



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes – IDA
Departamento de Música – MUS
Curso de Licenciatura em Música

Trabalho de Conclusão de Curso

**PROJETO MPC E A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Déborah Luisy Araújo Oliveira

Brasília (DF)

2016

DÉBORAH LUISY ARAÚJO OLIVEIRA

**PROJETO MPC E A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Música do
Departamento de Música da Universidade de
Brasília.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Roberto Afonso
Marins

Brasília (DF)

2016



ATA DE DEFESA DE TCC

Deborah Luisy Araujo Oliveira

“PROJETO MPC E A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA PARA
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em sob a orientação do Professor(a) Paulo Roberto Affonso Marins, segundo o Ato 45/2016 do dia 5 de dezembro de 2016, que nomeou banca de avaliação.

Resultado:

- Aprovado;
- Aprovação condicionada à apresentação da versão final com as reformulações sugeridas pela banca no prazo máximo de 14 dias;
- Reformulação de forma com definição de nova defesa de banca
- Reprovação;

Brasília, 5 de dezembro de 2016.

Paulo Roberto Affonso Marins

Alessandro Borges Cordeiro

Alexei Alves de Queiroz

***Dedicatória:** À minha amada mãe,
Isabel Cristina, minha alegria, meu
porto seguro.*

AGRADECIMENTOS

A Deus e Sua infinita misericórdia, que me acolheu em todos os momentos e tornou possível a realização deste trabalho.

Ao meu pai, Gedeão Lopes, pai amoroso e abençoador. Agradeço por todo o seu suporte e ternura.

À minha querida mãe, Isabel Cristina, pelo apoio constante, por toda dedicação, amor e incentivo. Esta conquista é sua, mãe!

À minha amada irmã Suzanna, a minha sorte grande e a minha fonte de inspiração. Obrigada por toda a sua ajuda, por sua amizade, dedicação e amor.

Ao meu tio Rubens, por seu auxílio, carinho e por seus preciosos conselhos, que ficarão guardados para sempre em meu coração.

Ao meu professor orientador, Paulo Marins, pelo seu trabalho, paciência, incentivo e dedicação neste processo de finalização de curso.

A todos os professores do Departamento de Música da UnB, em especial aos professores Ricardo Dourado Freire, Alessandro Borges, Alexei Alves e Simone Lacorte, pela atenção e contribuição em meu trabalho.

Ao meu filho Kassay, que me ensinou o que é o amor.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar as práticas docentes dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UnB, na musicalização infantil, no contexto do Projeto Música para Crianças (MPC), e as contribuições do referido projeto de extensão para o preparo destes profissionais para atuarem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busquei identificar o perfil dos licenciandos que participam do projeto, conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas por eles no curso de musicalização infantil do MPC e, verificar como eles são preparados e enxergam essa experiência em sua formação. A relevância desta pesquisa sobre as práticas docentes dos alunos de licenciatura em Música da UnB no curso de musicalização infantil do projeto de extensão MPC se justifica por este ser uma possibilidade de complemento à formação no que concerne ao preparo de profissionais para a atuação na EI. Para mensurar esses dados, foi necessária uma abordagem qualitativa, trazendo como técnica de pesquisa o estudo de entrevista estruturada a três licenciandos participantes do MPC. Os resultados mostraram que, segundo as respostas dos entrevistados, o projeto de extensão analisado é importante na complementação de suas formações uma vez que não há, no curso de Licenciatura em Música da UnB, um enfoque específico à primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Musicalização Infantil, Projeto Música para crianças, Formação de professores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	26
---------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.1 OBJETIVO GERAL	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
1.3 JUSTIFICATIVA	13
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.1 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS.....	15
2.2 PROJETO MÚSICA PARA CRIANÇAS (MPC).....	21
2.2.1 INFORMAÇÕES GERAIS	21
2.2.2 MPC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.1. ABORDAGEM QUALITATIVA	33
3.2. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	33
4. ANÁLISE DE DADOS	35
4.1. PERFIL DOS LICENCIANDOS	35
4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	37
4.3. PERCEPÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA	55

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu pelo meu interesse na área de musicalização infantil e sobretudo, pela percepção de algumas questões sobre a minha formação e experiência docente. Durante minha trajetória acadêmica tive a oportunidade de atuar pela primeira vez no contexto da Educação Infantil (EI), trabalhando numa escola privada. Notei que até o momento, o meu aprendizado e atuação sempre tinham sido voltados para um público-alvo de maior faixa-etária: crianças e pré-adolescentes do Ensino Fundamental, deixando assim, uma certa insegurança quanto à abordagem prático-pedagógica na musicalização infantil, tanto para o público de zero a três anos, creche, quanto para o de quatro a seis anos, pré-escola.

Essa nova experiência de atuação me fez querer pesquisar e estudar sobre a educação e desenvolvimento infantil. Foi quando decidi realizar mais leituras, participar de oficinas e cursar uma disciplina intitulada “Educação Infantil”, ofertada pelo curso de Pedagogia da UnB e que consta como matéria optativa para os licenciandos em música. Esta disciplina traz em sua ementa o estudo das concepções políticas e históricas da Educação Infantil no Brasil, explora os objetivos, o currículo, a avaliação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e debates sobre temas pertinentes à criança pequena, como por exemplo, a inserção desta no contexto escolar, o seu processo de adaptação nas instituições educacionais, as suas necessidades em cada faixa etária (de 0 a 3 e de 4 a 6), os seus direitos, o sistema de ensino adequado que uma escola deve proporcionar para o seu amplo desenvolvimento, a cultura e a literatura infantil. Porém, por ser uma disciplina ofertada pela Faculdade de Educação (FE), a abordagem sobre música fora breve, contando apenas com um subtema: “Movimento, Música e Artes Visuais”. Apesar do grande ganho em estudar as especificidades pedagógicas da criança pequena, e compreender a relevância das artes para o desenvolvimento da infância, a disciplina não apresentava um elo direto com a educação musical.

Diante das diferentes formações recebidas pelos profissionais de Pedagogia e de Música, percebe-se então uma situação complexa: de um lado, há toda a riqueza do conhecimento pedagógico de quem estuda a criança com profundidade, se instrui durante a sua formação sobre aspectos psicológicos e comportamentais de cada faixa etária, mas por vezes não recebe o preparo necessário para trabalhar

especificamente com a música, e de outro, há todo o conteúdo intelectual próprio ao licenciado em música, que domina a linguagem musical, mas não possui segurança para atuar com crianças pequenas por não conhecer sobre as suas fases de desenvolvimento e não saber quais processos pedagógicos e metodologias devem nortear as aulas.

Um exemplo a ser citado sobre essa questão é a pesquisa-ação de Scarambone, (2014). A autora buscou conhecer, juntamente com os seus alunos do curso de Licenciatura em Música da UnB, as práticas musicais realizadas pelos profissionais unidocentes¹ do Centro de Educação Infantil 1 (C.E.I. 01, Plano Piloto) e a partir disso construir, com seus alunos licenciandos, um planejamento que focasse em complementar e proporcionar práticas musicais significativas para os bebês e crianças.

Essa pesquisa analisou os caminhos percorridos pelos unidocentes e pelos licenciandos em música ainda em formação, bem como as dificuldades e desafios encontrados por ambos. Dentre os desafios levantados neste projeto, por coincidir e muito se assemelhar com a minha experiência, me chamou a atenção o relato de um dos alunos de licenciatura:

“Sinto-me muito despreparado para atuar com crianças pequenas, mas vejo esta situação como um desafio.” (diário de campo, Cauã, 20 de novembro de 2013). Constatamos que apenas os saberes pedagógicos musicais dos Licenciandos em Música não são suficientes para atuar com o ensino e aprendizagem de música no contexto da educação infantil. É necessário um aprofundamento sobre os saberes específicos da educação infantil, de forma a conhecer como ocorre o desenvolvimento de cada faixa etária. (apud, SCARAMBONE, 2014, p.7)

Scarambone conclui o seu artigo de pesquisa-ação expondo a percepção de que:

“Na pesquisa realizada, observamos poucas práticas musicais expressivas realizadas pelos professores unidocentes. De outro, verifica-se, a respeito dos professores licenciandos/especialistas em música, uma falta de compreensão das questões referentes à Educação Infantil. Ou seja, ambos os profissionais que atuam com práticas musicais na educação infantil precisam rever e ampliar seus saberes.” (SCARAMBONE, 2014, p. 7)

Do mesmo modo, em sua pesquisa, Tiago (2007) dialoga sobre esta questão das diferentes carências existentes na formação de pedagogos e licenciados em Música. Ao

¹ “Professores habilitados para atuarem na docência dos anos iniciais de escolarização, dentro de todos os componentes curriculares existentes dentro deste nível de ensino” (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2005, p. 89).

pesquisar sobre os saberes e as práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes de uma escola de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, acabou concluindo que:

Os saberes e as práticas pedagógico-musicais construídos pelas professoras unidocentes com as quais trabalhamos, a ausência de formação musical dessas professoras, nos fazem defender a necessidade de existir uma formação musical continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, a oferta de disciplinas que contemplem as Artes, e neste caso, a música, nos cursos de Pedagogia e em outros cursos formadores de professores para a Educação Infantil e também uma formação pedagógica aprofundada para os docentes oriundos de cursos de Licenciatura em Música. (TIAGO, 2007, p. 161)

A sensação de despreparo para atuar com crianças pequenas pela falta de uma formação pedagógica aprofundada que possibilite a compreensão das questões referentes à Educação Infantil pode ser considerada como um problema, já que segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Música da UnB, alguns dos objetivos específicos do curso são:

“Formar professores de música qualificados para atuar no ensino e aprendizagem da música na Educação Básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), em escolas de música, projetos sociais e outros espaços. (...) Promover as competências necessárias ao desenvolvimento de propostas de ação adequadas a cada contexto educacional em que se atua”. (PPP, p. 25, 2010)

Sendo assim, diante da proposta político-pedagógica do curso, é imprescindível que o egresso da licenciatura em música esteja apto a lidar com as demandas pedagógicas de todas as faixas etárias em que pode vir a atuar, desde a musicalização infantil até a construção de conhecimentos culturais e musicais para a educação de jovens e adultos, por exemplo. Se esta ampla formação é o objetivo da universidade, as ferramentas necessárias ao alcance desses objetivos devem ser dadas ao licenciando, garantindo-se, assim, que o curso ofereça experiências múltiplas, disciplinas específicas e obrigatórias para cada faixa etária e estágios em todos os segmentos educacionais. Porém, segundo Corrêa (2007), a maioria dos cursos de formação de professores, é centrado nos problemas e questões relativas aos anos iniciais do ensino fundamental e que, ainda segundo a autora, “a faixa dos 0 a 6 anos de idade é extensa demais e cobre uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano, exigindo,

portanto, muito mais tempo e profundidade de estudos por parte daqueles que atuarão neste segmento. (CORRÊA, 2007, p. 29)

Apesar de não haver disciplinas específicas e fixas que abordem o trabalho de musicalização infantil no currículo de Licenciatura em Música da UnB, existem, além de seis disciplinas intituladas “Seminário em Educação Musical²”, um projeto de extensão universitário no Departamento de Música da UnB, o “Música para Crianças (MPC)”, que oferece aulas de musicalização para crianças de zero a doze anos da comunidade de Brasília e possibilita a prática docente e a formação dos licenciandos em música no contexto de musicalização infantil.

1.1 OBJETIVO GERAL

Ao refletir sobre os desafios e carências que tive que sanar em minha formação e sobre as possibilidades de aprendizagem durante a graduação, tive o anseio de conhecer com mais profundidade o projeto MPC e sua contribuição para os alunos de Licenciatura em Música da UnB, traçando como objetivo principal a investigação sobre as práticas docentes dos licenciandos na musicalização infantil e as contribuições da existência de projetos de extensão como este na universidade para, além dos benefícios à sociedade, o preparo destes profissionais para atuarem na Educação Infantil.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como questões decorrentes à essa investigação principal, pretendo: 1) identificar o perfil dos licenciandos que participam do projeto, 2) conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas por eles no curso de musicalização infantil do MPC e, 3) verificar como eles são preparados e enxergam essa experiência em sua formação.

