



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

JAQUELINE RODRIGUES LIRA

**O ENSINO DE MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES E AÇÕES COM
BASE NAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE - PB
Abril / 2022**

JAQUELINE RODRIGUES LIRA

**O ENSINO DE MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES E AÇÕES COM
BASE NAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Orientação:

Prof. Dr. João Valter Ferreira Filho.

JAQUELINE RODRIGUES LIRA

**O ENSINO DE MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES E AÇÕES COM
BASE NAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Música.

Orientação:

Prof. Dr. João Valter Ferreira Filho

Campina Grande – PB, 06/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Valter Ferreira Filho - UFCG
Orientador

Prof. Dr. Leonardo Bernardes Margutti Pinto
Examinador

Prof. Dr. Luís Otávio Teixeira Passos
Examinador

AGRADECIMENTOS

A DEUS por sua bondade e misericórdia que se renova a cada dia, por permitir e me dar condições de prosseguir na realização da minha formação acadêmica, na graduação, finalizando com este trabalho. Agradeço aos meus familiares, e de forma muito especial às minhas filhas Ana Paula e Ana Júlia que sempre acreditaram em mim, me apoiaram, me motivaram e incentivaram em momentos difíceis, o que foi essencial para que eu pudesse prosseguir. Minha gratidão ao meu orientador Prof. Dr. João Valter Ferreira Filho, por ser um exemplo de professor, que inspira seus alunos a buscarem sempre a excelência enquanto docentes, agradeço por toda sua orientação e apoio. Aos professores Dr. Leonardo Bernardes Margutti Pinto e Dr. Luís Otávio Teixeira Passos, examinadores na banca de defesa deste trabalho, meus agradecimentos por suas significativas sugestões e por suas contribuições no meu processo de formação ao longo do curso. Sou muito grata à Professora Ângela Perazzo por todo seus ensinamentos, incentivo e amizade. Aos meus colegas e amigos que também foram muito importantes para mim durante toda essa jornada, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, na qual encontram-se associados (1) estudos a respeito das possibilidades de aplicação da Teoria do Desenvolvimento Infantil no âmbito da Musicalização Básica, e (2) relatos de experiência da autora em contextos de musicalização infantil em aulas curriculares na Educação Básica. As principais bases teóricas que fundamentam o trabalho estão nas perspectivas apontadas pelos autores Rousseau (1762), Pestalozzi (1781), Piaget (1975), Vygotsky (1984), Montessori (1936 e 1949), França (2002, 2003, 2008, 2016), Swanwick (2003). As experiências relatadas ocorreram no contexto de uma escola da rede privada de ensino, localizada na cidade de Campina Grande no estado da Paraíba, e alcançaram crianças de faixa etária entre (1) um e (6) seis anos, nas séries do Infantil 1 ao 1 ano do ensino fundamental anos iniciais. A articulação entre os estudos desenvolvidos e as experiências relatadas nos permitem perceber formas de promover o processo de desenvolvimento das crianças, com base em fundamentos sólidos. Nesse aspecto, o presente TCC configura, a nosso ver, uma relevante contribuição para a área da Educação Musical, uma vez que o mesmo propõe a reflexão da prática e dos modelos de ensino propostos no âmbito da educação musical para a primeira infância.

Palavras-chave: educação musical; musicalização; desenvolvimento infantil; relato de experiência.

ABSTRACT

This work presents the results of a qualitative research in which are associated (1) studies about the Child Development's theory possibilities of application in the scope of Basic Musicalization, and (2) author's experiences reports in contexts of children's musicalization in curricular classes in Basic Education. The main theoretical bases that support this work are based in the perspectives pointed out by the authors Rousseau (1762), Pestalozzi (1781), Piaget (1975), Vygotsky (1984), Montessori (1936 and 1949), France (2002, 2003, 2008, 2016), Swanwick (2003). The reported experiences took place in the context of a private school, located in the city of Campina Grande in the state of Paraíba, and reached children aged between (1) one and (6) six years old, in the grades of Kindergarten to first year of elementary school. The articulation between the studies developed and the experiences reported allow us to perceive ways to promote the process of children's development based on solid foundations. In this aspect, in our view, the present TCC constitutes a relevant contribution for the area of Music Education, since it is a reflection of the practice and of the teaching models proposed in the context of music education for early childhood.

Keywords: musical education; musicalization; child development; experience report.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	12
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES FUNDAMENTAIS	12
1.1 A compreensão da natureza da infância humana: contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Froebel	12
1.2 Fundamentos psicológicos do desenvolvimento infantil: as contribuições de Piaget e Vygostky	15
1.3 Abordagens pedagógicas para a primeira infância: as contribuições de Montessori, Pikler e Malaguzzi	17
CAPÍTULO 2	21
A EXPERIÊNCIA MUSICAL ATIVA E EXPRESSIVA INTEGRADA A NATUREZA DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DE CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA E KEITH SWANWICK	21
CAPÍTULO 3	27
RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NAS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO E PRESENCIAL	27
3.1 Prática pedagógica 1 - Música na janela (ensino remoto)	27
3.2 Prática pedagógica 2 - Musica em familia (ensino remoto)	29
3.3 Prática pedagógica 3 - Explorando novas sonoridades (ensino remoto)	31
3.4 Prática pedagógica 4 - De onde vêm os sons? (ensino presencial)	34
3.5 Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)	38
3.6 Prática pedagógica 6 - Natureza, formas e sons (ensino presencial)	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B	52
APÊNDICE C	53
APÊNDICE D	55

INTRODUÇÃO

Trilhar o caminho pela educação musical, em especial voltado para a primeira infância, tornou-se meu objetivo em termos acadêmicos quando iniciei o estudo do violino para poder acompanhar os estudos de minha filha mais velha no instrumento. Naquele contexto, mesmo já sendo graduada no curso de Licenciatura em Geografia, decidi aprofundar meus estudos na prática instrumental do violino e cursar a Licenciatura em Música na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Algum tempo depois, a educação musical passou a ser minha área de atuação profissional ainda como graduanda. Durante todo meu percurso na licenciatura estive trabalhando na escola de educação básica, inicialmente com crianças e adolescentes, posteriormente e até o final da graduação atuei com crianças na Educação Infantil. Nesse processo, tive a oportunidade de colocar em prática conhecimentos importantes, adquiridos durante minha formação acadêmica e em cursos extra curriculares que realizei durante a graduação. Considerando essas experiências e sempre visando aperfeiçoar minha prática e formação enquanto educadora musical, resolvi adotar como tema desta pesquisa O ensino de música na primeira infância: reflexões e ações com base nas teorias do desenvolvimento infantil.

Com um olhar atento ao desenvolvimento infantil e à forma como ocorre o processo cognitivo através da experiência, entendemos como as crianças podem aprender música sendo protagonistas nesse exercício de sensibilização e criatividade sonora. Dessa forma, fazendo o resgate do valor da música como forma de conhecimento e expressão. Assim, essa pesquisa contribui para a reflexão da prática e dos modelos de ensino propostos no âmbito da educação musical para a primeira infância.

Nesse quadro, o objetivo geral da pesquisa aqui descrita é relatar uma experiência de prática docente voltada para o ensino de música na primeira infância, realizada em uma escola privada, no segmento da Educação Infantil. Como objetivos específicos delimitamos: (1) apresentar fundamentos da área de Educação e da área de Música em torno das Teorias de Desenvolvimento Infantil, notadamente aqueles que embasam a prática docente descrita no decorrer da pesquisa; (2) sistematizar o relato de uma determinada quantidade de aulas presenciais e remotas realizadas na Educação Infantil, apresentando desafios e resultados desses processos de ensino-aprendizagem no cenário específico da escola selecionada; (3) refletir sobre essas experiências relatadas, à luz dos fundamentos anteriormente explicitados,

apresentando possibilidades de trabalho para uma prática pedagógica musical que tenha como compromisso resgatar o real valor da música na formação do ser humano como um todo.

Como procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa bibliográfica, entrevista¹ com a professora Dra Cecília Cavalieri França e a observação participante, tendo em vista o relato de minhas experiências pedagógicas conduzidas em meu próprio cotidiano de trabalho.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos, dissertações, teses e livros que possuem como eixo principal os fundamentos da educação musical, e teorias sobre o desenvolvimento infantil. Os artigos dissertações e teses, que constam no TCC em construção, foram pesquisados na ferramenta Google Acadêmico, no site da ABEM, sites educacionais e em outros trabalhos acadêmicos. Os livros pesquisados compõem minha biblioteca particular, além de outras obras, obtidas em acervos diversos.

A partir desse trabalho de busca de fontes, podemos elencar dentre algumas das principais referências inseridas na pesquisa:

(1) fontes cuja temática se vincula ao desenvolvimento infantil, fornecendo fundamentos mais amplos, tais como Rousseau (1762), Pestalozzi (1781), Froebel (2008), Piaget (1975), Vygotsky (1984,) Montessori (1936 e 1949), Malaguzzi (2017) e Pikler (2011).

(2) fontes assumidas no âmbito da educação musical foram Swanwick (1979 e 1994), França (2002 e 2008), Fonterrada(2003), Brito (2003) e Ilari (2009).

Além da pesquisa bibliográfica, o TCC também apresentará uma entrevista com a professora Dra Cecília Cavalieri França, trazendo alguns aspectos do seu trabalho com formação de professores de música, bem como contribuições sobre o desenvolvimento musical das crianças. Por fim a presente pesquisa, apresenta um relato de experiência de minha prática docente, descrevendo e refletindo em torno do contexto da atividade pedagógica musical nos modelos de ensino presencial e de ensino remoto, sendo a modalidade remota uma possibilidade que se faz necessária, sobretudo em decorrência das novas configurações necessárias em virtude da pandemia de COVID-19 que estamos vivenciando.

