DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

# Desenvolvimento e aprendizagem musical na primeira infância: discussões a partir da canção *O Pandeiro*

*Polyana Maciel Dias*
*Programa de Pós-graduação em Música (PPG-PROFMUS) - EMUFPA – adm.polyanadias@gmail.com*

*Rômulo Mota de Queiroz*
*Programa de Pós-graduação em Música (PPG-PROFMUS) - EMUFPA – romulomq@ufpa.br*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir parâmetros que possam orientar a criação de canções destinadas à musicalização na primeira infância, considerando aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem musical. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, complementada pela transcrição e análise musical da canção didática *O Pandeiro* (2023), composta por Laís Monteiro. A discussão fundamenta-se nos estudos de Mársico (1982) e Sloboda (2008), que abordam o desenvolvimento e a aprendizagem musical, bem como nas contribuições de Orff, Kodály, Willems e Martenot, discutidas por Bona (2013), Silva (2013), Parejo (2013) e Fialho e Araldi (2013), acerca das características das canções e de suas finalidades pedagógicas. A análise da composição contemplou aspectos da forma, instrumentação, letra, melodia e ritmo. Os resultados evidenciaram possibilidades de exploração dos parâmetros sonoros, especialmente por meio dos contrastes de altura e timbre, da repetição de padrões rítmicos e da utilização de recursos vocais e instrumentais. Conclui-se que a transcrição e a análise musical constituem recursos relevantes para a reflexão docente sobre a criação e a utilização de repertórios destinados à primeira infância.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil. Aprendizagem musical. Canção didática. Transcrição musical. Educação Musical.

**Abstract:** This article aims to discuss parameters that can guide the creation of songs for music education in early childhood, taking into account aspects of musical development and learning. It is a bibliographic study, complemented by the transcription and musical analysis of the educational song *O Pandeiro* (2023), composed by Laís Monteiro. The discussion is grounded in the studies of Mársico (1982) and Sloboda (2008), which address musical development and learning, as well as in the contributions of Orff, Kodály, Willems, and Martenot, discussed by Bona (2013), Silva (2013), Parejo (2013), and Fialho and Araldi (2013), regarding the characteristics of songs and their pedagogical purposes. The analysis of the composition considered aspects of form, instrumentation, lyrics, melody, and rhythm. The results highlighted possibilities for exploring sound parameters, particularly through contrasts in pitch and timbre, the repetition of rhythmic patterns, and the use of vocal and instrumental resources. It is concluded that musical transcription and analysis are valuable resources for teachers' reflection on the creation and use of repertoires intended for early childhood.

**Keywords:** Child Development. Music Learning. Educational Song. Musical Transcription. Musical Education.

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

## 1 INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida como o período que vai do nascimento até os seis anos de vida conforme o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Esse período é caracterizado por intensas transformações nos aspectos cognitivo, motor, afetivo, linguístico e social. Nessa fase, as experiências e interações vivenciadas pela criança assumem papel significativo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades que contribuirão para suas aprendizagens ao longo da vida. Entre essas experiências, a música desempenha um papel significativo, uma vez que favorece a expressão, a comunicação, a criatividade, a percepção e a interação com o ambiente. Gordon (2008, p. 5) postula que "quanto mais cedo uma criança estiver em contato com experiência musicais, mais alicerces ela terá estabelecido para sua aprendizagem musical futura". Assim, compreender como a criança aprende música e desenvolve competências musicais torna-se fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas adequadas às características de cada faixa etária. Nesse sentido, as teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem musical oferecem subsídios importantes para a organização de práticas educativas e para a criação de materiais que favoreçam experiências musicais significativas.

Nos campos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem musical, diferentes autores têm contribuído para a compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento da criança e de sua relação com a música. Esses estudos apresentam perspectivas que permitem compreender aspectos como o desenvolvimento da aptidão musical, a construção da compreensão musical, a importância das experiências sonoras e o papel das interações com o ambiente nos processos de aprendizagem (Gordon, 2008; Mársico, 1982; Parejo, 2011; Sloboda, 2008). Tais contribuições possibilitam refletir não apenas sobre como a musicalidade se desenvolve na infância, mas também sobre os aspectos que podem orientar a elaboração de propostas musicais e a criação de canções destinadas a essa faixa etária.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo discutir parâmetros que possam orientar a criação de canções destinadas à musicalização na primeira infância. O artigo resulta dos trabalhos de duas disciplinas: *Pedagogia da Performance e Criação Musical* e *Ciências*

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

*Musicais*, realizadas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (PROFMUS-PPGMUS/EMUFPA). Na primeira disciplina, foram estudadas teorias relacionadas ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem musical, buscando compreender suas contribuições para a educação musical. Na segunda, foi realizada a transcrição e uma breve análise musical da canção didática *O pandeiro*, de autoria da compositora e professora Laís Monteiro, concebida para fins pedagógicos e destinada ao contexto da musicalização infantil. A articulação entre esses trabalhos possibilitou aproximar os fundamentos teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem musical dos processos de composição e análise de materiais musicais destinados à primeira infância. O que condicionou de certa forma a maneira como essas etapas são apresentadas neste trabalho.

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, mediante a consulta a livros e produções acadêmicas (c.f. Gil 2002, p. 44) relacionadas ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem musical e à composição de canções para a primeira infância. Complementarmente, realizou-se a transcrição e a análise musical da canção O pandeiro, com o propósito de observar aspectos de sua organização musical e discutir suas possíveis relações com os fundamentos teóricos apresentados.