² Disciplinas obrigatórias seletivas que possuem uma ementa mais aberta e genérica, permitindo assim, a abordagem da educação musical em diferentes contextos, que podem variar de acordo com a especialização ou interesse do professor que ministrar as aulas. Segundo a ementa, a disciplina deve fomentar o “estudo de tópicos relativos à Educação Musical - aspectos históricos, legais, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos - relacionando-os a diferentes contextos de atuação e às demandas atuais na formação do educador musical”.

1.3 JUSTIFICATIVA

Pesquisar sobre as práticas docentes vivenciadas pelos licenciandos em música no projeto MPC, compreender de que maneira elas acontecem e como elas contribuem em suas formações pode ampliar o conhecimento, por parte do corpo de alunos do curso de Licenciatura em Música, sobre a importância da musicalização infantil e também pode influenciar a busca por essa especialização na formação, uma vez que, segundo Antunes (2013), existe uma falta de profissionais qualificados para trabalharem com música na Educação Básica e há uma variedade na formação musical dos profissionais que atuam na EI, profissionais estes que buscam suprir suas carências pedagógicas com cursos de formação continuada e com o trabalho cooperativo entre músicos e pedagogos:

Com relação à formação e atuação de professores, as pesquisas apontam, em sua maioria, para a necessidade de qualificar profissionais para atuar na EI. A ausência de professores licenciados em música na Educação Infantil e também a falta de objetivos musicais com as crianças dessa faixa etária são reveladas pelas pesquisas. Além disso, a necessidade da capacitação e formação musical continuada para os pedagogos são aspectos enfatizados, juntamente com a necessidade da presença de um professor de música neste contexto escolar, complementando o trabalho desenvolvido pelo pedagogo. (ANTUNES, 2013, p. 29)

Marques (2011) traz em sua pesquisa esta necessidade de que haja professores especialistas (formados) em Música no contexto escolar da EI. Ao entrevistar a coordenadora de uma escola regular de Educação Infantil em Brasília, a autora obteve dados relevantes sobre o valor que o profissional com habilitação em Licenciatura em Música tem neste contexto:

(...) Desde o começo, a gente sempre procurou pessoas que estivessem formadas na área para realmente dar qualidade então, o que às vezes é muito difícil porque é, os cursos de licenciatura, geralmente, eles não são focados para a Educação Infantil, e trabalhar com criança pequena é muito diferente do que se trabalhar com crianças de 10, 12 anos ou adolescentes (...) (E.C, p. 05 apud MARQUES, 2011, p. 77).

Segundo Diniz (2005), parte dos cursos de licenciatura em música não reconhece o espaço da educação infantil como um campo de atuação que possa ser ocupado por seus alunos e, para que não exista o risco de que haja profissionais despreparados

atuando neste segmento “torna-se necessário investir na capacitação do professor especialista para atuar com as especificidades que esta faixa etária exige” (DINIZ, 2005, p. 29).

Souza e Joly (2010), destacam em seu artigo a importância do ensino de música na Educação Infantil afirmando que, além de contribuir para a formação musical dos alunos, o ensino de música pode ser uma “ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana” (SOUZA e JOLY, 2010, p. 5).

Ao constatar a importância de um ensino musical de qualidade na primeira etapa da educação básica e ao verificar os dilemas dos licenciandos em música neste segmento, considero relevante a pesquisa sobre as práticas docentes dos alunos de licenciatura em Música da UnB, no curso de musicalização infantil do projeto de extensão MPC, por este ser uma possibilidade de complemento à formação e preparo de profissionais para a atuação na EI.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas docentes dos licenciandos na musicalização infantil e as contribuições da existência de projetos de extensão como o MPC na universidade para, além dos benefícios à sociedade, o preparo destes profissionais para atuarem na Educação Infantil. Para tanto, torna-se imprescindível uma revisão literária sobre o conceito e as bases da musicalização infantil, além da compreensão das múltiplas variáveis que se apresentam na relação música e infância.

Sendo assim, a Revisão de Literatura se inicia com uma parte que a abrange, de maneira mais ampla, algumas questões referentes à Musicalização Infantil, como: a definição do conceito, os benefícios da Musicalização para a criança, como ocorre o desenvolvimento cognitivo musical na primeira infância e os principais aspectos que devem ser levados em consideração no ensino musical para essa faixa etária.

Em seguida, restrinjo a Musicalização Infantil para o contexto do MPC, apresentando dados gerais do projeto, como o histórico, o funcionamento, os objetivos e o modelo de gestão. Mesmo com este afinamento é possível perceber que os objetivos do MPC dialogam com questões abordadas anteriormente, principalmente no que diz respeito ao caráter do ensino e as contribuições da música na infância.

Prossigo fazendo um levantamento sobre como ocorre a formação e atuação dos profissionais no projeto, trazendo pontos relevantes sobre as características das experiências docentes, como o processo de entrada no projeto, o trabalho em equipe, as principais orientações que eles recebem, as fundamentações teóricas que os norteiam, os planejamentos etc.

Concluo esta parte trazendo pesquisas que abordam as experiências docentes de profissionais que passaram pelo MPC e, mais tarde, atuaram em escolas regulares da EI.

2.1 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

“Musicalizar é educar pela música”(CARVALHO, 2000, p. 25). Segundo a autora, a musicalização é um instrumento de esclarecimento e sensibilização, capaz de formar indivíduos mais disponíveis para a percepção e apreciação de obras de arte sonora existentes em diferentes locais e tempos, além de colaborar para a descoberta de aptidões musicais próprias de cada ser humano. Sendo assim, a musicalização tem por objetivo: “contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo,

pela ampliação da cultura, enriquecimento da inteligência e a vibração da sensibilidade musical” (CARVALHO, 2000, p. 25).

A maioria dos cursos de formação de professores é centrado nos problemas e questões relativas aos anos iniciais do ensino fundamental (CORRÊA, 2007), preterindo-se, assim, a EI, e para demonstrar a relevância da educação musical ainda na primeira infância, urge apontar alguns dos benefícios cognitivos e psicológicos advindos dela.

A pesquisa de Pereira e Scherer (2009), trouxe conclusões efetivas acerca da musicalização como instrumento de mediação na Educação Infantil. Segundo as autoras, a música, como elemento cultural, pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da memória e da imaginação. Ao observarem crianças participantes do processo de musicalização em uma escola regular do Paraná, notaram que as crianças adquiriam ganhos evidentes no que diz respeito à desenvoltura da fala:

“Na vivência com as crianças percebemos que no início das atividades elas só observam as canções e aos poucos acompanham o ritmo e cantam os finais das frases. Fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, e, aos poucos, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitar gestos e ações”. (PEREIRA;SCHERER, 2009, p. 8165)

Segundo Luria (1985), a evolução da oralidade e da linguagem permite a reorganização de toda estrutura mental de uma criança, que a princípio possui uma compreensão sensorial do mundo, mas que aos poucos transita para uma compreensão mais racional e representativa, centrada na palavra em si.

Para Pereira e Scherer (2009), a maneira mais espontânea e natural de desenvolver a linguagem é através da música, pois com ela a criança é estimulada a perceber padrões e formas, apreende significados às letras das canções e começa a desenvolver seus instintos primários necessários para uma resposta musical durante a aula de música: “podemos pensar que a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da linguagem, ao permitir a auto expressão da criança de forma espontânea e natural” . (PEREIRA;SCHERER, 2009, p. 8165)

Para além da oralidade, o momento da musicalização deixa a criança exposta a novos desafios, e ao perceber-se despreparada para alguns deles, o aprendizado naturalmente decorre de uma necessidade, de uma carência:

“Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento.”Kostiuk (2005, p. 21. Apud PEREIRA;SCHERER, 2009, p. 8166)

Podemos encontrar semelhanças nas características dos processos descritos nesta última citação, de Kostiuk, ao analisar a descrição do processo de evolução musical de bebês nas aulas de musicalização infantil do projeto MPC, escrita por Freire (2011), no que se refere ao fato de que tais processos evolutivos também são derivados de uma necessidade percebida/sentida pela criança no momento de interação da mesma com o seu modelo (o professor ou outros agentes) e as outras crianças (referências de diferentes evoluções).

De acordo com Freire (2011), faz parte de todo processo de aprendizagem musical, a instigação, o deparar-se com um novo desafio, a consciência das impossibilidades urgentes e o esforço para sanar tais deficiências para atingir o objetivo e dissolver as frustrações encontradas. E é nesse sentido que se justifica a mediação do professor, que observa e conduz os seus alunos, adaptando as práticas e estimulando de acordo com as repostas apresentadas pelas crianças:

“O professor é um modelo que sempre oferece novos estímulos que irão permitir que a criança consiga superar os momentos de silêncio (Egocentrismo desfeito e Introspecção³) e superem as frustrações que são parte inerentes do processo de construção da experiência musical.”(FREIRE, 2011, pg. 6)

Estudar o desenvolvimento cognitivo musical também exige cuidados no que se refere ao olhar para a criança como um ser integral, que progride de maneira conjunta, com inteligências múltiplas. Ilari destaca que: “O estudo do desenvolvimento cognitivo-musical é muito complexo e deve, necessariamente, incluir aspectos psicológicos, sociais, culturais, emocionais, motores e físicos, entre outros.”(ILARI, 2006, p. 295).

Beyer (1994) investigou como e quais processos mentais são utilizados na construção de conceitos musicais no indivíduo baseando-se nas teorias de Piaget e observando o desenvolvimento cognitivo de seu filho. Notou que, aos 2 anos e 1 mês de

³Egocentrismo desfeito e Introspecção são termos criados por Edwin Gordon, são estágios presentes nas etapas de Imitação e Assimilação, que fundamentam a sua Teoria da Aprendizagem Musical.

idade (período pré-operacional⁴), seu filho havia feito uma forte assimilação entre sons e movimentos. Ao ver, por exemplo, um objeto subindo a criança sempre expressava vocalmente um som glissando ascendente e ao ver algo caindo sempre expressava um som glissando descendente.

Ainda de acordo com Beyer (1994) esta analogia de movimentos e representações sonoras não surgiu de maneira aleatória, ou conceitual, pelo contrário, surgiu após muita exploração nas duas dimensões: corpóreas e vocais. Ou seja, após muito tempo investigando e explorando os movimentos de seu corpo e as suas entonações vocais, bem como os extremos de todos estes movimentos e espaços auditivos (subida e descida, grave e agudo), a criança foi capaz de ordenar e associar os dois elementos. Essas inferências feitas pela criança demonstram algumas etapas da construção do saber musical a partir da vivência e experimentação sonora, algo que se dá nesses anos iniciais da infância.

Sendo assim, essas especificidades do aprendizado musical na primeira infância torna esta etapa da musicalização um momento que demanda abordagens apropriadas, que possuam o mesmo formato, iniciando sempre com a criança explorando possibilidades sonoras, fazendo inferências advindas de práticas reais, para que depois o seu saber prático se interiorize, gerando a compreensão lógica dos conceitos musicais.

O aprendizado musical na EI se dá, portanto, de forma específica, e o profissional que media esse processo precisa receber preparo adequado para apresentar estímulos variados e contínuos às crianças, tanto quanto ao ritmo, estilo, modos, culturas, etc, garantindo a elas um ambiente musical que realmente estimule a formação de diversos esquemas musicais, uma vez que estes serão a base para uma verdadeira compreensão dos conceitos em música que virão mais tarde na sua formação.

Entende-se que esquema “é o precursor prático do conceito. Dolle afirma que os esquemas aparecem como os equivalentes funcionais dos conceitos, mas sem pensamento ou representação” (DOLLE, 1983, p. 58 apud BEYER, 1994, p.26). Dentro do âmbito musical os esquemas seriam essas estruturas e inferências que a criança percebe no som e relaciona com outras variáveis.