O relato de experiência incluirá a descrição da realização de três aulas remotas e três aulas presenciais, ocorridas em uma escola da rede privada de ensino do município de Campina Grande/PB, no período compreendido entre os meses de julho de 2020 e novembro de 2020 – aulas remotas – e outubro de 2020 e junho de 2021 – aulas presenciais.

¹ A entrevista com a professora Dra Cecília Cavalieri França, bem como as fotografias das crianças, apresentadas nas práticas descritas no TCC, foram devidamente autorizadas.

No cenário de ensino remoto, as aulas foram realizadas com turmas do Infantil 1 ao 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando 14 turmas. Com relação à quantidade de alunos alcançados pela pesquisa, trabalhamos, em média, com 20 a 25 crianças nas turmas a partir do Infantil 5); 10 a 15 crianças nas turmas do Infantil 3 e 4; e de 3 a 6 crianças nas turmas do Infantil 1 e 2. As aulas foram realizadas por meio do Google Meet uma vez por semana, com duração de 30 minutos.

As aulas no formato presencial foram realizadas apenas com turmas da Educação Infantil, do Infantil 1 ao 4, num total de 15 turmas. Sendo uma média de 12 a 16 crianças para as turmas do Infantil 3 e 4 e uma média de 06 a 10 crianças para as turmas do Infantil 1 e 2. As aulas presenciais acontecem uma vez por semana e têm duração de 50 minutos para as turmas do Infantil 3 e 4, e de 40 minutos para as turmas do Infantil 1 e 2. A escola dispõe de ampla área externa, de modo que as aulas puderam ser realizadas, em sua maior parte, fora da sala de referência. Esse aspecto nos pareceu bastante positivo em razão de dois fatores principais: (1) a possibilidade de as crianças não permanecerem em ambientes fechados por muito tempo, em função dos cuidados para a não-contaminação com o vírus da COVID-19; e (2) pelo fato de que a área externa possui árvores, plantas, pássaros, materiais naturais como: folhas, gravetos, flores, o que propicia às crianças um ambiente agradável e convidativo para a realização das vivências propostas.

Serão feitas articulações e reflexões em torno das propostas realizadas na prática docente descrita no relato de experiência, colocadas em perspectiva com relação aos fundamentos assumidos na primeira parte da pesquisa.

Sendo assim, o presente trabalho está elencado em três capítulos, que abordarão questões específicas de nossa pesquisa. O primeiro deles trata sobre os fundamentos do desenvolvimento infantil visitando autores como Vygotsky (1984,) Montessori (1936 e 1949) Rousseau (1762) e outros. No segundo capítulo apresentamos algumas contribuições importantes de autores no âmbito da educação musical, França (2002, 2003, 2008, 2016) e Swanwick (2003), trazendo assim reflexões sobre como as crianças se desenvolvem de forma holística e qual o papel da música nesse processo.

O terceiro capítulo será um relato de experiência da minha prática docente abrangendo duas modalidades de ensino: remota e presencial. Nesse relato, irei discorrer sobre essa dualidade de ensino, apresentando propostas para o ensino remoto, buscando desenvolver um trabalho significativo, e se tratando de crianças da educação infantil, um trabalho que exige total participação das famílias de forma direta e contínua. O relato seguirá apresentando o

desenvolvimento do trabalho com as crianças, também no ensino presencial, sendo apontadas formas de planejamento e aplicação dos conceitos fundantes da educação musical em conjunto com as concepções sobre o desenvolvimento infantil na prática docente, e como os resultados desse trabalho são significativos para que a música possa exercer o seu papel como área de conhecimento e expressão dentro da escola oportunizando assim, todas as crianças.

Nas considerações finais, iremos apresentar um panorama geral de todo o trabalho construído ao longo dos capítulos, articulando os fundamentos abordados na pesquisa com o relato de experiência igualmente apresentado, propondo reflexões sobre a prática pedagógica musical na primeira infância, a fim de contribuir com o entendimento sobre como se dá o processo de desenvolvimento infantil através da música. Desse modo, ressaltando a relevância da temática abordada, bem como indicando possibilidades de futuras pesquisas a respeito da prática pedagógica musical, uma prática em que haja comprometimento, onde o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma significativa.

CAPÍTULO 1

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES FUNDAMENTAIS

1.1 A compreensão da natureza da infância humana: contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Froebel

Na busca por uma abordagem que proporcione uma aprendizagem significativa no âmbito do ensino de música para alunos da Educação Infantil, procuramos primeiramente aprofundar-nos em torno de fundamentos que poderiam nos conceder bases para uma prática docente articulada a partir de vivências vinculadas à curiosidade, ao senso investigativo e ao compartilhamento de experiências entre as crianças. Nessa direção, discernimos por iniciar nosso estudo a partir de algumas contribuições teóricas que, no decorrer da história Educação, foram definindo alguns pilares para a compreensão do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, da elaboração e planejamento de processos de ensino-aprendizagem diversos. Nesse universo, selecionamos alguns autores que nos pareceram relevantes na definição da moldura teórica que deveria embasar nossa pesquisa.

Jean-Jacques Rousseau, autor suíço que viveu entre os anos de 1712 e 1778, foi escritor, compositor, teórico político e filósofo, sendo caracterizado como um dos mais populares protagonistas do Iluminismo, com forte influência em todo o contexto da Revolução Francesa (ERSCHING *et al.*, 2018, p. 54). De acordo com Piletti e Piletti (*apud* MORAIS, 2012, p. 42), Rousseau é considerado o precursor da psicologia do desenvolvimento”. Tendo assumido como um dos principais temas para suas reflexões as discussões sobre um modelo de educação que colocasse a criança no centro do processo educativo, Rousseau sistematizou uma proposta que denominou como "educação natural", em oposição ao modelo convencionalmente assumido em sua época, que considerava a criança como "um pequeno adulto" (MORAIS, 2012, p. 43). De acordo com Rousseau, a educação natural seria baseada na experiência e na sensorialidade, fatores capazes de proporcionar às crianças uma vivência educacional adquirida pela liberdade de analisar e compreender o mundo à sua volta. Assim, de acordo com Ersching e colaboradores (2018):

Na obra intitulada *Emílio, ou Da Educação*, o autor discorre sobre como deveria ser a educação para que uma nova sociedade surgisse, destacando que o objetivo da educação seria de criar novos homens, tornando possível

construir a sociedade justa que ele desejava. Nesta obra Rousseau fala sobre Emílio, personagem fictício a partir do qual o autor explica e exemplifica como deveria ser a educação desde a primeira infância.(ERSCHING *et al.*, 2018, p. 55).

A visão sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil contida na abordagem de Rousseau é de que não precisamos, enquanto educadores, buscar formas e metodologias inovadoras de transmitir conhecimento às crianças, somente temos que despertar nelas a curiosidade, interesse, o senso investigativo e o contato com seus pares, a esse respeito, o autor faz a seguinte crítica em sua obra *Emílio, ou Da Educação* “Temos a mania professoral e pedante de sempre ensinar as crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e de esquecer o que apenas nós poderíamos lhes ensinar. Existe algo mais tolo do que o esforço que fazemos para ensiná-las a andar...” (ROUSSEAU, 2017 p. 88).

Nessa perspectiva de aprendizagem, outro autor que apresenta importantes contribuições é Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Em sua abordagem, Pestalozzi procurou consolidar em termos práticos os princípios educativos que haviam sido enunciados por Rousseau. Para Pestalozzi, os sentidos são de fundamental importância no processo de aprendizagem, pois é através deles que a criança conhece a si mesma e ao mundo à sua volta. O autor destaca, ainda, que os sentidos se desenvolvem de maneira singular e gradativa; por isso, educar a criança a partir deles é respeitar o curso natural do desenvolvimento humano (ARCE, *apud* MORAIS, 2012, p. 49).

Caracterizado como um pedagogo reformador, Pestalozzi também teceu duras críticas à escola de sua época, assinalando-a como uma instituição não apenas limitada, mas até mesmo prejudicial ao desenvolvimento infantil. Em suas palavras:

[...] nossas escolas antipsicológicas não são em essência senão máquinas artificiais que destroem todos os efeitos da capacidade e da experiência, que a própria natureza nelas criou [...]. Se deixa as crianças gozar plenamente da natureza até os cinco anos [...]. E depois que gozaram cinco anos inteiros dessa beatitude da vida sensível, tira-se bruscamente de sua vista toda a natureza que lhes rodeia [...] se lhes acorrenta impiamente durante horas, dias, semanas, meses e anos à contemplação de letras miseráveis, insípidas e uniformes, e atam-nos a uma marcha extenuante de toda a vida, capaz de torná-los loucos se compará-la com seu estado anterior (PESTALOZZI, *apud* BONTEMPI, 2019, p. 82).

Outra referência de destaque no que diz respeito aos fundamentos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil é o educador e filósofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel

(1782-1852). Tendo vivido em uma época de grandes transformações no que diz respeito às concepções em torno da compreensão da infância, Froebel destacou-se como um importante protagonista no desenvolvimento das instituições pedagógicas, foi fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos (FERRARI, 2008, s/p.). Sobre o processo de interiorização e exteriorização da criança, Arce (2004) aborda a natureza da pedagogia de Froebel, onde o desenvolvimento da criança e sua educação sensorial eram construídos de maneira evolutiva. A autora assinala que:

Este processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não-diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. (ARCE, 2004, p. 11).