## 2 INTRODUÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM MUSICAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No livro *A criança e a música*, Leda Osório Máralém (1982) apresenta diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil, destacando as contribuições da teoria psicossocial de Erik Erikson, da teoria cognitivista de Jean Piaget e das teorias da aprendizagem representadas por Robert Sears. De acordo com a autora, o conceito de desenvolvimento teve origem na Biologia, estando inicialmente relacionado ao crescimento físico dos organismos. Posteriormente, passou a abranger também as dimensões psicológicas e sociais do indivíduo. Nesse sentido, Márico afirma que “todo desenvolvimento supõe mudança, a qual implica a transição de um estado para outro, isto é, refere-se aos elementos dinâmicos da mudança e é, portanto, um processo” (Márico, 1982, p. 18).

Ao abordar a teoria de Piaget, Márico ressalta que o desenvolvimento ocorre de forma contínua e progressiva, por meio de processos de generalização e diferenciação. O conhecimento é

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

construído gradativamente, partindo de experiências concretas para formas cada vez mais abstratas de compreensão da realidade. De maneira semelhante, a teoria psicossocial de Erikson também se organiza em estágios de desenvolvimento, entendidos como estruturas complexas de comportamento que compõem uma sequência ordenada e contínua. Em contrapartida, os teóricos da aprendizagem não fundamentam suas explicações em etapas, mas concentram-se nos processos e nas condições que promovem mudanças comportamentais e influenciam a aprendizagem. Apesar das diferenças entre essas abordagens, Maier (1971 apud Máralém, 1982) observa que as teorias de Erikson, Piaget e Sears compartilham uma concepção comum acerca da continuidade do desenvolvimento. Para Maier, "cada experiência integra-se nos modos de comportamento estabelecidos previamente e as velhas experiências situam-se sob novas perspectivas" (Máralém, 1982, p. 20). Assim, o desenvolvimento é compreendido como um processo cumulativo, no qual novas aprendizagens se constroem a partir das experiências anteriores e, simultaneamente, contribuem para sua reorganização.

Essa compreensão também se aplica ao desenvolvimento musical. Mursell (1958 apud Máralém, 1982) destaca que a aprendizagem musical ocorre de forma contínua, iniciando-se em experiências concretas e avançando gradualmente para a compreensão de conceitos mais abstratos. Nesse processo, os conceitos musicais são inicialmente percebidos de forma vaga e pouco diferenciada, tornando-se progressivamente mais claros, organizados e assimilados por meio da aprendizagem e das experiências musicais. Por isso, Máralém ressalta que "a experiência aparece como indispensável para o desenvolvimento do indivíduo" (Máralém, 1982, p. 22). Ao discutir o desenvolvimento musical, a autora enfatiza que o "contato com a música e a participação em atividades musicais são imprescindíveis para possibilitar a diferenciação e a integração dos elementos musicais" (Máralém, 1982, p. 24). Nessa mesma perspectiva, Mursell (1958 apud Máralém, 1982) argumenta que a integração dos elementos musicais depende de sua progressiva diferenciação, uma vez que não é possível compreender as relações musicais sem que seus componentes sejam previamente percebidos e distinguidos. Corroborando essa ideia, Zenatti (1969 apud Máralém, 1982) destaca que a diferenciação constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento musical, pois permite à criança discriminar características sonoras como altura, duração, intensidade, timbre e outros elementos que compõem a linguagem musical. Nesse

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

sentido, Márs ico afirma que, “todavia, se a experiência musical visar ao desenvolvimento da musicalidade, deve prever e pôr em prática atividades musicais que favoreçam a aquisição de habilidades e capacidades musicais básicas, através da exploração e manipulação de elementos musicais” (Márs ico, 1982, p. 27). Assim, a autora defende uma educação musical baseada em experiências ativas, nas quais a criança possa explorar, manipular e experimentar os diferentes elementos constitutivos da música.

As reflexões de Márs ico (1982) dialogam com as contribuições de Sloboda (2008), que compreende o desenvolvimento musical como resultado da interação entre predisposições humanas e experiências culturais. Em *A mente musical: psicologia cognitiva da música*, o autor discute como o desenvolvimento musical pode ser compreendido à luz das teorias do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, como os cérebros humanos apresentam características semelhantes e os indivíduos compartilham diversos aspectos da experiência cultural, é possível identificar elementos comuns na aquisição das habilidades musicais durante a infância. Sloboda apresenta duas perspectivas principais para compreender esse processo. A primeira, inspirada em Piaget, sustenta que as habilidades musicais acompanham as mudanças cognitivas gerais, produzindo sequências relativamente previsíveis de comportamentos musicais ao longo do desenvolvimento. A segunda, associada às ideias de Chomsky, sugere a existência de capacidades especificamente musicais, biologicamente predispostas e relativamente independentes das habilidades cognitivas gerais. Contudo, Gardner e Wolf (1983 apud Sloboda, 2008) argumentam que ambas as perspectivas contribuem para uma compreensão mais completa do desenvolvimento musical.

Sloboda (2008) organiza sua análise em torno de dois processos fundamentais: a enculturação e o treino. A enculturação refere-se à aquisição espontânea das habilidades musicais por meio da convivência com o ambiente sonoro da cultura. Segundo Sloboda, esse processo ocorre sem esforço consciente e sem a necessidade de instruções formais. Para explicá-lo, o autor destaca três fatores principais: a existência de capacidades musicais primitivas presentes desde o nascimento; o conjunto de experiências musicais compartilhadas que a cultura proporciona às crianças; e a influência de um sistema cognitivo geral que se transforma rapidamente à medida que novas habilidades são adquiridas.

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

O treino, por sua vez, corresponde às experiências especializadas de aprendizagem musical que não são vivenciadas por todos os indivíduos de uma cultura. Trata-se de experiências associadas a grupos que valorizam o desenvolvimento de competências específicas e a busca pela excelência musical. Segundo Sloboda (2008), é por meio dessas experiências que os fundamentos adquiridos durante a enculturação podem ser transformados em conhecimentos e habilidades especializadas. De modo geral, o autor afirma que, na cultura ocidental, a enculturação musical predomina até aproximadamente os dez anos de idade, enquanto o treino passa a assumir papel cada vez mais relevante a partir desse período.

