

O ensino de música na primeira infância: reflexões e ações com base nas teorias do desenvolvimento infantil

GTE 10 - Educação Musical na Infância

Comunicação

*Jaqueline Rodrigues Lira
Universidade Federal de Campina Grande
jakelira@live.com*

*João Valter Ferreira Filho
Universidade Federal de Campina Grande
joao.valter.ufcg@gmail.com*

Resumo: Este trabalho consiste em um recorte de uma pesquisa de graduação em andamento, na qual se articulam aportes teóricos vinculados às teorias do desenvolvimento infantil às ações cotidianas de uma licencianda em música em sua atuação profissional junto a crianças de uma escola da rede particular do município de Campina Grande/PB. Nesse quadro, na busca pela compreensão da contribuição de teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Piaget e Vygotsky, dentre outros, são assumidas as proposições e perspectivas de autores como Arce (2004), Ersching e colaboradores (2018), Morais (2012), Bontempi (2019). Já com relação à educação musical, de maneira específica, assume-se as perspectivas de Keith Swanwick (2003). O trabalho descreve ainda os principais procedimentos metodológicos adotados no decorrer da pesquisa em andamento e, por fim, destaca alguns dos resultados esperados ao término de sua realização.

Palavras-chave: Educação Musical Infantil. Ensino de Música na Infância. Musicalização Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente relato visa dar a conhecer a pesquisa de TCC da autora, trabalho este que se encontra em andamento no âmbito da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação do Dr. João Valter Ferreira Filho. Esta pesquisa se insere dentro do quadro de discussões em torno da musicalização infantil, assumindo como principais bases as proposições de Keith Swanwick e de Cecília Cavalieri França, e apresentando, ainda, perspectivas e abordagens articuladas a partir dos trabalhos de autores como Piaget, Vygotsky, Montessori, Malaguzzi, dentre outros.

Nesse quadro, o objetivo geral da pesquisa em andamento 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.

O presente artigo expõe a primeira parte desta pesquisa, ou seja, os fundamentos teóricos que por ela são assumidos no que diz respeito às teorias do desenvolvimento infantil, descrevendo, posteriormente, a metodologia utilizada para sua construção.

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).

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*¹. 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

¹ 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).

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: *sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal* (TEIXEIRA, 2015, s/p.). Piaget 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). Sendo assim, afirma a autora, 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 passando 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.

2. A experiência musical ativa e expressiva integrada a natureza da criança: contribuições de Keith Swanwick

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).

Nesse processo, França se acosta às perspectivas desenvolvidas pelo educador musical britânico Keith Swanwick, que enfatiza em seu trabalho 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.

Estando delineadas as bases epistemológicas que dão suporte às experiências pedagógico-musicais a serem descritas e analisadas em nosso TCC, o tópico a seguir apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a construção da pesquisa em andamento.

3. Procedimentos metodológicos utilizados ao longo da construção do TCC

Como procedimentos metodológicos, o TCC em construção adotou a pesquisa bibliográfica e a observação participante, tendo em vista que a autora relata experiências pedagógicas conduzidas em seu 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 a biblioteca particular da autora, 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)².

Além da pesquisa bibliográfica, o TCC também apresentará o relato de experiência da prática docente da autora, 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 do planejamento e da realização de oito aulas remotas e oito aulas presenciais, ocorridas em uma escola da rede privada de ensino do

² As discussões em torno das reflexões de França (2002 e 2008), Fonterrada (2003), Brito (2003) e Ilari (2009) ainda se encontram em processo de construção no corpo do TCC.

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.

No cenário de ensino remoto, as aulas foram realizadas com turmas do Infantil I 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 V); 10 a 15 crianças nas turmas do Infantil III e IV; e de 3 a 6 crianças nas turmas do Infantil I e II. 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 I ao IV, num total de 15 turmas. Sendo uma média de 12 a 16 crianças para as turmas do Infantil III e IV e uma média de 06 a 10 crianças para as turmas do Infantil I e II. As aulas presenciais acontecem uma vez por semana e têm duração de 50 minutos para as turmas do Infantil III e IV, e de 40 minutos para as turmas do Infantil I e II. 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.

Por fim, a conclusão do TCC apresentará uma série de articulações e reflexões em torno das propostas realizadas na prática docente descrita no relato de experiência da autora, colocadas em perspectiva com relação aos fundamentos assumidos na primeira parte.

Considerações finais

O artigo aqui apresentado procurou dar a conhecer a pesquisa provisoriamente intitulada como “Música e desenvolvimento na Primeira Infância: aportes teóricos e relato de experiência”. Nessa direção, foram expostos aqui os fundamentos teóricos que embasam o TCC e os procedimentos metodológicos assumidos pela pesquisa.

A partir desse trabalho é possível perceber que com um olhar atento ao desenvolvimento infantil e a forma como ocorre o processo cognitivo através da experiência, podemos entender como as crianças aprendem música sendo protagonistas nesse exercício de sensibilização e criatividade sonora, dessa forma, resgatando o valor da música como forma de conhecimento e expressão. Assim, a presente pesquisa contribui para a reflexão da prática e dos modelos de ensino propostos no âmbito da educação musical para a primeira infância.

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>.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri; CASIONE, CLEUSA; CABRAL, Giordano; BELTRAME, Juciane Araldi; KLEBER, Magali; FIALHO, Vania Malagutti. Hoje tem aula de música? Belo Horizonte: MUS, 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. 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 Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

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/>

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/>

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.