Froebel destaca, ainda, o protagonismo essencial dos professores no que diz respeito ao uso educacional dos brinquedos, brincadeiras ou jogos. Nesse contexto, afirma o autor, o professor tem não apenas o papel de apresentar essas ferramentas a seus alunos, mas, sobretudo, atua como um orientador das crianças no universo da auto-descoberta e da descoberta do mundo por meio da ludicidade (MORAIS, 2012, p. 59).

Proposições teóricas como as de Rousseau, Pestalozzi e Froebel são capazes de constituir importantes contribuições para uma prática musical ativa no cenário da educação infantil à medida que lançam luzes e apontam caminhos no que diz respeito ao desenvolvimento infantil como um todo, enfatizando os aspectos psicológicos, afetivos e motores, e esclarecendo a importância das possibilidades criativas e espontâneas contidas em atividades lúdicas de modo geral. Nesse cenário, a música se posiciona como um campo de conhecimentos experienciais e vivenciais, que proporcionam à criança momentos de aprendizagem de significados. Essa aprendizagem, por sua vez, é marcada pela multidimensionalidade em espectro muito amplo, que se espraia por fatores diversos, como, por exemplo, a atribuição de sentidos próprios aos materiais e recursos utilizados em sala de aula (brinquedos, objetos, instrumentos musicais), ou às descobertas em torno de suas próprias condições de individualidade e coletividades, inerentes ao próprio exercício da musicalidade, à interação com os demais colegas, etc.

No tópico a seguir apresentamos autores que partem dessas perspectivas para elaborar contribuições mais marcadas por uma abordagem psicológica, na busca por sistematizar compreensões em torno da inteligência humana e de seus processos de desenvolvimento a partir das experiências na infância.

1.2 Fundamentos psicológicos do desenvolvimento infantil: as contribuições de Piaget e Vygostky

O estudioso suíço Jean Piaget (1896-1980) inicialmente dedicou-se aos estudos científicos relacionados à Biologia. Mais tarde, investigando as complexidades verificadas nas mais diversas relações entre os organismos e seu meio, Piaget passou a se interessar de maneira mais intensa pela compreensão da inteligência humana, abordando-a como um fator tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio. Para o autor, o diferencial da inteligência humana “[...] está no fato de que a inteligência **depende** do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio, que se dão através da ação” (FERRACIOLI, 1999, p. 180, grifo nosso).

Na busca pelo aprofundamento de suas proposições, Piaget dedicou parte de sua obra à análise da evolução do pensamento infantil. Assumindo como ponto de partida as vivências experimentadas no decorrer da infância, o estudioso construiu, então, a sua teoria do desenvolvimento infantil, cujas implicações práticas têm sido bastante utilizadas no campo da educação.

Em suas análises, Piaget assinala dois processos equilibradores que seriam os responsáveis por todas as transformações associadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças: os processos de *assimilação* e da *acomodação*². Para o autor, eventuais desequilíbrios de aprendizagem ocorrem, mais provavelmente, durante os períodos de transição entre estágios. Além disso, Piaget levantou a hipótese de que os processos equilibradores continuam por toda a infância, à medida que as crianças se adaptam continuamente ao seu ambiente. Entretanto, sua teoria assinala também a existência de estágios distintos do desenvolvimento infantil. Tais estágios ocorrem de forma descontínua no decorrer da infância e que podem ser caracterizados como: *sensorio-motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal* (TEIXEIRA, 2015, s/p.). Piaget

² Para o autor, a adaptação intelectual comporta sempre um elemento de *assimilação*, "isto é de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito..." , mas é claro sempre estará também presente um processo de *acomodação*, pois, "...ao incorporar elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar estes últimos para ajustá-los a novos dados..."(PIAGET, 1991 p.13).

acreditava que a função da inteligência seria auxiliar a adaptação ao ambiente. Direcionando seu foco para os processos de adaptação, acreditava que o desenvolvimento cognitivo seria caracterizado pelo desenvolvimento de respostas cada vez mais complexas ao ambiente.

Partindo dessa mesma premissa, outro autor que também procurou sistematizar os aspectos próprios dos processos de desenvolvimento cognitivo infantil foi Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). Nesse cenário, uma das principais proposições elaboradas pela obra de Vygotsky está no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), definida pelo autor como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança – determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, *apud* FINO, 2021, p. 5). Sobre a relevância desse conceito para a elaboração de processos de ensino-aprendizagem, Rego (1994) afirma que:

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em vias de formação (REGO, 1994, p. 74-75).

Para Vygotsky a interação social tem um papel de grande importância no processo de desenvolvimento humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído (REGO, 1994, p. 56). Nesse sentido, a interação das crianças com seus pares é extremamente relevante no processo de aquisição do conhecimento.

Os fundamentos psicológicos propostos por Piaget e Vygotsky podem contribuir para a elaboração e sistematização de propostas pedagógico-musicais que proporcionem trocas significativas entre as crianças e seus colegas e com seu meio social, favorecendo a contextualização das vivências musicais desenvolvidas em sala de aula com relação aos cenários culturais nos quais suas famílias se encontram inseridas.

Nessa linha de pensamento a respeito de trocas significativas, interações e propostas realizadas em ambientes que oferecem possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, o tópico a seguir apresentará autores que apresentam reflexões e proposições em torno do

cuidado e da observação como pontes para a autonomia e o protagonismo das crianças em processos de ensino-aprendizagem.

1.3 Abordagens pedagógicas para a primeira infância: as contribuições de Montessori, Pikler e Malaguzzi

Os fundamentos psicológicos propostos pelos autores assinalados nos tópicos anteriores ganham dimensões mais práticas e aplicadas nas proposições de educadores como Montessori, Pikler e Malaguzzi.

Maria Montessori (1870 - 1952) elaborou o *Método Montessoriano* a partir da observação do comportamento das crianças. Fundamentando sua pedagogia a partir do conceito de ambiente preparado, a autora propõe que os processos educacionais sejam delineados no sentido de proporcionar a independência da criança em relação aos adultos. Nesse sentido, a pedagoga defende a interação entre os aprendizes e a utilização de materiais sensoriais diversos na constituição daquilo que designa como ambiente preparado (LAGOA *apud* MORAIS 2012, p. 65). Para Montessori, proporcionar à criança um cenário educativo rico em experiências diversas lhe garante um desenvolvimento significativo e natural, pois ali ela seria capaz de absorver o que está ao seu redor sem nenhuma pressão mental. Dessa forma Montessori (1949) assevera que:

Descobrimos, assim, que a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente. A tarefa do professor não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo (MONTESSORI, 1949, p. 16).

A abordagem de Montessori evidencia que a experiência é primordial no processo do desenvolvimento cognitivo, e que as propostas elaboradas e realizadas na prática docente devem oferecer essa condição às crianças. O trabalho desenvolvido desta forma – visando o protagonismo da criança – não deve ser entendido como algo que acontece de forma eventual e sem motivo, o crescimento do indivíduo, em vez de ser entregue ao acaso, deve ser dirigido cientificamente, com o melhor cuidado, atitude que permitirá alcançar um melhor desenvolvimento (MONTESSORI, 1949, p. 25).

A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana buscam desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância. O método montessoriano é fundamentalmente biológico. Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um conjunto de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. Montessori defendia uma concepção de educação que vai além do acúmulo de informações, acreditava muito no potencial humano (FERRARI, 2008). A esse respeito, Maria Montessori comenta: “A criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso. Se pretendemos realmente alcançar uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser o objetivo da educação (MONTESSORI, 1949 p.12). Deste modo, no momento do brincar livre a criança tem a oportunidade de desenvolver novas competências e habilidades, para o professor que dirige e organiza o ambiente de aprendizagem, cada movimento, cada fala, cada ação da criança vem carregados de significados que resultam numa melhor compreensão de como as crianças se desenvolvem, tornando esse ciclo uma constante em sua prática docente.

As perspectivas de Montessori encontram ressonância nas proposições da pediatra austríaca Emmi Pikler (1902-1984). Fundamentada na prática acompanhada de uma minuciosa observação das crianças por parte dos educadores, a Abordagem Pikler assinala a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento de processos educativos voltados para a infância, enfatizando o papel das vivências educacionais significativas na constituição da segurança e estabilidade humana dos alunos. Para Pikler, a criança deve se sentir segura para explorar o mundo e os objetos ao seu redor, dedicando tempo na descoberta de mistérios como o peso do seu corpo, as diferentes texturas dos objetos, etc. Nessa perspectiva, Falk (2011) assinala que:

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2011, p. 27).

Em relação à prática docente, a Abordagem Pikler assinala a importância da adequação dos processos educativos à faixa etária dos alunos, refletindo sobre o discernimento

necessário ao professor no complexo balanceamento entre intervenção e espontaneidade. De acordo com Falk (2011):

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança (FALK, 2011, p. 35).

Como é possível perceber, princípios relacionados ao respeito, afeto e segurança que alcancem a percepção apurada das crianças, estão presentes na abordagem de Emmi Pikler, garantindo assim a base que estimula o movimento livre e a exploração do mundo a sua volta de forma autônoma.

Assumindo as mesmas premissas, assume especial relevância na atualidade a abordagem pedagógica conhecida como Reggiana ou Malaguzziana. Surgida no norte da Itália, em uma cidade chamada Reggio Emilia, essa abordagem vem sendo desenvolvida em um conjunto de 33 centros educacionais para crianças pequenas, escolas públicas geridas pelo poder municipal, que têm alcançado grande destaque no cenário mundial. (PENZANI, 2017).

