



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

SAMMA MASCARENHAS DE MENDONÇA

**O LEMI E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS DE LICENCIADOS EM MÚSICA PELA UFPB**

João Pessoa
2023

SAMMA MASCARENHAS DE MENDONÇA

**O LEMI E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS DE LICENCIADOS EM MÚSICA PELA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maura Penna

João Pessoa

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M5391 Mendonça, Samma Mascarenhas de.

O LEMI e a formação docente : trajetórias e experiências de licenciados em música pela UFPB / Samma Mascarenhas de Mendonça. - João Pessoa, 2023.
119 f. : il.

Orientação: Maura Penna.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Formação de professores - Música. 2. Saberes docentes. 3. Musicalização infantil. 4. Extensão universitária. I. Penna, Maura. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8:78(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**Título da Dissertação: “O LEMI E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS DE LICENCIADOS EM MÚSICA PELA UFPB.”**

Mestrando(a): SAMMA MASCARENHAS DE MENDONÇA

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br MAURA LUCIA FERNANDES PENNA
Data: 28/07/2023 01:06:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. Maura Penna
Orientadora/UFPB**

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Data: 25/07/2023 16:38:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. CRISTIANE MARIA GALDINO DE ALMEIDA
Membro Interno do Programa/UFPE**

Documento assinado digitalmente
gov.br KLESIA GARCIA ANDRADE
Data: 27/07/2023 17:54:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. KLESIA GARCIA ANDRADE
Membro Externo ao Programa/UFPB**

João Pessoa, 25 de Julho de 2023

AGRADECIMENTOS

A FÁ, minha esposa, por sempre apoiar minha paixão pela música e acreditar em mim e nos meus sonhos.

A minha mãe, meu pai e meus irmãos por acreditaram em mim e me deram suporte, sempre que necessário.

A UFPB por me proporcionar espaços que possibilitaram a expansão do meu ensino e aprendizagem para e com a música e por trazer pessoas (amigos) incríveis para a minha vida.

A Maria Alice e Erick Von Sohsten, meus amigos queridos, por me receber em suas casas lá em 2016 quando eu ainda não conhecia nada nem ninguém em João Pessoa.

A Carol Pacheco e Dani Gramani por me receberam de braços abertos no LEMI e me proporcionarem a “descoberta” da musicalização infantil, conseqüentemente, mudando minha vida ao me despertar para essa área que tanto amo.

A Maura, minha querida orientadora, pela paciência de sempre e por me acompanhar desde a minha graduação, me ensinando tanto.

Aos meus queridos amigos e parceiros de trabalho, de LEMI, Jéssica Cardoso, Iago Peregrino, Fabiane Marques, Ana Rosa Fernandes, Erick de Almeida, Marta Sanchís, Carlos Marques e Olga Barros pelas trocas e vivências.

Aos colegas e professores que se disponibilizaram para contribuir com essa pesquisa.

A Pró-reitoria de pós-graduação (PRPG) por me conceder uma bolsa de Auxílio Financeiro Emergencial no período de 01/02/2022 a 31/07/2022.

A CAPES pela bolsa do Programa de Demanda Social (DS) por me conceder uma bolsa no período de 01/08/2022 a 31/07/2023.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para meu crescimento profissional na área da educação musical.

RESUMO

Em 2010, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi criado um grupo de estudos denominado "Grupo de Educação Musical Infantil da UFPB". A partir das ações e estudos realizados por este grupo, surgiu o Laboratório de Educação Musical Infantil (LEMI), que funcionou ativamente até o ano de 2020. O LEMI visava criar um espaço no qual os alunos do curso de Licenciatura em Música tivessem a oportunidade para se dedicar ao ensino direcionado às crianças da primeira infância, promovendo aulas de musicalização infantil, funcionando, portanto, como um laboratório-escola. O laboratório proporcionou experiências diversas relacionadas ao ensino de música na infância, na educação musical de forma geral, além de abordar a prática do ensino colaborativo, já que as aulas direcionadas para a musicalização infantil eram planejadas e discutidas com a participação dos professores mais experientes e os alunos participantes, professores em formação. Alguns projetos e muitos alunos da licenciatura passaram pelo LEMI, que se constituiu, ao longo dos anos, como uma referência para a educação musical infantil na cidade de João Pessoa. Sendo assim, a presente pesquisa aborda o LEMI como um espaço para a formação de professores de música na primeira infância, analisando como esse projeto de extensão contribuiu para a experiência formativa de licenciados em música que dele participaram, enfocando os saberes docentes envolvidos nesse processo, com base na obra de Maurice Tardif, *Saberes Docentes e Formação Profissional*, utilizada como referencial teórico. A metodologia adotada foi a história de vida (musical), com coleta de dados através de entrevistas narrativas com dez sujeitos. Como objetivo geral, a pesquisa buscou compreender como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação de educadores musicais que atuam em João Pessoa. Tem ainda, como objetivos específicos: Contextualizar o LEMI no âmbito histórico e institucional da UFPB e os desdobramentos até o ano de 2023; analisar os espaços e percursos de formação e atuação musical dos alunos da licenciatura, antes de seu ingresso no LEMI; identificar as motivações e expectativas que levaram à escolha de fazer parte do laboratório; analisar os efeitos da participação no LEMI na formação profissional e pessoal dos professores que por lá passaram e seus reflexos na sua prática pedagógica posterior. A análise dos relatos dos participantes mostrou como o LEMI, como um projeto de extensão, influenciou a formação desses professores licenciados pela UFPB, propiciando o desenvolvimento de saberes experienciais (conforme Tardif) e saberes da ação pedagógica (nos termos de Gauthier e colaboradores). Concluímos que o LEMI atuou na diminuição da distância entre a prática e a teoria na formação de professores, possibilitou uma formação específica na área da musicalização infantil através do projeto de extensão – pois apenas os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música não conseguem abarcar todas as particularidades dos possíveis campos de atuação do educador musical –, e ainda gerou mercado de trabalho nessa área específica na cidade de João Pessoa.

Palavras-chave: saberes docentes; musicalização infantil; formação de professores de música; extensão universitária.

ABSTRACT

In 2010, at the Federal University of Paraíba (UFPB), was created a study group called "UFPB Children's Music Education Group". From the actions and studies carried out by this group, the Laboratory of Children's Music Education (LEMI) operated actively until 2020. The LEMI create a space in which students of the degree course in music would have the opportunity to dedicate themselves to teaching aimed at early childhood children, promoting classes of music and functioning, therefore, as a laboratory school. The laboratory provided diverse experiences related to teaching music in early childhood and music education in general, in addition to addressing the practice of collaborative teaching, since classes were planned and discussed with the participation of the most experienced teachers and the participating students, teachers in training. Some projects and many undergraduate students went through LEMI, which has become, over the years, a reference for early childhood music education in the city of João Pessoa. Therefore, this research addresses LEMI as a space for training music teachers in early childhood, analyzing how this extension project contributed to the training experience of music graduates who participated in it, focusing on the teaching knowledge involved in this process based on the work of Maurice Tardif, *Teaching Knowledge and Professional Training*, used as a theoretical reference. The methodology adopted was the life story (musical), with data collection through narrative interviews with ten subjects. As a general objective, the research sought to understand how participation in LEMI/UFPB influenced the training course of music educators who work in João Pessoa. It also has specific objectives: Contextualize the LEMI in the historical and institutional scope of the UFPB and the developments until the year 2023; analyze the spaces, paths of training, and musical performance of undergraduate students, before they enter into LEMI; identify the motivations and expectations that led to the choice to be part of the Laboratory; analyze the effects of participation in LEMI on the professional and personal training of teachers who passed through it and its reflections on their subsequent pedagogical practice. The analysis of the participants' reports showed how LEMI, as an extension project, influenced the training of these professors licensed by the UFPB, providing the development of experiential knowledge (according to Tardif) and knowledge of pedagogical action (in terms of Gauthier *et al.*). We conclude that LEMI acted to reduce the distance between practice and theory in teacher training and enabled specific area of early childhood music education through the extension project – because the curricular components of the degree in Music is not able to cover all the particularities of the possible fields of action of the music educator –, and even generated a job market in this specific area in the city of João Pessoa.

Keywords: teacher knowledge base; early childhood music; music teacher education; university extension.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Definições dos saberes docentes de acordo com Maurice Tardif	23
Figura 2 – Datas de entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.....	54
Figura 3 – Convite para aula aberta da SECITEAC.....	60
Figura 4 – Turmas 2011.2 de musicalização infantil da UFPB.....	61
Figura 5 – Material de divulgação da aula aberta das turmas de 2011.2.....	62
Figura 6 – Entrevistados e suas áreas de atuação.....	70
Figura 7 – Contextos e espaços de ensino e aprendizagem dos sujeitos.....	75
Figura 8 – Conteúdo de formação pedagógica Licenciatura em Música UFPB.....	88

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Porta do LEMI e lista de presença do workshop ministrado por Wuytack e Graça Boal Palheiros.....	51
Fotografia 2 – Acervo de documentos do LEMI.....	51
Fotografia 3 – Instrumentos musicais e materiais do LEMI.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCHLA – Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes;

CCTA – Centro de Comunicação, Turismo e Artes;

CEARTE – Centro Estadual de Artes da Paraíba;

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica;

CMI – Centro de Musicalização Integrado;

CREI – Centro de Referência de Educação Infantil;

EEBAS – Escola de Educação Básica;

EEMAN – Escola Estadual de Música Anthenor Navarro;

FMC – Fundo Municipal da Cultura

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação;

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

IFPB – Instituto Federal da Paraíba;

LAPER – Laboratório de Percussão Rítmica;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LEMI – Laboratório de Educação Musical Infantil;

PIBID – Programa de Bolsas de Licenciatura;

PROBEX – Projeto de Bolsas e Extensão;

PSCE – Processo Seletivo de Conhecimento Específico;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica;

SECITEAC – Semana da Ciência, Tecnologia, Esperte, Arte e Cultura;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

UnB – Universidade de Brasília;

UFBA – Universidade Federal da Bahia;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

UFPB – Universidade Federal da Paraíba;

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	15
1.1. Estudos dos saberes docentes.....	15
<i>1.1.1. Algumas concepções de “saberes docentes”</i>	<i>16</i>
1.2. Saberes conforme Tardif.....	19
<i>1.2.1. A construção dos saberes</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2. A diversidade de saberes</i>	<i>22</i>
<i>1.2.3. Pensando os saberes do educador musical</i>	<i>25</i>
2. MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	30
2.1. Iniciativas de musicalização infantil e sua inserção na educação básica e na formação desse profissional	30
2.2. Panoramas das licenciaturas em música no Brasil.....	34
<i>2.2.1. A Licenciatura em Música na UFPB.....</i>	<i>37</i>
2.3. Musicalização Infantil nas universidades brasileiras.....	39
<i>2.3.1. Características da musicalização infantil</i>	<i>42</i>
3. METODOLOGIA E O CAMPO DE REFERÊNCIA	47
3.1. A pesquisa qualitativa e as diversas fontes de dados utilizadas.....	47
<i>3.1.1. História de vida musical e entrevista narrativa.....</i>	<i>48</i>
<i>3.1.2. Fontes de dados complementares.....</i>	<i>50</i>
<i>3.1.3. A coleta de dados através das entrevistas narrativas e sua análise</i>	<i>53</i>
3.2. O LEMI da UFPB	57
<i>3.2.1. A fase inicial nas instalações da UFPB</i>	<i>59</i>
<i>3.2.2. O processo de descentralização</i>	<i>64</i>
4. O PAPEL DO LEMI NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA..	70
4.1. Os participantes da pesquisa.....	70
4.2. Percursos de Formação	74
4.3. Motivações	85
4.4. Contribuições do LEMI	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A	114
APÊNDICE B	115
APÊNDICE C	117
APÊNDICE D	118

1. INTRODUÇÃO

A musicalização infantil é uma área da educação musical que tem crescido no Brasil. Podemos citar vários pedagogos e pesquisadores dessa área como Josette Feres, Teca Alencar de Brito, Esther Beyer, Beatriz Ilari, Angelita Broock, Tiago Madalozzo, Vivian Madalozzo e tantos outros. É possível ainda apontar vários projetos de extensão ligados a universidades públicas, como os da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e algumas outras, que foram dando espaço para a musicalização infantil chegar cada vez mais perto das comunidades de seus entornos (Mendonça, 2020, p.7).

Em 2010, a professora Caroline Brendel Pacheco, — que já havia passado pela UFPR, fazendo parte do projeto de musicalização infantil, coordenado na época pela professora Beatriz Ilari — implantou o Laboratório de Educação Musical Infantil (LEMI) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A ideia foi criar um espaço no qual os alunos do curso de Licenciatura em Música tivessem a oportunidade de se dedicar ao ensino direcionado às crianças principalmente na primeira infância¹, mais especificamente: aulas de musicalização infantil. Assim, a proposta do LEMI era funcionar como um laboratório-escola (Bezerra, 2015, p. 2). Isso se tornou possível através de projetos no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) e no Programa de Licenciatura (PROLICEN). O LEMI buscava, ainda, proporcionar a vivência da musicalização infantil para os filhos e filhas dos trabalhadores da UFPB e, posteriormente, para as comunidades ao redor da universidade (Pacheco, 2017, p. 4).

O laboratório proporcionou experiências diversas relacionadas ao ensino de música na infância, na educação musical de forma geral, além de abordar a prática do ensino colaborativo, já que as aulas direcionadas para a musicalização infantil são pensadas “a partir da interação entre seus atores, entre os professores mais experientes e os professores em formação” (Bezerra, 2017, p. 2).

De 2010 até os dias atuais, o projeto de musicalização infantil da UFPB já teve duas descentralizações. Alguns projetos ligados ao laboratório e um número significativo de

¹ De acordo com o Art 2º do Marco Legal da Primeira Infância — Lei nº 13.257/2016 — “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2016).

alunos² da licenciatura já passaram pelo LEMI, sendo esse espaço uma referência para a educação musical infantil, de uma forma geral, na cidade de João Pessoa. A existência do LEMI é um fato importante a ser refletido, pensando no impacto para a UFPB e para seus alunos — que tiveram interesse em aprofundar-se nos estudos voltados para a área da educação musical infantil.

Pensando nessa perspectiva, esta pesquisa buscou investigar como o LEMI colaborou na formação dos professores que dele participaram, e, ainda, analisar como a experiência no laboratório influenciou sua formação e vida profissional, tanto atualmente quanto na época em que eram alunos.

A presente pesquisa surge, também, a partir da nossa experiência como estudante do curso de Licenciatura em Música na UFPB. Durante esse percurso de formação, na graduação, fizemos parte do LEMI como bolsista e voluntária, e, após a formatura, continuamos atuando na área da musicalização infantil até hoje. Por conta disso, o interesse em escrever sobre o LEMI e seus possíveis efeitos na vida dos educadores que por lá passaram tem sido bastante motivador para a construção desta pesquisa.

O nosso **objetivo geral** visa compreender como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação de educadores musicais que atuam em João Pessoa. Ele é desdobrado nos seguintes **objetivos específicos**:

- Contextualizar o LEMI no âmbito histórico e institucional da UFPB e seus desdobramentos até junho de 2023;
- Analisar os espaços e percursos de formação e atuação musical de alunos da licenciatura, antes do seu ingresso no LEMI;
- Identificar as motivações e expectativas que levaram à escolha de fazer parte do laboratório;
- Analisar os efeitos da participação no LEMI na formação profissional e pessoal de professores que passaram pelo laboratório e seus reflexos na sua prática pedagógica atual.

Nessa perspectiva, acreditamos ser interessante abordar os saberes docentes adquiridos, desenvolvidos, praticados por esses alunos durante sua passagem pelo

² Entramos em contato, por e-mail e telefone, com a coordenação de projetos de extensão da UFPB, para verificar a quantidade exata de alunos que participaram do projeto como bolsistas. Porém não obtivemos resposta até a conclusão dessa pesquisa.

laboratório e os saberes que já existiam antes da entrada, tanto no laboratório como no curso de Licenciatura em Música. Para tanto, traremos a perspectiva dos saberes docentes abordados por Tardif (2014) em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Nesta obra, Tardif discute os saberes dos professores em seus trabalhos, saberes dos professores em suas formações e traz indagações e reflexões sobre “quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas” (Tardif, 2014, p. 9).

Esta dissertação, como será apresentado no capítulo de metodologia (Cap. 3), consiste em uma pesquisa qualitativa, baseada na metodologia de história de vida, especificamente de história de vida musical³, com coletas de dados através da entrevista narrativa, em duas etapas, sendo essas etapas articuladas entre si com o objetivo de se complementar.

A organização dos capítulos a seguir está estruturada da seguinte maneira. A *Introdução* apresenta a pesquisa, abordando tópicos como o tema, a justificativa, os objetivos do trabalho, a metodologia escolhida e a apresentação dos capítulos. O capítulo 1, *Saberes na Formação Docente*, aborda os saberes através da pesquisa bibliográfica em torno dessa temática.

O Capítulo 2, *Musicalização Infantil e Formação do Professor*, expõe um panorama das licenciaturas em música no Brasil, a Licenciatura em Música da UFPB, a musicalização infantil nas universidades brasileiras, com suas características e iniciativas por parte das instituições de ensino superior. Paralelamente, discute o papel da extensão universitária na difusão da musicalização infantil.

O Capítulo 3, *Metodologia e o Campo de Referência*, divide-se em dois tópicos, com suas subdivisões. O tópico 3.1 aborda a história de vida e a entrevista narrativa, os procedimentos de coleta e tratamento de dados e análise. O tópico 3.2 caracteriza o LEMI, sua fase inicial, os processos de descentralização e os desdobramentos do laboratório.

Por sua vez o Capítulo 4, *O Papel do LEMI na Formação dos Licenciados em Música*, foi destinado à análise dos dados coletados para a pesquisa e está subdividido em quatro tópicos: o tópico 4.1, expõe as características dos sujeitos participantes e suas áreas de atuação; já o 4.2 discute o percurso de formação dos sujeitos entrevistados; o 4.3 aborda as motivações dos sujeitos para entrar no LEMI, percebidas após transcrição e

³ Para saber um pouco mais sobre história de vida musical, ver Penna, Pinto e Santos (2017).

análise das entrevistas; e no 4.4 apontamos as contribuições do LEMI identificadas através das entrevistas.

Após todos os capítulos, chegamos às considerações finais, que apresenta a resposta à nossa questão de pesquisa e como que conseguimos realizar os objetivos E, por fim, apresentamos as referências utilizadas para a construção desta pesquisa.

Esperamos, com o trabalho realizado nessa dissertação, trazer informações relevantes sobre todos os tópicos abordados aqui e contribuir com a área que estamos nos propondo a estudar: a educação musical.

1. SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os saberes docentes e alguns estudos sobre o assunto que acreditamos ser pertinentes para a presente pesquisa. A temática dos saberes docentes é investigada pelos estudiosos com o objetivo de alcançar uma melhor compreensão de quais são os elementos necessários para a atuação profissional dos professores. É o estudo direcionado para o aprofundamento, investigação e entendimento desses saberes, que visa compreender de onde surgem, como surgem, como são adquiridos ou vivenciados pelos profissionais da área do ensino: os professores (docentes).

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? (Tardif, 2014, p. 9).

Os estudos em torno dos saberes docentes surgiram a partir da necessidade de tentar explicar e compreender o trabalho dos professores e os saberes que estariam envolvidos em suas práticas e vivências. Como afirma Hentschke, Azevedo e Araújo (2006, p. 50):

[...] as investigações [sobre os saberes dos professores] propõem um diálogo com os professores em serviço e em formação, com a finalidade de compreender e identificar os saberes profissionais, para legitimar a profissão de professor e contribuir na formação de novos profissionais.

As autoras enfatizam ainda que:

[...] da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 50).

Portanto, para a presente pesquisa, utilizaremos os conceitos apresentados no livro *Saberes docentes e formação profissional*, de Maurice Tardif (2014), como base teórica e bibliográfica e, por isso, entendemos a importância de contextualizar este enfoque para que o leitor compreenda de onde surgiu o nosso ponto de partida.

1.1. Estudos dos saberes docentes

Foi a partir de 1980 que as pesquisas em relação aos saberes dos professores aconteciam em grande escala no lado Anglo-saxão do mundo e, posteriormente, foi chegando no restante da Europa. Dentre os aspectos que vêm sendo pesquisados, desde

essa época, existe uma variedade muito grande em relação aos métodos e teorias investigados, além de muitas explicações e opiniões em torno do saber dos professores (Tardif, 2014, p. 10).

Tardif (2014) apresenta, na obra em questão, suas ideias e teorias, frutos de seus estudos de mais de 12 anos sobre os saberes dos professores, além de questões de pesquisas internacionais que giram em torno do ensino. Percebemos a necessidade de dialogar com suas ideias para melhor compreensão da presente dissertação, visando responder a seguinte questão: “como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação de educadores musicais que atuam em João Pessoa?”. Pois, sendo o LEMI um espaço no qual os alunos do curso de Licenciatura em Música tiveram a oportunidade de exercer, estudar e discutir sobre a docência, após a análise das entrevistas, que serão discutidas mais profundamente no decorrer desta pesquisa, observamos a existência de alguns saberes envolvidos nesse processo. Dessa maneira, compreender como esses saberes surgem, e quais são eles, é de extrema importância para o presente trabalho.

Para tanto, apontaremos alguns estudos desta área, além dos de Tardif (2014), por percebermos a importância de trazer uma contextualização em torno do tema.

1.1.1. Algumas concepções de “saberes docentes”

De acordo com Cunha (2007, p. 32) — que se propõe a analisar trabalhos já estruturados em torno dos saberes docentes —, podemos encontrar diversas nomenclaturas para denominar esses saberes, porém a maioria das pesquisas que se destina a estudá-los tem a pretensão de contribuir para:

a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional docente; b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o trabalho (Cunha, 2007, p. 32).

Antes mesmo de discutir os saberes através das pesquisas que se propõe a analisar, Cunha discute sobre algumas definições do que seria o “saber”. Dentre os argumentos e definições utilizados, destacamos a definição do saber defendida por Gauthier e colaboradores⁴, pois esses autores:

⁴ Para se aprofundar sobre a questão ver: Gauthier (1998).

[...] afirmam que a noção de ‘saber’ foi definida a partir de três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as idéias preconcebidas. Nesse sentido, ‘saber’ é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade (Cunha, 2007, p. 33-34).

Portanto, a concepção que relaciona o saber ao juízo mostra que o saber não é uma representação subjetiva ou uma intuição, e sim, a “consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno. O ‘saber’ se encontra unicamente nos juízos de fato.” (Cunha, 2007, p. 34).

A partir de algumas definições do que seria o saber, Cunha expõe concepções de Tardif, Lessard e Lahayne (1991) de que os saberes são plurais, pois os professores, sendo responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos, não poderiam desenvolver e utilizar apenas um único saber para tudo isso. Assim, Cunha (2007, p. 34) afirma que “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência”.

Por sua vez, Pimenta (1996, p. 73), salienta a importância da valorização do professor como profissional, apontando que o considera mais do que um “simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados”.⁵ Por conseguinte, investiu na formação de professores, por perceber a importância que o trabalho desse ator desempenha na sociedade enquanto mediador “nos processos constitutivos da cidadania dos alunos”, reafirmando a necessidade de “repensar a formação dos professores” (Pimenta, 1996, p. 73). Atuando como professora de didática em cursos de licenciatura na década de 1990, a autora buscava transformar os processos formativos de seus alunos ressignificando tais procedimentos, refletindo sobre os saberes necessários à docência, “colocando à prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.” (Pimenta, 1996, p. 74). Dessa forma, procurava contribuir para a formação desses futuros professores.

⁵ Em seu artigo *Formação de Professores — Saberes da docência e identidade do professor*, Pimenta (1996) apresenta ainda uma reflexão em torno da construção de uma identidade profissional do professor, que não será nosso foco, nesta pesquisa.

Pimenta (1996, p. 75) afirma que:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A autora cita os saberes da experiência, os saberes da docência (conhecimentos), definindo que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1996, p.78). Neste sentido, Cunha avalia a perspectiva dessa autora:

[Pimenta] indica que esses saberes [docentes] são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento — referidos os da formação específica (matemática, história, artes, *etc.*) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’ (Cunha, 2007, p. 35).

Portanto, essas três categorias mencionadas por Pimenta (1996, p. 76-77) indicam “o que é necessário para saber ensinar” (Cunha, 2007, p. 35), de acordo com a autora. Ainda sobre os estudos e pesquisas sobre os saberes docentes, Gauthier e colaboradores (1998, p. 20-29) discutem sobre “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”. O primeiro, “um ofício sem saberes”, baseia-se em algumas crenças preconcebidas que a sociedade propaga em relação à profissão docente, como “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta ter bom senso”, “basta seguir a intuição”, “basta ter experiência”, ou ainda “basta ter cultura”. Apesar de algumas dessas questões serem importantes e estarem presentes na prática da profissão docente, como a cultura, o conteúdo e a experiência, reduzir a profissão somente a um desses pontos tira dela toda a complexidade que a envolve.