A organização política do estabelecimento da Educação Infantil formal como a vemos hoje, considerada como uma primeira etapa na Educação Básica, aponta para que

⁴ Segunda etapa do desenvolvimento humano que, de acordo com a teoria de Jean Piaget, vai dos dois anos de idade até aos sete, e é caracterizada pelo desenvolvimento da linguagem e pela “capacidade de representar uma coisa por outra” (RAPPAPORT, 1981, p. 68)

o cuidar e o educar caminhem juntos. De acordo com Antunes (2013), o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (estabelecidos como diretrizes da LDBEN 9394/96, art. 29) é caracterizado por essa integração entre o cuidar e o educar.

Os benefícios da musicalização justificam a atenção desta pesquisa, que procura evidenciar a importância de uma formação acadêmica ampla e que abarque, inclusive, os procedimentos didáticos adequados ao ensino da música à criança pequena.

Pesquisas experimentais no âmbito da percepção e cognição musical, como a de Woodward (1992 apud in ILARI, 2002), revelam que crianças, ainda dentro útero da mãe, já estão em processo de aprendizagem, uma vez que, ao contrário do que se pensava antes, o ambiente uterino é repleto de sons e que os sons externos, mesmo que cheguem ao bebê parcialmente alterados, são percebidos por eles e até mesmo reconhecidos após o nascimento.

Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento (Hepper, 1991; Wilkin, 1995). Esses estudos sugerem que o aprendizado musical pode começar quando o bebê ainda está no útero. (ILARI, 2002, p. 84).

Os bebês que, sendo seres providos de capacidades e instintos inatos, são inseridos num contexto de musicalização infantil encontram, além de tudo, um ambiente favorável para a socialização, pois deixam de interagir unicamente com os pais e familiares mais próximos, para interagirem num ambiente educacional, estabelecendo o contato com outros adultos e com outras crianças, como afirma Freire (2011) ao dizer que, a partir da construção de experiências musicais significativas, tanto para os pais quanto para as crianças, e a partir de múltiplas interações possíveis durante o processo de musicalização, é estimulada a aprendizagem individual e a consciência do eu, a percepção de si mesma e a construção de sua individualidade.

Carvalho (2000), defende que, para a obtenção de um êxito na educação musical infantil, se faz necessária uma organização de métodos educativos que aproveitem as capacidades inatas do ser humano, com uma postura que suscite uma participação criadora por parte da criança.

O uso tradicional da música na educação infantil, é uma questão que, segundo Maffioletti (1998), deve ser repensada com mais cuidado: “As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre os seus reais

objetivos.” (MAFFIOLETTI, 1998, p.122) Apesar do progresso da psicologia, para Maffioletti, por vezes a tradição e reprodução de modelos antigos falam mais alto. Um exemplo disto são as canções da rotina da creche e da pré-escola, canções que se limitam apenas a realidades inflexíveis ou superficiais, canções utilizadas em função dos adultos, no sentido de organização e controle da turma, no momento de deslocamento da sala, da organização de filas e cumprimento de horários das atividades. Maffioletti ainda defende que o uso da música pode até ser feito nessas práticas rotineiras da escola, mas é preciso refletir a mensagem que está sendo passada para as crianças, pois usar a música como um mero recurso organizacional e autoritário, sem um sentido mais amplo e sem os devidos cuidados com questões musicais como afinação, ritmo e sonoridade, pode prejudicar o desenvolvimento musical das crianças.

Para Maffioletti, cabe aos educadores uma atitude mais cautelosa e inovadora com relação ao trabalho com a música, de forma a propiciar uma rica construção de conhecimentos musicais:

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações onde será possível agrupar ou separar os sons, classificar e seriar. (MAFFIOLETTI, 1998, p. 118).

A exploração sonora dos instrumentos que a autora defende parte do pressuposto de que a criança poderá experimentar com liberdade os timbres, intensidades, ritmos e durações que quiser criar nos instrumentos. O professor estará presente para orientar e mediar situações de conflito que possam ocorrer. A escuta de músicas previamente selecionadas e pensadas para o desenvolvimento cognitivo musical adequado à faixa etária e contextualizadas aos significados trabalhados em sala, além do uso de brincadeiras de rodas e palmas, de jogos e composições musicais de cada aluno, são as suas principais propostas.

Outra questão relativa ao ensino e aprendizagem de música na infância diz respeito à utilização de imitação (como, por exemplo, aquelas coreografias passadas aos alunos e lembradas pelos adultos durante apresentações). Em seu trabalho, Piaget (1978), menciona que a imitação é inerente ao desenvolvimento humano desde de muito cedo, como forma de interiorizar e compreender o sentido das coisas. Porém Maffioletti (1998) argumenta que muitas vezes, no contexto escolar a imitação aparece como uma

prática mecânica, desprovida de incentivo à criatividade, à expressividade e pior do que isso, desprovida de sentido para a própria criança.

Beyer (1994) afirma que o momento crucial de construção de esquemas musicais se dá na idade pré-escolar, já que nesta idade estão sendo formadas diversas estruturas mentais de acordo com o estímulo e interação sofridos, e que esses esquemas acompanharão o indivíduo posteriormente lhes servindo de arcabouço para a formação de conceitos musicais mais complexos, nos faz refletir sobre a importância de um ensino de música significativo, que amplie as possibilidades cognitivas das crianças por meio de diversas experiências musicais com ênfases em todas as modalidades e música (apreciação, execução e composição). Neste sentido, Maffioletti argumenta que:

Os métodos de ensino da música mostraram que a Educação Musical não pode ser promovida apenas por atividades cantadas. Deslocar-se pela sala adequando o passo ao andamento da música; as atividades de produção e reprodução de ritmos utilizando o próprio corpo; execução de instrumentos musicais criados pelas crianças e a criação de pequenas melodias e ritmos também devem fazer parte do planejamento. (MAFFIOLETTI, 1998, p. 121)

Também concordando com o pensamento de que se deve proporcionar aulas ricas no fazer musical, Beyer (1996) diz que: “Idealmente, porém, todas as possibilidades de esquemas deveriam ser igualmente desenvolvidas na primeira infância, permitindo assim um equilíbrio no fazer musical do indivíduo.” (BEYER, 1996, p.5).

Penso, portanto, que a musicalização infantil é um importante recurso para o desenvolvimento integral da criança nesta fase inicial da vida, pois, além de contribuir para a aquisição de conhecimentos e habilidades, capaz de auxiliar no desenvolvimento de importantes dimensões da vida, tais como a afetividade, a sensibilidade, a sociabilidade, a interação, a cognição e a psicomotricidade.

2.2 PROJETO MÚSICA PARA CRIANÇAS (MPC)

2.2.1 INFORMAÇÕES GERAIS

Aprovado em 2002, pelo Colegiado do Departamento de Música e pela Câmara de Extensão da Universidade de Brasília, o Projeto de Extensão universitário “Música para

Crianças” surgiu através do Professor Doutor Ricardo Dourado Freire, que o idealizou após ter passado pela experiência de fazer parte de projetos de música para crianças com os seus filhos, nos Estados Unidos. Enquanto esteve no exterior obteve, além de seu doutorado em Clarineta, frequentou curso de formação complementar em Educação Musical para bebês pelo Gordon Institute of Music Learning e se interessou em realizar uma proposta semelhante aqui em Brasília.

Em 2012, a Prof^aDr^a Angelita Broock Schultz, em sua tese de doutorado sobre articulações pedagógicas que complementam a formação dos professores para atuação na Musicalização Infantil, entrevistou o Prof. Dr. Ricardo Freire. Nessa entrevista, as perguntas da então doutoranda visavam a compreensão da logística e orientação pedagógica que embasavam o projeto Música para Crianças (MPC), que, segundo ele, funciona da seguinte maneira: os alunos matriculados no MPC devem pagar um determinado valor por semestre, o dinheiro arrecadado é gerenciado pelo coordenador e revertido para o pagamento dos professores, aquisição de materiais (como instrumentos e materiais didáticos) e investimento na formação dos professores. Existem também algumas taxas fixas a serem pagas para a Universidade (5%), para o Instituto de Música (5%) e para o Departamento de Música (5%). Além disso, vale citar que o projeto reservava bolsas para filhos de alunos (graduandos que trabalham no projeto), funcionários ou pessoas que apresentem dificuldades em pagar pelos cursos. As aulas acontecem em salas do departamento de música e do departamento de dança.

Alguns dos quesitos do modelo de gestão do projeto, como sua Missão, Visão, Objetivos, entre outros, serão descritos a seguir, e a partir deles é possível compreender, de maneira sucinta, a essência do projeto MPC: a sua função, a sua pretensão, o planejamento da organização e do pessoal, os objetivos do projeto e o que é preciso ser feito para o alcance destes objetivos:

Missão: Estabelecer uma parceria entre a universidade e as famílias em benefício das crianças.

Permitir que a música seja parte fundamental no desenvolvimento humano das crianças brasileiras.

Visão: Ser um programa de excelência na educação musical infantil

Estratégia: Oferecer aulas de música que sejam transformadoras na vida das crianças e seus familiares. Tornar a música importante na formação humana das crianças dentro da estrutura familiar.

Objetivos:

- Implementação e foco- Valorizar a cultura brasileira e resgatar as tradições musicais da infância das várias regiões do Brasil
- Ganho Social - Motivar a criança a aprender música com alegria e espontaneidade.
- Usuários- Envolver os adultos no processo de aprendizagem da criança.
- Processos - Permitir a formação prática de profissionais de música para educação infantil.
- Pessoas e Aprendizado - Desenvolver a pesquisa de qualidade na área de desenvolvimento infantil.
- Sustentabilidade - Tornar o programa autossustentável e capaz de investir na pesquisa e na formação de profissionais.

Iniciativas estratégicas

- Valorizar a UnB como centro de ação para a comunidade.
- Manter o maior número de crianças no projeto e valorizar sua permanência no curso.
- Expandir o número de cursos com responsabilidade e somente abrir novas turmas com a presença de profissionais capazes de manter a qualidade de ensino.
- Promover o treinamento contínuo de Instrutores e Monitores, incentivando o aprimoramento musical e pedagógico da equipe de trabalho.
- Desenvolver uma postura e compromisso profissional de toda equipe no tratamento com as crianças e suas famílias.(FREIRE, 2008, p. 7)

Este modelo de gestão surgiu da necessidade de se estabelecer uma estratégia administrativa diante do crescimento vertiginoso do projeto. Segundo FREIRE (2008), no início haviam apenas 14 crianças matriculadas em apenas três turmas de Musicalização e já no semestre seguinte o número de turmas dobrou. Pouco tempo depois, conforme se apresentavam as demandas da comunidade, foram sendo criados outros tipos de curso e oficinas, como o Curso Pré-Instrumental⁵, cursos de Violino, Flauta doce, Violão, Piano, Viola, Violoncelo, Coral, além de Musicalização para

⁵Curso voltado para crianças entre 4 e 6 anos de idade, e que tem por objetivo incluir aspectos mais formais da música, preparando a criança para a escolha do instrumento.

Adultos. Desta forma, visando o incentivo à educação, cultura e ciência, o departamento de música da UnB, passou a oferecer à comunidade brasileira diversos cursos de extensão “na intenção de intensificar as relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade(...)”(FREIRE, 2016, p. 3).

Em uma entrevista concedida pelo Prof. Dr. Ricardo Freire e pais atendidos no projeto MPC, para a página virtual do jornal Correio Braziliense, em 2013, é possível constatar a satisfação dos pais que matricularam seus bebês no curso de Musicalização. Os entrevistados afirmaram perceber resultados positivos em seus filhos nos aspectos comportamentais, cognitivos e sociais. Uma das mães entrevistadas, Alessandra Torres, atribuiu a boa capacidade de concentração, a memória e associação musical de seu filho aos estímulos recebidos pelo projeto, como podemos verificar em um trecho da publicação da matéria:

“Nesses mais de dois anos de participação do filho no MPC, Alessandra percebeu que ele se tornou uma criança com boa capacidade de concentração. Para ela, o envolvimento com a música é um dos fatores responsáveis pelo benefício. A memória musical do garoto, segundo ela, foi muito estimulada, e hoje ele consegue rapidamente aprender uma canção e reconhecê-la depois, por exemplo. “Ele ganhou uma atenção grande. Mesmo muito novo ele consegue ir ao cinema ou ao teatro e assistir até o fim, sem se desviar do que está vendo”, explica a mãe. Outra habilidade desenvolvida pelo garoto foi a capacidade de fazer relações; como ligar um autor à determinada obra. “Se ele ouve uma música de Vinícius de Moraes, já sabe reconhecer quem é o compositor.” (CORREIO BRAZILIENSE, 2013)

Sendo assim, ao incluir os pais durante as aulas, a música alcança o ambiente familiar, e garante um dos objetivos do MPC de “promover o desenvolvimento da criança a partir de experiências musicais significativas para toda família” (FREIRE, 2016, p. 3) O adulto responsável que participa das aulas de musicalização com sua criança, amplia seus conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo-musical, expande o seu repertório de canções, relembra cantigas infantis da nossa tradição cultural e conhece atividades relevantes, estendendo assim os estímulos musicais aprendidos no programa para o convívio familiar, o que, segundo FREIRE (Correio Braziliense, 2013) é muito importante: “São os pais que estimulam os filhos durante as aulas. Nós ajudamos a mostrar que isso é possível, e a participação deles é fundamental”.

