciada. O docente e a docente em formação inicial devem, nesse sentido, ao planejar uma ação, experimentar, fruir das práticas para, futuramente, oportunizar atividades em que a criança possa ouvir música e experimentá-la da maneira com que ela compreende e lê o mundo que a cerca: movendo o corpo, vivenciando exercícios musicais que trabalhem elementos diversos da música, “privilegiando em cada momento um aspecto da apreciação” (STIFF, 2016, p. 35).

Fica, portanto, impossível dissociar a apreciação musical do movimento, do gestual. O despertar corporal, ligado à criação e expressividade, distante de gestos pré-determinados por um adulto com a intenção de serem imitados, é fundamental na formação docente, pois, para Delalande (2019), o gesto, na Educação Infantil, desenha o som. Isso nos leva a outro pré-requisito da formação em apreciação musical ativa dos graduandos em Pedagogia: a apropriação de conceitos das pedagogias musicais ativas. Ainda que autoras como Mariani (2011) utilizem em seus estudos o termo “método ativo”, adotaremos aqui a nomenclatura “pedagogias ativas”, pois, segundo Fonterrada (2008, p. 119), “nem todas podem ser consideradas métodos, mas abordagens ou propostas”. É importante salientar que, ao enunciarmos as pedagogias musicais ativas, nos referimos não somente às práticas advindas de suas teorias pedagógicas, mas à filosofia que permeia toda a sua composição.

As pedagogias musicais ativas surgiram na primeira metade do século XX. Estudiosos da chamada primeira geração de pedagogos musicais ativos, como o suíço Émile Jaques-Dalcroze e o alemão Carl

Orff, desenvolveram estudos baseados no movimento, “onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MARIANI, 2011, p. 27). Dalcroze, por exemplo, desenvolveu a Rítmica, que visa a musicalização do corpo, com um conjunto de exercícios e composições que discutem a relação entre música, espaço, tempo e energia. Orff, por sua vez, associou o canto, a palavra e a dança a instrumentos percussivos e melódicos, como o xilofone e a flauta doce, num processo de experimentação, improvisação e criação graduais, do simples para o complexo. Dessa maneira, o educador alemão estreitou a relação entre o jogo e o movimento, “fontes do conhecimento indiscutivelmente relevantes por implicarem o envolvimento dos sentidos” (MASCHAT, 1999 *apud* CARVALHO; CUNHA; MASCHAT, 2015, p.45).

Ainda que o Brasil conte com professores especializados em pedagogias musicais ativas, as formações no país nesse segmento ainda se restringem, majoritariamente, aos cursos de música e licenciatura musical. Fonterrada (2008, p. 119-120) acrescenta que “mesmo nas escolas que investem em aulas de musicalização, observa-se que, muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento”. Fica claro, portanto, que, para fortalecermos os processos formativos em apreciação musical ativa das professoras e professores em formação para atuação na Educação Infantil, é importante que, além da observação atenta dos fatores previamente elencados, revisitemos os pioneiros das pedagogias musicais ativas e seus seguidores, considerando suas propostas à realidade e cultura brasileiras.

## **Considerações Finais**

A pesquisa aqui proposta intenciona aproximar estudos, destinados comumente aos cursos de Música, às propostas de formação inicial docente no Curso de Pedagogia, sobretudo aquelas voltadas à Educação Infantil, evidenciando o diálogo entre ambas as áreas do conhecimento. Ao se apropriar dos instrumentais teóricos, os futuros docentes poderão potencializar suas práticas pedagógicas, fortalecendo seu papel enquanto atores de uma “Educação Infantil que acolhe, escuta e promove o acesso de todas as crianças como sujeito ativo ao conjunto da cultura humana [...], para que possam constituir-se, desde crianças, como sujeitos capazes de posicionar-se de modo crítico e sensível” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p 30-31).

A apropriação do pensamento teórico afasta os docentes da Educação Infantil do senso-comum, no qual as aulas de musicalização se restringem a um repertório de canções infantis de valor musical e pedagógico duvidosos. A exemplo do que nos assevera Freire (2021), somente um ser que se distancia do seu contexto e o objetiva pode se comprometer com sua mudança e transformá-lo, sendo, a um tempo, por

ele transformado. Essa proposta é, assim, fruto de ideias em desenvolvimento que não buscam encontrar um fim, mas caminhos que possam, de alguma maneira, agregar à formação da futura professora e do futuro professor da Educação Infantil.

## Referências

- ADORNO, T. W. **Indústria cultural**. Traduzido por Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- AKURI, J. G. M.; KOHLE, E. C.; PEREIRA, M. C. Cuidado e educação dos bebês crianças pequeninas: um olhar por dentro da creche. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020.
- ALMEIDA, B. de. **Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- COSTA, S. A. da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.
- STIFFT, K. Apreciação musical: conceito e prática na Educação Infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Orgs.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 27-36.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 28.04.22.
- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BARCA, A. P. de A.; TEIXEIRA, S. R. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.
- CARVALHO, S.; CUNHA, J.; MASCHAT, V. **Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos**. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015.
- DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCÍA, L. D. La relación enseñanza-desarrollo psíquico en el enfoque histórico cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental [recurso eletrônico]**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 27-44.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 25-54.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 31-52.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

SHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.