Já nos “saberes sem ofício”, que seria o inverso do primeiro, reduzem a complexidade do ensinar a tal ponto que a transformam em “saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 25). Os saberes sem ofício partem da vontade de formalizar esses saberes, porém sem considerar o professor real em sala de aula, com seus vários alunos e as interações sociais que esse ambiente proporciona a todos que ali estão. São saberes pensados e estudados que partem das faculdades de educação, mas esbarram nessa questão citada anteriormente, como aponta Gauthier e colaboradores:

Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Foi um inábil projeto dos professores das faculdades de educação (Gauthier *et al.*, 1998, p. 26).

Colocamos, aqui, algumas perspectivas sobre os saberes docentes e as pesquisas que envolvem esta temática, na intenção de trazer uma contextualização mais abrangente para a melhor compreensão em torno desse tema. Porém, para a presente pesquisa, será abordada a concepção dos saberes docentes através do trabalho de Tardif (2014).

1.2. Saberes conforme Tardif

Na perspectiva de refletir sobre os professores e suas formações, buscamos dialogar com os saberes docentes através da visão apresentada por Tardif (2014), em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, conforme mencionado anteriormente. Essa obra traz questionamentos como este: “como a formação dos professores, seja na universidade ou outras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?” (Tardif, 2014, p. 9-10). O autor traz esse e tantos outros questionamentos em torno dos saberes docentes, para que seja possível a reflexão sobre esse tema.

Como abordaremos em capítulos seguintes, através das entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados para esta pesquisa, pudemos detectar, em sua formação, alguns desses saberes citados por Tardif, tanto os saberes que esses professores já tinham antes de sua entrada no LEMI, como os saberes que puderam ser adquiridos com as experiências vivenciadas no laboratório.

Por isso, para auxiliar na contextualização, torna-se essencial explicar um pouco dessa visão e como ela se relaciona com esta dissertação. Para tanto, faz-se necessário abordar o que Tardif entende por saberes, mas, antes disso, cabe salientar que ele critica e discorda dos pesquisadores que abordam o saber separadamente do indivíduo e das realidades sociais nas quais esse indivíduo está inserido, ponto em que concordamos com Tardif. Nessa perspectiva, ele afirma que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma

coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Tardif (2014) entende que os saberes são os conhecimentos, as habilidades, o saber-fazer que os professores carregam e adquirem no decorrer de suas vidas de modo que esses saberes, se unem, se complementam e formam um conjunto de saberes que vão dar suporte para o desenrolar da profissão do professor. A seguir, discutiremos sobre a construção dos saberes, quais são esses saberes, a importância do saber experiencial e os saberes para o educador musical.

1.2.1. A construção dos saberes

Tardif acredita que saberes docentes partem do social, são saberes socialmente construídos, já que os professores estão inseridos em um contexto social — família, escolas, experiências profissionais diversas. Assim, ele argumenta que, embora esses saberes dependam também dos professores, são eles “atores individuais empenhados numa prática” (Tardif, 2014, p. 11). Logo, a existência desses saberes resulta de um processo muito mais amplo: “Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” (Tardif, 2014, p. 12-13).

Além de tudo isso, Tardif ainda justifica que, diferentemente de outras profissões que trabalham com um objeto — por exemplo, um operário de uma indústria —, o professor trabalha com seres humanos em função de atingir um objetivo (de ensinar, educar), de modo que o trabalho de ensinar exige a ação com outros indivíduos. Essa troca de vivências, na qual existem o aluno e o professor, já é, por si só, uma relação social que acontece para que seja possível a existência de saberes diversos e o professor consiga atingir esses objetivos. “Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (Tardif, 2014, p. 13).

O autor destaca, ainda, a questão temporal do saber: as mudanças sociais que ocorrem com o tempo influenciam os saberes a serem ensinados aos alunos, pois muitas coisas que eram ensinadas no passado são consideradas ultrapassadas e os assuntos vão

modificando-se com o passar do tempo. Sendo assim, o saber acompanha essas mudanças sociais temporais. Então:

[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de uma cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, *etc.* (Tardif, 2014, p. 14).

E, por último, mas não menos importante, afirma que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014, p. 14).

Todos esses argumentos, segundo Tardif, são importantes para fugir do *mentalismo* — movimento de reduzir os saberes a meros processos mentais. Outro ponto a se afastar também seria o *sociologismo*, que elimina a contribuição dos atores — nesse caso, os professores — na construção dos saberes, atrelando essa construção apenas a “forças sociais quase sempre exteriores à escola”. Neste sentido, afirma ainda que, “Levando ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo.” (Tardif, 2014, p. 14).

Tardif afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (Tardif, 2014, p. 18). E, a construção desses saberes, acontece no decorrer de suas vidas.

Todos nós, antes mesmo de refletirmos sobre qual será nossa formação universitária, passamos pela escola e por um caminho longo até chegar à universidade. Essas vivências anteriores, principalmente a vivência escolar, são as primeiras experiências em sala de aula vivida pelo futuro docente. Por mais que nesse momento ele esteja no papel de aluno, já se formam ali suas primeiras concepções do que deve ou não deve ser a sala de aula, ou como um professor deve agir em determinado momento. Essas ideias vão sendo construídas no decorrer do tempo com o que esse indivíduo vai experienciando com as interações sociais que ocorrem na escola, nos corredores, na sala de aula, *etc.*

A partir daí, pode-se dizer que alguns saberes já vão sendo construídos no decorrer da vida desse futuro docente. Ou seja, os diversos saberes presentes no dia a dia dos professores serão adquiridos não só em sua profissão ou quando este docente está na sala de aula lecionando. Há, de fato, vários saberes envolvidos no processo de ensinar que vão sendo aprendidos no decorrer de suas vidas e que não serão ligados estritamente ao ensino em si. Esse conjunto de saberes auxiliarão esse futuro professor dando suporte à sua prática de ensino quando necessário. Nessa perspectiva, Tardif concorda que, apesar de muitos desses saberes serem estruturados pelo próprio docente junto ao saber-fazer e os saberes experienciais, nem todos são produzidos apenas pelo docente. Afirmando que:

[...] os diversos saberes dos professores então longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2014, p. 64).

Com isso, Tardif (2014) aponta serem vários os saberes envolvidos na construção de determinada profissão — aqui, especificamente a profissão docente. Além dos saberes relacionados diretamente com a docência, há os saberes adquiridos em outros tantos momentos da vida deste profissional, como os “saberes pessoais dos professores”, cujas principais fontes de aquisição estão ligadas ao ambiente de vida, à educação no sentido amplo e à família — ou seja, são formados pela socialização primária⁶ e pela história de vida (Tardif, 2014, p. 63).

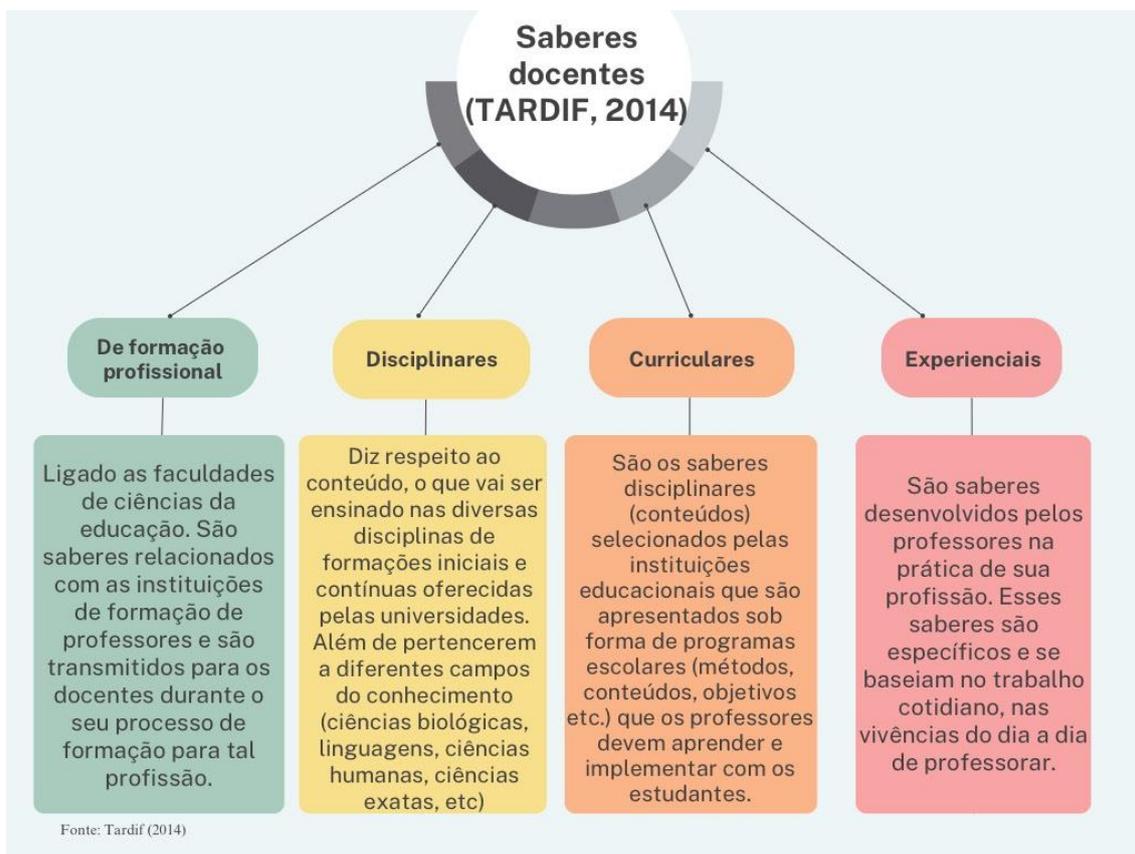
Todos esses saberes têm sua importância para o crescimento e o conhecimento do docente, porém cabe destacar que os saberes em que esta dissertação se concentrará serão os saberes que, de acordo com Tardif, servem de base para o ofício do professor.

1.2.2. A diversidade de saberes

Tardif expõe alguns saberes docentes que, de acordo com suas pesquisas, são os que servem de base para o ofício do professor: os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Para a compreensão desses saberes, apresentamos a Figura 1, com uma breve definição de cada saber citado.

⁶ De acordo com Tardif, a socialização primária se refere àquela que ocorre na família e no “ambiente de vida” (Tardif, 2014, p. 72).

Figura 1 – Definições dos saberes docentes de acordo com Maurice Tardif



Fonte: A autora a partir de Tardif (2014).

Os saberes são elementos que estão presentes no dia a dia da prática docente, estão ligados diretamente com as interações entre os professores e seus alunos, os professores e as instituições de ensino na qual eles trabalham, os professores e as universidades na qual se formaram, *etc.* Ainda de acordo com Tardif:

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (Tardif, 2014, p. 39).

São esses saberes que estão presentes no cotidiano do professor e os guiarão durante suas jornadas de trabalho da prática docente. Dentre esses saberes, um deles nos chamou mais atenção por ser o saber que é diretamente construído pelo professor e sua prática diária: o saber experiencial.

Esse saber, como já diz em seu nome, deriva das experiências vividas pelos professores. Ele é construído no decorrer da prática docente, seja ela com alunos, com colegas do trabalho, no treinamento com professores iniciantes ou estagiários. Tardif (2014, p. 38) aponta que os saberes experienciais são construídos a partir de situações vivenciadas pelos professores, e elas vão exigir ações imediatas. Portanto, esses saberes

não estão em livros e nem são ensinados na universidade. São saberes que derivam das necessidades, das demandas da prática docente, da vivência das aulas. Então, é a partir do dia a dia do ser professor que eles, como atores desse cenário, aprendem a lidar com tais situações. O trabalho do professor envolve interações diárias com as pessoas envolvidas nesse processo — como outros professores, diretores, alunos e todos os outros indivíduos que possam estar envolvidos na instituição em que trabalham. Então, os saberes experienciais seriam saberes práticos, como defende Tardif (2014), são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

No desenrolar desta pesquisa foi preciso analisar não só o trabalho de Tardif, como outros estudos a respeito dos saberes docentes, para melhor compreensão do que o próprio Tardif abordava e conhecer o que outros autores têm pesquisado sobre esse assunto. Nessa busca, encontramos a obra *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*, de Gauthier e colaboradores (1998), que também evidencia o saber experiencial. Porém, apesar de concordarem com a importância deste saber, por ser criado pelo próprio professor e ser baseado na experiência da sala de aula, o consideram como um saber privado, que não é compartilhado com o mundo, e apenas o próprio docente tem acesso a ele, a essa experiência, a esses julgamentos. Portanto, os saberes experienciais, na visão de Gauthier e colaboradores, são “maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 33).

Neste sentido, por conta desse confinamento de ideias, o professor pode acreditar que determinada forma de agir ajude os alunos a aprender um assunto, quando, na verdade, não é esse o motivo desta aprendizagem. Portanto, o saber experiencial, nessa visão é limitado, pois é “feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 33).

Apesar de terem esta visão em relação ao saber experiencial, mencionam outro saber extremamente importante que vem complementar o saber da experiência: o saber da ação pedagógica. Este saber nada mais é do que o saber experiencial “a partir do

momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier *et al*, 1998, p. 33). Dessa forma, os julgamentos dos professores, mencionados anteriormente, não ficam guardados na particularidade de apenas um professor e podem ser avaliados, comparados com a finalidade de refletir sobre ações para serem aprendidas, e quando necessário, utilizadas por outros docentes. É um saber que tem um valor científico, embasado e testado por pesquisas.

Nessa perspectiva, concordamos com Gauthier e colaboradores, pois apesar de considerarmos o saber experiencial de extrema importância para a vivência e crescimento docente, o conhecimento não deve ficar retido e confinado apenas a um professor. Acreditamos que a pesquisa acadêmica é bastante necessária para o crescimento de cada área que se pré-dispõe a estudar. E, se podemos unir o saber da experiência a procedimentos científicos, teremos a possibilidade de criar e compartilhar novos conhecimentos, como era feito no LEMI. Assim, entendemos ser esse o melhor caminho a se escolher do que apenas vivenciar as experiências e não as compartilhar com ninguém.

Percebemos a importância de evidenciar esses saberes, pois, através das análises das entrevistas dos sujeitos selecionados para esta pesquisa, identificamos o saber experiencial e o saber da ação pedagógica relacionados à extensão universitária como espaço complementar para a formação docente. Sendo esses saberes que se destacaram dentro do LEMI, torna-se necessário apresentá-los aqui.

No laboratório, os alunos do curso de Licenciatura em Música tinham a oportunidade de vivenciar a prática docente, desenvolvendo, assim, esses saberes: junto com as crianças, ministrando as aulas, sendo responsáveis pela gestão do tempo, tudo ao mesmo tempo, eles vivenciavam situações que não aparecem nos livros. Além disso, havia o estudo, nas reuniões semanais do LEMI, sobre a prática docente direcionada para a primeira infância e sobre atividades destinadas também a essa faixa etária. Assim, a construção desses saberes concretizava-se nesses momentos.

1.2.3. Pensando os saberes do educador musical

Cabe aqui, pensarmos os saberes docentes na área da educação musical, já que esta dissertação se destina à pesquisa nessa área. Cada área de conhecimento e cada profissão tem seus saberes específicos para a sua realização. Assim sendo, os estudos dos saberes

docentes têm sua importância para a área de educação musical, pois leva em consideração algumas dimensões específicas de sua prática docente:

[...] 1) a diversidade de contextos músico-educacionais; 2) as suas especificidades músico-pedagógicas; 3) as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; 4) a socialização profissional; 5) as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 54).

Estas pesquisas sobre os saberes docentes vêm auxiliando o desenvolvimento tanto das práticas pedagógicas, quanto do pensamento crítico em torno deste assunto; tanto para os pesquisadores, quanto para os professores. Nesse sentido, Hentschke aponta, ainda, que:

[...] observamos que a ênfase em investigações que destaquem os processos de aquisição dos saberes, especialmente os saberes da experiência [experenciais], e a sua análise crítico-reflexiva podem trazer significativa contribuição para o reconhecimento dos processos de construção profissional dos professores de música (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 55).

Para a maioria das profissões, refletir sobre os saberes que a envolvem é relevante, pois a partir dessa reflexão existe a possibilidade de surgir questionamentos interessantes que levam, muitas vezes, a resoluções de problemas em determinada profissão, ou até mesmo a repensar algumas maneiras de realizar o trabalho de uma forma mais proveitosa.

Com a área da educação musical, portanto, não é diferente. Refletir sobre os saberes docentes auxilia, também, no foco de saberes específicos para a educação musical e para os professores de música, tanto em sua época de estudantes como em sua atuação profissional. Pois, além dos saberes já apresentados aqui nesta dissertação, esses estudos trarão a possibilidade de uma análise cada vez mais aprofundada nas características específicas da prática músico-pedagógica.

Refletindo sobre o curso de Licenciatura em Música, um dos saberes citados por Tardif (2014), que podemos pensar, são os saberes curriculares. De acordo com o autor:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, método) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares são saberes que o curso proporcionará aos seus alunos, futuros professores. O mais interessante sobre esses saberes, ainda de acordo com Tardif

(2014), é que apesar de serem transmitidos pelos professores, eles não são considerados saberes desses professores, uma vez que são construídos e pensados pelas instituições escolares — incluídas aí as universidades — que, através de suas matérias e disciplinas, impõem um modelo da cultura erudita (Tardif, 2014, p. 40).

Já os saberes experiências, são considerados saberes que surgem da vivência do professor, do dia a dia dentro da sala de aula, na escola, com seus pares, com os alunos, com outras pessoas que envolvam a rotina diária do professor. Então, na diversidade de contextos músico-educacionais, existe uma grande variedade de saberes provenientes de distintos ambientes e realidades. Sendo assim, o futuro professor em seu caminhar acadêmico vai vivenciar todos esses saberes, por isso, também, o estudo sobre esses saberes é tão importante, pois eles não serão explicitados durante a formação docente de forma fragmentada. Estarão lá, presentes no dia a dia da profissão. Então, compreendê-los e estudá-los cada vez mais traz elementos relevantes para o entendimento da profissão em si.

Ainda refletindo sobre os saberes docentes voltados para o educador musical, Barros e Almeida (2019, p. 34), de acordo com as perspectivas de Tardif, afirmam que na prática desse professor seus conhecimentos específicos devem estar ligados aos saberes pedagógicos e disciplinares, pois “não se pode conceber um professor que domine os conhecimentos específicos de sua área de conhecimento sem uma consistente formação pedagógica, a qual se torna insuficiente sem o domínio do conhecimento específico.”

Para a construção desta dissertação, foi necessária a leitura de alguns artigos e trabalhos relacionados aos saberes docentes em geral (ver Apêndice A) — como os trabalhos de Tardif —, e outros mais direcionados aos saberes necessários para o professor de música (ver Apêndice B). Dentre essas leituras específicas aos docentes da música, uma questão que se mostrou muito presente foi a quantidade de espaços que o docente pode ocupar e, ao mesmo tempo, a falta de preparação na formação desses professores para esses lugares, levando a uma crítica aos programas de formação direcionados para esses docentes. Por exemplo, em 2006, quase 20 anos atrás, Hentschke, Azevedo e Araújo já traziam uma reflexão sobre os saberes docentes necessários para a formação do professor de música e, além disso, destacavam algumas características específicas para a prática músico-pedagógica, como:

[...] 1) os saberes profissionais específicos do professor de música; 2) o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; 3) o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional; 4) as diferentes especialidades da profissão de professor de música; 5) as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 56).

Na característica de número 5, as autoras expõem sua preocupação com as “lacunas e falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico.” Mas para compreender essa crítica aos programas de música existentes nas universidades brasileiras, precisamos de um pouco mais de discussão sobre o assunto, que será mais explorado no próximo capítulo.

Além disso, outras questões são expostas nesse e em outros artigos voltados para os estudos dos saberes docentes necessários para os professores de música. Foi possível constatar a constante preocupação em haver uma continuidade nos estudos dos saberes docentes para o professor de música, pois assim se tornaria possível compreender cada vez mais e melhor esses ambientes habitados pelos docentes e os saberes necessários para o dia a dia desse professor que, além dos saberes direcionados à docência, utilizam os saberes relacionados à prática pedagógico-musical, conteúdos específicos para o ensino de música. Pois, como afirmam Silva e Pereira: “Além de sua formação geral, o professor de música deve dominar os saberes teóricos e práticos relacionados à formação docente em música.” (Pereira; Silva, 2017, p. 56).

Os autores citados acima discutem sobre alguns saberes práticos e teóricos que os professores de música devem dominar para lecionar. Entre os práticos, estão alguns como saber executar um instrumento, solfejo, leitura de partitura, percepção musical, entre outros. Já os saberes teóricos, voltados para a música, apontam a teoria musical, filosofia e sociologia da música, processos pedagógicos em educação musical e mais alguns outros, como história da música brasileira e ocidental.

Por se tratar de uma pesquisa um pouco mais recente do que as citadas anteriormente, Pereira e Silva (2017) salientam, ainda, a importância de utilizar, na formação desses professores de música, distintas formas de tecnologias, pois temos novas ferramentas tecnológicas⁷ sendo criadas diariamente e isso afeta diretamente a sala de aula, os alunos e, conseqüentemente, o professor. Como salientou Tardif (2014), o saber

⁷ Sobre os avanços tecnológicos e digitais e sua influência sobre a educação musical, ver, entre outros, Beltrame *et al.* (2023).

é temporal, e as particularidades desses saberes vão se modificando com o passar do tempo. Cada vez mais avançadas, as tecnologias fazem parte do nosso dia a dia, sendo parte também do cotidiano dos professores e alunos de música. Não pretendemos, aqui, nos aprofundar nos avanços tecnológicos e seu impacto na sala de aula, mas foi um ponto levantado pelos autores que acreditamos ser necessário destacar.⁸

Outra questão apontada foi a formação do professor de música e a necessidade de promover espaço para o desenvolvimento de competências direcionadas ao professor-pesquisador, pois cada vez mais se percebe a necessidade de o professor não ser um mero reprodutor de conteúdos de métodos e programas de ensino. Sendo ele um ser pensante, cabe-lhe também refletir e estudar sobre e para a sua prática docente. Então:

A formação que se defende não pode ser pensada como um modelo reprodutor da prática docente, mas como um novo modelo em que a produção do conhecimento esteja voltada para a reflexão e a crítica, levando-se em consideração a experiência docente, para que o mesmo tenha maior autonomia profissional, liberdade e emancipação (Pereira; Silva, 2017, p. 58).

Visando responder à questão da pesquisa, o presente trabalho traz esse panorama sobre os saberes docentes de acordo com as ideias de Tardif (2014), além de direcionar os estudos para a área da musicalização infantil, por ser o foco principal do trabalho realizado no LEMI, e a formação do professor de música, que será melhor discutido no capítulo a seguir.

⁸ Para um melhor entendimento sobre os saberes relacionados às tecnologias digitais da informação e comunicação e a relação com a formação do professor de música, ver Barros e Almeida (2019).

2. MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo, vamos tratar, num quadro geral, do professor que trabalha com a música, além de contextualizar a musicalização infantil no Brasil. Para isso, apontaremos alguns pesquisadores desta área e projetos desenvolvidos por professores universitários que se engajavam nessa temática. Já sobre a formação do professor de música, abordamos um pouco sobre a trajetória dessa formação ao longo dos anos e as principais legislações nacionais envolvendo a área da educação e mais especificamente da música. Para tanto, apontaremos nos próximos tópicos algumas iniciativas na área da musicalização infantil, traçaremos um panorama das licenciaturas em música no Brasil, da musicalização nas universidades brasileiras e discutiremos as características da musicalização infantil.

2.1. Iniciativas de musicalização infantil e sua inserção na educação básica e na formação desse profissional

A musicalização infantil é uma área da educação musical que tem crescido no Brasil. Podemos citar vários pedagogos e pesquisadores dessa área, como Josette Feres (1933-2020), que iniciou sua carreira em educação musical na musicalização infantil, em 1954. Feres fundou sua escola de música em Jundiaí — São Paulo, em 1971, na qual iniciou seu curso de musicalização infantil, que tem como objetivo:

[...] desenvolver na criança e na família que a acompanha, o prazer em ouvir e fazer música, bem como preparar a criança, do ponto de vista afetivo, cognitivo, físico e social, para o estudo de um instrumento musical (EMJ, 2022).

Esther Beyer (1962–2010), desde 1999, desenvolvia um trabalho de música com bebês chamado “Música para Bebês”, no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela foi a fundadora e coordenou o projeto durante 10 anos. Ao longo dos anos de sua existência, o projeto conseguiu atender aproximadamente 700 bebês (Correa; Belloquio, 2010, p. 96).

Podemos ainda falar sobre Beatriz Ilari, que coordenava o laboratório de música na infância na UFPR, entre 2003 e 2010, na época que ainda era professora adjunta da universidade, sendo ainda organizadora de importantes livros na área da educação musical – como *Pedagogias Brasileiras em Educação musical*, *Pedagogias em Educação Musical* e *Música e Educação Infantil*. Hoje, é professora na *University of Southern California*, tendo contribuído para a área da educação musical, com vários artigos sobre

o estudo da música, relacionados a diversos tópicos como cognição, desenvolvimento, neurociência e musicalização infantil.

Além dessas educadoras musicais citadas acima, existem vários outros como: Teca de Brito, Cecília Cavalieri França, Beatriz Parizzi, Angelita Broock, Vivian Madalozzo, Caroline Brendel Pacheco⁹, além de Tiago Madalozzo e tantos outros. São pedagogas e pedagogos que trouxeram – e continuam trazendo – importantes contribuições nesse caminho da pesquisa musical direcionada às crianças pequenas e suas relações com a música, auxiliando o crescimento da área da educação musical infantil no país.