Com a proposta central de oferecer uma formação musical continuada para a criança, o curso MPC pretende acompanhar a criança e guiá-la desde o seu nascimento até o momento de escolha do instrumento musical e participação em conjuntos orquestrais. A princípio, aspira desenvolver habilidades musicais na tenra idade, com aulas de musicalização que proporcionem aos bebês e crianças pequenas (de 0 aos 5 anos) um ambiente musical diversificado, que segundo Freire (2016) deve ser rico em experiências sonoras, com jogos e brincadeiras. O próximo passo é o da inserção destas crianças em cursos que as preparem para o domínio da linguagem musical, como o Curso Pré-Instrumental (4 e 6 anos), que se propõe à formalização do conhecimento através da iniciação a leitura musical e solfejo para que possam ingressar no estudo do instrumento musical escolhido e mais tarde serem parte integrante de algum dos grupos de orquestra (a partir dos 9 anos de idade).

Organizado em processos gradativos, o curso de musicalização baseia nos aspectos afetivo, social, psicomotor e cognitivo do desenvolvimento humano:

“...a musicalização tem como objetivo oferecer a crianças de zero a cinco anos e suas famílias uma experiência musical significativa que sirva como elemento enriquecedor para o desenvolvimento da criança. Os aspectos afetivo, social, psicomotor e cognitivo são valorizados como alicerce do processo de construção do conhecimento musical.”
(Freire, 2007)

O projeto MPC é fundamentado teoricamente em cinco autores: Swanwick (Ensinando Música Musicalmente), Gordon (Teoria da Aprendizagem Musical), Alda Oliveira (Abordagem PONTES), Vigotsky (Contexto Cultural e Zona de Desenvolvimento Proximal) e Bruner (Aprendizagem por descoberta); sendo, o principal deles, o educador musical estadunidense Edwin Gordon com sua Teoria da Aprendizagem Musical. Gordon defende veementemente a orientação musical desde a primeira infância, afirmando ser a base facilitadora para que a aprendizagem formal futura aconteça naturalmente:

“o principal problema concernente à educação musical é que a maioria das crianças em idade escolar (a partir dos seis ou sete anos), não está preparada para aprender música de uma forma mais sistemática, ou seja, não tem a base necessária para se engajar no estudo de um instrumento musical propriamente dito. (...) Gordon (2003a) frisa a importância de iniciar uma educação musical já na primeira infância,

desde o nascimento. Ele afirma que, se os adultos dedicarem o tempo necessário para o desenvolvimento musical das crianças pequenas, elas se sentirão confortáveis com uma grande variedade de estilos musicais, e desenvolverão atitudes positivas que persistirão por toda a vida.” (GORDON, 2003 a, apud FREDERICK, 2008, p.7)

Segundo Schultz (2013), Freire considera importante para o acompanhamento das crianças da musicalização infantil a apropriação de alguns dos principais conceitos da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon, sendo eles a Audição Preparatória e o seu processo, que é dividido em três momentos: aculturação, imitação e assimilação.

Segundo a teoria de Gordon, a aprendizagem musical infantil acontece doravante ao desenvolvimento da audição preparatória, que pode ser definida como a habilidade de ouvir e compreender a música quando o som não está mais presente, ou seja, quando se consegue dar significado ao que se escutou e até mesmo antecipar o significado daquilo que se começa a apreciar. Em outras palavras:

“A audição compreende pensar sobre o que se ouviu, sendo possível antecipar o que se vai ouvir, em se tratando de música familiar, ou predizendo o que vai acontecer, em caso de música inteiramente desconhecida” (FREDERICK, 2008, pg. 18).

Sua teoria foi construída através da observação do desenvolvimento musical das crianças e abarca questões relevantes a cerca dos procedimentos que devem ser seguidos pelos adultos e professores responsáveis pela audição preparatória.

2.2.2 MPC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Ricardo Freire: “O programa organiza e desenvolve suas atividades didático-científicas observando os princípios da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (...)” (FREIRE, 2008, p. 2). No que se refere ao ensino, o MPC proporciona aos alunos da universidade uma oportunidade real de atuação, os auxiliando com uma remuneração e investindo em suas formações a incentivar a pesquisa na área de desenvolvimento/aprendizagem infantil e ao separar recursos para a participação deles em congressos e cursos com professores convidados.

Alunos do curso de Música que apresentam o interesse em participar do projeto passam por um processo de treinamento e entram como observadores. Durante este período, devem escrever relatórios de observação para que possam conhecer a proposta do projeto e verificar com qual faixa etária se identificam. Depois deste primeiro

momento, passam a contribuir no projeto como monitores e, por fim, quando se sentem preparados, assumem o cargo de instrutores.

As orientações dadas aos professores no MPC, em especial os que trabalham com a musicalização infantil(0-5 anos), acontece no próprio curso de extensão, por meio da prática, através do trabalho em equipe e das trocas de experiências e reflexões, uma vez que:

“A formação específica na área da música infantil, especialmente para a faixa etária do nascimento aos 5 anos, é muito específica e necessita de um corpo de profissionais preparados que saibam trabalhar em equipe.” (FREIRE, 2008, p.5)

O pressuposto teórico que guia as ações docentes e a maneira de avaliá-las no projeto MPC é a Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2008): Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade. Estas recomendações são tópicos que devem ser levados em consideração durante e após a prática docente:

POSITIVIDADE na relação educacional, pessoal e política entre os participantes e aqueles que organizam e administram; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do grupo, acreditando no potencial dos integrantes para aprender, refletir, avaliar, solucionar problemas e se desenvolver;

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do contexto sociocultural, das situações do cotidiano, da realidade sócio-política-acadêmica-artística e as representações dos indivíduos e as instituições;

NATURALIDADE nas ações; simplicidade nas relações com os participantes, com os conteúdos e propostas, assim como para lidar com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que os integrantes do grupo expressam ou querem saber e aprender;

TÉCNICA pedagógica articulatória, criativa e sociopolítica adequada (e não mecânica) a cada situação específica que surge no contexto e na área de atuação; técnica mediadora e articulada visando a comunicação das ideias, conteúdos e significados de forma expressiva; técnica educativa e organizacional usada como elemento facilitador da expressão humana e como meio de criar, de realizar tarefas com qualidade e pertinência;

EXPRESSIVIDADE pessoal e social, musical e artística; valorizar e acreditar que as pessoas têm a capacidade de desenvolver a expressividade; trabalhar consigo mesmo para ter atitudes apropriadas e transparência nas ações; desenvolver a capacidade de expressar as suas posições e avaliações de forma natural, sincera, porém na medida

adequada a corrigir e incentivar a aprendizagem e o talento do participante no grupo e também a do próprio grupo;

SENSIBILIDADE e respeito à opinião e às ideias dos participantes, às diversas manifestações dos participantes do grupo, às necessidades musicais e artísticas do contexto sociocultural brasileiro e das culturas do mundo na área de conhecimento e no projeto que está a se consolidar; a sensibilidade se refere à capacidade administrativa/docente/pessoal para potencializar os talentos de cada participante, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas dentro da área de conhecimento ou do projeto. (OLIVEIRA, 2011, apud Schultz, p. 47)

Além da construção de um referencial teórico que possa conduzir a procedência dos docentes de acordo com a fundamentação do projeto, Freire orienta para que estes desenvolvam uma postura cada vez mais observadora e sensível à evolução das crianças, no que diz respeito aos domínios afetivo/social, melódico, rítmico, além da capacidade de interação e de concentração:

(...) na musicalização infantil são levados em consideração os domínios afetivo e social, melódico, rítmico, concentração a partir do estágio de desenvolvimento em que se encontra e o grau de envolvimento da criança em cada um deles: (a) concentração: observa-se de que maneira a criança presta atenção durante as aulas; (b) afetivo e social: como a criança se comporta em grupo, o vínculo afetivo com os pais e nível de interação com o professor; (c) melódico: refere-se ao amadurecimento tonal, à capacidade de cantar afinado, ao uso da voz de cabeça e ao nível de elaboração tonal; e (d) rítmico: refere-se ao amadurecimento rítmico, à capacidade de manter a pulsação e ao nível de elaboração rítmica.(FREIRE, 2008, p. 3)

Freire (2008)também expõe outras recomendações aos professores do projeto, no que concerne à maneira de se relacionar com o outro estabelecendo, além de uma atitude observadora e sensível, já expressa anteriormente, uma atitude positiva, expressiva e natural (posturas que se enquadram perfeitamente no acróstico PONTES). Ele sugere que os professores devem estar atentos para as expressões, os olhares, os gestos, enfim, para a linguagem não verbal, mantendo assim uma postura aberta e compreensiva, um olhar que acolha e possibilite uma aproximação das crianças e de todas as pessoas que integram os seus processos de aprendizagem.

O trabalho em sala de aula é realizado em equipe. Enquanto o instrutor (que é mais experiente) dirige a aula, o monitor (aluno da licenciatura) participa e se encarrega de auxiliar no que for necessário para o bom funcionamento das aulas, além de também observar e, posteriormente, dialogar com instrutor, na busca por trocas de reflexões que

sejam relevantes para o aprimoramento das práticas docentes futuras e para a análise do processo de aprendizagem individual dos alunos.

De acordo com Freire e Freire (2008, p.3), os professores do MPC e suas respectivas equipes de trabalho desenvolvem os planejamentos pedagógicos juntamente com a coordenação, de maneira extremamente cuidadosa, levando em consideração as três dimensões do planejamento:

- Macro – que possui um plano geral (semestral), com objetivos de longo alcance e avaliação somativa do desenvolvimento final de cada criança.

- Intermediário ou *Mezzo*– que possui um plano de menor proporção, dividido em módulos (mensal), com os objetivos de médio alcance e avaliação formativa sobre o desenvolvimento em processo de cada criança.

- Micro – que é o plano da aula, com objetivos imediatos e avaliação diagnóstica do desenvolvimento inicial.

Por ser um projeto de grande porte que conta com uma numerosa equipe e por não haver currículos fixos para a educação infantil, Freire e Freire (2008, p.4) alegam ser necessária a organização e criação de uma estrutura que guie a todos os professores quanto aos objetivos do semestre, dos módulos e das atividades, estabelecendo um roteiro de aula que seja equilibrado no sentido de proporcionar uma diretriz para todos mas, ao mesmo tempo, não limitar a criatividade e singularidade de cada professor. Sendo assim, toda equipe se reúne, elabora e cada professor deve seguir uma espécie de rotina de aula como ilustrado na Figura 1: Roteiro de Aula.

Recepção e Aquecimento
Respiração e Concentração
Voz de Cabeça
Interação com instrumentos e objetos musicais
Movimento e Dança
Interações Individuais
Histórias e livros musicais
Canções com sílabas específicas
Canções de acolhimento e carinho

Como pode-se observar facilmente na Figura 1, o Roteiro de Aula é uma ferramenta que esclarece as intenções didáticas, pontuando ações segundo os objetivos de cada momento da aula, partindo de uma intencionalidade voltada à concentração

para, mais tarde, depois de que os educandos já estejam focados na aula, venham as canções e atividades mais elaboradas.