A proposta Reggiana caracteriza-se como um trabalho coletivo, que foi sendo construído com o passar dos anos, tendo como base o trabalho de Lóris Malaguzzi (1920-1994), com auxílio de professores, pais e alunos. Focada principalmente no desenvolvimento de crianças pequenas, essa abordagem assume como pilares fundamentais o protagonismo, a criação coletiva e a valorização do cotidiano das crianças (PENZANI, 2017, s/p.). De acordo com Rinaldi:

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando há mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2017, p. 23).

Os princípios e posicionamentos assumidos pela abordagem Reggiana se somam aos demais citados anteriormente em outras abordagens, formando um conjunto de direcionamentos para a construção de uma prática docente significativa, tanto no que diz respeito a educação de forma geral quanto para a educação musical, sendo a criança e seu desenvolvimento o centro do processo educativo. Nos tópicos a seguir esse debate terá

continuidade de forma mais específica, abordando o desenvolvimento infantil na perspectiva da educação musical.

CAPÍTULO 2

A EXPERIÊNCIA MUSICAL ATIVA E EXPRESSIVA INTEGRADA A NATUREZA DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DE CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA E KEITH SWANWICK

As abordagens apresentadas no capítulo anterior oferece uma base muito sólida para a construção do entendimento sobre como as crianças se desenvolvem, e como área de conhecimento na qual o indivíduo tem a oportunidade de se expressar de diferentes formas, seja através do movimento, do gesto, do canto, da reflexão, das emoções e tantas outras formas, a música é sim um direito que deveria ser acessível a todos, e para isso nada melhor do que estar presente na escola, mas como? De que forma a música cumpriria esse papel de direito na escola? Com o ensino tradicional condicionado a uma prática pedagógica musical atrelada aos parâmetros do som, solfejo, domínio técnico, entre outros aspectos, de forma fragmentada, desconectada da sensibilidade, criatividade e expressão? Não! Esse modelo de ensino não consegue atender às modificações do mundo contemporâneo, “um aspecto intrínseco à natureza da música é que ela é acessada inevitavelmente de modo sensorial e subjetivo” (PAYNTER, *apud* FRANÇA, 2003, p. 52), não podemos relegar a experiência musical na escola a um conjunto de conteúdos transmitidos, qual seria o objetivo disso? A vida é interdisciplinar, principalmente se tratando da primeira infância, as crianças absorvem o mundo ao seu redor através da experiência, dos sentidos, qual seria o propósito de aulas sem conexão com o cotidiano das crianças? O que aprenderiam? Como iriam se desenvolver?

A respeito desses e outros aspectos que demandam maior esclarecimento, optamos por abordar de maneira mais direta as perspectivas da pesquisadora e educadora musical Cecília Cavalieri França. Professora com vasta experiência no campo de pesquisa da educação musical, a autora tem apresentado ao meio acadêmico e profissional da área importantes contribuições a respeito de como desenvolver uma prática pedagógica musical de forma mais orgânica, buscando proporcionar ao educando uma experiência sonora rica e significativa. Assim, na busca por nos aproximarmos mais diretamente de sua abordagem metodológica e conceitual, neste capítulo iremos discorrer sobre aspectos relacionados à carreira acadêmica da professora e sobre como as experiências de ensino-aprendizado vivenciadas durante sua carreira profissional influenciaram sua obra de formação e orientação de novos professores de

música no Brasil. Essas informações, conforme assinalado na introdução deste TCC, foram adquiridas por meio de uma entrevista realizada com a professora Dra Cecília Cavalieri França. No decorrer do capítulo, serão apresentados trechos da entrevista, em paralelo às ideias e citações da autora.

De acordo com França (2016), os processos de ensino-aprendizagem musical assumem especial relevância no macro cenário da educação infantil à medida que, para além da formação técnica especificamente voltados para os conhecimentos da área, abrem novas possibilidades no sentido de dar suporte para que as crianças explorem o ambiente em que vivem e aprendam a expressarem a si mesmas através dos sons e silêncios. A esse respeito a autora assinala que:

A música é uma prática inerente à natureza humana. Todos os grupos sociais a praticam em seus cantos, suas crenças, seus rituais, e momentos de lazer, expressando sentimentos e valores culturais e estéticos. A maioria das pessoas o faz de uma maneira intuitiva que permeia e enriquece seu cotidiano (FRANÇA, 2016, p. 07).

Ao refletir sobre sua carreira profissional, a autora destaca sua motivação para a construção desse trabalho:

[...] a partir da minha pesquisa de doutorado, onde eu vi a importância da composição musical, na manifestação da expressão da criança, foi aí que mergulhei mesmo na construção desse trabalho voltado para a criação musical. Então tudo que produzo, seja um livro, um vídeo, um jogo, tudo tem como essência essa busca do protagonismo criativo e da autonomia expressiva da criança, acho que hoje posso dizer que essa é a síntese do meu trabalho (FRANÇA, 2022. Depoimento Oral).

Esse pensamento a respeito do ensino de música, que prioriza o fazer musical ativo e criativo, permeia toda sua produção acadêmica. Assim como os demais pesquisadores que lançam mão das Teorias do Desenvolvimento Infantil, Cecília concorda que as crianças se desenvolvem por meio da experiência, dos sentidos, do movimento, entre outros fatores. De fato, essa perspectiva é defendida também em seus trabalhos publicados, onde Cecília destaca alguns autores, no âmbito da educação musical, que possuem importantes contribuições nesse sentido:

As bases da educação musical contemporânea se estabelecem a partir de contribuições de pedagogos cujas ideias convergem quanto a importância da

vivência sensorial, afetiva, corporal e lúdica dos elementos musicais, como é o caso de Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Martenot, Liddy, Mignone e outros, e da criação como atividade central do fazer musical, como Swanwick, Schafer, Paynter, Aston, Koellreutter entre outros. (FRANÇA, 2013, p. 07).

Em outro trecho da entrevista, Cecília explica o motivo pelo qual utiliza tais fundamentos na realização do seu trabalho com formação de professores de música:

Então como professora formadora de outros professores, sempre procurei passar fundamentos que são pilares, seja qual for o contexto dentro da educação musical. É justamente tendo essas bases sólidas que podemos expandir a essência da educação musical para qualquer contexto social, cultural. Então, em relação à formação de professores, sempre trabalhei isso, muita riqueza musical, muita beleza na questão do relacionamento com a criança, respeitando, ouvindo, deixando que experimentem, escolham, façam decisões, criem suas respostas para a música. Em síntese, sempre busquei compartilhar com os professores em formação, fundamentos a partir dos quais os mesmos pudessem criar e construir sua própria versão, e adaptar esse trabalho conforme o contexto onde atua (FRANÇA, 2022. Depoimento Oral).

Podemos refletir sobre esse posicionamento da professora Cecília, no sentido de trabalhar com fundamentos desde que os mesmos sirvam de base para dar suporte a uma prática pedagógica musical que respeite a natureza da criança e a forma como se desenvolve. Não há receita pronta, em suas proposições cada educador musical deve construir seu trabalho partindo dos fundamentos em paralelo com o estudo sobre o desenvolvimento infantil, de forma que possa proporcionar às crianças, intervenções de ensino adequadas e sensíveis.

Dentro desse aspecto onde a música, enquanto área de conhecimento, contribui com o desenvolvimento infantil, um fator importante deve ser considerado, como isso acontece? "Pesquisadores têm procurado revelar como a mente converte "meras sequências de sons" em experiências cognitivas e estéticas significativas, que podem permanecer na memória por toda vida"(PATEL, *apud* FRANÇA, 2008, p. 110). Como apontamento para iniciar um estudo a esse respeito, em seu artigo intitulado: Predisposição, processamento e desenvolvimento infantil: conexões entre a Neurociência e a Psicologia Cognitiva da Música, Franca (2008) discorre sobre a especialização cerebral para a música:

Um dos temas centrais dessa disciplina versa sobre a tese de que a música seja uma atividade biológica e não apenas culturalmente determinada. Pesquisam-se as raízes universais da musicalidade, postulando-se que esta seja resultado de complexa adaptação biológica, ou seja, uma atividade

inteiramente humana fruto de um longo processo evolutivo (PERETZ, *apud* FRANÇA, 2008, p. 110).

Seguindo essa linha de pensamento, a autora assinala que é fácil compreender o motivo pelo qual a música está tão presente em nosso cotidiano, são muitos benefícios atribuídos à atividade musical na vida das pessoas, no entanto o que pretendemos com essa reflexão, não é tornar a música coadjuvante no processo de desenvolvimento infantil, ao contrário, o objetivo de investigar sobre a predisposição musical inata é evidenciar a importância da música dentro desse processo. Ainda a esse respeito França (2008) atesta que:

É sabido que a atividade musical melhora o humor, eleva o nível de atenção, acalma o choro, facilita o sono e a alimentação, podendo contribuir para o bem-estar e potencializar as chances de sobrevivência. Tais constatações sugerem que tais benefícios podem ter promovido a seleção natural de “genes musicais” durante o curso da evolução humana; ou seja: indivíduos mais musicais teriam mais chances de sobreviver e se reproduzir. Apesar de soarem mais especulativas do que categóricas, essas afirmações ilustram a estreita ligação entre música e desenvolvimento humano. (TREHUB, *apud* FRANÇA, 2008, p. 111).

Cecília reconhece que ainda há muito para ser pesquisado a respeito da predisposição musical inata e suas contribuições no âmbito da educação musical. Porém a professora ressalta também que esses são dados importantes que compõem um conjunto de fatores que atestam que a música é um direito de todos e porque deve estar na escola.