Apesar de ser uma prática crescente em todo Brasil, ainda é difícil encontrar disciplinas, dentro do currículo das Licenciaturas em Música, que contemplem e tenham como objetivo principal a musicalização infantil. Muitas vezes, fica a cargo de projetos de extensão adentrar nesse território, e, aos licenciandos interessados, procurar espaços que ofereçam esse tipo de ensino, estudo e prática pedagógica. Como afirma Broock:

A educação musical vem sendo cada vez mais iniciada nos primeiros anos de vida do ser humano, seja em escolas regulares ou especializadas. Porém, dentro da estrutura universitária brasileira, o conhecimento relacionado à educação infantil em música ainda está em desenvolvimento e pouco integrado ao currículo. No entanto, existe uma procura de pessoas formadas e experientes para o trabalho com crianças pequenas, em especial, com experiência musical e artística. Desta forma, faz-se necessário que haja uma formação docente específica para musicalização infantil, com professores que possam articular conhecimentos e saberes dos contextos escolares e não-escolares brasileiros, e de forma reflexiva e consciente. (Broock, 2013, p. 16)

Os estudos sobre a musicalização infantil, assim como sua prática, vêm crescendo com o passar dos anos. Porém, a formação na área da educação musical na infância, como dito acima, não tem encontrado espaço nos projetos político-pedagógicos das universidades brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura em Música. Sobre essa questão Broock ainda aponta que:

[...] no Brasil idealiza-se uma mesma formação para todos os professores de música, ainda que os documentos oficiais apontem a necessidade da formação de profissionais com diferentes perfis. (Broock, 2013, p. 24)

⁹ Interessante observar que, apesar da predominância masculina no campo de exercício profissional da música (ver Segnini, 2011), as mulheres são maioria entre as autoras do campo da educação musical que tratam dos processos educativos para crianças pequenas.

Apesar de não fazer parte de disciplinas ou dos projetos político-pedagógicos das universidades, a presença de projetos de extensão voltados para a musicalização infantil já acontece em várias instituições públicas do país. Em 2016, Madalozzo e Costa (2016) fizeram uma pesquisa sobre a musicalização infantil no Brasil, realizando um levantamento dos cursos de educação musical para crianças vinculados a instituições de ensino superior, encontrando “doze projetos de musicalização infantil ligados a universidades em todas as regiões do país.” (Madalozzo; Costa, 2016, p. 5).

Em João Pessoa, a musicalização infantil chegou através do LEMI. A professora Caroline Pacheco¹⁰, ao chegar na UFPB e formar um grupo de pesquisa/estudos com seus alunos, fez uma busca pela cidade de João Pessoa e não encontrou lugares que trabalhassem música com a primeira infância. Assim, o grupo de pesquisa destinou-se a estudar a educação musical voltada para bebês e crianças dos seis meses aos seis anos. Dessa forma, o LEMI surgiu, como um espaço pioneiro, em João Pessoa, para esta área específica.

O LEMI começou como um grupo de estudos, um espaço para discussão de textos, diálogos sobre a educação musical infantil, troca de experiências, vivências e práticas musicais com crianças. Essas discussões e trocas eram realizadas entre os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPB e a coordenadora do projeto. Nessa perspectiva, torna-se interessante refletir sobre a formação desses professores.

A formação do professor de música tem sido um assunto muito discutido na área da educação musical, pois, como a maioria das áreas do conhecimento humano, vem evoluindo com o passar do tempo. No entanto, quando se pensa sobre a educação infantil dentro das escolas básicas, o ensino de música não tem sido considerado como prioridade na realidade do Brasil. Em 2004, Figueiredo analisou a formação de professores generalistas¹¹ em relação ao ensino de música, afirmando que:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para

¹⁰ A Prof^a. Caroline Brendel Pacheco entrou para o quadro efetivo de professores do Departamento de Educação Musical da UFPB através de concurso público realizado em 2009, desligando-se desta instituição em 2023.

¹¹ “Professores generalistas são aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental” (Figueiredo, 2004, p. 55). Esses professores são tratados, por outros autores, como professores unidocentes (Bellochio; Garbosa, 2014).

serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (Figueiredo, 2004, p. 56).

Assim, os profissionais que cursaram a Licenciatura em Música são considerados especialistas na área, sendo os mais capacitados para trabalhar com o ensino da música na educação básica. No entanto, esses professores não costumam ser os mais solicitados para trabalhar nos anos iniciais da escolarização. Dessa forma, para Figueiredo (2004, p. 56) essas questões têm “contribuído para uma ausência significativa da educação musical nos primeiros anos escolares”.

O conjunto de procedimentos definidos pela legislação brasileira é o que normatiza e define o que deve ser aplicado nos diferentes setores responsáveis pela educação nacional. E, “como os textos legais para a educação brasileira são, em sua maioria, abertos e flexíveis, há diferentes interpretações sobre o teor de cada documento e sua aplicação efetiva em um currículo de curso de licenciatura” (Figueiredo, 2017, p.35). Assim, não há uniformidade entre os cursos superiores de música no Brasil, uma vez que “todas essas orientações são amplas e o seu estabelecimento nos cursos formadores dependerá de diversos tipos de compreensão e interpretação por parte de administradores da educação superior” (Figueiredo, 2017, p. 42). Cada curso em cada universidade será baseado no mesmo documento, mas a criação dos currículos e/ou dos projetos políticos pedagógicos será realizado por um conjunto de profissionais com vivências e experiências práticas diferentes, pois é responsabilidade de cada instituição a formatação de cargas horárias, conteúdos e disciplinas desses cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como o próprio nome já diz, é a lei maior que estabelece diretrizes e bases para o sistema educacional do país (Brasil, 1996). Essa lei, desde a sua homologação em 1996, já recebeu várias alterações visando o aprimoramento de diversos pontos estabelecidos. Uma das principais mudanças para a área da educação musical, foi a aprovação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), pois, “sem dúvida, promoveu uma série de debates em todo o país sobre a música no currículo escolar, contribuindo para a inserção da música na escola em diversos contextos.” (Figueiredo, 2017, p. 37). Essa lei alterou o texto da Lei 9394/96, estabelecendo a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de arte (Brasil, 2008). O que foi uma vitória para a área da música, mas gerou outros debates e discussões em torno da formação do professor de música, já que, na época em que a lei foi sancionada, a quantidade de profissionais formados na área era insuficiente em relação ao quantitativo

de escolas de educação básica existentes no país. De acordo com Figueiredo (2017, p. 41):

Em síntese, a formação dos professores no Brasil está normatizada, em parte, no texto da LDB de 1996 com suas alterações e atualizações. Tal normatização não garante seu cumprimento em todo o território nacional, sendo passível de distintas interpretações e implementações. Mas nem por isso o texto legal perde sua validade na medida em que fomenta o debate em torno dos processos de mudanças e de implementações (Figueiredo, 2017, p. 41).

Portanto, as mudanças na legislação e normas a respeito da música na educação básica e da formação do professor fomentam debates e discussões em torno dos temas relacionados a cada campo da educação brasileira – inclusive na área específica de música. Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar de sua importância por salientar a obrigatoriedade da música como conteúdo de arte na educação básica, a redação dada à LDB pela Lei 11.769/2008 já foi revogada pela Lei 13.278, de 2016, sendo substituída pela definição de que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular[...]” (Brasil, 2016).

Cabe, ainda, salientar que não é o objetivo dessa dissertação trazer o debate e o detalhamento das leis apontadas acima. Aqui foram expostas algumas pontuações relacionadas à trajetória da formação em música no Brasil para podermos, posteriormente, refletir sobre os cursos de Licenciatura em Música nos brasileiros.

2.2. Panoramas das licenciaturas em música no Brasil

As primeiras licenciaturas do Brasil surgiram na década de 1930, junto com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Castro, 1974, p. 627). Cabe lembrar que “a Escola de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música graduariam professores, mas não licenciados (artigo 20 do Decreto nº 19.852/31)” (CASTRO, 1974, p. 630).

Ainda na década de 1930, o canto orfeônico foi implementado, na época do governo provisório de Getúlio Vargas, “inicialmente para o ensino secundário e depois estendido ao ensino primário e ao curso normal” e teve como figura principal Heitor Villa-Lobos. Como indicado por Penna (2015, p. 163), foi em 1931 que “o Decreto 19.890 (Brasil, 1931) já estabelecia a ‘Música (canto orfeônico)’ como matéria obrigatória nas três séries do ensino secundário”, em 1942, através do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico,

buscou-se formar professores de canto orfeônico, porém, “a falta de professores com qualificação adequada já se mostrava como um problema na época do canto orfeônico”.

Ainda sobre essa questão, a autora afirma que:

Como solução emergencial, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos diversos Cursos Rápidos, que formaram a maioria dos professores de música da época, tendo também efeito multiplicador. Realizados nas férias, esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de uma “constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA¹²” (Penna, 2015, p. 164).

Portanto, apesar de existir uma determinação legal instituindo o canto orfeônico, a formação deficiente da maioria dos professores impedia sua implementação nas escolas de todo o país, como era almejado por Villa-Lobos — valendo considerar que o sistema de ensino era bastante reduzido naquela época. Assim, “quando o SEMA perdeu sua força política, a grande parte dos professores aderiu à tendência da “pró-criatividade” — que se articulava às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às proposições da arte-educação” (Penna, 2015, p. 164).

Após algumas décadas, para solucionar a questão sobre a formação desses professores de práticas educativas e para disciplinas que não eram contempladas pelas “filosofias”, criaram-se licenciaturas específicas, na qual a Educação Musical estava inserida através do Parecer CFE 383/62 (Castro, 1974, p. 641). Dentre as reformas e alterações que foram ocorrendo com o passar do tempo, “A partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei 5540/68, e sobretudo a partir da Lei 5692/71¹³ foram reestruturadas algumas áreas da licenciatura.” (Castro, 1974, p. 647). Para melhor entendimento sobre essa proposta, Castro explica ainda que:

Como áreas reestruturadas, todas as pertinentes à *Educação Artística*. Esta, anteriormente diferenciava-se em cursos de *Desenho e Plástica* (Parecer CFE nº 354/69), *Teatro* (Parecer CFE 608/65), *Dança* (Parecer CFE 641/71) ou *Música* (Parecer CFE 323/70), que podem agora ser mantidos ou tornar-se habilitações do tronco comum da Educação Artística (Castro, 1974, p. 647).

¹² Superintendência Educacional e Artística

¹³ As transformações determinadas pela Lei 5692/71 são mencionadas para justificar a criação da Licenciatura em Música da UFPB, no projeto pedagógico deste curso: “[...] ela vem, por sua vez, trazer uma nova perspectiva para o ensino da música na educação básica, que passa a fazer parte da Educação Artística, estabelecida por essa lei, como atividade obrigatória nas escolas. Esse fato fez com que as universidades criassem os cursos de formação de professores de Educação Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música). Esses cursos, que eram oferecidos em dois anos para a habilitação curta e quatro anos para a habilitação plena, capacitaram, inadequadamente professores que até hoje atuam, no ensino da arte, nas escolas brasileiras.” (UFPB, 2004, p. 12).

Ou seja, um dos cursos que teve essa alteração foi o curso das áreas artísticas, que passaram a ser estruturados como *Curso de Educação Artística*, podendo ter habilitação na área de Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas. Segundo Amato (2006, p. 153), decorrentes dessas alterações, os currículos dos cursos superiores em música passam a ter duas modalidades: o bacharelado em música (com habilitação em regência, canto e composição) e licenciatura em educação artística (com habilitação em desenho, artes cênicas, artes plásticas ou música).

Apesar de não ser nosso objetivo fazer um grande debate sobre essa época ou sobre a extensa trajetória do ensino da música até os dias atuais, torna-se relevante expor um pouco desse histórico, para podermos contextualizar a chegada à Licenciatura em Música que temos hoje na UFPB. Pois, nesta instituição, antes da criação da Licenciatura em Música, o curso existente para a formação do professor de música era o de Educação Artística.

No decorrer dessa trajetória de alterações na política educacional para arte e música, vão também acontecendo pesquisas, discussões, debates sobre o ensino da música. Desta forma, na década de 1990:

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9.394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão (Penna, 2015, p. 128).

Penna (2015, p. 137) discute, ainda, as diferenças em relação às proposições, como componentes curriculares, da “Educação Artística e a atual Arte”:

No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música [...], que têm caráter obrigatório, passando, portanto, a normatizar a formação docente. Ao determinar uma formação de caráter específico, tais diretrizes implicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, o que vem sendo realizado nas diversas instituições de ensino superior [...] (Penna, 2015, p. 137).

Trazendo essa realidade histórica para a Licenciatura em Música da cidade de João Pessoa, quando houve a alteração da Educação Artística para as licenciaturas em cada

área específica (Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas), o currículo do curso de Licenciatura em Música foi inicialmente estruturado contando com os professores que tinham saído do Departamento de Artes da UFPB para o recém-criado Departamento de Educação Musical.

Como o curso não mantinha relação com os professores do Departamento de Música, as opções de instrumentos oferecidas eram poucas, porque só havia habilitações para os instrumentos de que se dispunha de professores naquele grupo, havendo, ainda, uma habilitação em Educação Musical. Essas questões indicam a necessidade de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Licenciatura em Música da UFPB e expor um pouco de suas características.

2.2.1. A Licenciatura em Música na UFPB

Na UFPB, a trajetória do ensino superior voltado para as áreas artísticas começou em 1977, quando o curso de Educação Artística foi criado, visando atender uma demanda emergente a partir da Lei 5.692/71, que estabeleceu a Educação Artística como atividade curricular obrigatória na educação básica. Em 1988, o Departamento de Artes ficou independente e assumiu a responsabilidade pelo Curso de Educação Artística e suas três habilitações: Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas (UFPB, 2004, p. 5).

Depois de 27 anos formando professores de música através do curso de Licenciatura em Educação Artística, o PPP criado em 2004 trouxe a reformulação da proposta de formação de professores de música, defendendo que:

Mesmo reconhecendo a importância da Habilitação em Música do Curso de Educação Artística da UFPB, em sua trajetória na Educação Musical da Paraíba, entendemos que se faz necessário uma reformulação de sua proposta para a formação de professores de música (UFPB, 2004, p. 7).

Criava-se, então, um novo curso, a Licenciatura em Música, visando “atender a um mercado de trabalho crescente e de grande relevância em nossa sociedade: o ensino de música em diferentes dimensões educacionais”. Nascia assim, a Licenciatura em Música da UFPB, tendo como objetivo, em seu PPP, “contemplar aspectos que constituem” a realidade cultural, social e política de João Pessoa (UFPB, 2004, p. 7). Além disso, para capacitar um profissional que atuasse na Educação Musical, era exigida uma ampla preparação, e apenas um curso de licenciatura especificamente voltado para

música seria capaz de promover as “competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente” (UFPB, 2004, p. 9).

O curso foi pensado de forma que houvesse a integração entre os pilares de ensino, pesquisa e extensão, pois assim era exigido nas “novas definições das propostas educativas das universidades brasileiras” (UFPB, 2004, p. 11). Assim, o curso foi estruturado com duas habilitações específicas – Instrumento/Canto e Educação Musical.

Sobre a composição curricular, o PPP de 2004 aponta que:

A composição curricular da Licenciatura em Música está estruturada em três eixos: o primeiro, de formação antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural. Esses eixos inter-relacionam os conteúdos musicais a conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música, embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos (UFPB, 2004, p. 25).

Os instrumentos oferecidos foram, na época: Violino, Flauta transversal, Fagote, Teclado, Piano, Viola Caipira, Violão, Percussão, Flauta doce, Bandolim e Cavaquinho. O Departamento de Educação Musical, contava com dez professores em seu quadro institucional.

Em maio de 2009, o PPP da Licenciatura em Música foi reformulado, com atualizações em relação ao anterior. Algumas dessas mudanças foram as inclusões: da disciplina Libras, como conteúdo complementar obrigatório; de novos instrumentos e disciplinas optativas. Após essas alterações, o quadro de instrumentos que faziam parte da lista de Práticas Interpretativas ficou assim:

Subáreas: Instrumento (Baixo elétrico, Bandolim, Bateria, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversa, Guitarra Elétrica, Harpa, Oboé, Percussão, Percussão (perfil popular), Piano, Saxofone, Saxofone (perfil popular), Teclado, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola Caipira, Viola Nordestina, Violão, Violão (perfil popular), Violino, Violoncelo e outros instrumentos que sejam incorporados, Canto e Canto Popular (UFPB, 2009, p. 3).

Independentemente de nos referirmos ao PPP de 2004 ou 2009, o curso foi pensado para atender às diferentes áreas existentes na Educação Musical. Podemos constatar, comparando os dois PPPs, que houve um crescimento no quadro de professores, correspondendo ao aumento da quantidade de instrumentos. Cabe salientar ainda que, apesar de o primeiro PPP ter sido criado no final de 2004, a primeira turma do

curso de Licenciatura em Música só ingressou no primeiro período de 2006, após a sua aprovação através da Resolução n.º 35/2005 do CONSEPE.

Na perspectiva do LEMI, a alteração mais importante, que teria uma ligação mais específica com o laboratório, era que o PPP de 2004 tinha dois Estágios Supervisionados obrigatórios que eram realizados na educação básica, de modo que a probabilidade de trabalhar com a educação infantil era maior. Assim, quando a professora Caroline Pacheco chegou na UFPB, em 2009, alguns de seus alunos ainda faziam parte do curso estruturado em 2004, e procuraram o LEMI para, através dos projetos vinculados ao laboratório, realizar seus Estágios Supervisionados junto à musicalização infantil.

2.3. Musicalização Infantil nas universidades brasileiras

Pelo exposto, tudo indica que a musicalização infantil não encontrou, ainda, um espaço nos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas em música no Brasil. No entanto, existem vários projetos de extensão com esse foco nas universidades brasileiras, pelo país afora. Citaremos alguns para auxiliar na compreensão do que são e do que englobam esses projetos. Iniciaremos pela Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, com seu projeto “música para todos”, que acontece no Centro de Musicalização Integrado — Escola de Música da UFMG:

O Projeto Música para Todos, sediado no CMI da Escola de Música, foi criado em 2011 para oferecer formação musical gratuita a bebês, crianças e adolescentes por meio da participação em corais, orquestras, aulas de instrumento e de musicalização. A educação musical é o fio condutor desse Projeto que percorre toda a faixa etária dos seis meses aos 17 anos de idade. Além disso, o Música para Todos proporciona experiência pedagógica a alunos da Escola de Música da UFMG, amplia a inserção profissional dos bolsistas envolvidos e desenvolve pesquisas sobre educação musical e sobre a formação do professor de música. Outra ação do Projeto são as Visitas Monitoradas de crianças e adolescentes, alunos de escolas públicas, à Escola de Música da UFMG e as práticas musicalizadoras com bebês nascidos muito prematuros e suas mães no Ambulatório Acriar (HC/UFMG). (UFMG, 2022).

Na Universidade de Brasília, a UnB, o projeto Música para Crianças “é realizado nas dependências do Departamento de Música e Núcleo de vivência da UnB” (Broock, 2013, p. 42). Os responsáveis por ministrar as aulas do curso, além dos professores formados, são alunos estagiários bolsistas dos cursos de licenciatura em Psicologia, Pedagogia, Artes Cênicas e Música. Além da aula de musicalização infantil, são também oferecidos outros cursos de instrumentos – como violão, violoncelo, flauta doce, flauta

transversal, clarineta, teclado e piano –, atendendo a uma faixa etária de zero a 12 anos (Broock, 2013, p. 42).

Na Universidade Federal da Bahia, a UFBA, o projeto de Musicalização Infantil é realizado na Escola de Música da universidade, fazendo parte do quadro dos cursos de extensão. Assim como acontece em outras universidades, os responsáveis por ministrar as aulas do projeto “são estagiários bolsistas dos cursos de licenciatura, professores com contrato de curta duração de prestação de serviço e servidores técnicos da unidade” (Broock, 2013, p. 42).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 1999, era desenvolvido um trabalho de música com bebês, coordenado pela professora Esther Beyer, que teve duração de dez anos. O projeto de extensão Música para Bebês atendia a bebês de zero a dois anos e procurava fortalecer o vínculo do bebê com a pessoa que participasse com ele das aulas de musicalização (mãe, babá, pai, avó, avô). Além do programa de extensão, era desenvolvido, em paralelo, um projeto de pesquisa denominado “As relações musicais mãe-bebê: um estudo intercultural”. Os dois projetos tinham ligação direta, pois a coleta de dados para o projeto de pesquisa era feita no projeto de extensão (Beyer, 2005, p. 30).

Ainda na mesma universidade, inspirada no projeto de extensão da professora Esther Beyer, foi criado, em 2017, o projeto “Música para bebês na creche da UFRGS”, que atende a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. As crianças eram filhos e filhas dos servidores da universidade e a seleção era feita por meio de critérios socioeconômicos. Quem estava à frente do projeto, como coordenadora, era a professora Ana Francisca Schneider Grings¹⁴. O objetivo geral do projeto era “[...] oferecer oficinas de musicalização infantil para crianças atendidas pela Creche da UFRGS, oportunizando diferentes formas de contato e fazer musical” (Grings; Haag, 2018, p. 3).

Na Universidade Federal do Paraná — UFPR, o curso de Musicalização Infantil iniciou-se em 2003 e finalizou em 2010 (Madalozzo; Madalozzo, 2013, p. 169). De acordo com o *site* da própria universidade, na época de sua existência:

[...] o curso de Musicalização Infantil promove a iniciação musical de bebês e crianças de até 12 anos. A ideia é oferecer aulas coletivas e de baixo custo, nas quais alunos voluntários dos cursos de Licenciatura em Música e Produção Sonora estagiam com os educadores musicais

¹⁴ Entramos em contato com a professora para ter mais informações sobre o projeto e, infelizmente, o projeto não teve continuidade, pois o espaço físico no qual as aulas eram realizadas foi fechado.

graduados e experientes oferecendo à comunidade a possibilidade de desenvolver – desde muito cedo – o interesse das crianças pela música e, ao mesmo tempo, questões como a sensibilidade e o espírito crítico (UFPR, 2008).

Os cursos eram divididos por faixa etária e, além do curso de musicalização infantil, era oferecido uma modalidade na qual alunos e seus responsáveis tinham a possibilidade de participar, juntos, de um conjunto instrumental (UFPR, 2008). Segundo Madalozzo e Madalozzo (2013, p. 169), o curso de musicalização infantil da UFPR atuava:

[...] na comunidade de Curitiba (PR) entre 2003 e 2010, o curso de extensão universitária foi concebido como um laboratório-escola para a prática dos acadêmicos de licenciatura em música que, na época, não tinham número relevante de opções para estágio em educação infantil.

Outra questão, também apontada por Madalozzo e Madalozzo (2014), interessante a ser observada é que:

[...] os professores-estagiários do curso da UFPR, após seu fechamento, dividiram-se e hoje coordenam cursos de musicalização infantil em diversos locais do Brasil, tais como o curso da Alecrim Dourado (Curitiba), e cursos de musicalização na UFPR-Litoral, na Universidade Federal da Paraíba, e na Universidade Federal da Bahia (Madalozzo; Madalozzo, 2014, p. 3).

Como apontam Madalozzo e Costa (2016, p. 6), “A musicalização na UFPB iniciou no ano de 2010, em João Pessoa, a partir de um grupo de estudos em educação musical infantil, e foi implementada como projeto de extensão em 2011”. Esse grupo foi fundado pela professora Caroline Pacheco, com a professora Daniela Gramani, alguns professores convidados e o auxílio de alunos da Licenciatura em Música. A intenção era criar um laboratório-escola, no qual os alunos pudessem estudar e colocar em prática os estudos voltados para a educação musical infantil com aulas, especificamente, de musicalização infantil, inicialmente para os filhas e filhos dos servidores da UFPB, com idades entre seis meses e seis anos.

Na UFPB e em algumas outras universidades, os professores que encabeçaram esses projetos foram criando espaços para a musicalização infantil chegar cada vez mais perto da comunidade em seus entornos. Com a criação do projeto de extensão, em 2011, surgiu a oportunidade de os alunos se tornarem bolsistas. Além dos projetos de extensão, foi possível realizar disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, exigidas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, já que o laboratório era um espaço de teoria e prática. E como afirmam Queiroz e Marinho (2005, p. 85), “pensamos na integração entre ensino, pesquisa e extensão como caminhos fundamentais para concretizarmos na

universidade um curso que possa proporcionar a abrangência necessária para a formação dos professores que atuam no campo da música”. Nessa perspectiva, o LEMI seguia a ideia de unir essas três linhas de ação apresentadas por Queiroz e Marinho, já que, além de ministrar aulas de musicalização infantil, os alunos que participavam do laboratório como bolsistas tinham também a responsabilidade de escrever relatórios sobre sua experiência dentro do LEMI. Muitas vezes, essa escrita era desdobrada em forma de pesquisa, artigos e até Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A extensão universitária tem-se mostrado um caminho de grande importância para a vida acadêmica e prática dos licenciados que se engajam nesses projetos. No caso da musicalização infantil e dos projetos apresentados aqui, “Acredita-se que a possibilidade de realizar extensão universitária é um caminho que aproxima a universidade da comunidade oportunizando a vivência e o aprendizado de todos os envolvidos.” (Grings; Haag, 2018, p. 8).