Ao abordar o primeiro ano de vida, Sloboda (2008) descreve as primeiras manifestações da enculturação musical. Segundo o autor, os bebês demonstram sensibilidade aos sons musicais desde muito cedo, respondendo a eles por meio da atenção, dos movimentos corporais e das vocalizações. Para ele, “a primeira evidência de consciência musical é alguma forma de diferenciar sequências musicais” (Sloboda, 2008, p.263), sendo a percepção das diferenças de altura e duração um pré-requisito para o desenvolvimento da compreensão musical. No entanto, a verdadeira consciência musical emerge quando a criança passa a perceber relações entre os sons e não apenas sons isolados.

Prosseguindo sua análise, Sloboda (2008) aborda os processos de enculturação musical vivenciados pelas crianças entre um e cinco anos de idade. Nesse período, a criança passa a apresentar comportamentos musicais mais evidentes e organizados. Por volta dos dezoito meses surgem as primeiras manifestações de canto espontâneo, caracterizadas pelo uso de alturas definidas e pequenos padrões melódicos. Entre os dois e os cinco anos, a criança começa a reproduzir fragmentos de canções conhecidas, frequentemente modificando ritmos, alturas e letras. Essas produções revelam que ela não apenas imita o que ouve, mas constrói gradualmente uma compreensão das estruturas musicais presentes em sua cultura. Além disso, observa-se um avanço progressivo na percepção da melodia, do ritmo e da organização musical, bem como uma crescente capacidade de reconhecer músicas familiares, cantar trechos de canções e criar suas próprias produções musicais. Ao abordar as características gerais do desenvolvimento infantil entre os três e os seis anos de idade, Mármy (1982) observa que a criança inicia essa fase apresentando limitações na linguagem e na fala. Entretanto, por volta dos cinco anos, seu vocabulário torna-se

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

significativamente mais amplo e a maior parte das dificuldades de articulação encontra-se superada. A autora destaca ainda que a capacidade de atenção é inicialmente reduzida, mas se amplia gradativamente, permitindo maior concentração por volta dos seis anos. Nessa etapa, a aprendizagem ocorre principalmente por meio da manipulação concreta de objetos e da vivência de situações reais.

No campo da educação musical, Mársico (1982) atribui especial importância às canções, considerando-as elementos fundamentais para o desenvolvimento musical da criança. Segundo a autora, as canções possibilitam integrar música, movimento e ação, favorecendo experiências significativas e adequadas às características dessa faixa etária. Citando Willems, a autora afirma que o repertório infantil não deve se restringir apenas às canções folclóricas, mas incluir também canções com finalidades didáticas, como "canções com intervalos, em modo maior e menor, canções para serem mimadas e canções ritmadas que induzam a movimentos regulares do corpo" (Mársico, 1982, p. 55). Além disso, recomenda a utilização de canções que explorem intervalos de segunda maior e menor, terça maior e menor, quarta justa, quinta justa, sexta maior e menor e oitava justa. A valorização das canções também está presente na proposta de Willems. Segundo Parejo (2013), o educador considera a canção um recurso privilegiado para a educação musical, pois nela estão integrados a melodia, o ritmo e a harmonia, ainda que esta última apareça de forma implícita. Por essa razão, as canções constituem "meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior" (Parejo, 2013, p. 103), favorecendo o desenvolvimento das capacidades auditivas e musicais da criança.

### 2.1. Características gerais de música para crianças

Embora o repertório musical destinado às crianças não deva se restringir a músicas consideradas simples, a composição de canções com objetivos pedagógicos requer a consideração das características e necessidades próprias de cada etapa do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Martenot (apud Fialho; Araldi, 2013, p. 163) destaca que "é fundamental que a criança tenha acesso e domine temas coerentes com sua fase de desenvolvimento". Assim, a elaboração de canções didáticas deve considerar as capacidades cognitivas e musicais das crianças, bem como suas experiências e possibilidades de participação. Isso não significa limitar o repertório a estruturas

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

musicais elementares, mas refletir sobre a maneira como os elementos são organizados e apresentados, de modo que possam ser explorados e compreendidos progressivamente.

A adequação de uma canção ao público infantil, portanto, não depende exclusivamente de sua extensão, quantidade de notas ou complexidade rítmica. É necessário considerar também a relação entre a música, a letra, os instrumentos utilizados, os movimentos corporais e as experiências que podem ser desenvolvidas a partir dela. Uma composição pode apresentar uma estrutura musical acessível e, ao mesmo tempo, oferecer diferentes possibilidades de exploração, permitindo que a criança estabeleça relações entre o que escuta, canta e executa. Desse modo, as características musicais não devem ser pensadas isoladamente, mas em articulação com os objetivos pedagógicos e com as formas de interação que a canção pode proporcionar. Nesse sentido, apresentam-se a seguir algumas características gerais das canções com finalidade didática voltadas à primeira infância, fundamentadas em estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem musical.

Bona (2013) destaca que Carl Orff propõe a introdução das melodias a partir do intervalo de terça menor entre as notas Sol e Mi, acrescentando progressivamente as notas Lá, Ré e Dó, o que resulta na formação da escala pentatônica. Segundo a autora, a preferência de Orff por uma escala de cinco sons está relacionada à sua adequação ao desenvolvimento musical infantil, especialmente nos primeiros anos de vida (Bona, 2013). Kodály também defende a ideia de partir da escala pentatônica (Silva, 2013).