A autora ancora essas convicções em sua própria experiência profissional e em seu histórico de décadas como educadora musical:

Dos momentos mais salientes dessa formação como educadora, é claro que o ponto alto é o meu encontro com Swanwick, ele não foi simplesmente um orientador, foi um encontro de alma, uma sintonia de pensamento, e tudo aquilo que eu acreditava, apostava e fazia intuitivamente, desde adolescente, foi o que eu encontrei na obra do Swanwick, que é esse envolvimento pessoal, simbólico, lúdico, e principalmente essa importância da criação, da expressividade pessoal da criança. Então foi uma sintonia de pensamento, um privilégio ter tido essa oportunidade de estudar diretamente com ele. Esse é o ponto alto, número um da minha formação, não tenho a menor dúvida (FRANÇA, 2022. Depoimento Oral).

Como expressa em seu relato, Cecília encontrou na obra do britânico Keith Swanwick, um formato de educação musical, que enfatiza a relevância do caráter expressivo da música e

seu impacto na vida humana. Em suas palavras: “[...] podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança.” (SWANWICK, 2003, p. 40).

No intuito de sistematizar os processos de ensino-aprendizagem musical, Swanwick propõe dois sistemas integradores: O Modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979) e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1994; 1988; SWANWICK; TILLMAN, 1986). De acordo com França (2002):

No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P (FRANÇA, 2002, p. 17).

Temos assim, como fundamento principal do modelo, as atividades de composição, apreciação e performance, que constituem possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, são as formas de expressão do nosso comportamento musical (MORAIS, 2017, p. 14). No modelo C(L)A(S)P, as atividades (L) o conhecimento teórico e notacional, informação sobre a música e (S) técnica e aquisição de habilidades, “[...] são meios para dar suporte às atividades centrais, mas podem facilmente substituir a experiência musical ativa” (FRANÇA, 2002, p. 17), desse modo, se faz necessária a atuação consciente por parte do professor avaliando sua prática nesses moldes. É relevante lembrar, ainda, que o C(L)A(S)P não é exatamente um método de ensino. Ele se apresenta, muito mais, como um Modelo que carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos (FRANÇA, 2002, p. 18).

Nesse contexto, Cecília França (2002) assinala que a educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino especializado de música, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como prioridade. De acordo com a autora, embora legítimo e necessário, provavelmente esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças (FRANÇA, 2002, p. 08). Em sua perspectiva, portanto, a educação musical deve

preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. Esses seriam aspectos comprovadamente favorecidos pelo Modelo C(L)A(S)P.

Por fim, a professora aponta alguns dos principais atributos que considera mais importantes para um educador musical na atualidade:

Essa é uma questão difícil...Hoje vendo o mundo como está, vendo nosso país como está, acho que o atributo mais importante de um educador musical, de um educador de qualquer área, que lida com pessoas e principalmente que lida com crianças, é a delicadeza. As pessoas perderam a delicadeza, que é o respeito, um olhar atento, a escuta. Vejo hoje as pessoas levarem badulaques para a sala de aula, coisas que ao meu ver não acrescentam, pelo contrário, podem atrapalhar muito, desviam o foco da própria música, chamando atenção para outras coisas, e às vezes o educador se esconde atrás desses artifícios e não se entrega verdadeiramente naquele momento. A aula de música precisa ser um lugar de descobertas, não só sonoras mas de si mesmo, a criança estando ali com oportunidade dela ter o tempo para descobrir e experimentar coisas, e daí fazer escolhas oportunizadas pelo leque de possibilidades e experiências que o professor proporciona, e assumir esse protagonismo. Cabe ao professor a delicadeza de não impor coisas prontas para as crianças. Então esse atributo da delicadeza que eu falo é isso, esse cuidado com aquela pessoinha que está ali, esse zelo pela cabeça, pela emoção, pela história da criança que está ali, um respeito mais do que humano, um respeito amoroso, uma sensibilidade, uma abertura de se encantar com a criança, apesar do cenário difícil que vivemos. Desse modo, é necessário ainda mais, a gente olhar pra dentro e resgatar essa delicadeza, e lembrar por que escolhi fazer música? Por que escolhi estar com crianças em sala de aula? Resgatar essa essência, esse contato com as crianças não é puramente ensinar um planejamento pronto que você leva pra aula, é construir uma voz expressiva, autônoma, nesse universo sonoro maravilhoso, musical, lúdico, simbólico (FRANÇA, 2022. Depoimento Oral).

Apresentamos aqui, alguns aspectos do trabalho da educadora musical Cecília Cavalieri França, e como os mesmos se configuram em uma valiosa fonte de pesquisa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica musical coerente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil dentro da escola.

CAPÍTULO 3

RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NAS MODALIDADES DE ENSINO REMOTO E PRESENCIAL

A seguir estão descritas seis propostas de aulas desenvolvidas no segmento da Educação Infantil, sendo três práticas realizadas na modalidade de ensino remoto e três no ensino presencial.

3.1 Prática pedagógica 1 - Música na janela (ensino remoto)

Dentro das propostas desenvolvidas nessa prática pedagógica, as crianças puderam vivenciar momentos de percepção sonora do ambiente ao seu redor. Por se tratar de um contexto de aulas remotas, propomos a observação dos ambientes da casa e seu entorno, principalmente a percepção dos sons, “As crianças não crescem em um vácuo acústico. As canções que elas cantam e as palavras que repetem refletem os sons que elas ouvem na sociedade, ao invés de um padrão sonoro universal pré-ordenado.”(GARDNER, *apud* ILARI, 2009, p. 28).

As atividades foram desenvolvidas em aulas síncronas que aconteceram de três formas: primeiro, era sugerido às crianças que fizessem o relato do que estavam ouvindo em suas casas e compartilhassem a experiência com a professora e seus colegas. Outra atividade proposta nessa prática, foi feita de forma assíncrona, uma atividade atribuída no Google Classroom, onde a professora sugeriu às famílias que elaborassem um vídeo de suas crianças cantando uma música ou tocando um instrumento na janela. Esse vídeo deveria ser realizado após um momento de observação e apreciação do que as crianças podiam observar no entorno de suas casas. Assim, essa experiência gravada em vídeo, era socializada com toda a turma em um momento de aula síncrona, onde cada criança teve a oportunidade de compartilhar sua vivência relatando importantes fatos e sensações provenientes dessa experiência.

Em correlação com esse pressuposto, podemos citar um dos princípios da abordagem de Pestalozzi, onde para ele os sentidos são de fundamental importância no processo de aprendizagem, o autor ainda destaca que os sentidos se desenvolvem de maneira singular e gradativa; por isso, educar a criança a partir deles é respeitar o curso natural do desenvolvimento humano (ARCE, *apud* MORAIS, 2012, p. 49). Nesse cenário, a música está

posicionada como campo de conhecimento que proporciona à criança momentos de aprendizagens significativas, que está ligada ao próprio exercício da musicalidade, da interação e das trocas de experiências com seus pares. Nesta proposta buscou-se potencializar a percepção sonora das crianças, bem como a subjetividade e expressividade em relação aos sons que perceberam de suas janelas, “Aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.”(BRITO, 2003, p. 187), tais aspectos devem integrar sempre os objetivos que desejamos alcançar em nossa prática pedagógica musical.

Imagem 1- Realização da proposta de aula: Música na janela (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

3.2 Prática pedagógica 2 - Música em família (ensino remoto)

Na realização dessa proposta as crianças puderam desfrutar com suas famílias de um momento especial e significativo. As atividades relativas a essa prática foram desenvolvidas das seguintes formas: em um primeiro momento, foram enviados convites às famílias para participarem de uma aula síncrona, cantando uma música ou tocando instrumentos musicais, os convites foram enviados através do Google Classroom ou whatsapp. Para as famílias que não pudessem participar do momento síncrono, foi sugerido que gravassem um vídeo para ser compartilhado com a turma na aula síncrona, de forma que todas as crianças pudessem socializar a participação de seus familiares.

Foram momentos ricos com trocas de vivências e significados importantes para as crianças e seus familiares. Em concordância com alguns aspectos objetivados nessa prática pedagógica, a abordagem Pikler destaca a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento de processos educacionais voltados para a infância, para Emmi Pikler a criança deve se sentir segura para explorar o mundo e os objetos ao seu redor, dedicando tempo em suas descobertas. Deste modo Falk (2004) descreve alguns fundamentos existentes na prática pedagógica voltada para o desenvolvimento integral da criança:

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais (FALK, 2004 p.7).

Assim podemos perceber que a realização das atividades propostas na prática pedagógica, acima descrita, enfatizam o papel das vivências educacionais significativas na construção do processo de desenvolvimento dos alunos, uma vez que as crianças são instigadas a preparar um repertório ou música juntamente com seus familiares e compartilhar essas experiências com as outras crianças de sua turma.

Seguindo nessa linha de pensamento a respeito de trocas significativas, interações e propostas realizadas em ambientes que oferecem possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, Montessori acredita que proporcionar à criança um cenário educativo rico em experiências diversas, fica-lhe garantido um desenvolvimento significativo e natural, pois

ali ela será capaz de absorver o que está ao seu redor sem nenhuma pressão mental. Dessa forma Montessori (1949) assegura que:

Descobrimos, assim, que a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente. A tarefa do professor não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo (MONTESSORI, 1949, p.16).