Após essa breve exposição de alguns projetos de extensão voltados para a educação musical direcionada para a infância, acreditamos ser necessário apresentar algumas características da musicalização infantil da UFPB e de alguns desses projetos de extensão citamos acima.

2.3.1. Características da musicalização infantil

A musicalização infantil, na perspectiva que estamos abordando nesta dissertação, é a vivência musical pensada e estruturada para crianças de zero a seis anos. Essas vivências buscam levar as crianças e seus responsáveis, quando presentes na aula, a experienciarem a música significativamente. Como afirmam Prandi-Gonçalves e colaboradores (2020, p. 277):

[...] por estar presente na rotina dos seres humanos, [a música] possibilita o (re)lembrar de vivências, situações e pessoas, o que nos envolve emocionalmente. Assim, é possível afirmar que música desperta sensações e emoções que podem acarretar até mesmo a mudança de humor.

Nessa perspectiva, trazer esses momentos musicais para a vida da criança mostra-se importante no suporte do seu desenvolvimento musical. Além disso, a presença da música na infância é fundamental quando pensamos no desenvolvimento social da

criança, “como um instrumento lúdico e facilitador do processo de aquisição de conhecimentos” (Prandi-Gonçalves *et al.*, 2020, p. 274).

Esther Beyer, como citado anteriormente, foi uma grande pedagoga musical que se debruçou nos estudos sobre o ensino de música na infância. Por ter consciência da importância da presença da música nos primeiros anos de vida da criança, ela teve a preocupação de pensar em uma forma de trabalho que permitisse a possibilidade de conseguir o acesso “1) aos bebês em um período anterior à entrada desses nas creches e centros de educação infantil, e 2) aos pais e bebês, de modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas” (Correa; Bellochio, 2010, p. 96). A ideia central do seu projeto era evidenciar aos responsáveis pelas crianças participantes a importância que a música tem nos primeiros anos de vidas. Assim,

[...] os pais [ou responsáveis] deveriam aprender a estimular seu bebê com a música e, acima de tudo, interagir musicalmente com os filhos, proporcionando momentos de prazer para a dupla e contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto (Correa; Bellochio 2010, p. 96).

De fato, a criança já tem contato com o som desde sua vida intrauterina¹⁵, pois “é a partir da 32ª (trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero” (Ilari, 2002, p. 84). Porém, o útero não é um lugar silencioso, de modo que, além dos sons internos do corpo da mãe, o bebê será capaz de ouvir outros sons de origem externa. Ilari afirma ainda que “ao contrário da ideia do bebê vindo ao mundo como uma *tabula rasa*, os bebês são ouvintes sofisticados desde a mais tenra idade” (Ilari, 2002, p. 88). Assim, fica cada vez mais evidente a importância da música na infância. Não só isso, como a necessidade de haver estudos direcionados especificamente para essa área, pois assim o educador musical poderá, cada vez mais, estruturar e conduzir suas aulas da melhor maneira possível. Por conta disso, o cuidado com o preparo de aulas direcionadas para crianças tão pequenas é umas das questões a se pensar quando se trabalha na área. Como afirmam Mendonça e Cabral:

Entendemos que trabalhar com respeito e profundidade exige que procuremos respaldo de estudos da Educação Musical e seus métodos ativos, como também da psicologia do desenvolvimento, dos aprendizados da cultura popular, de pensadores e pensadoras comprometidos com a compreensão da sociedade [...] Além disso, exige estarmos conectadas às experiências de colegas do laboratório e de outros lugares do país que já trabalham focando no ensino para crianças

¹⁵ Para uma discussão mais aprofundada a respeito, ver Ilari (2002).

tão pequenas, e isto tudo, pensando no impacto e importância que esse trabalho tem na vida delas, consequentemente na sociedade musical do futuro (Mendonça; Cabral, 2021, p. 6).

Nessa perspectiva, o formato de aula utilizada pelo LEMI — e, consequentemente, nas escolas que realizaram a descentralização¹⁶ — acontecia através de uma rotina de atividades pensadas e estruturadas, refletindo sobre a “[...] dinâmica de início, meio e fim da aula com transições musicais e/ou narrativas, sem necessariamente ser explicitado em palavras” (Mendonça; Cabral, 2021, p. 10). Os objetivos específicos das aulas variavam conforme a faixa etária das crianças de cada turma, e também em função da dupla de professores responsáveis pela construção dessas aulas, pois:

Existe uma estrutura dessas atividades chamada de rotina que é utilizada pela Escola de Música, mas que pode ser modificada de acordo com várias circunstâncias como o que será proposto pelos professores no planejamento de cada aula. Essa estrutura varia de acordo com a cidade ou estado em que é realizada e de acordo com o que os professores, pensando no melhor desenvolvimento pedagógico e musical, julgam interessante para sua turma (Mendonça, 2020, p. 23).

Portanto, podemos afirmar que existe uma estrutura, um esqueleto no qual os professores podem se basear para impulsionar ideias de atividades. Dentre as atividades propostas, podemos citar a canção de entrada, canção conhecida, canção de movimento com e/ou sem locomoção, prática instrumental, escala/altura, apreciação ativa ou passiva, jogos e/ou brincadeiras musicais, relaxamento, canção de saída. Essas são algumas das atividades que podem ser trabalhadas nas aulas de musicalização infantil que derivaram do LEMI, cabendo salientar, entretanto, que não existe uma ordem fixa ou engessamentos dessas. Claro que, na tentativa de fazer a aula ter um início, meio e fim, podemos pensar que a canção de entrada estará no início da aula e a canção de saída no fim, por exemplo, mas caberá ao professor e as circunstâncias de cada aula para essa decisão ser tomada. Pois, como indicado por Mendonça:

[...] a rotina foi criada para servir de guia para os professores. É válido reforçar que o professor precisa compreender que essas atividades podem explorar diversos pontos a serem trabalhados com as crianças, mas não deve achar que este esqueleto é uma receita de bolo e deve ser seguido à risca, nessa ordem específica sem tirar nem por. É necessário assimilar a rotina para posteriormente ser possível aplicá-la ao seu dia-a-dia da sala de aula sem se tornar prisioneiro dela. A aula precisa acontecer de maneira espontânea e fluida, de forma que professores, alunos e pais/responsáveis tenham uma ótima experiência e aproveitem aquele momento sem amarras e engessamentos (Mendonça, 2020, p. 25).

¹⁶ As descentralizações que aconteceram a partir do LEMI serão abordadas em 3.2.2.

Cabe salientar que o saber experiencial auxilia nessa questão da escolha das atividades, pois o professor que vivencia o cotidiano da musicalização infantil, à medida que o tempo for passando, vai adquirindo experiências na sala de aula e, a partir disso, a compreensão do que fazer, quais músicas escolher para cada atividade e as respostas para outros questionamentos como esses vão surgindo com mais naturalidade por conta da prática já vivenciada.

Além disso, tem a questão de que o professor de musicalização no laboratório, e nas instituições em que ocorreram as descentralizações, não trabalha sozinho. Como as aulas são ministradas em duplas ou trios, os planejamentos são feitos em grupo, as ideias são discutidas, existe o diálogo sobre as atividades, as músicas, os objetivos, e muitas vezes essas discussões são levadas para o grande grupo em reuniões. Então, até os colegas que não estão trabalhando como duplas podem auxiliar no desenvolver de uma atividade específica ou dar uma ideia em que o grupo de professores responsáveis pelo planejamento da aula não haviam pensado ainda.

Na UFPR, universidade da qual a professora Caroline Pacheco vivenciou as aulas de musicalização antes de fundar o LEMI, as atividades eram parecidas. No livro *Música e Educação Infantil*, Tiago Madalozzo e Vivian Madalozzo, que participaram do projeto de musicalização naquela universidade, relatam algumas questões sobre como funcionava o planejamento das aulas na musicalização infantil da UFPR. Dentre as atividades expostas como estrutura básica das aulas, citam a ideia do início, meio e fim. No início, havia a atividade de “saudação/limpeza de ouvidos”; no meio as possibilidades eram “escala musical, contorno melódico, percussão instrumental, gestual, percussão corporal, dança, apreciação ativa, apresentação de instrumentos” e, no fim, “relaxamento, apreciação concentrada e despedida” (Madalozzo; Madalozzo, 2013, p. 174).

Por sua vez, na UFRGS, através do programa criado e coordenado por Esther Beyer:

Durante a aula, são realizadas atividades que fazem parte de uma rotina importante ao desenvolvimento do bebê. As atividades propostas consistem na audição de músicas do repertório infantil, popular e erudito; atividades de coordenação de movimentos com a música; atividades de canto do professor e dos pais ou responsáveis, estimulando o bebê a participação; atividades que considerem a inclusão dos sons do bebê (Beyer, 2005, p.2).

As atividades do projeto Música para Bebês da creche UFRGS, criado em 2017 pela professora Ana Francisca Schneider Grings, também tinha uma rotina de atividades pré-determinada. Algumas das atividades eram: música de boas-vindas, história

sonorizada, música das crianças, atividade de exploração de instrumentos, apreciação musical, volta a calma e música de despedida.

Os nomes são diferentes, mas se pararmos para analisar, muitas têm a mesma função, por exemplo, a canção de entrada (LEMI), a saudação/limpeza de ouvidos (UFPR), e a música de boas-vindas (UFRGS) são todas propostas para o início das aulas e para cantar uma canção na chegada para os alunos, cantar seus nomes, trazer o aluno para dentro da aula de música. Isso mostra que cada curso tem suas características específicas, seu jeito de funcionamento, mas todos vão na direção de promover uma vivência musical significativa para essas crianças e seus responsáveis, com atividades pensadas de forma responsável, baseadas em estudos da área da educação musical especificamente para essa faixa etária.

As questões citadas acima representam, no pensamento de Gauthier e colaboradores (1998), o saber da ação pedagógica, pois todas essas informações, que já foram colocadas em prática, foram estudadas e estão sendo compartilhadas em formatos de livros, artigos, relatos de experiência, *etc.*, para que outros professores da área tenham acesso a esses conhecimentos. Caracterizam, assim, alguns dos projetos de musicalização infantil espalhados pelo Brasil.

Com todas essas questões postas, torna-se necessário apresentar nossa metodologia e alguns outros pontos, necessários para a construção da presente dissertação, como: as fontes utilizadas, coleta de dados, tipo de pesquisa, *etc.* Assim, o próximo capítulo se encarrega de trazer todas essas informações e mais outros detalhes.

3. METODOLOGIA E O CAMPO DE REFERÊNCIA

3.1. A pesquisa qualitativa e as diversas fontes de dados utilizadas

Esta dissertação consiste em uma pesquisa qualitativa, baseada na metodologia de história de vida, especificamente de história de vida musical, com coleta de dados através da entrevista narrativa, em duas etapas, sendo essas etapas articuladas entre si com o objetivo de se complementar¹⁷, como veremos adiante.

Na pesquisa qualitativa existem vários caminhos (métodos e técnicas) a serem percorridos pelo pesquisador e, dentre tantos existentes, a história de vida foi a escolhida para o presente estudo. Através dessa escolha, compreendeu-se um pouco sobre as experiências de vida dos educadores musicais que participaram desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa — com sua abordagem voltada para a compreensão de fenômenos subjetivos, sejam eles de caráter individual ou em grupo, sejam em relação às interações de indivíduos com o meio que vivem — tem seu direcionamento para as representações, opiniões, crenças, hábitos, atitudes. Aprofundando-se nos possíveis acontecimentos em torno do campo de estudo, é preciso compreender seus processos (Paulilo, 1999, p. 135). Sendo assim, quando se busca um caráter interpretativo, a escolha da pesquisa qualitativa torna-se essencial para o melhor desenvolvimento do trabalho:

[...] ao lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana, o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto (Queiroz, 2006, p. 90).

Sendo assim, investigamos a história de vida musical dos sujeitos entrevistados através da entrevista narrativa, colocando em prática o que foi apontado por Queiroz, pois a partir das análises dessas entrevistas se tornou possível compreender um pouco sobre a vivência musical de cada sujeito com singularidade, além de sua vivência de antes, durante e depois do curso de Licenciatura em Música, incluindo a sua passagem pelo LEMI. No capítulo 4 desta pesquisa nos aprofundamos um pouco mais nesta questão.

¹⁷A primeira etapa da entrevista conta com uma questão gerativa, com base na qual os entrevistados relatam sua trajetória na música e a entrevistadora fala o mínimo possível. Já na segunda entrevista, são preparadas perguntas, baseadas na primeira entrevista, para tirar alguma dúvida ou esclarecer fatos mencionados da entrevista anterior. Apesar da segunda entrevista conter perguntas estruturadas, ela segue a mesma ideia da primeira, com caráter narrativo, no qual a entrevistadora fala o mínimo possível para não interromper a narração do entrevistado.

3.1.1. História de vida musical e entrevista narrativa

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa na área de educação musical, que tem uma abordagem mais voltada para o “*compreender*, em lugar de *comprovar*” (Penna, 2017, p. 102), foi escolhida a entrevista narrativa, a qual é um processo no qual o sujeito que será entrevistado pode narrar de forma mais livre sobre o assunto solicitado sem interrupção do entrevistador, cuja interação com o entrevistado é importante no sentido de acompanhar e reforçar seu relato, porém sem intervir em sua narrativa (Penna, 2021, p. 5). Assim, é esperado que os tópicos que forem relevantes no percurso de vida do entrevistado apareçam espontaneamente nesse tipo de entrevista. Pensando nisso, vale salientar um trecho do livro *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, no qual Passegi (2010), no capítulo *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório*, afirma que:

[...] não são os fatos vividos, em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, sua circulação entre os membros do grupo, o modo como são contadas e recontadas para si mesmo e para o outro (Passegi, 2010, p. 119).

A pesquisa baseada na metodologia de história de vida, que também é conhecida como pesquisa (auto)biográfica, “tem por ambição compreender como os indivíduos (a crianças, o jovem, o adulto...) e/ou outros grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história” (Passegi, 2010, p. 112). E, além disso, cabe salientar que:

No centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma. Não se busca obstinadamente a “verdade objetiva”, pois se tem consciência de que a “realidade” passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos (Passegi, 2010, p. 112).

Ainda segundo Passegi (2010, p.112), “As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade.” Portanto, o resultado da entrevista narrativa surgirá a partir do que esta pessoa pensa sobre si e sobre o mundo, e, ao mesmo tempo, revelando o que está guardado em sua memória.

A memória tem um papel fundamental na entrevista narrativa:

Ao lembrar de um evento pessoal que aconteceu no passado, estamos acessando nossa memória autobiográfica, um tipo específico de

memória cujo conteúdo envolve tanto a memória episódica quanto a memória semântica. A memória autobiográfica pode ser evocada por pistas sensoriais, como cheiros, imagens, sabores e sons. Dentre essas pistas, as pistas sonoras, mais especificamente a música, assume um importante papel na evocação autobiográfica (Silva Júnior, 2018, p. 173).

Cabe salientar que “de modo geral, as memórias autobiográficas das pessoas são boas, mas modificam-se durante períodos distintos da vida” (Silva Júnior, 2018, p. 174), de modo que os momentos mais significativos são marcantes na memória das pessoas. Por exemplo, é mais fácil lembrar do primeiro dia de aula na escola, porém recordar de todos os outros dias que você esteve na escola já fica mais difícil.

A entrevista narrativa caracteriza-se como uma ferramenta não estruturada e visa aprofundar aspectos específicos que vão emergir da história de vida — no caso de nossa pesquisa, de histórias de vidas musicais. Essas histórias surgirão através dos entrevistados e do contexto vivenciados por eles dentro da UFPB. De acordo com Muylaert e colaboradores (2014, p. 194), “Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”

Neste sentido, o indivíduo direciona os fatos vividos para a sua perspectiva, para a forma de como a realidade é/foi percebida por ele. O que significa que o mesmo fato vivido por pessoas diferentes pode ser narrado de formas completamente distintas (Penna, 2021, p. 2). Como dito anteriormente, as duas entrevistas realizadas funcionaram de maneira complementar e articulada. A primeira foi concentrada na história de vida musical de cada sujeito entrevistado, baseando-se em uma “questão gerativa”, apresentada a seguir:

Por favor, me fale sobre a sua relação com a música em sua trajetória de vida desde antes de você concluir o curso de licenciatura, até os dias atuais. Por que você resolveu fazer o curso de Licenciatura em Música? Quais foram seus percursos de antes do curso, durante e após este curso? Pode falar de tudo que você achar importante sobre isso, das outras experiências que você teve com a música — qualquer tipo de música — na sua vida em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, na universidade, *etc.*). Procure também contar o que sua atuação como professor de música significa para você, e como isso se relaciona com as outras experiências com a música em sua vida, na juventude, na adolescência e na infância. Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

O segundo encontro retomava algumas questões importantes da entrevista anterior, com base em um roteiro flexível, porém ainda mantendo o caráter narrativo,

procurando incentivar os entrevistados a detalhar seu relato. Esse segundo encontro era realizado entre 15 e 30 dias após a primeira entrevista. Como veremos adiante, esse roteiro mudava de sujeito para sujeito, pois era baseado na primeira entrevista concedida por cada um.

Na entrevista narrativa, o ponto de vista do entrevistado é de extrema importância de modo que as intervenções que o pesquisador faz são mínimas, apenas para mostrar que está ouvindo e acompanhar o que está sendo narrado, pois a interação com o entrevistado é importante para que a entrevista aconteça de forma colaborativa e o mais fluida possível. (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194). Nessa direção,

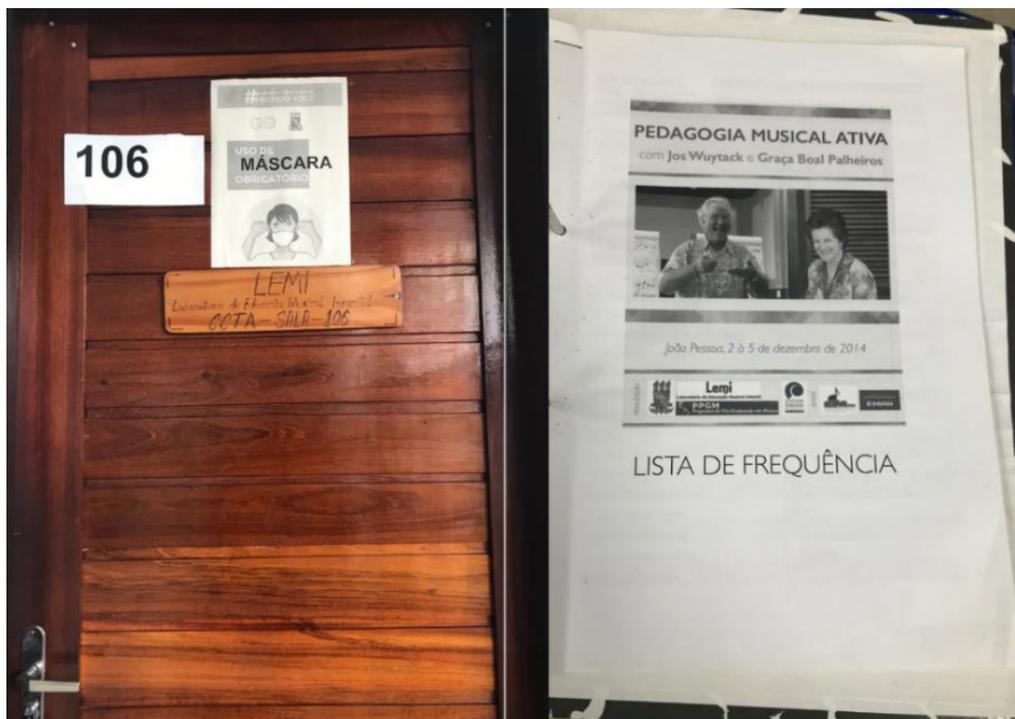
Para conseguir uma versão menos imposta e por isso mais “válida” da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN [entrevista narrativa] restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir esse objetivo (Jovchelovich; Bauer, 2004, p. 95).

Trazendo essa reflexão para nossa pergunta gerativa, abordamos a infância, juventude, além da idade adulta, para auxiliar o sujeito entrevistado a acessar sua memória autobiográfica e, conseqüentemente, os momentos mais significativos vividos em momentos distintos de sua vida.

3.1.2. Fontes de dados complementares

De modo complementar, para contextualizar a discussão e compreender a história do LEMI desde o seu início até os dias atuais, foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos do laboratório. O espaço físico do LEMI ainda existe, apesar de não estar sendo utilizado para seu projeto inicial de musicalização infantil — localizado na sala 106 do bloco A do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) —, e lá, pudemos encontrar instrumentos musicais, livros, CDs, registros de antigos bolsistas, voluntários e estagiários, listas de crianças participantes dos cursos de musicalização infantil, lista de workshops realizados através do laboratório e tantos outros materiais que contam a história do LEMI por si só, como mostrado nas fotografias 1, 2 e 3, a seguir.

Fotografia 1 - Porta do LEMI e lista de presença do workshop ministrado por Wuytack e Graça Boal Palheiros



Fonte: a autora.

Fotografia 2 - Acervo de documentos do LEMI



Fonte: a autora.

Fotografia 3 - Instrumentos musicais e materiais do LEMI



Fonte: a autora.

De acordo com Duffy (2008, p. 109), “‘Documento’ é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico¹⁸, por um ser humano.”. Nessa perspectiva, o pesquisador pode utilizar vários objetos como documentos e/ou fontes documentais como vídeos, fotos, filmes, slide. Porém, ainda de acordo com Duffy, na pesquisa educacional as fontes de natureza documental mais utilizadas são as “fontes impressas ou manuscritas”. Nesta dissertação utilizaremos como fonte documental fotos, vídeos, além de documentos escritos como: comunicações entre a coordenadora do laboratório e a UFPB, *workshops* realizados, listas dos primeiros alunos inscritos no laboratório, matérias de jornal, *etc.*

As fontes documentais, de acordo com Penna (2017, p. 117), podem “[...] ser articuladas a dados obtidos através de observação e/ou entrevistas, com vista a um maior aprofundamento e a uma maior compreensão do fenômeno pesquisado.”. Sendo assim, pretendemos fazer a articulação desses dados documentais com as entrevistas realizadas para este trabalho, tanto com os sujeitos como com algumas coordenadoras que passaram pelo projeto – neste caso, especificamente em busca de dados que ajudem a caracterizar o laboratório.

¹⁸ Cabe salientar que com os avanços tecnológicos, os documentos passam a abranger suportes digitais, não mais dependendo apenas de um “objeto físico”.

Foram realizadas, ainda, entrevistas com a fundadora do LEMI, Caroline Pacheco, além de outras duas professoras — Juciane Araldi e Marta Sanchís —, que fizeram parte da coordenação¹⁹ do laboratório após a saída da professora Caroline. Essas entrevistas foram pensadas no formato semiestruturado — com base em um roteiro previamente elaborado, porém com o caráter narrativo presente, no qual após a pergunta ser feita à entrevistada, a interrupção por parte da pesquisadora era mínima. Apesar de ter o caráter narrativo, não foi necessário fazer mais de um encontro com as entrevistadas, como feito anteriormente com os sujeitos da pesquisa. Foi realizado apenas um encontro com cada professora-coordenadora.

As leituras de textos, artigos e livros com foco na musicalização infantil (ver apêndice C), formação de professores de música e os saberes docentes, acompanhou todo o processo de construção desta dissertação, por abordarem temas de assuntos específicos necessários a esta pesquisa, como a musicalização infantil e a atuação de educadores musicais na cidade de João Pessoa, após a criação do LEMI na UFPB.

3.1.3. A coleta de dados através das entrevistas narrativas e sua análise

Por conta do aumento de casos e da persistência da COVID-19, as entrevistas aconteceram através das plataformas digitais *Google Meet* e *Skype*. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos sujeitos, sendo realizadas entre janeiro e maio de 2022. Antes de realizar as entrevistas, foi enviado para cada sujeito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (ver apêndice D), no qual foi apresentado o título da pesquisa, os objetivos e a finalidade do trabalho. Assim, todos os sujeitos, antes de participar das entrevistas, tinham que ler e assinar este termo.

Como dito anteriormente, as entrevistas aconteceram em duas etapas com cada sujeito, com o objetivo de se complementarem. Cada sujeito escolheu um nome fictício para ser utilizado na presente pesquisa. Para melhor compreensão em relação a essas etapas, apresento a Figura 2, com as datas de entrevistas de cada sujeito:

¹⁹ Junto com a professora Juciane, logo após a saída da professora Caroline para seu doutorado no Canadá, estavam também, como coordenadoras do projeto, as professoras Josélia Ramalho e Luceni Caetano. Para esta dissertação, por questão de tempo, escolhemos apenas uma das três docentes para participar da entrevista, já que a coordenação foi feita de forma colaborativa.

Figura 2 – Datas de entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa



Fonte: a autora.

Para a primeira entrevista, foi apresentada uma pergunta gerativa²⁰ que permanecia na tela durante todo o tempo para que os sujeitos pudessem visualizar. Esta pergunta era apresentada para o sujeito que, após sua leitura, iniciava seu relato, acompanhado atentamente pela entrevistadora, que reduzia suas intervenções ao mínimo, para não interromper o relato dos sujeitos, por se tratar de uma entrevista narrativa.