A utilização de um conjunto reduzido de notas pode favorecer o contato inicial com a organização melódica, possibilitando que as crianças reconheçam, reproduzam e experimentem pequenas sequências sonoras. A apresentação progressiva dos elementos musicais permite que novas possibilidades sejam incorporadas às experiências já vivenciadas, ampliando gradualmente o repertório de relações que a criança estabelece com os sons. Nesse contexto, a escolha das notas que compõem uma canção constitui um aspecto relevante do processo composicional, especialmente quando se pretende elaborar melodias que possam ser cantadas e exploradas vocalmente pelas crianças.

Na proposta pedagógica de Orff, destaca-se também o uso de uma ampla variedade de instrumentos de percussão, que favorecem a exploração sonora, o movimento e a participação ativa

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

das crianças. Entre os instrumentos sugeridos estão pandeiros, agogôs de madeira, afoxés, kokoricos, reco-recos, pares de maracas, ganzás, blocos de madeira, baquetas e clavas. A diversidade desses instrumentos permite trabalhar com diferentes possibilidades de produção sonora, considerando aspectos como altura, duração, intensidade e timbre. Além disso, a exploração instrumental pode envolver ações corporais variadas, como bater, sacudir, raspar e percutir, estabelecendo relações entre o movimento realizado e o som produzido.

A presença de instrumentos de percussão nas atividades musicais também possibilita que a criança participe da construção sonora para além do canto. Ao experimentar diferentes maneiras de tocar um instrumento, ela pode perceber que um mesmo objeto produz sonoridades distintas, dependendo do gesto e da forma de execução empregados. Essa exploração amplia as possibilidades de escuta e contribui para que os elementos musicais sejam vivenciados de maneira concreta. Para a composição de canções didáticas, essa perspectiva permite considerar o instrumento não apenas como acompanhamento da melodia, mas também como elemento central da proposta musical, capaz de orientar a temática, a organização rítmica e as atividades desenvolvidas. Outra contribuição importante para pensar a elaboração de repertórios infantis encontra-se na classificação das canções apresentada por Parejo (2013, p. 104), que relaciona diferentes tipos de composição às suas finalidades didáticas:

> 1. Canções populares tradicionais; 2. Canções simples para principiantes – elaboradas sobre palavras de ações cotidianas (Bom dia, onde está? Papai, Mamãe, entre outras), compostas na própria aula; 3. Canções que preparam para a prática instrumental – composta sobre pentacorde, permitem utilizar os cinco dedos, ao piano. Antes de executar a canção ao instrumento, convém cantá-la com a letra, em seguida em “lá, lá, lá”, depois transpondo-a para diferentes tonalidades e, finalmente, cantar na tonalidade de Dó M com os nomes das notas; 4. Canções de intervalos – têm a intenção de preparar o treinamento intervalar futuro, devem ser cantadas principalmente com a letra, depois “lá, lá, lá” e, mais adiante, com os nomes das notas. Os intervalos são apresentados na seguinte progressão: 2ªM e m; 3ªM e m, 5ª e 4ª j; 6ª M e m e 8j; 7ª M e m; 5ªdim; 4ªaum; 5. Canções para cantar com mímica – aqui Willems pensa no valor expressivo e plástico das expressões faciais e movimentos corporais; 6. Canções ritmadas – são canções que possibilitam movimentos naturais como embalar, saltar, correr, balançar, trabalhar nuances de velocidade e, mais tarde, bater os tempos e os ritmos. Essas mesmas canções, além de trabalhar o instinto

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

> rítmico, muitas vezes preparam a percepção de acordes e harmonias; 7. Canções improvisadas – partem de ritmos corporais ou de palavras ou frases que as crianças gostam de repetir, o professor estará atento para canalizar esses momentos espontâneos.

A classificação apresentada por Parejo (2013) evidencia que as canções podem assumir diferentes funções no processo de musicalização, de acordo com os elementos que exploram e as experiências que propõem. Algumas estão relacionadas à familiarização com o repertório tradicional; outras favorecem o contato inicial com a prática instrumental, a percepção dos intervalos, a expressão corporal, a vivência rítmica e a improvisação. Essa diversidade demonstra que a canção não precisa estar vinculada a uma única finalidade, podendo integrar diferentes objetivos em uma mesma proposta pedagógica.

Entre essas possibilidades, destacam-se as canções simples para principiantes, construídas a partir de palavras e ações cotidianas. A utilização de elementos próximos ao universo infantil pode favorecer a compreensão da proposta e estabelecer relações entre a experiência musical e situações reconhecidas pelas crianças. Da mesma forma, as canções acompanhadas de mímica e movimentos corporais permitem associar a escuta a outras formas de expressão, ampliando as possibilidades de participação. Nesses casos, os gestos não precisam funcionar apenas como ilustração da letra, mas podem constituir parte da própria experiência musical, contribuindo para a percepção das relações entre som, movimento e expressão.

As canções ritmadas também apresentam possibilidades relevantes para a musicalização na primeira infância, uma vez que permitem explorar diferentes formas de movimentação e organização temporal. Ações como embalar, saltar, correr e balançar podem ser relacionadas às características do ritmo e às variações de velocidade. Assim, a percepção rítmica pode ser desenvolvida por meio de experiências corporais, antes mesmo de a criança utilizar conceitos ou nomenclaturas específicas para descrever aquilo que vivencia. A relação entre movimento e música possibilita que os elementos rítmicos sejam percebidos e experimentados de maneira integrada.

Outro aspecto destacado por Parejo (2013) refere-se às canções improvisadas, que podem partir de ritmos corporais, palavras ou frases repetidas espontaneamente pelas crianças. Essa proposta chama a atenção para a importância de o professor observar e valorizar as manifestações musicais que surgem durante as atividades. Em vez de restringir a experiência à

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

reprodução de uma composição previamente estabelecida, o docente pode incorporar elementos produzidos pelas próprias crianças, criando situações em que elas participem também da construção do material musical. A improvisação, nesse sentido, amplia as possibilidades de interação e permite que a canção seja transformada a partir das experiências do grupo.