Na abordagem de Montessori fica evidenciado que a experiência é essencial no processo do desenvolvimento cognitivo infantil, e que as propostas elaboradas e realizadas na prática docente devem oferecer essa condição às crianças. Essa experiência torna-se ainda mais significativa com a participação ativa de pessoas do convívio das crianças, “Isso acontece porque ao fazer música com os pais, amigos e pessoas queridas o indivíduo sai do isolamento, expressa-se musicalmente, sentindo-se amado e protegido” (ILARI, 2009, p. 68), assim fortalecendo os laços afetivos, promovendo cada vez mais o desenvolvimento integral da criança.

Imagem 2 - Realização da proposta de aula: Música em família (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

3.3 Prática pedagógica 3 - Explorando novas sonoridades (ensino remoto)

Com a realização desta prática pedagógica, as crianças puderam experimentar uma diversidade de sensações significativas a partir da manipulação de diversas *fontes sonoras*, sobre esse termo Brito (2003) descreve:

“Chamamos de fonte sonora todo e qualquer material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos etc., e, conforme já apontamos, pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro.” (BRITO, 2003, p. 59).

Desse modo, foram desenvolvidas atividades de exploração e percepção de sons corporais, sons de instrumentos musicais e instrumentos confeccionados com materiais alternativos.

As atividades foram realizadas em três momentos: o primeiro de forma síncrona, onde foi solicitado às crianças, que procurassem em suas casas, objetos com os quais elas pudessem produzir sons, ou aquelas que tivessem instrumentos musicais em casas também poderia trazer para compartilhar com seus colegas. O segundo momento foi realizado de forma assíncrona, onde foi disponibilizado para as famílias, pelo Google Classroom, um vídeo e um documento com instruções sobre a realização da atividade, na qual foi solicitado que as crianças construíssem um instrumento musical com materiais alternativos, o que se configura como uma atividade potente segundo Brito (2003):

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros, é uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som, a suas qualidades, a acústica, ao mecanismo, e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, [...] (BRITO, 2003, p. 69).

Para esse momento, também foi solicitado que as crianças reservassem um tempo com seus familiares para explorarem os sons corporais, e perceberem quais sons conseguiam produzir.

O terceiro momento, foi realizado em uma aula síncrona onde as crianças compartilharam com a professora e seus colegas, os instrumentos que haviam produzido, bem como os sons corporais que conseguiram produzir em um momento de interação, criatividade

e envolvimento com seus familiares. Nesse processo, ocorreram trocas de experiências bastante significativas, na partilha de suas produções sonoras. “É preciso partir dos sons em direção a música! Para que se tornem musicais, os sons precisam ser organizados e imbuídos de intenção expressiva. Grupos de sons se desenrolam no tempo e adquirem sentido,[...]”(FRANÇA, 2016, p. 15).

Também podemos encontrar fundamentos que respaldam a intenção contida nessa proposta de aula, na abordagem de Rousseau, onde ele relata que não precisamos enquanto educadores, buscar formas e metodologias inovadoras de transmitir conhecimento às crianças, apenas temos que despertar nelas curiosidade, interesse, senso investigativo e o contato com seus pares. Da mesma forma, Montessori defende que: “A criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso. Se pretendemos realmente alcançar uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser o objetivo da educação” (MONTESSORI, 1949 p.12).

Desse modo, atividades simples podem tornar-se potentes de acordo com o objetivo que lhe foi proposto, juntamente com a observação atenta do professor, buscando os indicativos do desenvolvimento das crianças.

Imagem 3 - Realização da proposta de aula: Explorando novas sonoridades (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Imagem 4 - Realização da proposta de aula: Explorando novas sonoridades (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Imagem 5 - Realização da proposta de aula: Explorando novas sonoridades (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

3.4 Prática pedagógica 4 - De onde vêm os sons? (ensino presencial)

Percebemos o mundo à nossa volta por meio dos olhos, do nariz, da boca, da pele e dos ouvidos. Então, quando observamos atentamente aquilo que nos cerca, sempre fazemos incríveis descobertas. Assim, nessa proposta buscamos explorar o universo dos sons em uma interessante compreensão do mundo ao nosso redor.

Com o desenvolvimento dessa prática pedagógica, através das propostas de atividades projetamos alguns objetivos tais como: perceber sons de diferentes fontes por meio apenas da audição; localizar a direção de sons; explorar diversas fontes sonoras; comparar características entre os sons; contextualizar fontes sonoras; executar sons vocais/corporais; expressar sensações e emoções partindo da apreciação musical; ampliar a compreensão do universo sonoro. A esse respeito, Fonterrada (2008) escreve sobre Pestalozzi (1746-1827), relatando que o mesmo enfatizou a utilização da música no processo educativo, atribuindo grande importância na formação do caráter do indivíduo, do mesmo modo que para ele os sentidos também são parte essencial no processo educativo, por isso, a importância em cultivar as artes, assim Fonterrada (2008) escreve:

Os princípios do sistema Pestalozzi de educação musical são: Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes; Levá-la a observar auditivamente a imitar os sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno, em suma, tornar o aprendizado ativo e não passivo; [...] (FONTERRADA, 2008, p. 61).

Portanto, dividimos essa prática pedagógica em três semanas, de forma que na primeira, propomos no início da aula, uma roda de conversa onde socializamos com as crianças sobre “de onde vêm os sons?” Algumas hipóteses foram levantadas. Também observamos algumas imagens expostas pelos corredores da escola, então as crianças foram conduzidas a imaginar que sons estavam sendo feitos no contexto daquelas imagens (foi sugerido que as crianças reproduzam esses sons). Então, fizemos um passeio pela escola refletindo sobre os sons que estávamos ouvindo, de onde eles vêm? Em seguida, propomos um momento de cantoria e exploração de sons (bacia com água, instrumentos musicais percussivos: pau de chuva e chocalhos).

Na segunda semana realizamos a proposta de um piquenique musical, no qual as crianças puderam experimentar diferentes fontes sonoras (instrumentos musicais percussivos, garrafas de vidro, colheres de pau, baldes, copos, sementes, folhas de árvore, garrafas pet) no acompanhamento de canções. Também realizamos a brincadeira de descobrir qual é o som, onde uma criança de olhos vendados irá descobrir de onde vem o som que ela está ouvindo, sobre essas atividades Brito (2003) afirma:

A criança é um ser “brincante”, e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música ela metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer músicas de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35)

Na terceira semana socializamos com as crianças sobre os sons que podemos produzir com nosso corpo, com a boca, os sons das letras, das palavras, de como falamos e cantamos, como cada um de nós temos uma voz diferente... Então distribuímos entre as crianças fichas com imagens (abelha, letras, carro, chuva, trovão e outros) para que reproduzissem os respectivos sons associados às mesmas. Cantamos músicas substituindo a letra por fonemas sugeridos pelas crianças, e acompanhadas com sons corporais.

Desse modo, França (2016) fala sobre os processos de ensino-aprendizagem musical, onde os mesmos têm um importante papel na educação infantil à medida que, vão além da formação técnica especificamente voltados para os conhecimentos da área musical. Através desses processos são abertas novas possibilidades no sentido de oferecer às crianças condições para que explorem o ambiente em que vivem e aprendam a se expressarem através dos sons e silêncios. A esse respeito a autora afirma que:

A música é uma prática inerente à natureza humana. Todos os grupos sociais a praticam em seus cantos, suas crenças, seus rituais, e momentos de lazer, expressando sentimentos e valores culturais e estéticos. A maioria das pessoas o faz de uma maneira intuitiva que permeia e enriquece seu cotidiano (FRANÇA, 2016, p. 07).

Partindo dessa premissa, as propostas de atividades contidas nas práticas pedagógicas apresentadas nesse trabalho, seguem dentro dessa perspectiva de promover uma educação musical baseada no protagonismo infantil visando o desenvolvimento integral das crianças.

Imagem 6 - Realização da proposta de aula: De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 7 - Realização da proposta de aula: De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 8 - Realização da proposta de aula: De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 9 - Realização da proposta de aula: De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

3.5 Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações cotidianas. Segundo Piaget, tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. Diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifesta dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda a sua história. Dessa forma, a presença ou ausência do afeto determina a forma com que um indivíduo se desenvolverá. Também pode determinar a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros, consegue crescer e se desenvolver com segurança e determinação.

A essa proposta pedagógica atribuímos alguns objetivos a serem alcançados, foram eles: desenvolver aspectos da afetividade a partir das relações na rotina da aula; conhecer canções que falam sobre afeto, cuidado e bem-estar; refletir sobre sentimentos; se expressar a partir das sensações e emoções provenientes da apreciação musical.

As atividades propostas foram realizadas em duas aulas. Na primeira, colocamos à disposição das crianças alguns objetos, brinquedos e instrumentos musicais, para que pudessem compartilhar uns com os outros, combinando entre si como seria esse momento de interação construindo suas brincadeiras, enquanto cantamos músicas do nosso repertório. Em seguida, foi proposto outro momento lúdico, onde apresentamos um guarda chuva que seria transformado em uma fonte sonora, no qual as crianças, em cooperação mútua, poderiam escolher quais sons iriam compor aquele objeto (pendentes sonoros foram dispostos para serem colocados no guarda chuva). “Imbuídos de significados, sons tornam-se música. Motivos, gestos, temas, melodias, passagens e movimentos inteiros assumem sentidos, sugerem ideias, provocam associações, evocam memórias.”(FRANÇA, 2013, p. 13).

Para a segunda atividade, realizamos uma “sessão de dança, onde apresentamos às crianças, um vídeo com uma performance de dança sugerindo que as mesmas dançassem como as pessoas no vídeo, realizando também seus próprios movimentos. Na sequência, conduzimos as crianças para a Ágora (um espaço aberto da escola) para continuar a vivência

experimental de uma performance musical realizada através de movimentos, gestos e expressividade. A esse respeito Brito (2003) afirma:

É certo que a música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas, e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo tempo [...] (BRITO, 2003, p. 93).