Após a primeira entrevista, foi feita sua transcrição, para então elaborar o roteiro da segunda etapa. O roteiro dessa segunda entrevista de cada sujeito era distinto, pois era construído de acordo com a história de vida narrada na etapa anterior.

Você comentou que houve uma motivação extrínseca em relação à sua entrada no mestrado. Você poderia falar mais sobre isso, por favor? (Pesquisadora para Natasha, E2, 23 mar. 2022)

Você começou a conhecer a área da educação musical infantil antes de entrar para a universidade. Como eram essas aulas que sua amiga lhe mostrou? Você pode falar um pouco mais sobre isso? (Pesquisadora para Sara, E2, 17 mar. 2022)

Você disse que era muito tímida e não se via dando aula para crianças e esse foi o motivo por que você entrou no LEMI, para poder trabalhar essa timidez e essa “falta de jeito”. Quando você pensa nessa época,

²⁰ A pergunta gerativa foi apresentada no item 3.1.1.

essa foi sua única motivação ou houve outras que você não citou? Pode falar um pouco mais sobre isso? (Pesquisadora para Vitória, E2, 03 mar. 2022)

Mas aí, no caso, quando você soube do projeto, certo? Da existência dele. Porque eu lembro que você falou que ela [Carol] foi chamando algumas pessoas e você não foi logo de início. Você só foi naquela semana da ciência e tecnologia na universidade, não foi? Então, eu queria saber qual foi a sua expectativa, mesmo não conhecendo aula para criança, quando ela veio falar com você? O que você achou? Qual foi sua expectativa de entrar nesse universo ainda desconhecido para você? Você poderia falar um pouco sobre isso? (Pesquisadora para Nunes, E2, 21 fev. 2022)

Vale salientar que o critério de transcrição utilizado para as entrevistas foi o de utilizar a ortografia padrão. As transcrições foram feitas, inicialmente com o auxílio da ferramenta de “digitação por voz” do *Google Drive*, porém, com o passar do tempo, a ferramenta não se tornou mais tão útil para o trabalho de modo que escolhemos fazer a transcrição assistindo os vídeos e digitando.

No caso desta pesquisa, analisaram-se os efeitos da participação no LEMI na formação profissional e pessoal dos professores que passaram pelo laboratório, e seus reflexos na sua prática pedagógica atual. Sendo o LEMI importante na vida desses profissionais, apareceria espontaneamente no decorrer da entrevista. Pois, “uma vez que ocorreu um fato significativo, ele pode ser recordado de forma clara e precisa após vários anos” (Silva Júnior, 2018, p. 174).

Após a coleta desses dados, foi feita uma análise para compreender como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação desses educadores musicais que atuam em João Pessoa. Para tanto, foram analisados: os espaços e percursos de formação e atuação musical dos alunos da licenciatura antes do seu ingresso no LEMI; os efeitos da participação no LEMI sua formação profissional e pessoal, procurando identificar as motivações; e as expectativas que levaram à escolha de fazer parte do laboratório. No item a seguir, apresentamos um pouco sobre o processo de análise dos dados coletados.

A análise do material coletado iniciou-se após a finalização das entrevistas e após a leitura de materiais bibliográficos, como o livro *Saberes docentes e formação profissional* de Tardif (2014). Buscamos a leitura das transcrições e sua análise através de uma visão mais crítica e reflexiva com base nos estudos sobre os saberes docentes, pois, como relatado anteriormente, foram identificados saberes importantes na vivência

dos licenciandos no decorrer de sua participação ativa dentro do laboratório de educação musical infantil.

A análise é uma etapa bastante importante na produção de uma pesquisa como a nossa, pois é neste momento que utilizamos os dados coletados na tentativa de articular as informações recolhidas — no nosso caso através de entrevistas narrativas —, com os conhecimentos teóricos, adquiridos através do material bibliográfico, previamente lido pelos pesquisadores.

A análise é um *processo*, na medida em que é o trabalho de se debruçar sobre os dados, e um *produto*, na forma de um texto (um capítulo específico em sua monografia, por exemplo). É um processo que exige tempo e dedicação, sendo necessário, portanto, prever um prazo apropriado que permita explorar profundamente os dados e, depois, redigir um texto bem cuidado com aquilo que de mais significativo foi encontrado (Penna, 2017, p. 156).

Veremos a análise completa dos dados coletados para esta pesquisa, no capítulo 4 do presente trabalho. Neste momento, apresentamos algumas definições sobre o processo de análise encontrado na literatura dentro da pesquisa qualitativa, que investiga essa etapa em específico, além de apontar qual ou quais processos foram utilizados dentro da nossa pesquisa.

Para nossa etapa de análise, além de Tardif (2014), procuramos outros trabalhos que abordassem o saber docente, observando a relação que os dados coletados têm com os saberes abordados nessas pesquisas, assim como apontamos quais conexões estabelecem com os sujeitos entrevistados e nossos objetivos da pesquisa. Assim, percebemos alguns pontos importantes para apresentar com mais detalhes no capítulo 4 como: o perfil de formação, motivações e efeitos do LEMI.

Cabe salientar que esta pesquisa não pretende generalizar nenhum resultado. Estamos cientes que os sujeitos entrevistados não representam todas as pessoas que passaram pelo LEMI, porém, podemos afirmar que as informações coletadas para esta dissertação têm sua importância e esperamos que possam contribuir para os estudos da educação musical. Sobre a questão da generalização dentro da pesquisa qualitativa, Penna (2017, p. 162) afirma que:

Finalmente, cabe insistir que, como a pesquisa qualitativa não pretende generalizar, é preciso evitar a tentação de, ao analisar os dados de sua pesquisa, estabelecer discussões com caráter genérico, com a pretensão de uma validade geral. Por outro lado, cabe, em sua análise, relacionar seus dados com outros estudos sobre o tema, buscando detectar e

compreender os pontos de sua pesquisa que os reforçam ou que deles se diferenciam (Penna, 2017, p. 162).

Portanto, o capítulo de análise tem grande importância em uma pesquisa, por ser nele analisados os dados coletados. Além de ser necessária a reflexão, de forma crítica, por parte do pesquisador, junto a suas pesquisas bibliográficas e documentais para mostrar ao leitor coerência entre os dados ali apresentados e toda fundamentação teórica que o trabalho se baseia, seja para apontar as concordâncias ou discordâncias que apareceram no decorrer da pesquisa.

A seguir, serão apresentados o histórico do LEMI nas instalações da UFPB, as descentralizações realizadas a partir do laboratório e os desdobramentos relacionados ao laboratório.

3.2. O LEMI da UFPB

O LEMI²¹, foi um espaço criado para os estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFPB poderem estudar, compreender, dialogar, questionar e colocar em prática o ensino de música para crianças de zero a seis anos. O projeto iniciou após a chegada da professora Caroline Brendel Pacheco na instituição e prosseguiu, dentro do espaço físico da UFPB, por cinco anos (de 2010 a 2015). Por motivos distintos como a falta de estrutura, turmas lotadas e grande listas de espera, o projeto teve duas descentralizações, que serão explicadas nos próximos tópicos. Apesar de a primeira descentralização ter acontecido no ano de 2015, entre 2015 e 2017, o laboratório ainda contava com a presença da professora Caroline como coordenadora, de modo que as atividades do LEMI, como as aulas de musicalização infantil que aconteciam na Escola de Educação Básica (EEBAS)²² — com projetos vinculados ao PROLICEN e ao PROBEX — e projetos como o da Casa da Criança com Câncer, seguiam acontecendo normalmente, junto aos bolsistas e voluntários que faziam parte do laboratório nessa época.

No momento em que esta dissertação estava sendo construída (2021 a 2023), apesar das aulas de musicalização infantil não acontecerem mais nas instalações da UFPB e da

²¹ A época retratada com maior ênfase nessa dissertação é aquela quando professora Caroline Pacheco — idealizadora e fundadora do laboratório — se encontrava ativa no laboratório, já que a escolha dos sujeitos tem, também, esse critério.

²² A EEBAS é uma escola de educação básica mantida pela UFPB e localizada no campus. A partir de 2023 tornou-se Colégio de Aplicação.

professora Caroline ter, inicialmente, se afastado para o doutorado e, posteriormente, em 2023, ter efetuado sua exoneração da instituição, o espaço físico do LEMI ainda existe, junto com seus instrumentos musicais, livros, CDs e todo material produzido pelos ex-bolsistas e ex-voluntários que passaram por lá. Até a finalização desta dissertação (julho de 2023), o espaço do LEMI segue sendo utilizado para aulas de disciplinas que fazem parte do curso de Licenciatura em Música, além de reuniões do Laboratório de Percussão Rítmica (LAPER)²³. Apesar disso, para a professora Caroline Pacheco, o LEMI de certa forma se mantém:

Na verdade, eu não fechei o laboratório e nem suspendi as atividades. O que eu fiz foi... eu passei a coordenação do laboratório para o professor Chico Santana, convidando ele para continuar a trabalhar com o pessoal do Cearte²⁴ e eu passei a coordenação com um convite de juntar o LEMI e o LAPER[...]Então, eu não suspendi nada. A musicalização infantil da UFPB continua acontecendo no Cearte e na EEMAN²⁵. O LEMI, na minha cabeça, continua vivo em cada professor que está trabalhando com música e com a educação infantil. E a gente tem aluno [que foram alunos no LEMI] professores do LEMI dando aula na educação infantil na escola pública, na escola particular, no ensino fundamental na escola pública, na escola particular, a gente tem alunos trabalhando em escolas de música públicas e privadas, a gente tem alunos como você e muitos outros fazendo mestrado e buscando uma formação acadêmica, a gente tem alunos que já terminaram doutorado [...] Então, a gente tem gente na pesquisa e na educação em música que mantêm alguma coisa do LEMI viva. Muitos deles não trabalham com educação infantil, mas muitos deles trabalham com musicalização infantil. (Prof^a. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023)

Sendo assim, foram muitos bolsistas, voluntários e crianças que passaram pela musicalização infantil oferecida pelo laboratório, fazendo do LEMI um espaço pioneiro em sua área de atuação na cidade de João Pessoa. Um lugar que preparou vários licenciandos em música, hoje professores, que atuam na área da educação musical não só em João Pessoa, mas em outros estados e países. Em 2015, já era significativo o número de alunos atendidos pelo LEMI, como afirma Pacheco (2015, p. 2): “como nossas ações buscam desenvolver as **habilidades docentes dos alunos dos cursos de Música** da UFPB, por nossas atividades já passaram cerca de 40 estudantes interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre música na infância.”. Por conta disso e de todos os

²³ O professor Chico Santana é o responsável pelo LAPER e está como coordenador do LEMI desde maio de 2022 e continua nessa função até a finalização desta pesquisa em julho de 2023. Porém, cabe salientar que o trabalho realizado pelo professor Chico Santana, até o presente momento, não é voltado ao público infantil e sim ao Laboratório de Percussão rítmica que é o grupo de pesquisa que ele coordena.

²⁴ Centro Estadual de Artes da Paraíba – Cearte, PB.

²⁵ Escola Estadual de Música Anthenor Navarro – EEMAN.

motivos já mencionados nesta dissertação, faz-se necessário trazer todo o trabalho realizado tanto no laboratório quanto a partir dele, para contribuir com futuras pesquisas na educação musical.

3.2.1. A fase inicial nas instalações da UFPB

A ideia de fundar o Laboratório de Educação Musical Infantil da UFPB — LEMI —, não surgiu do dia para a noite. A chegada da professora Caroline Brendel Pacheco, no quadro de professores do curso de Licenciatura em Música da UFPB, aconteceu no final de 2009. Foi então que, em 2010, após conversas com alguns alunos, ela recebeu um convite de criar um grupo de estudos voltado para o ensino da música para crianças pequenas, já que, naquela época, não se tinha conhecimento de cursos voltados para este fim na cidade de João Pessoa. A esse respeito, relata sua fundadora:

[...] com o apoio dos alunos, eu vi que a gente não tinha educação musical para a primeira infância acontecendo de maneira ativa na cidade [João Pessoa], que no curso de Licenciatura em Música não se tinha uma atenção para a educação infantil. Também, porque a Licenciatura em Música está mais interessada para o ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. E aí os alunos, sabendo desse interesse meu, sabendo da expertise, me convidaram para criar um grupo... me disseram... perguntaram se a gente podia estudar sobre educação infantil na primeira infância. E aí eu acabei criando um grupo de estudos. Nós éramos cinco. (Prof^a. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023)

Então, com esses alunos, os encontros e estudos de música voltados para crianças de zero a seis anos²⁶ iniciaram e, junto a isso, o nome escolhido para esse projeto foi: Grupo de Educação Musical Infantil da UFPB. A professora Caroline já havia trabalhado no projeto de musicalização infantil da UFPR e já tinha mais de dez anos de experiência em escola de educação básica com o ensino de música. Por isso, trazia boas vivências e conhecimentos na área para compartilhar com os licenciandos que se dispuseram a estudar junto a ela nesse grupo.

Depois de alguns meses da existência desse grupo de estudos, aconteceria um evento de extensão na UFPB, a Semana de Ciência, Tecnologia, Esporte, Arte e Cultura (Seciteac). Como nesse evento seria possível oferecer oficinas, o Grupo de Educação

²⁶ O LEMI também atendeu crianças até os nove anos, mas o foco principal do laboratório foi a musicalização infantil que atendia crianças de zero a seis anos.

Musical Infantil da UFPB resolveu participar, realizando as primeiras aulas abertas²⁷ de musicalização infantil. Essas aulas aconteceram nos dias 20 e 22 de outubro de 2010 e puderam participar crianças de zero a dez anos. Foram realizadas diversas atividades musicais conduzidas pelos integrantes do grupo²⁸. Abaixo, na figura 3, segue o convite para esse evento.

Figura 3 - Convite para Aula Aberta da SECITEAC



Fonte: Arquivo LEMI.

Ainda em 2010, o grupo de educação musical infantil da UFPB realizou mais uma aula aberta destinada às crianças da comunidade que tivessem interesse em participar. Essa aula aconteceu no dia 27/11/2010 sendo dividida em dois horários. A primeira parte, das 9h, foi direcionada aos alunos de 0 a 3 anos e a segunda, às 10h, foi direcionada para os alunos de quatro a seis anos. As aulas aconteceram na sala 302 do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) e a partir daí o grupo sentiu a necessidade de formar turmas para um possível curso de musicalização infantil com aulas semanais.

²⁷ Aulas Abertas são os eventos de finalização do semestre da musicalização infantil, nas quais todas as turmas apresentam uma atividade que aconteceu nas aulas durante o semestre, porém é aberta ao público (tios, tias, avós, avós, etc.), já que na aula de musicalização de crianças de até três anos só entra um responsável com a criança e a partir dos quatro anos os responsáveis já não entram. Essa é uma maneira de a família poder ver o trabalho que vem sendo realizado com a criança, tirar fotos, confraternizar, etc. Neste caso específico, como não se tratava de uma aula aberta de um curso prévio, foram atividades pensadas para uma aula de musicalização infantil, porém essa aula foi aberta a todas as crianças que compareceram nos dias e horários estabelecidos das oficinas.

²⁸ Além dos alunos da Licenciatura em Música e a professora Caroline, também faziam parte desse grupo de estudos a professora Daniella Gramani, também professora da UFPB, e a professora Nádyá Amorim, que na época atuava como professora de música em uma escola de educação básica na cidade de João Pessoa e desde 2015 (até a escrita deste texto) é coordenadora do curso de musicalização infantil da Escola Estadual de Música Anthenor Navarro - EEMAN.

O grupo estava sempre à procura de aprendizado na área da educação musical infantil e, em 07 de dezembro de 2010, a professora Caroline organizou um *workshop* “Ideias para a musicalização infantil”, ministrado pelo Prof. Luís Bourscheidt²⁹. Foi um *workshop*, com carga horária de quatro horas, que teve como seu público-alvo os estudantes de música em geral, estudantes de Licenciatura em Música e professores de música e musicalização infantil. As ideias para musicalização infantil, nesse *workshop*, eram baseadas nas propostas de Carl Orff³⁰ e Jos Wuytack³¹.

Figura 4 - Turmas 2011.2 de musicalização infantil da UFPB

Turmas 2011.2		
Horário	Turmas - Sala 407	Turmas - Sala 405
8h40 - 9h20	0 a 1 ano	
9h20 - 10h	1 a 2 anos - A	4 e 5 anos - A
10h - 10h40	1 a 2 anos - B	5 a 6 anos - A
10h40 - 11h20	2 a 3 anos - A	4 e 5 anos - B
11h20 - 12h	2 a 3 anos - B	5 a 6 anos - B

Fonte: Arquivo LEMI

No segundo semestre de 2011, foi ofertado pela primeira vez o curso de musicalização infantil para a comunidade. As aulas aconteciam no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), nas salas 401, 403 e 405 (LEMI, 2011). As aulas tinham duração de 40 minutos e os alunos estavam divididos em turmas por faixa etária, que se organizavam assim: zero a um ano, um a dois anos, dois a três anos, quatro a cinco anos e cinco a seis anos. Quando o grupo de educação musical infantil da UFPB resolveu abrir as matrículas para o curso de musicalização infantil, a resposta do público surpreendeu a equipe, pois a quantidade de alunos matriculados foi maior do que o esperado. Foram 130 alunos matriculados nas turmas, além de uma boa quantidade de

²⁹ O professor Luis Bourscheidt é professor efetivo do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Paraná (IFPR) – no campus Curitiba. Na época em que ministrou o *workshop* “Ideias para a musicalização infantil com base nas propostas de Carl Orff e de Jos Wuytack” ainda fazia parte do programa de musicalização infantil da UFPR, no qual fez parte de 2004 a 2010.

³⁰ Carl Orff foi um educador musical e compositor alemão e seus conceitos de *schulwerk* tiveram grandes influências para a educação musical infantil. Para saber mais Orff, ver Mateiro e Ilari (2012, p. 125-156).

³¹ Jos Wuytack é um músico e educador musical belga que tem como base do seu trabalho o *Orff-schulwerk*. A respeito da proposta pedagógica de Wuytack, ver Mateiro e Ilari (2012, p. 305-341).

crianças na lista de espera. A programação de duas salas com as primeiras turmas de musicalização infantil pode ser vista na figura 4 e o convite para a aula aberta de 2011.2 na figura 5.

Figura 5 - Material de divulgação da aula aberta das turmas de 2011.2



Fonte: Musicalização Infantil na UFPB (2011)

Apenas em 2012 o LEMI foi criado oficialmente, existindo institucionalmente na UFPB como um laboratório, sendo o projeto de musicalização infantil uma das ações que oferecia. Sobre as primeiras atividades do projeto, Oliveira (2013, p. 9) afirma que:

[...] entre as principais atividades do projeto estão as aulas de musicalização infantil oferecidas para crianças da comunidade e os encontros semanais dos alunos de graduação e professores envolvidos no projeto. Os encontros foram pensados para possibilitar momentos de leituras, reflexões, discussões e também atividades práticas direcionadas à educação musical infantil. Já as aulas funcionam como um meio de colocar em prática os conhecimentos que nós, alunos em formação, adquirimos no curso superior e também nos encontros semanais, e também como uma forma de beneficiar a comunidade com a socialização desses conhecimentos adquiridos.

Foi em outubro de 2012 que a professora Caroline organizou o projeto de criação do LEMI, no qual relatava o tamanho da equipe, a quantidade de famílias atendidas pelo curso de musicalização infantil, atividades em funcionamento, pesquisas, projetos de extensão, além dos objetivos do laboratório, como mostrado a seguir:

Criar um espaço de reflexão acadêmica especialmente dedicado à Educação Musical Infantil, visando o desenvolvimento com excelência de projetos de ensino, pesquisa e extensão; Estabelecer o Laboratório

de Educação Musical Infantil - LEMI como o primeiro polo de educação musical especialmente dedicado à infância do estado da Paraíba; Desenvolver a pesquisa acadêmica, assim como a pesquisa para a docência, relacionada à educação musical, ao desenvolvimento infantil, bem como à cultura da infância; Envolver os alunos dos cursos de Música de nossa instituição em um laboratório-escola, possibilitando a reflexão sobre a educação musical voltada à infância, bem como a prática de ensino de música para bebês e crianças pequenas - tanto na educação básica, quanto na extensão universitária; Construir um espaço para o fortalecimento da relação entre a comunidade acadêmica e a população de João Pessoa e região, principalmente através do oferecimento de aulas de música para bebês e crianças; Colaborar para o aperfeiçoamento das habilidades docentes dos licenciandos em Música da UFPB; Fortalecer as ações para a infância, contribuindo assim para a construção de conhecimento sobre as crianças brasileiras (Pacheco, 2012, p. 3).

Nessa época, os projetos de extensão que estavam ligados ao LEMI, eram: (i) Musicalização Infantil da UFPB, (ii) Pirralhim – Música para crianças pequenas; (iii) o curso “Educação Infantil, Música e Cultura Popular”. O primeiro oferecia as aulas de musicalização já mencionadas acima, além de “desenvolver um laboratório-escola para formação de educadores musicais especializados no atendimento à infância” (Pacheco, 2012, p. 7). Esse trabalho era atrelado ao PROBEX e PROLICEN e, além das aulas de musicalização realizadas aos sábados na UFPB, os bolsistas e voluntários que faziam parte da equipe ministravam aulas de musicalização também na EEBAS. O segundo projeto era composto por espetáculos musicais voltados para crianças de zero a cinco anos que frequentavam os Centros de Referência de Educação Infantil (CREIs) de João Pessoa. Foram realizados quase 50 espetáculos, como duração de 20 minutos, e através desse projeto o grupo foi contemplado, em 2010, pelo edital do Fundo Municipal de Cultura (FMC) da prefeitura municipal de João Pessoa, possibilitando a realização de alguns espetáculos na cidade de Areia/PB. O terceiro projeto, financiado pela chamada pública de 2010, realizado entre 2010 e 2011, da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Renafor) e bolsas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), tinha como objetivo principal “possibilitar a formação qualitativamente consistente em música de professores da educação infantil.” (Pacheco, 2012, p. 8). Trazia reflexões sobre a educação musical infantil, a cultura popular brasileira junto a questões do fazer musical com crianças de 0 a 5 anos, junto a professores de alguns municípios da Paraíba como: Alhandra, Bayeux, Caaporã, Cabedelo, João Pessoa, Mamanguape, Pitimbu, Rio Tinto, Santa Rita e Sapé (Pacheco, 2012, p. 7-8).

Com o tempo, o projeto continuou a crescer, não só no número de crianças atendidas, mas no número de licenciandos em música – participantes do projeto –, seja como bolsistas, estagiários ou voluntários. Dentre os tantos projetos que fizeram parte do LEMI, ainda teve a parceria com a Casa da Criança com Câncer, como afirma Caroline:

Essa é uma parte da história genial, genial! Tinha uma professora da UFPB, de psicologia da educação que sempre manteve um projeto na Casa da Criança com Câncer e em um dos anos o nosso projeto... PROBEX, PROLICEN... não sei! Foi de trabalhar na Casa da Criança com Câncer. Ah... e a gente também trabalhou com os CREIS... e a gente também trabalhou com a associação para os autistas [ASAS] Essas duas coisas... acho que a gente fez até no mesmo tempo. Eu acho que a gente parou a EEBAS um semestre para poder fazer esses outros dois (Profª. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023).

Foram muitos passos dados, muitos projetos desenvolvidos, alunos, crianças, famílias. No entanto, os espaços disponíveis para as aulas na UFPB começaram a ser pequenos para a proporção que o projeto vinha tomando, os licenciandos estavam se formando e continuavam no projeto mesmo sem receber bolsa. A professora Caroline começou, portanto, a refletir sobre a possibilidade de uma descentralização.

3.2.2. O processo de descentralização

Apesar de o projeto da musicalização infantil ser muito bom, tanto para os alunos do curso de licenciatura quanto para as crianças que estavam sendo atendidas por essas aulas, o projeto foi tomando proporções maiores do que o esperado, pois em 2014 já atendia a cerca de 350 crianças. E manter um projeto desse tamanho dentro de uma instituição pública não é uma tarefa fácil, pois envolve muitos detalhes: salas disponíveis para as aulas, sua limpeza e abertura aos sábados (dia em que acontecia o curso) e, após as aulas, nova limpeza e fechamento; procedimentos de matrícula de alunos veteranos e novatos; preparação das duplas e/ou trios de professores para cada turma, organização da aula aberta, e muitas outras questões operacionais para tornar a realização do curso possível. O próprio documento com a proposta de descentralização já apontava que:

[...] a intenção é que Musicalização Infantil da UFPB passe a acontecer em **mais de um espaço** pessoense, **mantendo na universidade a formação** continuada dos docentes e os **planejamentos** das propostas pedagógicas, no entanto **compartilhando** a administração e estrutura do programa com outros equipamentos culturais e/ou espaços educativos públicos ou sem fins lucrativos (LEMI, [2015], p. 3).