Martenot (1970, apud Fialho e Araldi, 2013) recomenda que as canções destinadas às crianças sejam curtas, com poucas notas, e que o repertório seja renovado de acordo com seus interesses. O autor também sugere a alternância entre o canto da criança e do adulto, além do uso de gestos como apoio visual para a compreensão dos contornos melódicos. Essas recomendações permitem refletir sobre a organização das canções e sobre a maneira como são apresentadas durante as atividades de musicalização.

A utilização de canções curtas e com número reduzido de notas pode favorecer a familiarização com as estruturas melódicas e possibilitar sua repetição em diferentes momentos da aula. Entretanto, a repetição não precisa significar a execução sempre idêntica de uma mesma sequência. O professor pode propor pequenas variações, alternar trechos cantados por ele e pelas crianças ou utilizar diferentes formas de acompanhamento, ampliando as possibilidades de escuta e participação. A alternância entre o canto do adulto e o da criança, por exemplo, pode favorecer situações de diálogo musical, nas quais a escuta e a resposta se tornam partes da atividade. Os gestos também podem desempenhar uma função importante nesse processo, pois oferecem referências visuais e corporais que acompanham a realização musical. Ao associar movimentos aos contornos melódicos, às palavras ou às ações descritas na letra, o professor pode ampliar as formas de interação com a canção. Essa associação permite que a experiência não se limite à reprodução vocal, envolvendo também a observação, a movimentação e a expressão corporal.

A partir dessas contribuições, observa-se que a elaboração de canções para a primeira infância envolve diferentes decisões composicionais e pedagógicas. A escolha da extensão vocal, da organização melódica, dos padrões rítmicos, dos instrumentos e da temática da letra pode influenciar as formas de participação e exploração propostas. Entretanto, esses aspectos não devem ser considerados critérios isolados de adequação. Uma composição pode apresentar uma melodia curta e repetitiva, por exemplo, mas oferecer possibilidades variadas quando articulada à exploração instrumental, ao movimento corporal e à improvisação.

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

Desse modo, as referências apresentadas permitem compreender que a criação de canções didáticas pode partir de uma intencionalidade pedagógica, sem desconsiderar os aspectos expressivos e criativos da composição musical. O professor pode organizar os elementos sonoros de acordo com aquilo que pretende explorar, mas também precisa considerar as possibilidades de ampliação que podem surgir durante a atividade. A criança, por sua vez, não deve ser compreendida apenas como receptora ou reprodutora do repertório, mas como participante capaz de experimentar, propor e transformar os materiais musicais apresentados.

Essas considerações oferecem subsídios para a análise de composições destinadas à musicalização infantil, permitindo observar não apenas sua estrutura musical, mas também as relações entre os elementos que a constituem e as experiências que podem proporcionar. Na seção seguinte, essas referências são articuladas à transcrição e à análise da canção *O Pandeiro*, buscando identificar características composicionais e possibilidades de exploração pedagógica relacionadas aos parâmetros sonoros.

## 3 *O PANDEIRO* E A SUA TRANSCRIÇÃO COMO MEIO PARA AVALIAR A ADEQUAÇÃO COMPOSICIONAL À EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A composição de músicas pelo professor de musicalização infantil frequentemente surge de maneira intuitiva, em resposta às necessidades pedagógicas e às situações vivenciadas em sala de aula. Nesse contexto, a transcrição musical pode constituir um recurso importante para ampliar a compreensão sobre o material criado. Ao registrar a composição em notação musical, o professor passa a visualizar com maior clareza seus elementos constitutivos, como extensão melódica, intervalos, aspectos rítmicos e organização formal. Esse processo favorece uma análise mais aprofundada das escolhas composicionais, permitindo identificar características que nem sempre são percebidas durante a criação, além de reconhecer novas possibilidades de exploração musical e pedagógica. Dessa maneira, a transcrição também pode contribuir para que o docente avalie a coerência entre suas intenções pedagógicas e os elementos musicais efetivamente presentes na composição, tornando suas decisões mais conscientes.

Essa contribuição está relacionada à própria natureza do processo de transcrição, que não se restringe à representação gráfica dos sons, mas envolve também a análise e a interpretação

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

do material musical. Segundo Flávio Barbeitas (2000), a transcrição não deve ser compreendida como uma simples reprodução mecânica de sons em símbolos, uma vez que envolve escolhas realizadas pelo transcritor. Desse modo, transcrever pressupõe compreender os elementos musicais e as relações estabelecidas entre eles, tornando esse procedimento também uma possibilidade de aprofundamento do conhecimento sobre a composição. Em consonância com essa perspectiva, Vale (2018) argumenta que a transcrição musical ultrapassa a mera transferência de uma obra para outro suporte, configurando-se como um processo interpretativo que busca preservar as relações expressivas e os sentidos presentes na composição original. Assim, a transcrição estabelece uma relação de diálogo com a obra, contribuindo para sua compreensão e preservação.

No campo da Educação Musical, essas possibilidades tornam a transcrição especialmente relevante, tanto para o registro de repertórios utilizados nas práticas pedagógicas quanto para a elaboração e a análise de materiais didáticos. Ao documentar músicas que circulam predominantemente pela oralidade ou que estão disponíveis apenas em gravações sonoras, esse procedimento amplia as possibilidades de acesso, estudo e utilização desses repertórios em diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Dito isto, a figura 1 apresenta a transcrição da canção *O Pandeiro*, composta por Laís Monteiro, em 2023, para atividades de musicalização infantil, especificamente para crianças da primeira infância. A composição foi concebida com o propósito de apresentar o instrumento pandeiro e explorar suas possibilidades sonoras. A realização da transcrição teve como objetivo registrar a composição em partitura e possibilitar a análise de seus elementos musicais, evidenciando suas potencialidades pedagógicas para o trabalho com crianças da primeira infância.