Apesar de seguirem a rotina, os professores são livres na escolha de repertório musical e atividades, inclusive ao improviso, quando julgarem necessário, contanto que estejam dentro dos temas e objetivos propostos. Segundo Freire e Freire (2008), o estabelecimento coletivo de planejamentos Macro, Intermediário e Micro, a criação de estruturas gerais e roteiros de aula devem servir para auxiliar e nortear os professores e não para limitá-los, logo, não existe um planejamento com atividades prontas e uniformes para todos, pois:

Ao reduzir o processo de planejamento pedagógico à elaboração de um plano de aula uniforme e imposto para que todos os professores o realizem de forma igual, perde-se não somente a eficácia do próprio planejamento, como deixa-se de aproveitar a potencialidade do/a professor/a em agenciar o desenvolvimento de seus alunos com competência. (FREIRE e FREIRE, 2008, p. 2)

Desta forma, os planos de aula (micro) são individuais, ficam a cargo do professor, que elabora a aula, a realiza e depois escreve um relatório para armazenar sua percepção sobre questões pedagógicas e sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Estes relatórios de aulas devem ser expostos e debatidos com o monitor, equipe e os respectivos coordenadores em prodas trocas de experiências e evolução da prática docente.

A formação, composta por estasdiversas práticas docentes, vivenciada por alunos da licenciatura e por outros profissionais que tiveram contato com o projeto MPC, influenciou a atuação destes em escolas regulares da Educação Básica, como se pode ver adiante.

Antunes (2013), inicia a sua dissertação de mestrado relatando a sua trajetória e formação e relata que a experiência docente com crianças pequenas no MPC incentivou a sua atuação como professora de música na EI, mas que encontrou, nas escolas particulares e públicas em que trabalhou, algumas dessemelhanças com o contexto do MPC:

Porém, ao ingressar nas escolas de EI, deparei-me com situações distintas da experiência do curso de extensão MPC: ausência de pais nas aulas, grande número de crianças na turma, ausência de monitores, ausência de coordenação conjunta dos professores e monitores de música. Além disso, nas escolas de EI, exigia-se a integração da

música com outras áreas de conhecimento para promover o desenvolvimento global da criança. (ANTUNES, 2013, p.15)

Ao pesquisar sobre a ação pedagógico-musical de uma professora de música numa escola regular de Educação Infantil, Marques (2011), através de um estudo de caso, revela a influência do MPC para a formação e atuação desta professora. A professora pesquisada, já formada em Música, também relata que o contexto do projeto de extensão da UnB é muito diferente do contexto da escola, no que concerne ao ambiente físico, pedagógico e metodológico. Por exemplo, segundo ela, no MPC existe a presença e o auxílio dos pais durante todo processo de aprendizagem das crianças e os objetivos musicais do projeto são específicos, já na escola não, os objetivos musicais passam pela interferência de outras temáticas e as crianças não tem o apoio dos pais no momento da aula. Mesmo diante destas dessemelhanças, a professora pesquisada afirma conseguir adaptar suas experiências e ações pedagógicas vivenciadas no MPC para o contexto da escola de EI, utilizando orientações recebidas lá e até mesmo parte do repertório musical:

(...)essas músicas são as mesmas que ela canta nos demais locais de ensino em que atua e foram compostas pelo programa de extensão “Música para Crianças” da Universidade de Brasília. Não só no repertório, mas também na sua forma de ação, por exemplo, como dar comandos com a voz cantada finalizando com o intervalo de 5ª justa, de resolução, e em algumas atividades percebe-se a influência do curso de extensão em sua atuação, essa relação é presente tanto pela sua formação quanto pelas trocas entre professores. (MARQUES, 2011, p. 82)

De acordo com Tiago (2007), para a música ser defendida como área de conhecimento na EI, ela deve ser trabalhada nos seus procedimentos e conteúdos específicos, levando em consideração que a música é uma linguagem particular e que necessita de uma formação musical para ser exercida. A autora cita como significativas as seguintes propostas musicais na EI:

(...) exercícios musicais para desenvolvimento da pulsação, parâmetros do som, exercícios rítmicos, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, execução de instrumentos musicais, jogos cantados, composição ou criação de músicas, sonorização de histórias, visita à espetáculos musicais, apreciação, entre outros. (TIAGO, 2007, p. 57)

Mas, em concordância com o que diz Maffioletti (1998) sobre as práticas musicais tradicionais na EI, Tiago (2007) também afirma que “na Educação Infantil, de modo geral, há uma ausência da música como conhecimento específico” (TIAGO, 2007, P.57). Segundo a autora, é frequente a utilização da música na escola para atividades de lazer, recreação ou como um instrumento pedagógico para o ensino de outros conhecimentos.

Por isso se, verifica-se, então, que a educação musical infantil de qualidade demanda “diversas experiências de formação: acadêmica, curso e projetos de extensão, cursos de música, aprendizagem no trabalho, autoformação e cursos de capacitação” (ANTUNES, 2013, p. 15).

Diante do exposto, acredito ser imprescindível a reflexão sobre a especificidade da formação do professor de música que atua na musicalização infantil, e a necessidade de proporcionar ao licenciando em música as vivências e orientações didáticas essenciais ao trato com a criança pequena, algo que vem sendo contemplado no projeto de extensão conhecido por MPC.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. ABORDAGEM QUALITATIVA

Com o procedimento técnico de Estudo de Entrevista, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois tem como objetivo principal investigar as práticas docentes de alunos da Licenciatura em Música, da Universidade de Brasília, no projeto de extensão universitário MPC, fazendo uma análise mais subjetiva e ao mesmo tempo mais profunda dos dados obtidos, qualificando e descrevendo as respostas dos sujeitos participantes.

Caracterizada pelo caráter descritivo, a pesquisa qualitativa não busca obter dados quantificáveis e inflexíveis, pelo contrário, procura, segundo Borgdan e Biklen (1994), através de técnicas de coleta de dados padronizadas (entrevistas, observações e/ou questionário), fazer um levantamento e estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo:

A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BORG DAN E BIKLEN 1994. p.49).

Sendo assim, o processo de análise de dados é indutivo, considerando o conhecimento baseado na experiência e na reflexão das múltiplas variáveis que cercam o objeto de estudo, ou seja, diferentemente da pesquisa quantitativa, “o objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

3.2. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Em busca de um aprofundamento sobre o tema da pesquisa, decidi utilizar a entrevista estruturada (APÊNDICE A) como técnica de coleta de dados. Segundo Azevedo (2009), a entrevista é um tipo de instrumento de coleta de dados que requer um maior contato entre pesquisador e entrevistado e também permite uma maior liberdade de interação, esclarecendo dúvidas que possam surgir, “por isso é muito adequada para pesquisas de caráter qualitativo”. (AZEVEDO, 2009, p.13).

Construí as questões da entrevista de acordo com os objetivos específicos traçados, sendo eles: 1) identificar o perfil dos licenciandos que participam do projeto, 2) conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas por estes no curso de musicalização infantil do MPC e, 3) verificar como eles são preparados e enxergam essa experiência em sua formação. Desta forma, o roteiro de entrevista também ficou dividido em três sessões com questões abertas e formuladas para o alcance de respostas acerca dos objetivos da pesquisa.

Escolhi entrevistar três alunos de Licenciatura em Música que trabalham na musicalização infantil do MPC por considerar ser uma quantidade suficiente para o levantamento e análise de dados, uma vez que todas as questões são abertas e permitem uma sondagem mais minuciosa a respeito da experiência de cada entrevistado que, desta forma, encontra espaço para expressar sua opinião e compartilhar suas vivências, abrindo, segundo Laville e Dionne (1999), a possibilidade de amplas respostas.

As entrevistas ocorreram de forma oral e as respostas foram registradas em gravação antes de serem transcritas. Os dados coletados foram transcritos, estudados e analisados da seguinte forma: primeiro procurei estabelecer relações entre as respostas trazidas por cada um dos participantes com a Revisão de Literatura e depois busquei verificar o que os entrevistados trazem em comum para estabelecer ligações com os objetivos estabelecidos ou considerar os possíveis encadeamentos de suas respostas.

4. ANÁLISE DE DADOS

Cada subtema deste capítulo foca especificamente em uma perspectiva distinta e que direcionou os questionamentos a serem feitos a cada entrevistado, primeiramente buscando identificar o perfil dos licenciandos que participam do projeto MPC, depois conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas por eles no curso de musicalização infantil do MPC e, por fim verificar como eles são preparados e enxergam essa experiência em sua formação.

4.1. PERFIL DOS LICENCIANDOS

Os três entrevistados estão na faixa etária entre vinte e trinta anos de idade. Todos eles são cantores e tocam mais de um instrumento musical, como: piano, violão e instrumentos de percussão, de maneira geral.

Acerca da motivação para participar da musicalização infantil do MPC, obtive diferentes respostas. O Entrevistado 1 cita que a princípio, o que o motivou foi o fato de que era uma oportunidade de atuar de forma remunerada durante a graduação, além de que também sentia uma certa proximidade com a musicalização do público infantil. Como dito anteriormente, os alunos da licenciatura recebem uma remuneração do projeto, bolsas que auxiliam na docência, “estimulam a retenção do licenciando no curso e dão sentido a profissão professor de música, a partir do momento que os inserem na realidade educacional do DF e os qualificam sob o ponto de vista teórico e pedagógico-musical.” (SCHULTZ, 2013, p. 136).

A Entrevistada 2, afirmou que sempre teve o interesse de trabalhar com musicalização infantil e que, quando surgiu a oportunidade, a convite de uma professora que trabalhava há muito tempo no projeto, se sentiu motivada para a nova experiência. Já a Entrevistada 3, argumentou que entrou no projeto MPC, não por uma motivação específica, mas por achar que seria algo bom para o seu currículo e formação universitária.

Ao serem perguntados sobre a experiência docente anterior ao MPC e sobre uma outra formação, apenas um deles demonstrou uma maior bagagem. Tendo se formado em Pedagogia, a Entrevistada 2 relata ser professora de música há cinco anos e já ter ministrado aulas de teoria musical, aula em escola básica e aulas particulares de Canto

Popular. Os demais entrevistados não possuem formação em outra área e tiveram experiências docentes breves e pontuais antes do projeto de extensão.

Com relação à experiência ou contato exclusivo com a musicalização infantil antes do MPC, a Entrevistada 2 relata que pôde ministrar aulas de música para crianças no contexto de um estágio do curso de Pedagogia. Já os entrevistados 1 e 3 expressam que, das experiências docentes já vivenciadas e das disciplinas cursadas na graduação, não tiveram nenhum contato com a musicalização infantil antes do projeto. Esses dados revelam que a musicalização infantil, no curso de Licenciatura em Música da UnB, por vezes, pode se apresentar aos graduandos apenas no contexto de projetos de extensão universitária e também revela que este segmento educacional não é o foco do curso de música. De acordo com Maffioletti (1998), com exceção dos cursos de Pedagogia, os demais cursos de licenciatura não reconhecem como seu encargo a formação de professores para atuar na Educação infantil.

Apesar disso, segundo Marques (2011), as escolas da EI procuram contratar profissionais com alguma formação musical, o que podemos confirmar ao recordar a fala da diretora de uma escola (citada na justificativa deste trabalho):

(...) Desde o começo, a gente sempre procurou pessoas que estivessem formadas na área para realmente dar qualidade, o que é muito difícil, porque os cursos de licenciatura em música não são focados para a Educação Infantil, e trabalhar com criança pequena é muito diferente do que se trabalhar com crianças de 10, 12 anos ou adolescentes (...) (E.C, p. 05 apud MARQUES, 2011, p. 77).

Ou seja, de acordo com as pesquisas de Marques (2011), Antunes (2013) e Schultz (2009), entre outras, a EI é uma possibilidade de mercado de trabalho para profissionais formados em Música pelo reconhecimento da importância de um trabalho mais profundo com a música na primeira infância. Como citado na Revisão de Literatura do presente trabalho, a musicalização apresenta demandas muito específicas, que extrapolam a intenção pedagógica e que para serem sanadas, exigem a presença de um profissional de fato com formação acadêmica em Música.