Na composição da equipe do LEMI, além dos licenciandos em música, havia outras pessoas que faziam parte da equipe, professoras da rede de ensino de João Pessoa egressas da UFPB que participavam das reuniões e aulas da musicalização infantil. Uma dessas professoras, Nádyá Amorim, era professora na EEMAN. Então, em 2015, aconteceu a descentralização da UFPB para a EEMAN, pois essa relação já existente com a escola facilitou essa comunicação, como relata a professora Caroline:

A Nádyá era professora da EEMAN e ela está com a gente desde o dia 1 [primeiro dia] então quando eu pensei “ok, eu quero descentralizar!” Eu não tinha pensado, a princípio, em tirar todas as turmas da UFPB, eu tinha pensado em manter algumas turmas lá e levar algumas turmas para a EEMAN, mas era uma boa oportunidade para os alunos, sabe? E ao mesmo tempo, me deu uma possibilidade de me preparar para o meu doutorado. Levar todos me deu essa possibilidade. Então o que a gente fez com os pais e as crianças foi a gente transferir as turmas da UFPB para a EEMAN. Então, a gente tinha trocentos alunos! A maioria desses trocentos alunos foram para a EEMAN. Porque se manteve a mesma estrutura [...] (Profª. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023)

Outra questão, citada acima, foi a preocupação com os licenciados, pois a maioria terminava seu tempo como bolsista e queria permanecer no laboratório como voluntário. Isso era bom para o funcionamento do laboratório, mas como o LEMI não podia oferecer nenhuma contrapartida financeira, isso foi deixando a professora preocupada, pois esses alunos estavam preparados para trabalhar com a música na infância, mas não poderiam ficar no laboratório para sempre. Então, descentralizar as aulas de musicalização da UFPB gerou, também, uma oportunidade de trabalho³² remunerado para esses alunos que já tinham experiência na área e estavam se formando na Licenciatura em Música pela UFPB. A partir do momento que a musicalização começou a fazer parte da realidade da EEMAN surgiu a necessidade de contratar professores

Apesar de a primeira descentralização ter ocorrido com bastante sucesso, a ideia da professora Caroline era ampliar esse trabalho cada vez mais. Mesmo com a musicalização infantil acontecendo de forma muito boa na EEMAN, as listas de espera continuavam, enquanto a ideia do projeto sempre foi atender a comunidade da melhor forma possível, tornando a educação musical acessível a todos “*Aí, a minha ideia da descentralização não era só trabalhar com a EEMAN, era trabalhar com as instituições de ensino de arte, mas como eu tinha um contato direto com a EEMAN, a gente começou lá*” (Profª.

³² A EEMAN, como escola de música da rede estadual de ensino, passou a contratar os participantes do LEMI como prestadores de serviço, à medida que a procura pelos cursos de musicalização infantil crescia.

Caroline Pacheco, 24 mar. 2023). Além disso, para a professora Caroline, havia outras questões que motivaram a descentralização:

Essa também foi uma das coisas que me levou a pensar na descentralização. [levar a musicalização para outros espaços] Porque eu queria conseguir fazer outras coisas. Eu achei que foi muito legal o que a gente fez com a associação dos autistas, muito legal o que a gente fez na Casa da Criança com Câncer, mas não era possível fazer isso e manter os 350 alunos na UFPB. Então a gente precisava... eu achava que a gente já tinha o conhecimento e a capacidade de manter esses alunos sem mim, o que a história provou verdadeiro. Provou ser verdade que o jeito que a gente fazia na UFPB é possível de se fazer em outros lugares. Porque eu queria poder voltar do doutorado e dizer: “Bom, está vivo! Está vivo, mas agora eu quero trabalhar com a casa da criança com câncer um ano, e trabalhar outro ano com não sei o que, e outro ano com não sei o que lá.” Para ter um pouco mais de mobilidade. (Prof^a. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023).

Então, em 2017 aconteceu a segunda descentralização da musicalização da UFPB, e dessa vez o projeto foi levado para o Centro Estadual de Arte (Cearte). *“E daí quando foi mais para o final, perto da minha vinda para cá [Canadá], a Marta dava aula no Cearte e a Laura [Diretora] falou que estava interessada. Então, a gente foi e propôs o projeto”* (Profa. Caroline Pacheco, 24 mar. 2023). A ideia de ir para o Cearte também tinha ligação com o desejo de atingir classes menos favorecidas de João Pessoa, pois o grande desejo sempre foi dar acesso à educação através da música para toda a comunidade e o fato do Cearte ter um polo no centro da cidade facilitaria esse acesso. Como enfatiza a professora Caroline:

Aí a Laura Moreno [diretora do Cearte] estava interessada e a gente também tinha um incômodo um pouco grande, porque tinha uma aceitação em termos de... a gente tinha mais pais de classe média e a gente tinha um incômodo com a ausência das pessoas de classes mais baixas. Porque a gente tinha essa ideia de acesso à arte e a gente estava sempre questionando: “para quem a gente está provendo esse acesso?” O acesso tem que ser para todo mundo. Não estou dizendo que tem que ser só para um grupo. O acesso tem que ser para todo mundo, mas incomodava o fato de dizer “Tá, mas quem é que não está aqui?”. E aí, o Cearte tinha uma escola de música no centro da cidade. E a gente achava que ter o projeto no centro ia chamar mais gente para a musicalização, ia trazer um grupo mais diverso, mas eu queria chamar para o centro e para o Espaço Cultural³³. Porque a EEMAN continuava tendo lista de espera, porque continuava tendo mais

³³ O Espaço Cultural José Lins do Rego foi inaugurado em 1982 e “é um equipamento que oferece uma série de atrações. No local funcionam a Galeria Archidy Picado, Lutheria, Planetário, Museu José Lins do Rêgo, Escola de Música Anthenor Navarro, Teatro de Arena, Teatro Paulo Pontes, Escola de Dança, Estação Ciências e mezaninos para exposições, Escola de Circo e a Biblioteca Juarez da Gama Batista.” (Estado da Paraíba, 2023a).

interesse do que vaga (Profª. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar 2023).

Marta Sanchís era participante do laboratório desde 2015 e era professora no Cearte. Então, na segunda descentralização do LEMI, o contato com a instituição foi através dela. Ela sentia a mesma inquietação citada pela professora Caroline Pacheco “*Desde que eu entrei no LEMI, paralelamente ao curso sequencial e ao laboratório, não é? Eu trabalhava no Cearte e no Prima. E eu sonhava já com isso.*” (Profª. Marta Sanchís, entrevista em 23 mai. 2023).

Assim sendo, Marta articulou o movimento inicial para a descentralização e assumiu a coordenação do projeto lá, com uma equipe formada por três bolsistas do LEMI e mais três professores de música formados³⁴ pela UFPB e uma vice-coordenadora também participante do LEMI. Inicialmente foram abertas duas salas, cada uma com quatro turmas, mas o projeto foi crescendo e no segundo semestre abriu mais uma sala com mais quatro turmas, totalizando 12 turmas no semestre.

A musicalização do Cearte começou no polo do centro, e passou três semestres apenas nesse espaço, porém as famílias matriculadas pediam bastante para que a equipe abrisse vagas também no núcleo do Cearte que também funciona no Espaço Cultural. Além disso, como mencionado pela professora Caroline, o projeto da EEMAN, que acontecia no Espaço Cultural, estava sempre com listas de espera bastante longas. Então, no primeiro semestre de 2019, o Cearte, pensando em uma forma de atender o núcleo do Centro e o do Espaço Cultural, com a sua equipe de professores abriu uma sala com quatro turmas no Centro e três salas (total de 12 turmas) no Espaço Cultural. Como previsto, todas as vagas foram preenchidas, ficando ainda com lista de espera,

Diferentemente do que a própria professora Caroline Pacheco relatou em relação ao projeto de musicalização da UFPR:

[...] é muito interessante você pensar que... eu tinha um problema de pensar que eu saindo da Paraíba esse trabalho ia morrer porque foi o que aconteceu no Paraná [na UFPR]. Eu estava terminando o meu mestrado e a coordenadora de lá se mudou para os EUA, um professor – tipo Josélia, Juciane e Luceni – disse ‘Não, eu pego’, mas ele tinha os projetos dele. É um projeto grande. Depois de um ou dois anos, eu acho, ele não quis mais ser o coordenador... Não tinha condições de

³⁴ Esses professores já haviam passado pelo LEMI durante sua formação e, inicialmente, não foram contratados como prestadores de serviço. Era paga uma bolsa mensal com os recursos financeiros provenientes das matrículas recolhidas pelo Cearte, que aconteciam no início de cada semestre. Apenas em 2020 os professores da equipe do Cearte conseguiram a contratação como prestadores de serviços do Estado da Paraíba.

ser o coordenador e o projeto fechou, a musicalização... e não tinha um laboratório. [...] E eu amava o trabalho que a gente fazia na UFPB, era muito legal. Foi um trabalho assim... fundamental para quem eu sou hoje. E eu entendo que o trabalho teve que chegar em um ponto final e que ele continua vivendo comigo, com outros alunos que tiveram essa experiência e com o pessoal que ainda dá aula na cidade. Mas eu queria uma coisa diferente para o LEMI (Prof^a. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. 2023).

Apesar da professora Caroline ter ido para o Canadá para realizar seu doutorado no segundo semestre de 2017 o projeto conseguiu se manter. Inicialmente, com as professoras Luceni Caetano, Josélia Ramalho e Juciane Araldi na coordenação. Posteriormente, a professora Marta Sanchis assumiu a coordenação do projeto, pois passou no concurso para professora substituta na UFPB e, como já era coordenadora do projeto de musicalização infantil do Cearte, deu continuidade às atividades do laboratório junto à sua equipe, que continuou a se reunir às quartas-feiras no LEMI, para realizar os planejamentos semanais junto aos bolsistas do projeto.

[...] acabei o sequencial em 2017, eu estava como voluntária [no LEMI]. Só que na metade de 2017 foi quando Carol foi embora [para o doutorado] e aí, antes dela ir em junho, a gente fez... ela me deixou com esse o barco, da coordenação do Cearte. E aí, [...] começou a loucura de implementar o projeto no Cearte. E aí, pronto! O LEMI ficou vazio, não é? Assim... com uma coordenação que não estava presente. [...] Eu fiz o concurso, em 2017, para a professora substituta da universidade [UFPB]. Eram dois anos e era a vaga de Carol. E aí, claro! [...] assumi involuntariamente a coordenação do LEMI (Prof^a. Marta Sanchís, entrevista em 25 mai. 2023).

Já com a coordenação de Marta, a equipe do Cearte passou a fazer alguns encontros virtuais com a professora Caroline. Em 2020, com a pandemia do COVID-19 e as atividades presenciais suspensas, o grupo de professores passou a se reunir apenas *online* e precisou adaptar por completo o modelo de aulas para o formato *online*. Sendo assim, tornou-se cada vez mais difícil manter as responsabilidades exigidas pelo Cearte — agora como prestadores de serviço do estado — e ainda as atividades referentes ao LEMI, auxiliando os bolsistas e voluntários em seu aprendizado e responsabilidades ligadas ao laboratório. Então, em comum acordo com a professora Caroline, a equipe do Cearte ficou responsável apenas pelas atividades naquela instituição, já que o contrato da professora Marta com a UFPB já estava no final. Mas, ficaram abertas as portas para que os alunos da licenciatura da UFPB participassem da musicalização do Cearte como voluntários ou

lá realizassem um dos estágios docentes exigidos pela Licenciatura em Música da UFPB³⁵.

Cabe salientar, que além dessas questões apresentadas, a EEMAN segue com o curso de musicalização infantil muito bem estruturado, com uma grande equipe de professores e já tem, em seu quadro, profissionais que não passaram pelo LEMI trabalhando com a musicalização infantil. Isto revela a autonomia que essa instituição já desenvolveu, após ter recebido o projeto da musicalização infantil.

Com esses resultados, é possível afirmar que a musicalização infantil tem uma aceitação muito boa por parte da comunidade pessoense. Até a escrita dessa dissertação, no primeiro semestre de 2023, os dois espaços que receberam as descentralizações continuam com o projeto de musicalização infantil, recebendo várias crianças e suas famílias no decorrer dos semestres. Por sua vez, as equipes seguem fazendo reuniões de planejamento às quartas-feiras, assim como era realizado no LEMI. A maioria dos professores que trabalham nesses projetos conseguiram contratos com o Estado como prestadores de serviço, o que garante um salário fixo por mês e alguns benefícios, apesar de não se ter garantia de estabilidade. Todos esses pontos mostram que o LEMI deixou sua contribuição para a cidade de João Pessoa, apesar de não ter mais projetos de extensão e não estar mais presente na licenciatura de música da UFPB.

³⁵ O currículo da Licenciatura em Música da UFPB prevê três estágios em diferentes contextos educacionais de ensino de música: escola básica; espaços não formais; e escola de música especializada.

4. O PAPEL DO LEMI NA FORMAÇÃO DOS LICENCIADOS EM MÚSICA

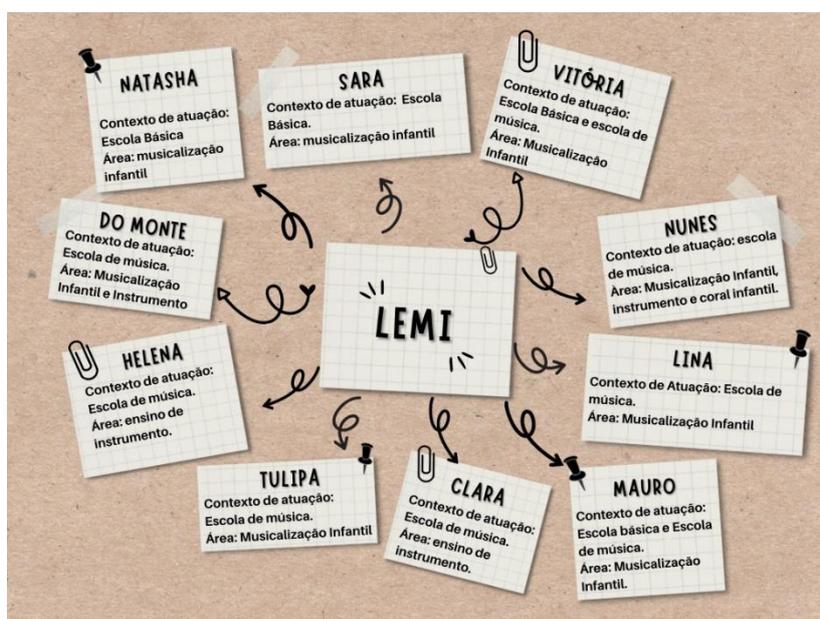
4.1. Os participantes da pesquisa

Para a presente pesquisa, foram selecionados **dez** professores para a realização das duas entrevistas, cada uma em seu devido momento. Para realizar essa seleção, foi necessário definir alguns critérios como: a) ter passado pelo menos um semestre no LEMI com a professora Caroline Pacheco como coordenadora; b) ter concluído o curso de Licenciatura em Música pela UFPB; c) trabalhar com educação musical nos dias de hoje. Com esses critérios postos, foi feita uma busca individual através das redes sociais para encontrar professores com este perfil que se dispusessem a participar da pesquisa de forma voluntária, após assinar o termo de consentimento.

Um ponto interessante a ser destacado é que, inicialmente, a ideia era encontrar **cinco** sujeitos que ainda trabalhassem com a musicalização infantil e **cinco** que não trabalhassem mais. No decorrer das entrevistas, entretanto, percebemos que a maioria dos sujeitos ainda trabalhava com a musicalização infantil até a ocasião de nossa coleta de dados, mesmo que não tivessem nos dado esta informação aos primeiros contatos.

Dentre os participantes foram entrevistados **três** homens e **sete** mulheres. Dentre as áreas de atuação apareceram a da educação musical infantil, coral, aulas de instrumento e aulas de música na escola de educação básica. Apresentamos na figura 6, as áreas de atuação dos participantes.

Figura 6 - Entrevistados e suas áreas de atuação



Fonte: a autora.

Para uma melhor compreensão e contextualização em relação aos sujeitos entrevistados, apresentamos a seguir um breve perfil de cada um.

Natasha – Vinda do interior da Paraíba, não teve uma infância com muitos estímulos musicais, até começar a estudar em um projeto social da sua cidade. A partir daí, o interesse pela música apareceu, porém, junto com o sonho de estudar música vieram também situações traumáticas com vários professores de instrumento no decorrer dessa jornada. Só soube da existência da Licenciatura em Música, do ensino superior para música e sobre o que era isso depois de finalizar o ensino médio, sair de sua cidade natal e se mudar para João Pessoa. Foi a primeira de sua família a chegar à universidade. Participou do LEMI desde os primeiros dias do laboratório e trabalha em uma escola de ensino básico ministrando aulas de música e musicalização infantil. Já finalizou seu mestrado e está cursando doutorado, também na área de música.

Sara – Com o pai sendo professor de música, Sara tem lembranças de uma infância muito musical. Ainda quando criança fez parte de um coral, depois de uma orquestra infantil. Assim, dos 10 aos 16 anos, seus estudos musicais eram focados apenas no contexto da música erudita, embora conhecesse a música popular, estimulada pelo pai. A partir de uma conhecida, começou a dar aulas de música para crianças. Ainda sem saber muito bem como fazer, foi tentando e gostando cada vez mais dessa área, mas sentia falta de materiais mais direcionados para a educação musical infantil, de modo que utilizava bastante material das aulas que teve na sua infância. Quando foi criado o curso de licenciatura da UFPB, resolveu prestar o vestibular e passou. Participou do LEMI desde os primeiros dias do laboratório e, quando se formou, saiu direto para uma entrevista de emprego e ministra aulas de música e musicalização infantil nessa escola de ensino básico até os dias de hoje, além de atuar também em uma escola de ensino especializado em música.

Vitória – Com pai musicista e com a mãe gostando muito de música, Vitória percebe sua relação com a música desde muito pequena. Relata ter uma memória afetiva com a música desde sua infância. Foi em sua adolescência, quando veio morar em João Pessoa com sua família, que se interessou em aprender um instrumento musical, mas o interesse não era profissional, pelo menos naquele momento. Após alguns anos estudando música, encontrou uma professora, que a incentivou a aprofundar seus estudos e, assim, decidiu prestar o vestibular para música na UFPB. Fez parte do LEMI como voluntária, e considera que, se não tivesse participado do laboratório, sua formação teria sido

incompleta. Trabalha dando aulas de música e musicalização infantil em escola básica e escola especializada de música, já concluiu seu mestrado e está cursando doutorado, ambos em música.

Nunes – Seu pai tocava violão e Nunes tem a recordação de se encantar pelo instrumento aos 10 anos de idade e, por conta disso, seu pai lhe ensinou os primeiros acordes. Esse foi um dos principais impulsos para que ele se dedicasse à música. Perto dos 18 anos, seu interesse pelo estudo da música realmente apareceu. Começou a estudar em sua cidade natal, mas outras questões da vida lhe afastaram desse objetivo. Depois de alguns anos, quando se mudou para João Pessoa, viu a oportunidade de se aproximar da música novamente e entrou para o curso de Licenciatura em Música da UFPB. Conheceu o LEMI e fez um dos estágios docentes no laboratório, iniciando os estudos voltados para a educação musical infantil, cuja existência nem sequer conhecia. Hoje trabalha com aulas de instrumento, coral infantil e musicalização infantil.

Lina – Começou a estudar música aos 12 anos numa escola de sua cidade natal. Teve uma boa vivência em bandas e foi através do seu instrumento, que começou a dar aulas e fazer cursos em sua cidade. Depois de um tempo sentiu que precisava de algo mais para evoluir no instrumento e decidiu, após conversas com professores, que faria o vestibular para música da UFPB. Após finalizar o bacharelado, havia passado em um concurso e, enquanto não era chamada, decidiu cursar a licenciatura. Foi aí que conheceu o LEMI. Sempre fez parte de projetos de extensão quando fazia o bacharelado e na licenciatura não foi diferente. Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e depois do LEMI. Hoje faz parte de orquestra e é professora de musicalização infantil em escola especializada de música.

Mauro – A relação com a música vem desde muito pequeno e, aos 14 anos, Mauro lembra de se reunir com os amigos da rua para tocar violão e construir instrumentos de corda com o material que tivesse. Iniciou os estudos de instrumento nessa idade, mas precisou parar, pois não tinha condições financeiras na época. Com o passar do tempo foi para outra área, casou-se, teve filhos. Já adulto, com a família formada, sentiu a necessidade de voltar para a música, por motivos pessoais. Então, voltou a se preparar e conseguiu ingressar na UFPB. Conheceu o LEMI na metade do curso e diz que foi sua salvação, pois estava um pouco desmotivado com o curso e, após sua entrada no LEMI, as coisas mudaram. É diretor de uma escola especializada em música, trabalha com a musicalização infantil até hoje e com aulas de música na escola básica.

Clara – Sua relação com a música começou desde muito cedo através da dança. Além disso, a escola de educação básica que frequentava quando pequena incentivava muito as expressões artísticas. Iniciou os estudos de instrumento quando criança e a família sempre ouviu muita música. Entrou para a universidade em outro curso, mas a vontade de estudar música permanecia. Então foi fazendo, em paralelo, o outro curso e o sequencial de música da UFPB, até que decidiu tentar o vestibular para Licenciatura em Música e foi aprovada. Quando entrou no curso, engajou-se em projetos de ensino (como o PIBID), após um tempo conheceu o LEMI e passou boa parte de seu curso como bolsista do laboratório. Trabalha dando aulas de seu instrumento.

Tulipa – A música esteve presente em sua vida desde muito cedo, pois o pai sempre tocou violão para a família, além da família participar de eventos musicais na igreja. Assim, tanto em casa como na igreja o ambiente era muito musical. Tulipa afirma que sempre teve curiosidade em entender os instrumentos musicais, de modo que por onde passava e tinha música, queria mexer nos instrumentos, tocar, cantar. Quando pequena fez de uma banda só de crianças da igreja, montada pelo seu pai. Após o fim dessa banda, ficou um pouco afastada da música, mas sempre com vontade de estudar algo nessa área. Estudou em uma escola básica que tinha aula de música e fez parte da banda da escola. Realizou o curso técnico integrado em música do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)³⁶, depois, entrou para a Licenciatura em Música na UFPB. Iniciou em um instrumento, mas ficou um pouco desmotivada e passou para outro. Sempre fez parte de projetos de extensão na universidade, pois a bolsa era um auxílio para poder continuar os estudos. No meio do curso surgiu a oportunidade de ministrar aulas de música para bebês e, por conta disso, foi procurar o LEMI. Até a conclusão desta dissertação (junho de 2023), trabalha com aulas de musicalização infantil.

Helena – Considera que ter ido para a música não era o que ela esperava, pois não era o futuro que imaginava para si. Foi se aproximando aos poucos e entre os 18 e 19 anos que iniciou os estudos formais em música. Depois que entrou na Licenciatura em Música, abandonou o outro curso que fazia na UFPB e logo em seguida começou a ministrar aulas de música em um projeto. Conheceu o LEMI logo no começo do curso e ficou muito

³⁶ O IFPB oferece cursos técnicos integrados na área de música que “ofertam concomitantemente o ensino médio e o ensino profissionalizante.” (Bezerra, 2013, p. 3). Este texto pode ser consultado para aprofundar as discussões a este respeito.

tempo como voluntária. Teve projeto de música autoral, banda baile e outras experiências de palco. Tem o seu espaço de ensino de música e se dedica às aulas de instrumento.

Do Monte – Tem uma relação com a música desde muito pequeno. Vem de uma família de músicos, mas como ele mesmo diz, de uma família de “músicos não profissionais”. Essa ligação com a música parte da relação que a família tem com a igreja. Sempre teve instrumentos a sua volta e quis se dedicar a aprender a tocá-los, tendo uma vivência musical muito forte na igreja. No entanto, só foi estudar teoria musical quando surgiu a vontade de tentar o vestibular para música na UFPB. Após entrar no curso de licenciatura, conheceu o LEMI através de aulas do próprio curso e se interessou pelo projeto. Entrou como voluntário e permaneceu no LEMI por vários anos. Até a conclusão desta dissertação (junho de 2023), trabalha em uma escola de ensino especializado em música ministrando aulas de musicalização infantil e teoria musical para crianças maiores, além de dar aulas de instrumento em outra escola de música.

Após essa breve apresentação dos sujeitos que foram entrevistados para a presente pesquisa, analisaremos seus percursos de formação para, posteriormente, nos aprofundarmos nas motivações que os levaram a fazer parte do LEMI, para então chegarmos às contribuições do LEMI.

4.2. Percursos de Formação

Quando pensamos no contexto da educação e/ou ensino, é muito provável que nosso pensamento seja direcionado para a escola e/ou a universidade. Porém, quando falamos do ensino e aprendizagem da música, esses espaços são bastante diversos. Eles são estudados pela área da educação musical, principalmente, para a compreensão das suas especificidades para, a partir disso, ser possível entender os saberes necessários para cada ambiente. Portanto, “ao emprendermos pesquisas nesses espaços estaremos ampliando o conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição” (Wille, 2005, p. 39-40).

Ainda de acordo com Wille (2005, p. 40), referindo-se especificamente à área de educação musical, “percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula”. Portanto, antes de nos aprofundarmos nos contextos e espaços de ensino e aprendizagem vivenciados pelos sujeitos entrevistados para essa dissertação, torna-se

relevante refletirmos, brevemente, sobre as definições dos contextos formais, informais e não formais. Sobre a educação informal, Wille (2005) aponta que é uma:

[...] modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual. São relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente. A educação informal perpassaria as modalidades de educação formal e não-formal, pois o contexto da vida social, política, econômica e social, bem como a família e a rua, também produzem efeitos educativos sem constituírem instâncias claramente institucionalizadas (Wille, 2005, p. 41).