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

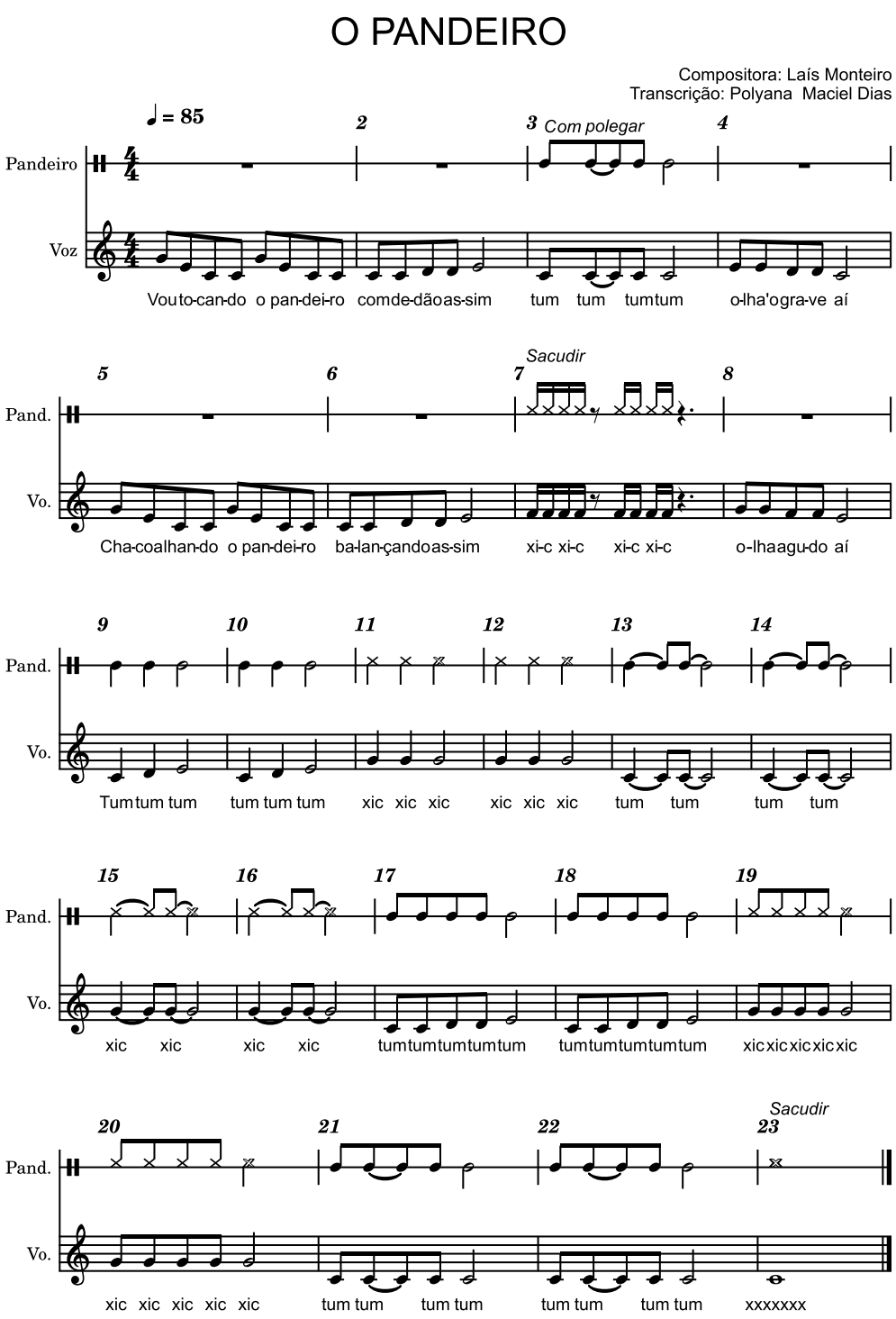



**Figura 1**: Transcrição da canção *O Pandeiro*, de Laís Monteiro (2023). Fonte dos autores.

A transcrição da canção foi realizada a partir de uma gravação de áudio cedida pela própria compositora. O processo ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente, foram realizadas diversas escutas da gravação com o objetivo de identificar a estrutura geral da obra, a melodia

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

principal e os padrões rítmicos presentes. Em seguida, utilizou-se o ukulele como instrumento de apoio para localizar as alturas das notas executadas pela voz. Após a identificação dos elementos melódicos e rítmicos, realizou-se a transcrição da composição para partitura, utilizando o software MuseScore (versão 4.7.6-261022093). Posteriormente, novas audições da gravação original foram realizadas para conferir as informações registradas e realizar eventuais ajustes. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, a transcrição da canção foi realizada e utilizada mediante autorização prévia da autora.

Na transcrição, foi possível identificar que a composição não se limita a apresentar o pandeiro como instrumento musical, mas propõe diferentes maneiras de explorá-lo, articulando letra, melodia, ritmo, timbre, gestos e possibilidades de execução instrumental. A canção apresenta forma estrófica, na qual a melodia e a estrutura musical permanecem praticamente inalteradas ao longo da execução, ocorrendo mudanças principalmente na letra. Essa característica favorece a memorização e a participação das crianças, uma vez que a repetição contribui para o reconhecimento das estruturas musicais. O andamento é moderado, aproximadamente 85 batidas por minuto, proporcionando condições para a execução dos padrões rítmicos e para a exploração corporal dos movimentos associados à canção.