Diniz (2005), argumenta que o artigo 62 da LDBEN não apresenta nenhum tipo de impedimento legal para que o profissional formado em Licenciatura em Música possa trabalhar com a música nas escolas de EI: “Vale lembrar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Portanto, parece não haver impedimentos legais

para que o professor especialista em música atue na Educação Infantil.” (DINIZ, 2005, p. 28-29).

Diante desse cenário educacional que não só aceita, como, inclusive, anseia pelo profissional da música, é de suma importância que o licenciando receba uma formação pedagógico-musical que o prepare para corresponder às expectativas do mercado de trabalho, ampliando suas habilidades e fomentando-lhe um perfil adequado, o que, de acordo com as entrevistas realizadas, não acontece como deveria, deixando a reflexão sobre a EI exclusivamente para cursos de extensão ou oportunidades complementares de formação.

A licenciatura em música precisa voltar seu olhar à essa demanda real, para garantir tanto à sociedade de maneira geral, como ao profissional da música, os pilares que constroem uma cognição musical ainda na primeira infância. O MPC vem, portanto, complementando os conhecimentos dos licenciandos e unindo a reflexão teórica sobre a musicalização infantil à prática docente que verdadeiramente prepara o futuro professor a lidar com o público infantil:

Tudo que eu sei sobre musicalização infantil hoje foi graças ao MPC, não foi só na Pedagogia, a Pedagogia também me deu um pouco, mas, o MPC teve um impacto muito forte na minha formação e realmente me abriu muitas portas, quem trabalha no MPC recebem reconhecimento lá fora, então, quando eu entrei aqui, várias oportunidades de trabalho surgiram, várias pessoas me procuraram por eu oferecer este tipo de trabalho. Eu devo muito a isso. (Entrevistada 2)

4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Os entrevistados contaram um pouco sobre suas trajetórias no projeto e funções que desempenham. Foram questionados a respeito de suas idades, instrumentos que tocam, razões que motivaram o ingresso ao MPC, suas experiências docentes anteriores ao projeto, entre outras perguntas. As Entrevistadas 2 e 3 relataram sobre a importância das experiências que tiveram ainda como monitoras, afirmando que estas foram cruciais para o preparo da docência em si:

Eu comecei no projeto em 2014 e fiquei até 2015 só como monitora, acompanhei várias turmas e foi muito bacana porque eu pude ter um contato mais direto com o método que o MPC utiliza, com o ritmo das aulas, a forma como as professoras trabalham (...). (Entrevistada 2)

A observação da atuação das professoras instrutoras, durante a monitoria, também foi muito importante para a Entrevistada 3, principalmente por ter entrado no projeto sem muito preparo ou bagagem e ainda se sentir insegura para ministrar as aulas:

(...)foi muito legal porque eu cheguei (no MPC) bem crua, foi o meu segundo semestre na UnB. (...)O que eu tinha de material e de construção de conhecimento sobre a musicalização era aquilo que eu via dentro de sala com as professoras.(Entrevistada 3)

O Entrevistado 1 disse que entrou como monitor, mas que atualmente ministra aulas de musicalização numa fase específica do curso, no Pré-instrumental, e explicou um pouco sobre como acontece o ensino-aprendizagem das crianças nesta etapa:

(...) além de continuar no processo de musicalização que elas já vêm (de serem inseridas num contexto de músicas em métricas⁶ diferentes, em modos diferentes), a gente também as submete a uma participação mais ativa, na teoria. Quer dizer, ensino para ela a leitura. A gente tem a chamada leitura guiada, na qual eu mostro a pauta, já mostro as notinhas (...), depois de saberem o som, a gente vai mostrando graficamente como é que isso se faz. Aí fala da clave de sol, etc etc. E aí a gente as prepara com as visitas dos outros instrumentos para elas tomarem a escolha.(Entrevistado 1)

Pode-se observar, então, que o curso Pré-instrumental é uma resposta real das práticas musicais anteriores vivenciadas pelas crianças no primeiro momento da musicalização infantil, que é quando elas são expostas à diversidade musical por meio de uma orientação que privilegia a escuta e a exploração dos materiais sonoros. Num segundo momento, o curso Pré-instrumental busca a formalização dos conteúdos musicais que foram interiorizados através do contato mais espontâneo com músicas de diferentes estilos, modos, tonalidades, harmonias e ritmos.

A premissa de que a prática antecede a teoria é o que norteia o trabalho de todos os entrevistados e o que, segundo Gordon (2000), é a base responsável por um aprendizado musical efetivo no futuro:

“É o período mais importante da aprendizagem (...) quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam.

⁶ O modo pelo qual os tempos estão divididos em compassos e podem ser percebidos pela marcação de tempos fortes e fracos. A métrica de um trecho musical é indicada pela fórmula de compasso.

Aquilo que a criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo.” (GORDON, 2000, p. 3)

Quando questionados sobre as práticas docentes que colaboraram para suas atuações e formações, os entrevistados mencionaram diferentes tópicos, entretanto todas as respostas parecem convergir para a valorização dos momentos de reuniões com a equipe, em que ambos podiam planejar, discutir, aprender sobre conteúdos musicais e questões pedagógicas.

As que mais ajudaram, com certeza foram as reuniões, porque a gente tem reuniões com o Ricardo para planejar a aula e discutir sobre o método que a gente trabalha. Ele dá umas orientações para gente, então isso ampliou muito o meu conhecimento, (...) acho que a parte do planejamento foi a que mais me ajudou mesmo.(Entrevistada 2)

Através da fala desta participante da pesquisa é possível perceber a importância que ela passou a atribuir para o ato de elaborar as aulas, ela prossegue sua fala dizendo que participar das reuniões foi uma forma de entender melhor a dinâmica e todo o processo das atividades, além de compreender melhor o método Gordon, como ele funciona, qual o princípio e o porquê das coisas. Esta maior compreensão do trabalho em sala de aula ocorreu graças a prática docente de planejamento de aula, que, de acordo com Menegolla e Sant’anna (2001):

“É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA & SANT’ANNA, 2001, p.40)

O Entrevistado 1 também menciona o planejamento de aula como uma prática docente importante para sua formação e atuação, e valoriza o diálogo com a equipe: *“Bom, planejamento de aula foi uma coisa pontual. Ter que passar o planejamento de aula para o monitor durante a semana também foi muito bom, porque a gente revisa o planejamento e se complementa com as discussões”*.

Segundo Freire (2008), no MPC o trabalho em equipe “é muito importante e todos precisam trabalhar sempre em conjunto para reforçar os aspectos colaborativos e reflexivos do trabalho, além de permitir que todos os participantes conheçam o trabalho dos outros instrutores e monitores” (p. 6). Para Libâneo (2003):

(...) o trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagens. (LIBÂNEO, 2003, p. 383)

A Entrevistada 3 declara que, através das reuniões da equipe do MPC, adquiriu conhecimentos musicais que contribuíram efetivamente para a sua formação, principalmente no desenvolvimento da percepção musical de modos gregos⁷ e dos ritmos compostos, uma vez que a proposta do projeto é proporcionar para as crianças uma variedade musical.

(...)a gente trabalha todas essas misturas de ritmos com as crianças, por meio de parlendas.As canções sem palavras eram todas especificadas com métrica, modo e andamento (ritmo). E aí eu aprendi muito sobre a percepção musical, sobre a compreensão da escala e dos intervalos dos modos gregos: lídio mixolídio, dórico, tudo com canções que são compostas lá na musicalização.(Entrevistada 3)

Desta forma, seguindo as orientações de Gordon (2000) - que diz ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo musical das crianças, o contato com músicas de variados modos e métricas - o projeto MPC orienta os professores neste sentido e os estimula para criação de um repertório diferenciado. Todos os entrevistados, em algum momento da pesquisa, mencionaram o uso dessas canções específicas do curso nas atividades.

Outra prática docente citada ainda pela mesma participante (Entrevistada 3) foi a do momento de concentração e respiração antes de iniciar as atividades: “ (...) acho que hoje, como professora, eu tento privilegiar esse momento de silêncio, de pausa, que é algo sempre ensinado: respiração, a pausa, o momento de concentrar (...)”. Segundo Freire (2011b), faz parte da rotina de atividades “o respirar”. São realizadas dinâmicas que estimulam a respiração profunda, ilustrando como a respiração deve acontecer (fluxo), com o movimento dos braços para cima e para baixo. Essa atividade, além de demonstrar a importância da respiração para a fala e para o canto, “também auxilia na

⁷ Conhecidos também por “Modos litúrgicos” ou “Modos eclesiais”, os Modos gregos são escalas em diversas organizações sonoras que, na Grécia antiga, diferiam de região para região, de acordo com as tradições culturais e estéticas de cada uma dessas regiões. São escalas diatônicas, ou seja, as notas possuem entre si o intervalo de um tom ou de um semitom.

concentração, uma vez que o grupo começa a respirar junto e o silêncio torna-se um fator de concentração coletiva.”(FREIRE, 2011b, p. 115)

Com relação aos desafios que os entrevistados encontraram em suas atuações na musicalização infantil, pude constatar que a maioria deles parece ter surgido no início da participação no projeto justamente pela falta de experiência nesse contexto educacional, o que gerou certa insegurança, mas, que aos poucos, com a participação em reuniões e a prática docente, foram sendo minimizados. O Entrevistado 1, por exemplo, conta que, apesar de ter observado aulas de professoras experientes (enquanto monitor), sentiu dificuldade em conseguir um repertório de atividades e de músicas durante o planejamento de suas aulas como instrutor:

O desafio maior que eu tive foi o de conseguir um repertório de atividades para fazer. Eu ainda estava me familiarizando e tive uma dificuldade muito grande de aprender as músicas (...) hoje, o que eu tenho de diferente, é que eu consigo fazer um planejamento pensando no que a aula vai ser e no objetivo. Como eu já tenho criticidade em relação ao que as atividades representam, eu consigo fazer um planejamento de aula mais fluido e isso me dá muito menos trabalho. No começo eu não sabia o que fazer, precisava da ajuda dos outros professores, então eu comecei a me articular melhor e à medida que eu fui indo nas reuniões da musicalização, pegando as músicas dos professores e adaptando para o Pré-instrumental, eu consegui ganhar esse repertório. (Entrevistado 1)

Percebe-se então que a prática docente revela desafios que não eram tão evidentes anteriormente, no momento da atuação como monitor. A experiência de estar à frente e conduzir a atuação torna-se então um importante elemento da formação, o que também podemos notar através da fala da Entrevistada 2:

Ah, os desafios, bom (...) a questão da pró-atividade, pensar rápido e tipo assim, entender qual é a resposta que os alunos dão na aula, que às vezes a gente pensa na atividade e chega ali na hora da aula e a gente tem um resultado completamente diferente daquilo que a gente espera, tem todo um jogo de cintura pra na hora, mudar a situação e de repente mudar a estratégia que a gente havia imaginado e é um desafio ao qual me deparo até hoje, como professora regente, às vezes eu fico horas pensando: “como essa atividade vai ajudar no desenvolvimento dos meus alunos?” Às vezes tem um aluno especial em sala e a gente também tem que considerar isso, ou mais tímidos, cada um tem sua particularidade, acho que o maior desafio é oferecer atividades que agreguem a todas as crianças, assim, cada uma com suas exigências e particularidades. (Entrevistada 2)

Esta fala demonstra uma preocupação inerente ao trabalho de um professor. Segundo Sacristán e Pérez-Gómez (1998, apud Antunes 2013, p. 40), “O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre.