Logo em seguida, explica o que seria a educação formal e não formal:

As modalidades de educação intencional são definidas nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas (Wille, 2005, p. 41).

Com essas definições postas, cabe refletir sobre os contextos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos sujeitos entrevistados para a presente dissertação e suas trajetórias até chegar à universidade e, posteriormente, ao LEMI. Através dos dados já analisados, apresentamos a Figura 7 com alguns pontos que surgiram na trajetória dos sujeitos.

Figura 7 – Contextos e espaços de ensino e aprendizagem dos sujeitos

Contextos e espaços de ensino e aprendizagem dos sujeitos										
	Natasha	Sara	Vitória	Nunes	Lina	Mauro	Clara	Tulipa	Helena	Do Monte
Bandas e/ou Orquestras	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗
Música no ambiente familiar	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓
Música na igreja	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓
Curso técnico IFPB	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗
Performance	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Curso sequencial UFPB	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗
Estudou na EEMAN	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗

✓ Sim
 ✗ Não

Fonte: a autora.

De acordo com as informações contidas na Figura 7, podemos verificar que Natasha, Sara, Lina e Tulipa fizeram parte de bandas e/ou orquestras. Essas participações aconteceram desde a infância até a juventude:

Eu estudava música em um projeto social e eu me achei... eu comecei a me achar na vida por causa da música (Natasha, E1, 02 mar. 2022).³⁷

[...] a gente [ela e os irmãos] participou de coral, aí depois do coral veio a escolha do instrumento. [...] entre meus 10 anos até, sei lá... 15. 16 anos, era só orquestra, música erudita (Sara, E1, 02 mar. 2022).

[...] eu comecei a estudar música aos 12 anos na escola de música da Banda de Música da minha cidade (Lina, E1, 06 abr. 2022).

Eu passei da 5ª a 8ª série tocando nessa banda marcial [da escola] (Tulipa, E1, 08 fev. 2022).

Natasha relata que se encontrou na vida através da música, o que se mostra muito interessante, pois ela aponta não se recordar do contato com a música na família, dentro de casa “*olha, talvez eu tivesse, sabe? Mas eu não me lembro.*” (Natasha, E2, 23 mar. 2022). Esse ponto é bem parecido com Lina, que também afirmou não ter muita relação direta com a música na infância e, além disso, que entrar na banda não foi sua escolha: “*[...] e o que me fez entrar não foi mais porque eu queria entrar. Eu entrei para acompanhar meu irmão, porque ele que realmente sempre quis. Então, para eu acompanhar ele, eu tive que entrar*” (Lina, E2, 26 mai. 2022). Penna, Pinto e Santos (2018a, p. 6) afirmam que:

Por vezes, o início da formação musical pode não ter sido fruto de uma escolha pessoal consciente, como quando os pais colocam os filhos pequenos para ter aula de música independentemente de sua vontade expressa, ou simplesmente quando a música está envolvida em outras práticas sociais – como em atividades religiosas –, que acabam por se constituir em espaços não formais ou informais de educação musical. (Penna; PINTO; SANTOS, 2018a, p. 6).

Esta questão é reafirmada por Tulipa, “*[...] acho que eu tinha vontade de continuar [na banda da igreja], mas não podia porque eu ainda era uma criança, eu dependia da minha família para estar ou não próxima ao grupo*” (Tulipa, E1, 08 fev. 2022). Sara e Tulipa, que também participaram de banda e orquestra, associam também suas interações na infância com a música às suas famílias. Além delas, Vitória, Nunes e Clara apontaram

³⁷ As citações das falas dos participantes estão em *Itálico* para que possamos diferenciar das citações de fonte bibliográfica.

que a música estava muito presente no ambiente familiar desde cedo e, alguns deles, associaram sua ligação com a música por conta dessas vivências significativas.

O meu pai era músico, seresteiro. Quando eu era pequena, ele tinha um grupo de, também, de samba. Então, eu cresci um pouco nesse ambiente. Minha mãe também gostava muito de música, então sempre escutava muita música. Eu tenho memórias da gente dançando, eu muito novinha e ela me pegando no colo e a gente dançando, escutando... mas eu tenho essa lembrança afetiva, não é? [...] e eu acho que pode ter sido isso um dos fatores que me influenciou a escolher fazer música (Vitória, E1, 10 fev. 2022).

Meu pai tocava, amadoramente, muito pouco. Então, ele me ensinou algumas notas e isso foi um dos principais impulsos assim... para que eu me dedicasse à música (Nunes, E1, 31 jan. 2022).

Minha relação com a música, ela aconteceu desde que eu tinha dois ou três anos de idade mais ou menos. [...] Lá em casa, eu e mainha sempre escutamos muitas músicas [...] e a gente escutava muita MPB juntas, a gente viajava escutando música, a gente andava no carro escutando música e geralmente músicas que ela gostava. Então, minha formação foi basicamente MPB, e minha tia também era uma pessoa assim (Clara, E2, 02 jan. 2022).

A influência da família, principalmente durante a infância, é uma questão que já é abordada nos estudos da área da educação musical. Um dos pontos que podemos refletir sobre esse tópico são as vivências que aconteceram nas vidas desses indivíduos e no impacto que puderam proporcionar para eles. De acordo com Queiroz (2022, p. 565):

A família exerce um papel fundamental na constituição e na formação dos indivíduos. A convivência familiar vai criando normas, crenças, valores, culturas próprias, trazidas pelo grupo de convivência, pelas instituições ou pela mídia. Isso pode direcionar os indivíduos, em suas escolhas e decisões, quanto ao que fazer na vida[...]. (Queiroz, 2022, p. 565)

Assim, como aponta, Penna (2015, p. 30) “sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música — juntamente com seus princípios de organização — é um fenômeno histórico e social.”. Estando a família incluída nesse contexto social, podemos afirmar que a influência da família nessa trajetória musical, pode ser de grande importância, principalmente, quando gera momentos significativos. Pois “[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.” (Penna, 2015, p. 33). Trazendo a citação de Penna para esta perspectiva da música no ambiente familiar, pode-se considerar que algumas famílias estão auxiliando, mesmo que indiretamente, o desenvolvimento da sensibilidade musical desses indivíduos através de vivências musicais diversas.

Essa diversidade de ambientes — perpassados sempre por relações afetivas — pode ser constatada nos relatos dos sujeitos. Para Clara, as lembranças são as músicas tocadas no carro junto com sua mãe e tia, Nunes aprendeu seus primeiros acordes no violão com o pai e Vitória lembra-se de dançar e cantar no colo da mãe.

Além disso, Vitória traz uma lembrança interessante sobre seu pai participar de uma banda de samba, ser seresteiro e o fato de ela crescer nesse ambiente. O samba, que faz parte da cultura popular do Brasil, tem como papel importante em sua tradição a transmissão oral, sendo comum a aprendizagem através da prática “[...] e, entre músicos populares, é por aí que se aprende, cantando, memorizando a melodia. As rodas de samba são encontros nos quais os músicos tocam, cantam, bebem, conversam, trocam ensinamentos e repertório e compõem” (Ferraz, 2011, p. 228-229).

Esse relato de Vitória pode ser relacionado com os saberes experienciais, na perspectiva de Tardif (2014), pois, na visão desse autor, os saberes são as habilidades, os conhecimentos, ou seja, o saber-fazer de alguém em relação a determinada atividade. Pois “o que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.” (Tardif, 2014, p. 48). Tardif refere-se à perspectiva dos saberes dos professores, porém, se trouxermos esse pensamento para a realidade do samba, o saber que Vitória vivenciou em sua infância pode ser considerado um saber experiencial para a realidade do ensino e aprendizagem da roda de samba.

Além da ligação com momentos em família, Do Monte, Sara, Mauro e Tulipa também participaram de atividades musicais vinculadas aos ritos e eventos de igrejas em suas infâncias. Deste modo, momentos musicais foram relacionados com as vivências religiosas:

Desde criança, assim, bem pequena mesmo, sempre foi uma coisa que me chamou atenção. E na família, assim... em casa, eu tinha meu pai, né?! Que tocava violão para mim e para a minha irmã. E eles também faziam parte de igreja evangélica. Então tinha bandinha e tudo mais e a gente sempre ficava perto e eu sempre queria estar lá perto cantando, tocando (Tulipa, E1, 08 fev. 2022).

Só o meu primo [que tocava] que eu me recordo. Nos meus oito anos de idade [...] que ele tocava violão, tocava na igreja. Então, ele tocava lá e eu ficava fascinado com ele tocado. [...]Eu ia lá para bater nas cordas do violão, para ficar fazendo esses barulhos, não é? (Mauro, E1, 08 abr. 2022).

[...] às vezes tocava na missa, no meu grupo de igreja, mas eu cantava mais do que tocava. (Sara, E1, 02 mar. 2022).

Minha relação com a música começa desde muito cedo. [...] Eu venho de uma família de músicos. Meu tio é músico. É uma família de músicos não profissionais, todos sempre tiveram ligação com a música muito mais pela igreja e por causa da igreja do que por uma ambição profissional. [...] E daí, meio que foi inevitável não olhar para esses instrumentos e sentir vontade de tocar (Do Monte, E1, 07 fev. 2022).

A igreja tem um papel importante na formação inicial de muitos músicos. De acordo com Travassos (1999, p. 133) “[...] as igrejas são espaços musicais inclusivos que não colocam pré-requisitos técnicos rigorosos. Aí a regra parece ser o fomento à participação que, por sua vez, promove a prática musical”. Essa flexibilidade na exigência técnica, muitas vezes, aproxima os indivíduos da prática. Pois é nela que vão se desenvolvendo alguns saberes necessários para tocar o instrumento, pegar uma música de ouvido, *etc.* Sobre essa questão, Do Monte afirma que “[...] músico de igreja... sobe [no palco] a mulher para cantar, a mulher canta em três tons modulando, assim na tora! E você vai pegando e vai desenvolvendo o ouvido. Ou desenvolve ou desenvolve” (Do Monte, E1, 07 fev. 2022). Mais uma vez podemos fazer a ligação com os saberes experienciais na perspectiva de Tardif (2014), o que nos leva a refletir sobre como esses saberes da experiência relacionados ao instrumento e à música já vêm sendo apreendidos desde as vivências na infância desses sujeitos entrevistados. Ainda, para Do Monte, estar no ambiente musical que a igreja lhe proporcionava foi o que fez surgir seu interesse pela música e pelo seu instrumento.

Outra questão importante a ser observada diz respeito aos estudos formais na área da música antes de entrar na universidade para cursar a Licenciatura em Música. Tulipa fez o Curso Técnico Integrado de Instrumento Musical do IFPB³⁸, que oferece uma formação profissionalizante junto com o ensino médio, ou seja, já possuía o diploma do curso técnico de música em seu instrumento. De acordo com o Plano Pedagógico desse curso:

Considerando que a música se faz presente no cotidiano da sociedade, sob vários estilos, formas, gêneros e tecnologias, há uma pressão de

³⁸ O Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical no IFPB foi criado em dezembro de 2008, quando aconteceu a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Além disso, “Antes da modalidade integrada ao ensino médio ser implantada, o IFPB já contava com o curso técnico em música no formato subsequente ao Ensino Médio.” (Vaz, 2022, p. 30).

demanda por profissionais capacitados e alinhados com o desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, a proposta de um Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical atende a sociedade na perspectiva da preparação para o mundo do trabalho sem desconsiderar a formação humanística, observando-se as profundas alterações decorrentes dos avanços científicos e nas mudanças paradigmáticas da indústria fonográfica (IFPB, 2018, p. 15).

Além disso, o curso “surge para suprir as necessidades nessa área específica do conhecimento, cumprindo, inclusive, uma importante função de proporcionar uma formação qualificada, seja para o exercício profissional, seja para prosseguimento de estudos de nível superior” (IFPB, 2018, p. 15-16). O curso técnico oferecido pelo IFPB configura-se como uma categoria de ensino profissionalizante integrado à formação do ensino médio e, ao final do curso, os alunos adquirem uma habilitação em instrumento ou canto. Para Tulipa, a experiência no IFPB não foi tão agradável, pois como ela mesma afirmou: “*Chego lá [no IFPB], primeira turma de música de 2009, cheio de aula vaga porque quase não tinha professor de música [no curso]. Então a gente tinha muita aula vaga*” (Tulipa, E1, 08 fev. 2022). Por conta disso, ela ainda sentia a necessidade de continuar os estudos da música e, assim que se formou no IFPB, fez o vestibular para música e design, na UFPB, mas resolveu cursar a Licenciatura em Música.

Já Clara, antes de cursar a Licenciatura em Música entrou no Curso Sequencial em Música Popular pela UFPB³⁹. Diferenciando-se dos cursos de bacharelado oferecidos pela instituição, por pretender promover a produção popular, esse curso se propõe a proporcionar...

[...] ao egresso uma visão panorâmica do fazer e do pensar musicais, bem como um domínio específico do conhecimento e da técnica no âmbito da área estudada. Essa formação musical permitirá, igualmente, ao egresso um olhar multidimensional sobre a música em seus aspectos artísticos, históricos e sociais, desenvolvendo uma capacidade de reflexão sobre o seu papel de musicista, intérprete na sociedade contemporânea. Além disso, este Curso estimulará no egresso a integração entre teoria e prática para uma efetiva consolidação na aquisição e geração de conhecimento (UFPB, 2009).

O Curso Superior em Música Popular, modalidade Sequencial de Formação Específica, da UFPB, é organizado em quatro semestres letivos, tendo uma carga horária total de 1620 horas a serem cumpridas. Essa carga horária subdivide-se em disciplinas

³⁹ Em março de 2009, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, através da Resolução nº. 58/2009, criou “o Curso Superior em Música Popular, na modalidade Sequencial de formação específica, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, da UFPB” (UFPB, 2009).

dedicadas aos conteúdos Básicos Profissionais, Complementares: Obrigatórios, Optativos e Flexíveis. E o estudante pode escolher entre Canto ou Instrumento.

Por sua vez, Natasha, Sara, Vitória, Nunes e Mauro relatam que estudaram seus instrumentos na EEMAN durante a juventude. Neste sentido, enfatiza Nunes: “*Então, eu vi aquela oportunidade muito grande de me aproximar mais da música e fui estudar na escola de música Anthenor Navarro*” (Nunes, E1, 31 jan. 2022).

A Escola Estadual de Música Anthenor Navarro foi fundada em 1931, por Gazzi de Sá (1901-1981), maestro paraibano. A escola é referência no ensino de música no estado da Paraíba, mas só passou a ter esse nome em 1932 e, apenas em 1952, foi integrada ao Governo do Estado da Paraíba. Em 1983, “[...] foi o primeiro órgão cultural e de ensino a instalar-se no Espaço Cultural José Lins do Rego, onde funciona até hoje, com o nome de Instituto Superior de Educação Musical – Escola de Música Anthenor Navarro.”. Conforme informações em seu site, esta designação se deve ao fato de ter sido, em sua fundação, uma instituição de 2º grau e nível superior. No entanto, na década de 1980, quando o curso de Educação Artística teve início na UFPB, a categoria de nível superior da EEMAN foi desativada, “restando à Anthenor Navarro apenas o funcionamento enquanto escola, qualificando os alunos em nível de segundo grau técnico” (Estado da Paraíba, 2023b), além de oferecer cursos livres.

Podemos afirmar que a EEMAN tem uma longa história com a cidade de João Pessoa e é conhecida como o conservatório da cidade. Após a primeira descentralização do LEMI a musicalização infantil passou a fazer parte das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. As modalidades do ensino de música existentes no quadro da escola são subdivididas em: Musicalização I, Musicalização II, Musicalização III, Curso de Música na EEMAN e o Instrumento/Canto (todos esses considerados cursos livres). A partir de 2020, a escola passou a ofertar o Curso Técnico Subsequente em instrumento musical. Assim, a EEMAN, além de ter sido um espaço que fez parte da trajetória formativa de alguns desses sujeitos, tornou-se uma oportunidade de trabalho, pois alguns dos entrevistados e outros alunos saídos do laboratório são professores nessa escola atualmente.

O interessante a ser observado, em relação a todos esses cursos mencionados acima, é que a maioria dos entrevistados (sete dos dez), tiveram uma trajetória no ensino formal da música antes da entrada no curso de Licenciatura em Música da UFPB. Além disso, cabe lembrar que outros sujeitos tiveram vivências informais e não-formais através da

família e da igreja. E esse conhecimento musical anterior à universidade, quanto à execução instrumental e leitura da partitura — conhecimentos "tradicionais" para músicos que podemos considerar como saberes disciplinares —, mostraram-se necessários, pois são exigidos nos exames de fundamentos de teoria e percepção musical e de performance instrumental ou vocal, que fazem parte das provas específicas para o ingresso na Licenciatura em Música da UFPB, pois “o **Processo Seletivo de Conhecimento Específico** (PSCE) é obrigatório para o ingresso nos cursos de Bacharelado em Música e Licenciatura em Música” (UFPB, 2023, p. 1). Dois sujeitos comentaram sobre essa questão da preparação prévia para a prova específica, Helena por não ter esse aprendizado anterior, e Do Monte, por ter a prática, mas não ter contato com a teoria musical:

Me preparei durante um tempo para poder fazer a parte teórica porque eu nunca tinha estudado absolutamente nada. Não sabia nem para onde ia a partitura, não sabia nada. (Helena, E1, 07 mar. 2022)

Durante esse período [de preparação para a prova específica], eu não estudei meu instrumento; eu estudei para fazer a prova de música. Na época, eu trabalhava no hospital, de maqueiro, [...] e ficava de madrugada tirando plantão e lendo Pozzoli⁴⁰. (Do Monte, E1, 07 fev. 2022)

Trazendo a perspectiva de Tardif (2014) sobre os saberes adquiridos no decorrer da vida e relacionando com a formação profissional desses sujeitos, podemos afirmar que essas vivências anteriores já estavam moldando a construção dos saberes docentes desses professores. Reafirmando a temporalidade, “O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Tardif, 2014, p. 19-20). E a natureza desses saberes docentes é social, de acordo com o pensamento de Tardif (2014), pois:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (Tardif, 2014, p. 71 — grifos do original)

Todos os participantes destacaram suas vivências na performance, como instrumentistas, ao longo de suas vidas, antes mesmo de entrarem no curso de licenciatura da UFPB. Assim, alguns se apresentavam na igreja, outros em bares, orquestra, banda

⁴⁰ Pozzoli é um guia teórico-prático para ensino de solfejo e leitura de partitura.

baile ou até em roda de amigos. Aliás, essa vivência musical é essencial para o ingresso no curso, que exige prova de conhecimentos específicos⁴¹. Clara afirma que “*a vivência que eu tinha na licenciatura, eu buscava, também, levar para os meus shows*” (Clara, E1, 02 jan. 2022). Por sua vez, Do Monte relata:

Eu acho que tocar, ser músico, ir para o palco... eu acho que esse é um ponto crucial. Porque no final das contas a gente lida com a música enquanto ciência e disciplina acadêmica [enquanto professor], mas não esquece que a música é uma arte, é uma manifestação artística cuja matéria-prima é o som. [...] Porque eu acredito que isso [ir para o palco] molda o professor de uma maneira muito relevante, saca? (Do Monte, E1, 07 fev. 2022)

Então, os dois relacionam suas vivências no palco com a sala de aula, salientando a importância de unir as experiências como artistas e como professores. Na verdade, entendem que essas duas funções não precisam estar dissociadas e sim conectadas entre si, pois uma auxilia a outra de alguma maneira.

Sara, Helena e Lina mencionaram que, antes mesmo de iniciarem seus cursos na Licenciatura em Música, já davam aula de seus instrumentos e desenvolviam outras práticas, como canto coral e aula de música para crianças: “*ai eu fui dizendo para ela [Profa. Caroline Pacheco] que eu já tinha dado aula, mas não tinha formação nenhuma, só de conhecimento de... assim... da minha rotina da música [...]*” (Sara, E1, 02 mar. 2022). Essa prática é comum entre indivíduos que dedicam parte de sua vida para o aprendizado de algum instrumento. De acordo com Penna (2007, p. 51), “mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais.”. Isso acontece por, ainda, existir uma crença de que para ensinar música não é preciso uma formação específica, o que não é verdade, claro. No contexto do ensino de instrumentos em escolas especializadas, essa crença pode até “funcionar”, porém quando tratamos da realidade da escola de educação básica, a situação já se torna outra, pois as necessidades de ensino e aprendizagem são distintas. Ainda de acordo com Penna (2007, p. 51), “uma licenciatura em música é necessária para ocupar esse espaço potencial, para que possamos garantir uma presença maior — e mais efetiva — de educadores musicais nas escolas regulares de educação”.

⁴¹ O Processo Seletivo de Conhecimento Específico é composto por uma prova de Conhecimentos Específicos, acima mencionada, e da nota do ENEM do candidato (UFPB, 2023, p. 1).

Apesar de terem iniciado suas experiências docentes antes da entrada no curso de licenciatura, Sara e Helena mencionaram, ainda, a importância do LEMI para suas práticas docentes, que já era uma realidade na vida delas, mas sem um direcionamento pedagógico. Com a entrada no LEMI, veio o pensamento crítico sobre as aulas, a noção da necessidade de uma estrutura, de um planejamento refletindo sobre a faixa etária e desenvolvimento apropriado para cada idade, *etc.* Portanto, podemos observar, através dessas experiências vivenciadas no LEMI, a construção de professoras reflexivas, que começam a refletir sobre a sua prática. Como bem aponta Penna (2010, p. 29):

[...] um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando matérias de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (Penna, 2010, p.29).

Portanto, o professor reflexivo, além de questionar sua própria prática, precisa estar atento à realidade e aos contextos de seus alunos, a seus interesses, para a partir disso poder transformar sua prática diária de ensino e aprendizagem. Assim, mais uma vez podemos perceber, na realidade do professor reflexivo, a importância da prática e relacioná-la aos saberes da experiência, de que Tardif (2014) tanto fala. Nesse sentido, Do Monte afirma: “*o LEMI me proporcionou uma prática pedagógica docente lá na universidade, uma prática que me permitia pensar sobre a prática. Isso me deu, além de conhecimento teórico-prático, isso me deu experiência.*” (Do Monte, E2, 23 fev. 2022). Então, não é apenas a prática pela prática, mas a prática e a reflexão sobre ela que auxiliam na construção desses saberes experienciais e, conseqüentemente, desse professor reflexivo.

Após o exposto, exemplificamos algumas reflexões e análises sobre as entrevistas com os sujeitos selecionados para esta dissertação, que evidenciaram a influência que o LEMI teve sobre suas vidas. Tanto na vida pessoal como profissional, em suas aulas, no momento de estudar sobre suas práticas, nas rotinas de suas aulas, e ainda em relação a quando tomar ou não uma decisão importante. Retomaremos essas questões mais adiante.

Com essa reflexão sobre os contextos de ensino e aprendizagem que os sujeitos entrevistados passaram durante sua trajetória anterior ao LEMI, pudemos expor um pouco

dos múltiplos contextos para a prática musical. A seguir, tratamos das motivações que levaram os sujeitos a procurar ou entrar no LEMI.

4.3. Motivações

Após a coleta e análise dos dados recolhidos para esta pesquisa, foram encontradas algumas motivações que levaram os sujeitos a procurar o laboratório. Para participar do LEMI, era necessário aprender a cantar, caso esse não fosse seu instrumento principal. Além disso, era incentivado que os licenciandos aprendessem instrumentos percussivos e, se possível, algum instrumento harmônico, pois várias atividades da aula de musicalização infantil utilizam esses instrumentos:

[...] a gente tinha sempre esse compromisso com o desenvolvimento da musicalidade dos alunos também, dos licenciandos. Porque eles tinham que aprender a cantar, estar confortáveis com cantar mesmo se você só é um “tocador de violão profissional”. Você é superbom no trompete, mas se você não sabe cantar vai ser difícil você dar aula para criança. (Profª. Caroline Pacheco, entrevista em 24 mar. de 2023).

No entanto, na Licenciatura em Música da UFPB, todos os estudantes do curso habilitam-se para cantar ou tocar um instrumento específico, que nem sempre atendiam às necessidades imediatas da musicalização infantil. Mas o compromisso com a execução a performance reflete-se em oito semestres do estudo de canto ou do instrumento escolhido, além de um recital de conclusão de curso. Sobre a motivação para o aprendizado de instrumentos, Cunha (2013, p. 57) afirma que:

A “motivação” se refere ao ajuste afetivo para a regulação mental ao aprendizado da música e é um dos grandes desafios que enfrentam os estudantes da área de música. Isso se dá, visto que necessitam de esforços diários de concentração para as atividades não apenas físico-motoras do instrumento ou do canto, mas para o entendimento da linguagem, escrita e desenvolvimento da memória. (Cunha, 2013, p. 57)

Refletindo sobre motivação no aprendizado da música, Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009) afirmam que “O ato de praticar ou aprender através de experiências sistemáticas é compreendido como um requisito essencial para aquisição de habilidades em diversos domínios” (Araujo; Cavalcanti; Figueiredo, 2009, p. 250). Considerando que, no LEMI, as reuniões eram realizadas todas as quartas-feiras e as aulas de musicalização infantil em todos os sábados do semestre letivo, observamos que aconteciam experiências sistemáticas por parte dos alunos do curso de Licenciatura em Música que fizessem parte do laboratório.