A instrumentação é composta pela voz e pelo pandeiro, instrumento que assume papel central na proposta pedagógica da obra. A escolha do pandeiro como instrumento central dialoga com a abordagem de Carl Orff, que valoriza a utilização de instrumentos de percussão nas experiências musicais com crianças (Bona, 2013). Nesse caso, o instrumento participa diretamente da construção da proposta, pois suas possibilidades sonoras estão relacionadas tanto à temática da letra quanto à organização musical. Dessa forma, a criança pode estabelecer relações entre o que canta, o que escuta e os movimentos necessários para produzir diferentes sonoridades.

A letra apresenta uma linguagem simples e acessível, próxima do universo infantil, tendo como conteúdo a exploração do pandeiro. Apresenta ações de tocar com o polegar e sacudir o instrumento, acompanhadas por representações onomatopaicas, como “tum” e “xic”, que permitem associar a produção sonora do instrumento à expressão vocal. A utilização de ações concretas na construção da letra também se aproxima da classificação de canções simples para principiantes apresentada por Parejo (2013), que destaca composições elaboradas a partir de

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

palavras relacionadas a ações cotidianas. A composição estabelece ainda um contraste entre as sonoridades grave e aguda, relacionando o primeiro som à batida do polegar e o segundo à vibração das platinelas. Assim, a letra incorpora elementos de exploração dos parâmetros altura e timbre à própria temática da canção.

A extensão vocal da melodia situa-se entre Dó3 e Sol3, configurando uma tessitura reduzida. A melodia apresenta predominância de movimentos por graus conjuntos e pequenos intervalos, como os de segundas e terças, conferindo-lhe uma organização melódica de fácil assimilação. Observa-se também a repetição de motivos melódicos, com pequenas variações entre as frases, contribuindo para a construção de uma estrutura musical que favorece o reconhecimento e a memorização. Essa característica aproxima-se das recomendações de Feres (1998) e Martenot (1970 apud Fialho; Araldi, 2013), que destacam a importância de canções com pequena extensão e reduzido número de notas para o trabalho musical com crianças.

Em relação à organização rítmica, a composição apresenta padrões que se repetem ao longo da canção, favorecendo seu reconhecimento e reprodução pelas crianças. Inicialmente, a compositora apresenta uma sequência rítmica na região grave, seguida de sua repetição. Posteriormente, o mesmo padrão é retomado na região aguda, possibilitando explorar o contraste entre as sonoridades sem modificar sua organização rítmica. Essa estrutura pode ser observada a partir do compasso 9, estendendo-se até o compasso 22 (Figura 1). A repetição dos padrões oferece à criança a oportunidade de escutá-los mais de uma vez antes de reproduzi-los, favorecendo sua memorização e execução por imitação. Esse procedimento dialoga com as recomendações de Martenot (1970 apud Fialho; Araldi, 2013), que destaca a imitação e a repetição de células rítmicas curtas como princípios importantes no processo de ensino e aprendizagem do ritmo.

Com base na transcrição e na análise da composição, o Quadro 1 a seguir apresenta, de forma sintetizada, os principais elementos de sua estrutura musical em interação com sua performance (movimentos sugeridos pela letra no ato da execução musical) e suas respectivas possibilidades pedagógicas para o trabalho de musicalização na primeira infância. A síntese permite visualizar como os diferentes elementos da canção podem ser relacionados a propostas de exploração musical, evidenciando que uma mesma composição pode oferecer mais de uma possibilidade de abordagem. Desse modo, a análise não se restringe à identificação dos aspectos

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

estruturais da obra, mas busca compreender como eles podem orientar o planejamento de experiências musicais.

| **Elementos estruturais e performáticos** | **Característica dos elementos estruturais e performáticos** | **Possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento infantil** |
|---|---|---|
| **Forma musical** | Forma estrófica, com repetição da estrutura melódica e musical e mudanças principalmente na letra. | Favorecer a memorização, a antecipação de acontecimentos musicais e a participação das crianças no canto. |
| **Instrumentação** | Voz e pandeiro. | Explorar diferentes possibilidades de execução instrumental, investigar sonoridades e experimentar diferentes formas de produzir sons. |
| **Letra** | Linguagem simples e acessível, com temática relacionada à exploração do pandeiro e ações concretas, como tocar com o polegar e sacudir o instrumento e utilização de onomatopeias. | Associar palavras a gestos e movimentos, desenvolver a compreensão de comandos e incentivar a exploração instrumental. |
| **Altura** | Contraste entre sonoridades graves e agudas, associado às diferentes formas de execução do pandeiro. | Identificar, comparar e reproduzir sons graves e agudos por meio da voz e de diferentes instrumentos musicais. |
| **Timbre** | Diferentes sonoridades produzidas pelo pandeiro, por meio da batida com o polegar e do movimento de sacudir, que evidencia o som das platinelas. | Reconhecer e comparar timbres, investigar diferentes maneiras de tocar um mesmo instrumento. |
| **Melodia** | Tessitura reduzida (Dó3 a Sol3), predominância de movimentos por graus conjuntos e pequenos intervalos, além da repetição de motivos melódicos. | Favorecer a reprodução vocal, o reconhecimento de motivos melódicos e a memorização das frases musicais. |
| **Ritmo** | Apresentação e repetição de padrões rítmicos na região grave, posteriormente retomados na região aguda, sem alteração da organização rítmica. | Desenvolver a percepção rítmica por meio da escuta, imitação e reprodução de células rítmicas, utilizando a voz e instrumentos de percussão. |
| **Movimento corporal** | Associação entre as ações descritas na letra e os gestos necessários à execução do instrumento. | Explorar movimentos de mãos e braços, coordenação motora, gestualidade e relações entre movimento e produção sonora. |

**Quadro 1:** Características da canção *O Pandeiro* e suas possibilidades pedagógicas**,** elaborado pelos autores.

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir parâmetros que possam orientar a criação de canções destinadas à musicalização na primeira infância, articulando contribuições teóricas sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem musical à análise da composição *O Pandeiro*, de Laís Monteiro (2023). A discussão permitiu compreender que a elaboração de repertórios para crianças pequenas envolve a consideração de aspectos relacionados ao desenvolvimento musical, à organização dos elementos sonoros e às possibilidades de exploração oferecidas pelas composições.