A Entrevistada 3 expôs que o grande desafio que encontrou, durante sua atuação na musicalização infantil do MPC, foi o de entender o projeto, os objetivos das atividades e a fundamentação do curso, de uma maneira geral. Ela contou que, por ter se desenvolvido muito bem como monitora no primeiro semestre, logo no semestre seguinte, já teve que assumir uma turma como instrutora, mas que ainda não se sentia muito segura:

(...) a princípio eu fui muito pela imitação, mas para mim não era o suficiente, eu precisava entender o que estava acontecendo, mas eu comecei a me virar, ir atrás dos planejamentos da professora que eu observei, pedindo explicação para ela do que ela fazia com os alunos e dos motivos(...), a estudar um pouco sobre psicologia da educação e comecei a participar das reuniões semanais que tratavam sobre as turmas. E aí sempre tem um tema que a gente discute pedagogicamente sobre ele, a gente cria planos em conjunto e às vezes cria músicas em conjunto, bem legal.(Entrevistada 3)

Sobre esta questão, Del Ben (2001) dialoga com a ideia de Pérez Gomes (1998), que defende que o ensino é uma atividade prática e que “não parece ser possível compreendê-lo e transformá-lo sem se conhecer a própria prática de ensino. Qualquer intervenção precisa ser feita a partir de dados que desvelem essa prática, evitando, assim, a arbitrariedade na intervenção.” (DEL BEN, 2001, p. 19).

Foi muito gratificante poder, por meio das entrevistas, comprovar as hipóteses que geraram esta pesquisa. A percepção de que as falhas da minha formação universitária foram igualmente vivenciadas por outros colegas de curso, que também sentiram a necessidade de complementarem seus conhecimentos antes de lidarem com a musicalização infantil, demonstra a importância de haver um espaço que funcione como um laboratório social e que valorize a criança pequena a ponto de reservar a ela uma experiência musical para além das mecânicas reproduções, tudo feito a partir de um trabalho sério e com bases sólidas nos conceitos da musicalização:

Eu me sinto muito lisonjeada de participar do MPC, eu achei de grande importância poder participar de um projeto que ensina a

gente também a criar, uma coisa que eu aprendi no MPC foi é que a gente tem capacidade de estudar e compor alguma coisa, tocar e ter essa vivência prática em um contexto bem definido, sabendo exatamente o que se está fazendo e quais são os objetivos de cada exercício. Acho que isso tudo foi fundamental para mim como profissional, no geral é um projeto muito atrativo e que vale a pena ter essa experiência como universitário, como profissional... (Entrevistada 3)

4.3. PERCEPÇÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO

Neste momento da entrevista, questioneei sobre como as orientações pedagógico-musicais se dão no MPC e quais dessas linhas direcionadoras foram mais significativas na prática docente. Ter uma firme consciência metodológica é indispensável no trabalho docente, segundo Paulo Freire (1996), para o educador “(...) uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis.”

Todos os entrevistados afirmaram ter recebido claras diretrizes pedagógicas para a elaboração das aulas, partindo dos objetivos antes de escolher a metodologia adequada, sempre com momentos exclusivos à reflexão e avaliação didática, além de receberem, por meio de palestras e encontros, uma contínua formação voltada para a musicalização:

As reuniões acontecem uma vez por semana para planejar a aula e a gente também tem os cursos de formação, que periodicamente acontecem, o prof. Ricardo chama algum profissional, às vezes pessoas de outras universidades para dar palestras e algumas dicas para a gente. A própria professora Sandra, que é da FE, nos orienta bastante. Então a gente tem todo esse suporte, não só na parte musical, mas também para a parte pedagógica mesmo. (Entrevistada 2)

Existem esses encontros semanais que tratam sobre temas pedagógicos como a criança, sobre quais são os nossos desafios como professor, a compreensão sobre família, e isso nos faz entender o processo para além do âmbito musical. Aí a gente tinha esses encontros, e neles esquematizamos um plano pensando em métrica, modo, andamento e o conteúdo também, que às vezes era uma parlenda, às vezes era uma canção sem palavra, tudo pensando nesse esquema. (Entrevistada 3)

Como já citado na Revisão de Literatura desta pesquisa, o MPC, por ser um projeto de grande porte, com diretrizes específicas, mas que não mantém currículos fixos para a educação infantil, consegue manter a abordagem sempre criativa e criadora, num processo de aprendizagem tanto para o professor ainda em formação, o

licenciando, como para o aluno. Freire e Freire (2008, p.4) argumentam ser necessária a organização e criação de uma estrutura que guie a todos os professores quanto aos objetivos do semestre, dos módulos e das atividades, estabelecendo um roteiro de aula que seja equilibrado no sentido de proporcionar uma diretriz para todos mas, ao mesmo tempo, não limitar a criatividade e singularidade de cada professor.

Ainda sobre as orientações pedagógicas na prática do MPC, o Entrevistado 1 ressalta que apesar de existirem orientações claras para a elaboração das aulas, é dado ao professor o espaço de autonomia necessário para que a aula seja uma experiência real, tanto para o discente como para o docente. A liberdade na escolha da metodologia, abordagens e repertórios impede que o curso seja uma mera reprodução e traz a individualidade do educador como elemento enriquecedor para o processo e, consequentemente, para o sucesso do projeto:

A gente tem, como professor, uma liberdade dentro do projeto, uma autonomia direcionada, vamos dizer assim. Existe uma estrutura que direciona o que devemos fazer em cada parte da aula, mas ela não especifica como exatamente devemos fazer, cada professor dá para a aula “o sotaque” que tem, isso é muito bom. Esse caráter de autonomia, de ter espaço, marca uma forma de dar aula muito específica. O lado bom disso é que enriquece, você se sente tomando o bastão, responsável por fazer, você testa situações que dão errado, dão certo, então você se vê. A gente tem que se esforçar para ir atrás de um jeito de dar aula, porque também o Ricardo não dá tudo tão mastigadinho. (Entrevistado 1)

Segundo Beyer (1994), a primeira infância é o momento crucial para a construção de esquemas musicais, já que nesta idade estão sendo formadas diversas estruturas mentais de acordo com o estímulo recebido, e os conhecimentos musicais adquiridos nessa fase acompanharão o indivíduo como um arcabouço para a formação de conceitos mais elaborados, e para proporcionar às crianças a diversidade necessária à ampliação de seu leque cognitivo musical é preciso oferecer experiências musicais em todas as modalidades da música, algo defendido inclusive pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) da música:

“Uma vez que tenham tido muitas oportunidades de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor,

interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros.” (BRASIL, 1998, p. 77)

Em consonância com o que fora defendido na Revisão de Literatura, os entrevistados consideraram, dentre as orientações recebidas no MPC, a diversidade como a mais importante diretriz apreendida na formação proporcionada pelo projeto:

Bom, tínhamos que variar a aula, a gente tem uma variação de métricas e modos, o que acho “a cara do projeto”, tudo baseado em Gordon, quem fundamenta pedagogicamente o projeto; foi isso que me fez fazer músicas em sete, em cinco, em três, em dois, fazer música do modo maior, menor, frígio... Essas são orientações típicas do projeto, do Ricardo. (Entrevistado1)

Primeiro oferecer uma aula que ela seja ampla, musicalmente falando, porque, existe uma estratégia de planejamento de aula. Temos que pensar assim: “qual compasso que tenho que usar em cada atividade?”. Para não ficar tudo, por exemplo, 4 por 4, 2 por 4, é preciso variar, se tem uma atividade que é 7/8, pensar em outra que seja 4/4, ou por 2, outra que seja por 9. Ou seja, oferecer uma aula que seja ampla musicalmente e que tenha uma dinâmica bem favorável às crianças, com equilíbrio, que não seja uma coisa totalmente parada, com as crianças sentadas por muito tempo, mas que tenha movimento, interação, momentos de relaxamento e também desafiantes e exploradores. Não é só variedade de métricas, mas de tonalidades, modos, de repertório. (Entrevistada 2)

O projeto MPC é fundamentado teoricamente em cinco autores: Swanwick (Ensinando Música Musicalmente), Gordon (Teoria da Aprendizagem Musical), Alda Oliveira (Abordagem PONTES), Vigotsky (Contexto Cultural e Zona de Desenvolvimento Proximal) e Bruner (Aprendizagem por descoberta); sendo, o principal deles, o educador musical estadunidense Edwin Gordon com sua Teoria da Aprendizagem Musical.

Quanto à compreensão sobre o projeto e suas concepções pedagógicas, os entrevistados afirmaram que apesar de a base ser voltada para a Teoria de Gordon, há também a influência de outros autores e ciências, o que denota uma polissemia conceitual que abraça diversas perspectivas da musicalização, tornando o processo mais eficaz no atendimento de alunos que são, inevitavelmente, plurais.

Na minha experiência universitária, conheci diversos filósofos, mas foi no MPC que eu percebi o que é uma teoria, e como ela se delinea filosoficamente até chegar no aspecto prático. Então, sobre o MPC, eu sinto que a dinâmica da pedagogia do projeto é muito eficaz, acho

que ela funciona bem, o Ricardo faz uma adaptação de várias linhas diferentes para que a gente esteja sempre dialogando com outras estruturas de pensamento e consiga uma experimentação legal. Então acho que é basicamente o Gordon somado a outras experimentações. (Entrevistado 1)

Eu acho que não envolve só a questão do Gordon, mas toda aquela compreensão também de como que a criança se comporta, não só com relação à música, mas também com relação ao desenvolvimento dela, como que esse desenvolvimento pode influenciar no processo mesmo de aprendizagem, então eu acho que a gente deve levar em conta todo esse entendimento. Eu, por exemplo, gosto da parte da psicologia do desenvolvimento, essa parte mais Piaget, Vigotsky, acho que é legal abordar também o que eles consideram importante. Acho que não é só os autores da música que a gente deve contemplar, mas os autores também da psicologia, da pedagogia... (Entrevistada 2)

Os entrevistados procuraram o curso para aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas, encarando a extensão como um laboratório dentro da universidade. Eles concordam sobre a docência no projeto de extensão ser uma oportunidade que acrescenta muito a suas formações e que funcionou como um incentivo a se trabalhar com um público que antes não parecia ser ao qual se destinariam em suas carreiras docentes. O projeto apresentou-se, então, como capacitador profissional e ampliou suas visões do mercado, da criança e de si mesmos.

Eu acho incrível a gente poder lidar, de maneira séria, de maneira real com a docência de crianças pequenas (...) Antes do projeto eu não me sentia preparado para lidar a musicalização infantil, nem imaginava, mas hoje sei como trabalhar com essa idade e acho muito legal. (Entrevistado 1)

Eu acho que é uma oportunidade muito rica, porque aqui a gente está em constante aprendizado, a gente tem a oportunidade de aprender para a nossa vida pessoal, mas também para levar para outros lugares, quando eu entrei aqui, várias oportunidades de trabalho surgiram. (Entrevistada 2)

O Entrevistado 1 diz que, além do projeto MPC, só teve contato com a musicalização infantil durante o intercâmbio na Suécia, mas que este contato, no sentido da prática docente em si, fora breve e em um contexto muito diferente, e que por isso não achou tanto espaço para inserir seus conhecimentos aprendidos no projeto:

Atuei na Suécia, lá eu aprendi mais com a sensibilização e instruçãoesteóricas sobre a musicalização, mas não no aspecto prático, o contexto era muito diferente e eu estava mais aberto a deixar aquilo

me envolver do que praticar o que eu sabia, eu fiquei mais passivo por lá, para aprender. (Entrevistado 1)

Ainda na Revisão Literária, em citação do Prof. Dr. Ricardo Freire (2008, p.5), há a defesa da ideia de como o trabalho com a criança pequena demanda formação especializada, “a formação na área da música infantil, especialmente para a faixa etária do nascimento aos 5 anos, é muito específica e necessita de um corpo de profissionais preparados, mas infelizmente, muitas instituições de ensino ainda entregam a orientação musical de seus alunos a pessoas que não estão aptas a essa função.

“(...) com relação ao ensino de música, entre alguns pontos fundamentais está a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor não especialista em música mas atuante nos anos iniciais de escolarização. É preciso que ele acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical. Muito embora seja importante sua formação musical no curso, é preciso compreender que seu desenvolvimento não se esgota no âmbito de uma disciplina. Como qualquer profissional, o professor deve estar em permanente processo de formação.” (BELLOCHIO, 2003, p. 138)

As Entrevistadas 2 e 3 citam que depois de vivenciarem o projeto, trabalharam no Espaço Arte, onde puderam utilizar os conhecimentos adquiridos no MPC, adaptando seus aprendizados a um novo contexto e a novas demandas.