Na observação das interações proporcionadas nessas atividades, percebemos que a troca de experiência entre as crianças é um dos principais aspectos que promove o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. A esse respeito, Vygotsky (1984) afirma que a construção do conhecimento acontece em uma ação de vivências partilhadas, e que nessa troca de experiência com o outro são definidas as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Destacando a importância desse conceito Rego (1994) afirma que:

Em síntese, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. (REGO, 1994 p.110-111).

Nesse sentido, percebemos a importância na interação das crianças com seus pares nesse processo de aquisição do conhecimento musical e integral. Esses conceitos psicológicos, proposto Vygotsky, oferece contribuições significativas na construção de propostas pedagógico-musicais sistematizadas que favorecem a contextualização das vivências musicais desenvolvidas em sala de aula.

Imagem 10 - Realização da proposta de aula: Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 11 - Realização da proposta de aula: Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 12 - Realização da proposta de aula: Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 13 - Realização da proposta de aula: Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 14 - Realização da proposta de aula: Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

3.6 Prática pedagógica 6 - Natureza, formas e sons (ensino presencial)

O espaço pode ser transformado em contextos de aprendizagem, espaços investigativos de exploração, com materiais potentes que promovem vínculos, relações e sensações. Várias linguagens são desenvolvidas nesses espaços/contextos através dos sentidos. “A invenção sonora é tão natural à criança quanto outras formas de expressão artística. É uma experiência prazerosa, capaz de enriquecer sua vida intelectual e afetiva. Quando cria, ela desenvolve seu pensamento abstrato, pois cria mundos sonoros imaginários.” (FRANÇA, 2016, p. 39).

Dessa forma, nessa prática pedagógica, trabalhamos com a exploração dos espaços da escola e seus elementos. Foram propostos momentos de percepção sonora, colheita de elementos naturais (folhas, galhos, sementes) encontrados pelos espaços da escola, e observação desses materiais. Foram realizadas atividades onde as crianças puderam experimentar e perceber os sons da natureza, sons de instrumentos musicais e objetos, associando esses sons às formas de materiais encontrados na natureza, bem como materiais utilizados no dia a dia. Partindo dessas observações, relações e experimentos, elaboramos uma composição com materiais diversos (cordão, folhas, sementes, galhos e outros) formando uma espécie de partitura analógica, França (2016) afirma que:

No processo de musicalização, a notação analógica tende a se desenvolver espontaneamente, numa continuidade de movimentação pelo espaço. Surgem, então, pontos, linhas, contornos, emaranhados e arabescos. Por essas razões, essa forma de notação é amplamente utilizada na educação musical, expandindo suas possibilidades imaginativas e criativas. Lembre-se: a notação analógica não é um paliativo ou uma etapa preliminar a notação convencional, mas uma forma legítima de escrita musical. (FRANÇA, 2016, p. 73)

Essa composição foi produzida por pequenos grupos de crianças, onde cada uma escolhia os materiais que iria utilizar e em seguida produzia o som associado a forma do material utilizado. As crianças produziam esses sons com instrumentos musicais, sons vocais e corporais.

Quando foram concluídos os trabalhos, fizemos uma exposição, onde as crianças puderam compartilhar com seus familiares suas composições, apresentando aos mesmos, as experiências e conhecimentos que adquiriram com a realização do trabalho exposto.

Diante dessas experiências, percebemos que, a forma como são organizados os espaços, enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Esse aspecto da relevância dos espaços no processo de desenvolvimento infantil, é um dos princípios abordados na pedagogia Reggiana e Montessoriana por exemplo, “Assim como o ambiente, a atividade sensorial e motora desempenha função essencial, ou seja, dar vazão à tendência natural que as crianças têm de tocar e manipular tudo o que está ao seu alcance.” (FERRARI, 2008).

No ambiente de aprendizagem, cada movimento, cada fala, cada ação da criança vem carregados de significados que resultam numa melhor compreensão de como as crianças se desenvolvem. Em todo contexto da proposta, foi possível perceber o aprendizado das crianças de forma integrada, na percepção sonora do ambiente, na associação dos sons às formas de materiais diversos, na criação de músicas, na apreciação e apresentação de seus trabalhos.

Imagem 15 - Realização da proposta de aula: Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 16 - Realização da proposta de aula: Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 17 - Realização da proposta de aula: Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 18 - Realização da proposta de aula: Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Imagem 19 - Realização da proposta de aula: Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns dos questionamentos que me levaram a pesquisar sobre a temática do ensino de música na primeira infância, foram: como desenvolver uma prática pedagógica conectada com a natureza da criança? Como garantir que a música está sendo proporcionada às crianças como forma de conhecimento e expressão?

Em resposta a esses questionamentos, o estudo das Teorias do Desenvolvimento Infantil apresentados neste trabalho, tiveram um papel importante na construção do entendimento a respeito do processo de ensino aprendizagem dentro da minha prática docente, desse modo, ao longo da pesquisa, refletindo e articulando esses fundamentos com minha prática, pude perceber que com um olhar atento ao desenvolvimento infantil e a forma como ocorre o processo de aquisição do conhecimento através da experiência, as crianças aprendem música sendo protagonistas nesse exercício de sensibilização e criatividade sonora, de modo que, a presença da música dentro do processo de desenvolvimento infantil, torna-se uma necessidade, daí sua relevância na escola como área de conhecimento, sendo um direito de todos. No entanto, para que essa forma de ensino seja concretizada, se faz necessário uma reflexão constante da nossa prática pedagógica musical. Além da reflexão, nossas ações devem convergir em prol de mudanças dentro de um “cenário estabelecido” onde a música não é legitimada como forma de conhecimento e expressão.

Diante das experiências relatadas e abordagens apresentadas neste trabalho, percebemos que a música precisa estar dentro da escola em forma de rede, fazendo conexões com o cotidiano das crianças, de forma integrada, em comunicação com as demais áreas de conhecimento, com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil. Nossas ações acompanhadas de argumentos e fundamentos sólidos podem mudar a visão equivocada a respeito da música dentro da escola. Ao meu ver, um dos aspectos que podem trazer mudanças positivas, no tocante à educação musical, dentro do cenário educacional, é o estudo mais aprofundado das Teorias de Desenvolvimento na primeira infância dentro dos cursos de licenciatura em Música. Essa mudança na formação dos futuros professores de música, irá proporcionar aos mesmos, a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, de modo que, o alcance dessa compreensão resultará em uma prática pedagógica significativa no processo educacional, fazendo com que o ensino de música, seja consolidado

na escola como importante agente dentro do dinamismo da formação integral da criança, e não apenas um meio de entretenimento.

Assim, a temática abordada na presente pesquisa se configura como um importante ponto de reflexão a respeito da prática pedagógica musical, trazendo possibilidades de futuras pesquisas que possam elencar, promover e desenvolver, dentro da escola, potentes abordagens de ensino, que tragam de volta à escola, as contribuições essenciais que a educação musical pode proporcionar no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.
- BONTEMPI JR., B. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 71-87. *História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series*, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Available from: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-05.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- ERSCHING, Clevia Bittencurt; HENNING, Elisa; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; PEREIRA, Kariston; KIECKHOEFEL, Thais. Jean-Jacques Rousseau: uma sistematização dos artigos sobre sua teoria. ISSN 1984-3879, *SABERES*, Natal RN, v. 1, n. 18, p. 53-69, 2018.
- FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, São Paulo. Junqueira & Marin, 2011.
- FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 16, n. 2: p. 180-194, ago. 1999.
- FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. *Nova Escola*, 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas?gclid=CjwKCAjwzruGBhBAEiwAUqMR8NScq5AyluyOTyd25-Xjyg-9WRSIjZZLRUtPoLg86hrj6OdFR00GmRoC0cQQAvD_BwE. Acesso em: 19 jul. 2021.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo : Editora Unesp, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; CASIONE, CLEUSA; CABRAL, Giordano; BELTRAME, Juciane Araldi; KLEBER, Magali; FIALHO, Vania Malagutti. *Hoje tem aula de música?* Belo Horizonte: MUS, 2016.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. Predisposição, processamento e desenvolvimento musical na primeira infância: conexões entre a Neurociência e a Psicologia Cognitiva da Música. *Cognição & Artes Musicais*, v.3, p. 109-117, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em *Pauta*, (UFRGS. Impreso), Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; *Trilha da Música: orientações pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri ; 'Uma borboleta nas teclas do piano': Significado e desenvolvimento musicais. In: Beatriz Ilari; Angelita Broock. (Org.). Música e Educação Infantil. 1. ed. Campinas: Papyrus, v. 1, p. 7-36, 2013.

ILARI, Beatriz. Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

MONTESSORI, Maria. *Mente Absorvente*. Tradução [Wilma Freitas Ronald de Carvalho]. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

MORAIS, Daniela Vilela de. Educação musical: materiais concretos e prática docente. Curitiba: Appris, 2012.

PENZANI, Renata. *Pedagogia da Escuta: a escola sob uma perspectiva malaguzziana*. Lunetas, 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/> Acesso em: 12 jul. 2021.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução [Vania Cury]. 5 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

TEIXEIRA, Hélio. *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget*. Instituto Hélio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/> Acesso em: 11 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. (1984). Tradução [Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, depois de entender as implicações e benefícios que a pesquisa intitulada **O ensino de música na primeira infância: reflexões e ações com base nas teorias do desenvolvimento infantil** poderá trazer à comunidade em geral e de entender especialmente os métodos que serão usados para coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade de gravação de minha entrevista e, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora **Jaqueline Rodrigues Lira** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte e a utilizar as informações e dados por mim fornecidos em seu decorrer.