As contribuições de Mársico (1982) e Sloboda (2008) reforçam a importância das experiências musicais e das interações com o ambiente para o desenvolvimento das habilidades musicais. Nessa perspectiva, a criança deve ser compreendida como participante ativa de sua aprendizagem, tendo oportunidades de escutar, cantar, movimentar-se, experimentar e criar. As canções podem contribuir para esse processo por integrarem diferentes elementos da linguagem musical e possibilitarem experiências que envolvem percepção, expressão e participação.

Nesse contexto, as características discutidas ao longo do trabalho, como extensão vocal, organização melódica, repetição de padrões rítmicos, utilização de instrumentos e associação entre música e movimento, constituem referências para a elaboração de repertórios destinados à primeira infância. As contribuições dos autores auxiliam nessa reflexão, sem que suas recomendações sejam compreendidas como regras rígidas. Mais do que estabelecer um modelo único de canção infantil, trata-se de considerar como os elementos musicais podem ser organizados para favorecer diferentes experiências de aprendizagem.

A análise de *O Pandeiro* permitiu identificar como uma composição pode articular aspectos da letra, da melodia, do ritmo e da instrumentação em torno de uma proposta de exploração sonora. A utilização do pandeiro como instrumento central, associada às onomatopeias “tum” e “xic”, aproxima a expressão vocal das sonoridades produzidas pelo instrumento. Além disso, o contraste entre sons graves e agudos, relacionado às diferentes formas de execução, oferece possibilidades de exploração dos parâmetros altura e timbre.

Outras características, como a tessitura reduzida, a predominância de pequenos intervalos e a repetição de motivos melódicos e padrões rítmicos, também se relacionam às recomendações apresentadas na fundamentação teórica. Esses elementos podem favorecer o

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

reconhecimento e a reprodução de estruturas musicais, além de possibilitar atividades de imitação, exploração instrumental e criação de novas sequências sonoras. Desse modo, a composição apresenta possibilidades que ultrapassam sua utilização como repertório para o canto, podendo constituir um ponto de partida para diferentes experiências musicais.

A transcrição da canção também se revelou um procedimento importante para o desenvolvimento da análise. O registro em partitura possibilitou visualizar aspectos da organização musical e observar com maior clareza elementos como extensão vocal, intervalos, motivos melódicos e padrões rítmicos. Conforme discutido a partir de Barbeitas (2000) e Vale (2018), a transcrição envolve processos de escuta, interpretação e tomada de decisões. Assim, além de preservar e registrar uma composição, esse procedimento pode contribuir para ampliar o olhar analítico do professor sobre os repertórios que utiliza em sua prática.

A partir dessa análise, compreende-se que o professor pode ampliar as possibilidades de uma canção por meio de propostas que envolvam a experimentação de diferentes sonoridades, a criação de padrões rítmicos, a exploração vocal e a improvisação. Essas possibilidades devem considerar as características e experiências das crianças, uma vez que uma mesma composição pode ser explorada de diferentes maneiras, conforme a faixa etária, os objetivos pedagógicos e o contexto em que ocorre a atividade.

É necessário, contudo, considerar que este estudo se concentrou na análise de uma única composição e não envolveu sua aplicação sistemática com crianças. Portanto, as possibilidades pedagógicas apresentadas correspondem a interpretações fundamentadas nas características musicais identificadas e nas referências teóricas discutidas, não constituindo resultados de uma intervenção pedagógica. Como perspectiva de continuidade, considera-se relevante desenvolver pesquisas que investiguem a utilização de composições didáticas em diferentes contextos de musicalização infantil, observando as formas de participação das crianças e as possibilidades de exploração propostas pelos professores.

Por fim, o estudo evidencia a importância de articular conhecimentos musicais e pedagógicos nos processos de criação e seleção de repertórios para a primeira infância. A análise de uma composição e sua transcrição podem contribuir para que o professor reconheça os elementos que a constituem e identifique possibilidades de exploração que nem sempre são

DOI: **10.5281/zenodo.24340908**

evidentes em uma primeira escuta. Dessa forma, busca-se contribuir para a reflexão sobre a criação de canções destinadas à musicalização infantil, valorizando experiências que favoreçam a participação, a experimentação e o desenvolvimento musical das crianças.

**REFERÊNCIAS**

BARBEITAS, Flávio. **Reflexões sobre a prática da transcrição**: as suas relações com a interpretação na música e na poesia. Per Musi. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 89-97.

BONA, Melita. **Carl Orff**: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. 125-156.

BRASIL. Lei no 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm . Acesso em: 11 nov. 2026.

FERES, Josette S. M. ***Bebê****: música e movimento: orientação para musicalização infantil*. Jundiaí: Ática, 1998.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. **Maurice Martenot**: educando com e para música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. 157-184.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música***: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PAREJO, Jenny. **Edgar Willems**: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. 89-124.

SILVA, Walência Marília. **Zoltán Kodály**: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2013. 55-88.

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

VALE, Victor Melo. **A tradutibilidade do sentido***: o processo de transcrição musical*. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: Repositório Institucional da UFMG. Acesso em: 13 jul. 2026.