Atualmente eu trabalho no Espaço Arte. Lá é uma instituição voltada para o ensino da arte para pessoas de todas as idades, mas o foco nas crianças é muito maior. Lá eu dou aula de musicalização infantil para crianças desde os seis meses até aos três anos de idade e eu aplico também um pouco do que eu sei, do MPC, até nas aulas de canto (que eu dou aulas de canto infantil também), e a aula de canto lá tem um caráter lúdico, não é o canto pelo canto, porque no MPC a gente usa muito a voz, e eu acabo utilizando um pouco desse trabalho vocal que a gente tem aqui nas aulas de canto também. (Entrevistada 2)

Bom, as minhas atuações, além do MPC, foram na Espaço Arte e na igreja, com o ministério de louvor infantil. Na Espaço Arte, eu não pude permanecer por conta de alguns problemas, mas lá eu tive a oportunidade de pegar uma turma de oficina de voz, que tinha tanto adulto quanto criança e eu pude utilizar alguns exercícios de parlenda, de canção sem palavra, que linkam com o que eu quero, que é a aula de canto, mas de uma forma divertida, descontraída e musical. (Entrevistada 3)

Esse enfoque da entrevista me trouxe a compreensão de que a estrutura de sucesso do MPC está na combinação harmônica de orientações pedagógicas com a inovação e liberdade de criação dos licenciandos, na autonomia para o professor, juntamente com a exigência de amplo e diverso repertório, na constante avaliação por meio de palestras, reuniões e trocas. Todo esse processo de formação pedagógico-musical habilita a docência competente e oportuniza aos estudantes universitários uma preciosa experiência já reconhecida no mercado de trabalho, o projeto é uma ponte entre a vida acadêmica e uma especialização para uma carreira profissional, já que os conhecimentos adquiridos se adaptam facilmente a novos contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu interesse na área de musicalização infantil deixou muito evidente a percepção de algumas falhas na minha formação acadêmica e, preencher essas lacunas pareceu imprescindível à minha experiência docente. Logo no início da minha carreira, atuei na Educação Infantil de uma escola da iniciativa privada e percebi, naquele momento, que não havia recebido arcabouço teórico suficiente para exercer com segurança a minha função na docência de crianças pequenas.

Vimos nesta pesquisa que, parte dos cursos de licenciatura em música não reconhece o espaço da educação infantil como um campo de atuação que possa ser ocupado por seus alunos e, para que não exista o risco de que hajam profissionais despreparados atuando neste segmento “torna-se necessário investir na capacitação do professor especialista para atuar com as especificidades que esta faixa etária exige” (DINIZ, 2005, p. 29).

A musicalização infantil pode ser considerada como um importante recurso para o desenvolvimento integral da criança na fase inicial da vida, pois, além de contribuir para a aquisição de conhecimentos e habilidades, é capaz de auxiliar no desenvolvimento dessas importantes dimensões da vida, tais como a afetividade, a sensibilidade, a sociabilidade, a interação, a cognição e a psicomotricidade:

“a ação musical e sonora vem ao encontro dos dons naturais que todo o indivíduo traz consigo ao nascer: capacidade auditiva, instinto rítmico, capacidade sensorial, emotividade, imaginação, inteligência lógica e criadora.” (CARVALHO, 2000, p. 5).

Ao constatar a importância de um ensino musical de qualidade na primeira etapa da educação básica, tanto por construir na cognição da criança as bases para compreensão dos esquemas musicais, quanto por ser uma excelente ferramenta de mudança social, considerei relevante a pesquisa sobre as práticas docentes dos alunos de licenciatura em Música da UnB, no curso de musicalização infantil do projeto de extensão Música para Crianças, por este ser uma possibilidade de complemento à formação e preparo de profissionais para a atuação na EI.

A pesquisa iniciou-se pela Revisão de Literatura que primeiramente remonta à importância da musicalização infantil, de forma geral, apontando a necessidade de que os professores unidocentes ampliem seus conhecimentos sobre o ensino da música, bem

como a necessária reflexão acerca das demandas didáticas e pedagógicas específicas a serem apreendidas pelo professor de música atuante na educação infantil.

O projeto Música para Crianças também é contemplado na Revisão de Literatura, com detalhada descrição da história, do modelo de gestão e da logística atual do MPC, assim como uma investigação mais profunda de como se dá a formação dos professores atuantes no mesmo.

Com uma abordagem qualitativa, utilizei, como procedimento metodológico, o Estudo de Entrevista Estruturada, e por meio de uma sequência de questionamentos montados a partir de distintos objetivos específicos, fui traçando uma análise mais subjetiva, iniciada pelo estabelecimento do perfil dos três licenciandos entrevistados, com perguntas básicas sobre suas idades, experiências docentes anteriores, motivações que os levaram até aquele contexto etc. Num segundo momento, quis conhecer um pouco mais sobre as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas no projeto, bem como suas trajetórias, funções desempenhadas, desafios e vivências. E, em último lugar, me interessei em sondar sobre como os licenciandos compreendem o MPC e percebem esta oportunidade de atuação para as suas formações.

No processo de análise de dados, considerei as respostas dadas pelos entrevistados e na primeira parte, estabeleci os seus perfis, chegando à conclusão de que todos tiveram efetivamente um contato com a educação musical infantil apenas ao ingressarem no MPC. Essa exclusividade do MPC na experimentação da musicalização infantil revela o distanciamento da graduação com a creche e a pré-escola, o que é contrário ao estabelecido no PPP do curso de Licenciatura em Música, que pretende, em seus objetivos específicos, tornar seu egresso um profissional preparado para atuar em todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio.

Na segunda parte da análise de dados, ficou demonstrada a importância de haver um espaço que funcione como um laboratório de docência, valorizando a criança pequena e reservando a ela uma experiência musical ampla e criativa, que supera a mera reprodução. A educação infantil demanda atividades criativas, planejamento flexível mas com claros objetivos, diversificações de repertório e muitas outras abordagens específicas que, para os entrevistados, por meio do MPC, puderam ser apreendidas e praticadas com liberdade, acompanhamento e responsabilidade.

O último enfoque da entrevista buscava mensurar a contribuição do MPC na formação de seus participantes. É evidente a preocupação do projeto em formar seu

professor no fazer pedagógico, ou seja, enquanto se instrui as crianças. A aprendizagem pedagógico-musical, citada por todos os entrevistados como uma constante no projeto, habilitou-lhes para uma docência competente, ofereceu-lhes a vivência necessária para estarem aptos a responder a uma crescente demanda do mercado de trabalho, e a adquirir as ferramentas necessárias aos desafios que ainda apresentar-se-ão em suas trajetórias profissionais.

Percebo a necessidade da criação de disciplinas que abordem um olhar mais detalhado para a musicalização infantil para que os licenciandos tenham um preparo maior dentro dessa expectativa de ensino. Apesar do pequeno volume de dados, a pesquisa demonstra, pela Revisão de Literatura, que se a musicalização infantil é tão importante na formação humana, é preciso que esta área do saber musical não esteja restrita à Pedagogia ou aos cursos de extensão, é de suma importância que todos os licenciandos saiam da universidade ao menos com a clara ideia de sua vital significância na educação infantil.

Através desse trabalho, evidencia-se a necessidade de outras pesquisas, com um maior volume de dados, mais participantes entrevistados, com análises do currículo de outras universidades ou até mesmo a partir da observação de práticas mistas entre docentes e licenciados em música, a fim de que outros pesquisadores continuem a ampliar a discussão acerca da formação essencial oferecida pela licenciatura em música, buscando assim, uma adequada atuação na EI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Larissa Rosa: Música e educação Infantil: Formação de profissionais atuantes em Brasília. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2013.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de. *Introdução à Pesquisa em Música: Instrumentos de Coleta de dados*. Universidade de Brasília. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização. Formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org). *Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BEYER, Esther: *A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical*. Porto Alegre, v.9/10, dez. 1994/ abril 1995.

BEYER, Esther: *Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre se desenvolvimento na primeira infância*. In: Rev. ABEM, nº3, 1996.

BORG DAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Entrevistas*. Editora Porto, Portugal. 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998

CARVALHO, M. F. *Pré-escola da música: musicalização infantil*. Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. (orgs). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades a Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CORREIO BRAZILIENSE. Música para crianças ultrapassa benefício das habilidades motoras e alcança ganhos sociais e emocionais. Disponível em: http://sites.correioweb.com.br/app/50,114/2013/12/01/noticia_saudeplena,146558/music-a-para-criancas-ultrapassa-beneficio-das-habilidades-motoras-e-al.shtml. Acesso em: 02/10/2016.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

DINIZ, Lélia Negrini. Música na Educação Infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto-Alegre – RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

FREDERICK, Alessandra. O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, R. J. D. A criança e o outro: interações significativas na infância. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2011.(a)

FREIRE, Ricardo et al. Aspectos da Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças do Nascimento aos 5 anos e seu Impacto na Família. In: Anais do XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Latino-Americano da ISME 2007.

FREIRE, Ricardo J. D. Implementação e estruturação de um projeto de Musicalização Infantil: Relatode experiência. *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008;

FREIRE, Ricardo J. D.; FREIRE, Sandra. Planejamento na Educação Musical Infantil. *Anais do XVIII Congresso da ANPPOM*. Salvador, 2008;

FREIRE, Ricardo J. D. Planejamento de atividades musicais para bebês com Síndrome de Down e suas famílias. II Seminário de Educação Musical Infantil. Salvador, 2011. (b)

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

ILARI, Beatriz S. Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Ed. De UFPR, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Editora Universidade Federal de Minas Gerais. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Desenvolvendo ações e competências profissionais para as práticas de gestão participativa e de gestão da participação. In: Organização e gestão da escola. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: LURIA & YODOVICH. Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Práticas Musicais na Educação Infantil. In CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis (org) *Educação Infantil: Pr'a que te quero?* Porto Alegre: UFRGS/Gov do Estado RS, 1998, pp 111-122.

MARQUES, Mônica Luchese. A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Alda. *Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música*. Apostila do curso ministrado no XVII Encontro Anual da ABEM. Publicação artesanal, São Paulo, de 08 a 11 de outubro de 2008.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C.R; FIORI, W.R; DAVIS, C (Org.). *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

SCARAMBONE, D. C. F. Práticas musicais na Educação Infantil: uma pesquisa-ação. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2014.

SCHERER, Cleudet de Assis; PEREIRA, Maria José. Educação infantil e musicalização: Algumas reflexões na perspectiva histórico-cultural. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUCPR, p. 8162-8162.

SCHULTZ, Angelita Maria Vander Broock. Formação de Professores para a Musicalização Infantil: o Papel da Extensão Universitária. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2013.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. Cadernos da Pedagogia. São Carlos. 2010.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

TIAGO, Roberta Alves. Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberlândia. 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura - Noturno*. Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Proposta de Ação de Extensão 57094 do Programa Música para Crianças. Brasília, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA**Parte I**

1. Qual a sua idade?
2. Qual (is) instrumento (s) você toca?
3. O que te motivou a participar do curso de musicalização infantil do MPC?
4. Qual a sua experiência docente anterior ao MPC?
5. Possui outra formação?
6. Antes do MPC, já tinha tido experiência ou contato com a musicalização infantil? Em qual contexto?

Parte II

7. Qual função desempenha no curso de musicalização? Conte um pouco sobre sua trajetória no projeto.
8. Quais práticas docentes, vivenciadas no projeto, colaboraram para sua atuação e formação?
9. Quais os desafios ou instigações foram encontrados durante a sua atuação na musicalização infantil do MPC? Por que acha que eles surgiram? De que maneira procurou superá-los?

Parte III

10. Como é a orientação pedagógico-musical sobre a realização do seu trabalho com as crianças?
11. Quais orientações considera importantes para a sua prática docente na musicalização infantil?
12. Como compreende o projeto e suas concepções pedagógicas?
13. Como você enxerga esta oportunidade de atuação e formação em um projeto de extensão da universidade?
14. Atuou em outros espaços de ensino de Educação Infantil? Qual (is)? Como foi a experiência? Inseriu conhecimentos adquiridos no MPC em sua prática docente?