Esta autorização foi concedida de livre vontade, após o esclarecimento de todo o teor da pesquisa em questão e mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e demais veículos de divulgação científica;
2. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante nova autorização de minha parte;
3. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável e, após esse período, serão destruídos;
4. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, inclusive em momentos posteriores a esta ocasião.

() Autorizo a identificação de meu nome no texto principal do relato da pesquisa.

() Prefiro que meu nome não seja mencionado no texto principal do relato da pesquisa. (O pesquisador deverá utilizar um pseudônimo ao lançar mão dos dados de minha entrevista).

Campina Grande-PB, ____ de março de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

Roteiro com questões para entrevista com a Prof. Dra. Cecilia Cavalieri Franca Dia 09/02/2022

1. Sobre sua carreira acadêmica: quais os caminhos que a senhora percorreu em sua formação como educadora musical e quais os momentos mais salientes dessa jornada?

2. Sobre sua carreira profissional: como a senhora descreveria a construção de seu perfil profissional, quais as principais experiências profissionais ao longo de sua carreira e como a senhora acredita que essas experiências contribuíram para seu amadurecimento enquanto musicista e educadora?

3. Sobre sua obra de formação e orientação de novos professores de música: como a senhora começou a compartilhar seus conhecimentos com os professores em formação? Dentre sua vasta produção bibliográfica, quais poderiam se destacar face aos desafios que os professores de música têm enfrentado nos tempos atuais?

4. Tendo como base toda a sua experiência como professora de música e formadora de professores, quais atributos considera mais importantes para um educador musical na atualidade?

APÊNDICE C

Exemplo de proposta de aula utilizada nas atividades relatadas

Miniprojeto: Um para o outro

Musicalização – Professora: Jaqueline Lira

Para as turmas: Infantil 3 e 4

Período de realização: de 19 de abril a 07 de maio de 2021

Justificativa: A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. Diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifesta dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda a sua história. Dessa forma, a presença ou ausência do afeto determina a forma com que um indivíduo se desenvolverá. Também pode determinar a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros consegue crescer e desenvolver com segurança e determinação.

Objetivos:

- Desenvolver a afetividade nas relações;
- Conhecer canções sobre afeto, cuidado e bem-estar;
- Refletir sobre sentimentos;
- Expressar sensações e emoções partindo da apreciação musical;

Primeira semana 19-04 a 23-04: Socializar com as crianças alguns aspectos relacionados ao bem-estar, partindo de uma história sobre “Um lindo dia de brincadeira no jardim”. Esse momento será realizado em um dos jardins da escola, onde vamos dispor alguns

objetos, brinquedos e instrumentos musicais, para que as crianças manuseiem construindo suas brincadeiras, enquanto toco a música “ Chanson D`amor” <https://youtu.be/GexRgbi2UmQ> no violão. Na sequência da história, aparece um lindo balão, um balão mágico (para ilustrar será mostrado para as crianças uma escultura de balão) que faz uma viagem incrível ao som da música “Balão Mágico” <https://youtu.be/jvX9eozwbtU>.

Agenda: Infantil 3 e 4

Momento de contação de história e apreciação musical partindo das canções “Chanson D`amour” e “ Balão Mágico”.

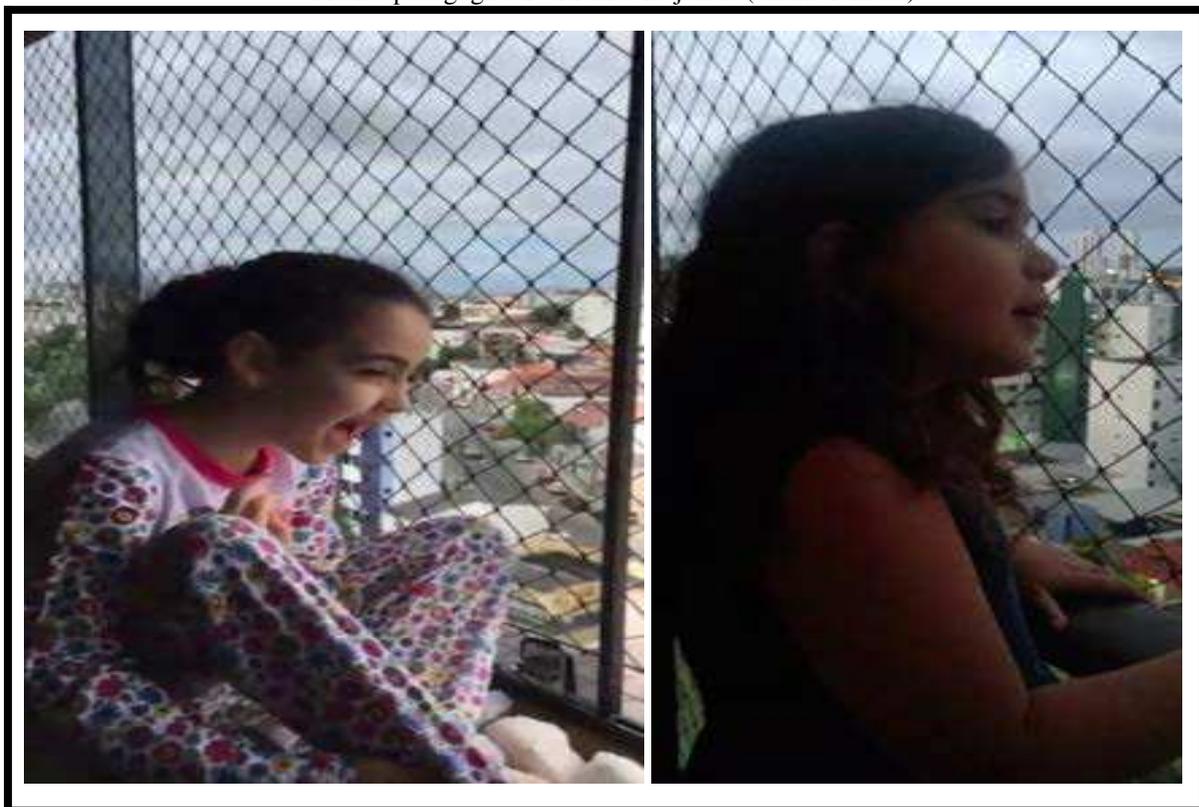
Segunda semana 26-04 a 30-04: Momento de diversão onde vamos levar às crianças para uma “sessão de dança”, onde apresentamos às crianças, um vídeo com uma performance de dança sugerindo que as mesmas dançam como as pessoas no vídeo, realizando também seus próprios movimentos. Na sequência, conduzimos as crianças para a Ágora (um espaço aberto da escola) para continuar a vivência experimental de uma performance musical realizada através de movimentos, gestos e expressividade, em um show muito especial.

Agenda: Infantil 3 e 4

Sessão de dança; Momento de show ao ar livre (na Ágora) onde as crianças irão cantar, dançar e tocar instrumentos ao som da música “ Não custa nada”.

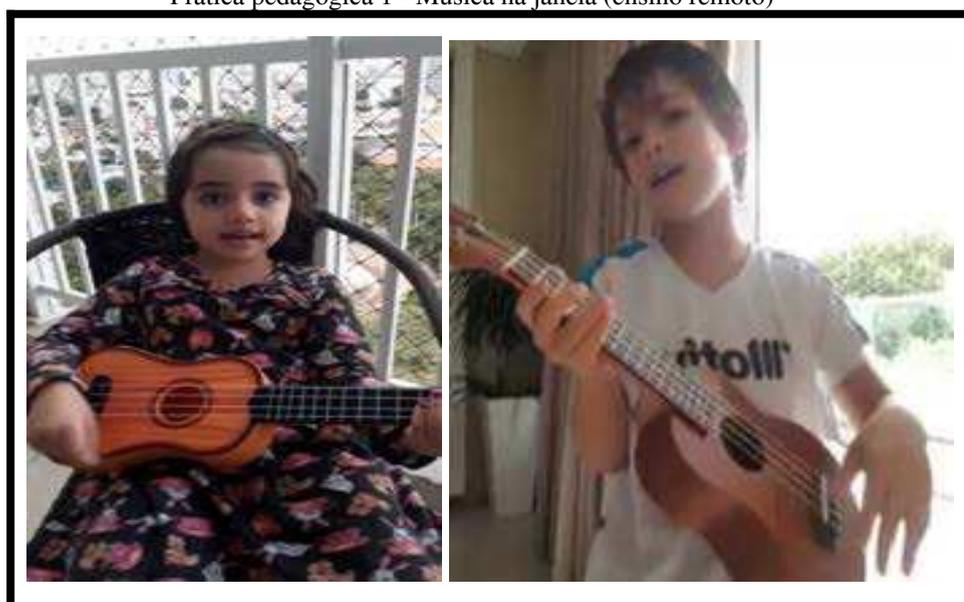
APÊNDICE D**COMPLEMENTO DE IMAGENS DAS VIVÊNCIAS REALIZADAS NAS AULAS
RELATADAS NO TCC**

Prática pedagógica 1 - Música na janela (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 1 - Música na janela (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 2 - Música em família (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 2 - Música em família (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 3 - Explorando novas sonoridades (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 3 - Explorando novas sonoridades (ensino remoto)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Prática pedagógica 4 - De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 4 - De onde vêm os sons? (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 5 - Um para o outro (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 6 - Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.

Prática pedagógica 6 - Natureza, formas e sons (ensino presencial)



Fonte: Acervo da pesquisa, 2021.