Nos estudos de Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009), são apontadas duas definições em relação às motivações intrínsecas e extrínsecas que consideramos importantes. A primeira, é definida como a relação com uma atividade envolvente, geradora de satisfação no indivíduo por “sua própria causa, por esta ser interessante [...]” (Guimarães; Boruchovich, 2004, p. 143 *apud* Araújo; Cavalcanti; Figueiredo, 2009, p. 259), já a segunda é “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições” (Araújo; Cavalcanti; Figueiredo, 2009, p. 260).

A motivação extrínseca e a intrínseca eram consideradas contrastantes uma em relação a outra, já que “a literatura clássica caracteriza a motivação extrínseca como tipicamente pálida e empobrecida”, porém, houve uma reinterpretação dessas oposições após “estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca” (Araújo; Cavalcanti; Figueiredo, 2009, p. 260).

Nas entrevistas com os sujeitos selecionados para a presente pesquisa foram identificadas as seguintes motivações: imediatismo por necessidade de atuação profissional, estágio supervisionado exigido pelo PPP do curso de Licenciatura em Música da UFPB — motivação extrínseca —, e o reconhecimento do trabalho do LEMI e/ou da professora Caroline Pacheco – motivação extrínseca e intrínseca. Para os sujeitos que apresentaram o imediatismo por necessidade de atuação profissional, destaco três falas que remetem a essa motivação:

[...] a musicalização estava bem no comecinho nas instituições, sabe? E me indicaram para um lugar e eu fui estudar na internet “como fazer uma aula” e aí foi desse jeito. Eu não estava nem no LEMI ainda. E aí eu fiz uma aula, gostaram e eu sabia que tinha o laboratório e eu disse “Bicho, eu preciso estudar mais sobre isso, porque agora eu sou carteira assinada, e tal, em um lugar e eu preciso me organizar”. Sempre foi assim. Sempre foi estudando para poder fazer. E aí eu entrei no LEMI (Helena, E1, 07 mar. 2022).

E aí, eu lembro que um amigo meu foi a pessoa que me... ele não me deu um empurrão, não. Ele me atirou de um penhasco [risos] para dar aula e cantar. Aí ele disse assim: “Eu estou saindo de uma escola, de um berçário. Eu dava aula de música lá, mas eu estou sem tempo de dar aula de música lá porque eu consegui outro emprego. Eu tenho que indicar uma pessoa para trabalhar lá. Tu não queres não?” Isso, meu único dinheiro era a bolsa do PIBID, não é?. Ele disse “Eu ajudo! Eu lhe dou os meus planos de aula até agora e lhe ensino as atividades tudinho, mas eu tenho uma condição. Se você topa você vai ter que fazer parte do LEMI. Porque eu vou poder te ajudar até certo ponto, depois eu não vou ter como te ajudar. Aí você vai ter que ir para lá porque só tem lá. Não tem outro canto para tu saber como é que tu vai

dar aula para bebê.” [...] Aí eu fui lá, conversei com Carol. Aí eu disse “Tá bom!” (Tulipa, E1, 08 fev. 2022).

Aí eu lembro que o coordenador do curso de licenciatura falou assim “Eita, essas novas professoras vão ser boas para o curso. Uma é de canto, a outra é de piano, mas ela está com uma proposta muito massa para dar aula para as pessoas que querem dar aula [de música] para a educação infantil.” Aí quando ele falou isso eu “Epa! Eu já estou nessa área, nunca ninguém me ensinou nada. Eu que catava material ou lembrava das coisas que me passavam. [...] E aí eu fui dizendo para ela [a professora Carol] que eu tinha dado aula, mas não tinha formação nenhuma, só de conhecimento de assim... da minha rotina da música e aí ela foi mostrando, trazendo artigos, trazendo material que ela já fazia... que ela fez quando ela foi professora de musicalização (Sara, E1, 02 mar. 2022).

Uma questão a se refletir sobre o imediatismo por necessidade da atuação profissional é sobre os alunos que não tinham interesse em serem professores, mas vão para a área do ensino por alguns motivos, como não terem conseguido se sustentar apenas como musicistas, como discutem Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009, p. 266). Nesse sentido, a questão financeira é bastante importante, como podemos perceber no depoimento de alguns sujeitos.

Percebemos que a questão financeira é um aspecto que aparece nas entrevistas e está presente entre os sujeitos, como nas falas, já colocadas aqui, de Tulipa e Helena: *“Sempre foi assim. Sempre foi estudando para poder fazer.” (Helena, E1, 07 mar. 2022)* e *“Isso, meu único dinheiro era a bolsa do PIBID, não é?” (Tulipa, E1, 08 fev. 2022).* Essa situação leva-os, muitas vezes, a essa motivação do imediatismo por necessidade de atuação profissional. No entanto, como nossa análise revelará adiante, o LEMI vai ser uma oportunidade de se comprometerem com a docência de modo mais significativo.

Sara, que ingressou no laboratório logo de início da implantação do LEMI, além de demonstrar interesse em aprender mais sobre a área em que já trabalhava — da educação musical infantil — salienta outra questão que também a motivou a permanecer no LEMI. A possibilidade de cumprir com a carga horária de um dos estágios docentes exigidos pelo PPP da Licenciatura em Música da UFPB: *“Aí o que é que aconteceu? Foi passando o tempo e aí a professora foi conseguindo bolsas⁴² de estágio. E aí eu fui ficando com ela no projeto” (Sara, E1, 02 mar. 2022).*

⁴² As bolsas oferecidas pelo laboratório eram para os projetos de extensão, mas de acordo com alguns entrevistados, documentos do LEMI e relatos da coordenadora Caroline Pacheco, houve uma época em que os alunos podiam cumprir com a carga horária de um dos estágios supervisionados exigidos pelo PPP da Licenciatura em Música da UFPB através do LEMI.

O objetivo geral do curso de Licenciatura em Música da UFPB, de acordo com o PPP, é “Formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” (UFPB, 2009, p. 4). Dessa forma, para atingir esse objetivo, os alunos que ingressarem no curso, com habilitação em instrumento ou canto, têm que cumprir a carga horária de 405 horas em estágios supervisionados, que se subdividem em três (ver Figura 8). Cada estágio é direcionado, respectivamente, para os contextos educativos mencionados no objetivo geral.

Figura 8 – Conteúdo de formação pedagógica Licenciatura em Música UFPB



Fonte: A autora a partir de UFPB (2009).

Sendo assim, a possibilidade de aprender sobre a área da educação musical infantil atrelada à oportunidade de cursar o estágio em educação básica – que engloba a educação infantil – exigido pelo PPP, foi uma das motivações que levou alguns alunos a ingressarem no laboratório.

[...]uma pessoa me chamou e disse, não foi ela [Carol] diretamente, né? Foi uma amiga do curso. Aí disse “Olhe! A gente vai começar, as aulas vão começar mesmo agora. Vai ter! A gente pode fazer o estágio, inclusive, a gente pode fazer lá no laboratório.” Como eu precisava fazer esse estágio ainda, sabe? Então, isso me chamou atenção, porque

eu digo “Isso vai ser útil para outras atividades que eu vou ter que cumprir no curso, na universidade” (Nunes, E2, 22 fev. 2022).

Os relatos também revelaram como motivação o reconhecimento do trabalho do LEMI e/ou da professora Caroline. Foi o caso de pessoas que chegaram ao laboratório por ter o ouvido falar do trabalho realizado lá, através de colegas ou da própria coordenadora do projeto.

Eu tinha [expectativas sobre o trabalho que era realizado no LEMI] porque era conhecido [o laboratório], não é!? E, como eu falei, no momento que eu entrei... eu já... meio que saquei o laboratório, desde o primeiro período (Helena, E2, 24 mar. 2022).

E Carol, também uma excelente professora... me encantou pela forma como ela... como ela era criativa para ensinar. O jeito que ela ensinava, a forma como ela lidava com os alunos, com a turma, realmente era uma coisa muito envolvente. E aí, eu pensei “Meu Deus, será que essa mulher não tem nenhuma bolsa? Não tem nenhum projeto? Eu preciso saber disso.” E aí... eu descobri o laboratório de musicalização infantil. [...] E aí, fui como monitora. Entrei como monitora [voluntária], na verdade. Depois é que me tornei bolsista (Clara, E1, 02 jan. 2022).

Até que eu conheci a professora Carol e tal... paguei uma disciplina com ela. Na época, uma amiga minha me falou “Ó, vamos pro LEMI.” Eu falei “Que danado é LEMI?”, e ele “É um laboratório. A gente dá aula para criança pequena. Eu acho que tu tens perfil para isso.” Aí eu falei “Tá! Eu não sei o que é não, mas eu vou conhecer e tal.” Aí acabou que conheci Carol e gostei muito de Carol. Enfim... e resolvi que eu queria entrar no LEMI (Do Monte, E1, 07 fev. 2022).

[...] eu ia desistir [do curso], estava prestes a desistir. Até que Carol apareceu, assim... muito forte. Carol disse “Vamos ver lá no laboratório de educação musical. Vamos ver como você vai... se você pode ir.” [...] Venha sábado aqui dar uma olhada no projeto para ver como o projeto funciona.” Naquela época eu já estava totalmente desanimado. Aí eu peguei e fui lá no sábado, procurei ela. Aí quando eu vi aquela movimentação... porque é muita criança. Aí quando eu vi as crianças, eu falei com ela, procurei ela. Quando eu entrei na primeira sala que eu vi aquele negócio acontecendo lá, aquela mágica eu disse “Meu Deus do céu, é isso que eu quero” (Mauro, E1, 08 abr. 2022).

Cunha (2013), em seu artigo *Motivação para o aprendizado da música: uma revisão da literatura publicada*, — que apresenta uma revisão sobre pesquisas que abordam a “motivação” na área de aprendizagem da música — afirma que “o aluno se torna motivado quando o professor e a escola conseguem oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia do estudante” (Cunha, 2013, p. 62). No artigo de Cunha, essa afirmação está direcionada ao ensino e aprendizagem do canto e/ou instrumento, e pode, também, ser trazida para a realidade do LEMI, quando refletimos sobre o ambiente que foi criado ali: “*Não tinha um outro espaço, pelo menos eu não*

conhecia, na universidade, no curso de música, que me proporcionasse aquela discussão” (Do Monte, E2, 23 fev. 2022). Sendo assim, podemos interpretar que, no LEMI, os alunos encontravam esse ambiente propício citado por Cunha. E, talvez, essa motivação auxiliasse na permanência dos alunos no laboratório, durante a graduação ou até mesmo depois de se formar. Assim como afirmam Vitória e Helena:

Eu saí, eu passei um tempo no LEMI, mas eu saí e voltei algumas vezes. [...] Mas aí tipo... eu pedi uma licença, não é? Aí eu disse “Vou sair, mas eu volto, viu?”. [...] Eu voltei para o LEMI ainda... eu acho que em 2014. Eu voltei para o LEMI e fiquei até 2015, mas aí entrei no mestrado em 2016 e deixei o LEMI (Vitória, E1, 10 de fev. 2022).

[...] eu fiquei três anos no laboratório sem bolsa. Voluntária! Fazia parte da minha rotina, entendeu? Eu ia de graça. [risos] Não é de graça, porque a gente aprendeu demais, entendeu? (Helena, E2, 24 mar. 2022).

Cernev e Hentschke (2012) discutem sobre a teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas — que é uma das subteorias ligadas à autodeterminação —, na motivação dos professores de música. E afirmam que:

Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico incide sobre como os fatores ambientais podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho e a sensação de bem-estar pessoal. Segundo a teoria da autodeterminação, três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas: as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Seus proponentes consideram a teoria da autodeterminação uma abordagem dialética em que, para as pessoas satisfazerem suas necessidades psicológicas básicas, necessitam de suporte e apoio do ambiente (Cernev; Hentschke, 2012, p. 88).

Trazendo essa perspectiva para a realidade do laboratório através das entrevistas realizadas com os sujeitos entrevistados, percebemos que as motivações de alguns deles — se não da maioria — para permanecer no LEMI teve a contribuição positiva de fatores ambientais para o sentimento de autodeterminação. Podemos constatar essas questões nas falas de alguns sujeitos como Do Monte, que viu a prática pedagógica do LEMI como um fator determinante para permanecer no laboratório, ou Helena, que encarava o acolhimento do LEMI como uma maneira de valorizar seu trabalho como professora. Já Vitória encontrou na partilha da aprendizagem como professora um lugar seguro e Mauro associou sua permanência no laboratório às aulas de musicalização infantil que assistiu e se encantou:

A minha intenção era só aprender a dar aula. Depois que eu fiquei sabendo que tinha esse lance de o laboratório ser um... um laboratório, que não ficava só no campo da teoria, que a gente tinha que ir para a prática, eu achei legal. Descobri que eram crianças pequenas e acabei me engajando. [...] é porque na minha visão, as reuniões e as discussões que aconteciam durante as reuniões, as primeiras reuniões que eu participei, me fizeram ver que o laboratório era um local diferente. Não tinha outro espaço, pelo menos eu não conhecia, na universidade, no curso de música que me proporcionasse aquela discussão. [...] Na minha cabeça, o LEMI era uma espécie de oásis pedagógico, sei lá... dentro do curso. Eu não conseguia ver aquela prática de uma pedagogia tão viva e tão, na minha opinião, tão eficaz, assim... do ponto de vista do estudo mesmo. E isso me impactou e me fez querer ficar lá e pensar nesse lance de dar aula para criança (Do monte, E2, 23 fev. 2023).

Quando eu entrei na primeira sala que eu vi aquele negócio acontecendo lá [a aula de musicalização], aquela mágica... eu disse “Meu Deus do céu, é isso que eu quero.” [...] Porque, para mim, aquele ambiente lá dentro, aquelas crianças participando daquele jeito, pegando os instrumentos e tocando, muita música soando, muita coisa. Aí aquele ambiente dali... eu saí de lá louco [de felicidade] (Mauro, E1, 08 abr. 2023).

Podemos dizer, através dos relatos dos entrevistados, que o LEMI foi um ambiente no qual os alunos encontravam fatores ambientais que auxiliavam o sentimento de autodeterminação, como citado por Cernev e Hentschke (2012). Esses fatos contribuíram para sensação de bem-estar e qualidade no desempenho como professores de música. Pois, “segundo a teoria das necessidades psicológicas básicas, professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional” (Cernev; Hentschke, 2012, p. 90). As reuniões semanais do LEMI traziam debates sobre tópicos do dia a dia na sala de aula, como fazer ou não fazer determinada atividade. Então, além de ter a professora Caroline Pacheco guiando as discussões, os próprios alunos traziam sua experiência derivada da própria prática, enriquecendo a discussão. Assim, eram satisfeitas as necessidades básicas apontadas na teoria da autodeterminação — autonomia, competência e pertencimento —, pois tinham protagonismo nas discussões e nas aulas de musicalização infantil.

De acordo com Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009, p. 258), “nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades”. Com essa questão posta, podemos ainda, retomar a perspectiva sobre a própria experiência, neste caso os saberes experienciais, de acordo com Tardif (2014, p. 49), pois:

[...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] Essas interações [...] exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão (Tardif, 2014, p. 49-50).

Portanto, a vivência no LEMI gerou simultaneamente a construção dos saberes experienciais, por oferecer a oportunidade da prática docente, além de abrir espaço para a discussão dessa prática, e, ao mesmo tempo, motivando satisfazendo as necessidades básicas de acordo com a teoria de autodeterminação.

Sendo o LEMI este lugar para viver e analisar essas experiências pessoais, os alunos participantes do laboratório, com o passar do tempo, conseguiam perceber suas capacidades relacionadas à sala de aula, mais especificamente às aulas de musicalização infantil. Dessa forma, o laboratório proporcionou-lhes dar um passo importante na autonomia de suas jornadas como professores. Como afirma Natasha:

[...] depois do LEMI, foi assim... foi outro ponto de “Opa, eu posso fazer.” Eu comecei a participar das aulas, eu comecei a ver que eu era capaz de dar aula. Porque assim... eu tive matérias de estágio no meu processo da licenciatura, mas o estágio ele não me deu segurança de “Ah, eu posso dar aula.”. E aí, quando eu comecei no LEMI... a organização e a forma de como acontecia era diferente e eu comecei a dar aulas (Natasha, E1, 02 mar. 2022).

Como a capacidade de **competência** está associada com “a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o ambiente”, a **autonomia** “parte do princípio de que o ser humano tem a necessidade de sentir-se no controle de suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos” e a de **pertencimento** ou **vínculo**, por sua vez, diz respeito à “busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros” (Araújo, Cavalcanti; Figueiredo, 2009, p. 259). Portanto, analisando o relato acima, testemunhamos todas essas necessidades da teoria da autodeterminação sendo realizadas por Natasha, pois ela se percebe como professora, como sendo capaz de dar aulas, a partir do momento que entra no LEMI, fortalecendo o vínculo com o laboratório.

Podemos afirmar, após a análise das entrevistas realizadas para esta dissertação, que, de certa forma, os sujeitos entrevistados apontaram essas necessidades como satisfeitas em muitas de suas falas, inclusive em algumas já citadas.

Além dessas motivações, ainda apareceram questões como sujeitos que conheceram a professora Caroline em disciplinas ministradas por ela e, por conta disso, aproximaram-se dela e de seu grupo de pesquisa relacionado ao ensino de música para crianças, criado antes mesmo do laboratório. Então, nesses casos, quando houve a criação do laboratório, esses alunos já estavam inseridos no contexto de estudos em torno do tema da musicalização infantil, junto à professora e, por conta disso, já faziam parte da equipe que se tornou a equipe do LEMI.

Não! Assim... eu não tinha nenhuma expectativa fora disso. Expectativa de entrar... porque eu não tive essa ideia de “Eita... está acontecendo um projeto e eu vou entrar nele.” Eu não me vi fora do projeto e “agora eu vou entrar no projeto.” O projeto foi acontecendo e eu fui acompanhando ali. Eu lembro que na... não foi só eu... que aconteceu isso. Eu estava lá no início, mas não tinha só eu nessa... nesse processo de... aluno da Carol. Tinham outras pessoas, alunos da Carol, que estavam acompanhando essa coisa de “ah, gente! Vou abrir um projeto” (Natasha, E2, 23 mar. 2022).

Aí ela fundou o projeto de musicalização infantil, nisso eu tenho até orgulho de dizer que eu participava do pessoal que estava lá junto dela, viu tudo acontecer, as primeiras aulas (Sara, E1, 02 mar. 2022).

Já Vitória teve motivações diferentes. Acreditava que não saberia dar aulas para crianças tão pequenas e viu no laboratório um espaço adequado para trabalhar essa questão.

A gente nunca... não somos seres prontos, né? Nunca estaremos prontos, mas foi ali que eu realmente me vi como professora. Eu sou muito tímida e eu nunca me via dando aula para criança, inclusive. Achava que não tinha jeito, me achava meio... sabe? meio hãã... [fez um gesto de uma pessoa desengonçada] Meio durona, meio assim... sei lá! Meio sem jeito mesmo com criança. E eu entrei na extensão, no LEMI, justamente por isso. Para poder trabalhar um pouco mais dessa minha timidez, dessa minha falta de jeito, que eu achava que não tinha, né? E aí Carol me convidou para participar, na época, e eu fui nesse intuito de me desafiar mesmo, a melhorar (Vitória, E1, 10 fev. 2022).

Lina sentiu bastante curiosidade de entender como funcionava um projeto de música para crianças tão pequenas.

Era mais tipo... eu queria conhecer porque gera uma curiosidade. Como é que é feito esse trabalho de ensino de música para crianças tão pequenas? Porque era de 6 meses a 9 anos! Então essa questão dos 6 meses é que me... [fez um gesto com o dedo na cabeça como se estivesse confusa] Como é que é? Que tipo de música é essa? (Lina, E2, 26 maio 2022).

Então, com a análise dos dados recolhidos para esta pesquisa, percebemos essas motivações, expressas nas narrativas dos sujeitos, que consideramos de grande importância trazer aqui, para o bom desenvolvimento do trabalho e para uma melhor

compreensão sobre essas motivações. Ainda analisando esse material, discutiremos, no próximo tópico, as contribuições do LEMI para a vida dos sujeitos que foram entrevistados.

4.4. Contribuições do LEMI

Após as pesquisas bibliográfica e documental e as entrevistas realizadas para esta dissertação, podemos afirmar que a existência do LEMI dentro da UFPB contribuiu para a disseminação do estudo e da prática do ensino da música para crianças de zero a seis anos de idade. Além de preparar profissionais para esta área tão específica, auxiliou na elaboração de estudos, como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)⁴³ e artigos nessa área (Bezerra, 2015; Bezerra, 2017; Mendonça; Cabral, 2021), e dissertações de mestrado como esta. Portanto, ajudou de várias maneiras a fortalecer a área da educação musical na Paraíba, principalmente, na cidade de João Pessoa. Cabe ressaltar que, também, que através dos trabalhos publicados, de acordo com o pensamento de Gauthier e colaboradores (1998, p. 33), ocorreu a transformação do saber experiencial no saber da ação pedagógica. Pois, para eles, a partir do momento que esse saber da experiência é submetido a pesquisas derivadas da prática na sala de aula e, posteriormente, tornado público, essa transformação acontece.

O LEMI contribuiu, ainda, para o mercado de trabalho do educador musical na cidade de João Pessoa, já que os professores que saíram do LEMI eram os mais indicados para atuar com a música na infância, pois a preparação pedagógica e prática que o LEMI trouxe para a vida desses profissionais potencializou sua inserção no mercado de trabalho:

Profissionalmente, isso [o LEMI] me abriu muitas portas. Logo quando a gente começou foi um “bum” muito grande em João Pessoa. [...] a musicalização ficou conhecida. Então virou uma referência. “Ah, você trabalha na musicalização infantil?”. Isso era um respaldo, um diferencial (Natasha, E2, 23 mar. 2022).

Como os sujeitos entrevistados são egressos da UFPB, muitos atuam na área da educação musical infantil desde o LEMI, outros atuaram na área e hoje se dedicam mais ao ensino do seu instrumento e, ainda, há os que se dediquem mais à performance:

⁴³ A Licenciatura em Música da UFPB exige como TCC uma monografia baseada em pesquisa. Dentre as que abordaram questões relativas ao LEMI, podemos citar: Oliveira (2013); Nascimento (2020); Mendonça (2020); Santos (2021); Amorim (2022).

No momento, eu trabalho dando aula do meu instrumento, mas tenho focado mais no mestrado mesmo. (Clara, E2, 01 fev. 2022).

[...] atualmente tenho um espaço [...] lá a gente tem aula de canto, guitarra, musicalização, piano e tal. Estou, atualmente, [estou] dando mais aula do meu instrumento (Helena, E1, 07 mar. 2022).

Analisando as falas de Clara e Helena, constatamos que as duas trabalham, no momento com o ensino de seus instrumentos. Além dessa questão, Helena fala sobre ter um espaço no qual oferece aulas de vários instrumentos. Sobre isso, Lina comenta que “Atualmente eu só dou aula de musicalização na EEMAN e eu estou começando um projeto particular [de aulas de musicalização], mas ainda está bem no início”. (Lina, E1, 26 abr. 2022). Isso mostra a autonomia e iniciativa dessas professoras que, além das aulas de musicalização e/ou instrumento em outras escolas, tiveram a iniciativa de criar seu próprio espaço educativo para expandir a oferta do ensino da música na cidade de João Pessoa.

Na Figura 6⁴⁴, apresentamos as áreas a que cada sujeito entrevistado se dedica. Vitória, Nunes, Lina, Mauro, Tulipa e Do Monte iniciaram sua trajetória nas aulas de musicalização infantil através do LEMI e continuam nesse percurso até hoje. Todos trabalham com essa área e gostam bastante, mesmo alguns deles atuando também em outros campos musicais, como fazendo parte de orquestra, dando aula de música na escola básica. No entanto, continuam na trajetória da musicalização infantil por gostar bastante da área:

[...] a questão de dar aula de musicalização... eu faço isso porque é uma coisa que realmente... eu gosto! Então, mesmo que eu não recebesse nada, eu faria o trabalho. Mesmo que não fosse remunerado, provavelmente eu faria (Lina, E1, 26 abr. 2022).

Clara e Helena, apesar de gostarem muito da musicalização infantil e terem dedicado a ela uma parte de sua trajetória de ensino, seguem trabalhando com aulas de seus instrumentos. Apontaram, no entanto, que o LEMI foi o lugar de crescer e se aperfeiçoar nos estudos direcionados à prática pedagógica:

Eu nunca tinha pensado em ser professora. Inclusive, eu dizia com muita certeza que jamais seria professora. Eu acho que muito pelo medo de achar que não era capaz de ensinar para alguém alguma coisa. [...] mas como eu vi que existiam metodologias, que existiam formas de fazer... não é que seja uma receita, mas um guia. Eu me senti mais confortável e mais segura, mais confiante para ensinar, não é? Tanto a partir das minhas vivências quanto do que eu estava

⁴⁴ Apresentada no item 4.1.

aprendendo. Tanto no laboratório quanto nas aulas de instrumento. Então eu me encantei, porque eu via esse guia; esse direcionamento resultava em desenvolvimento musical para as crianças principalmente, que era quando eu estava mais inserida ali na educação musical. E não só olhando o desenvolvimento delas ao longo do ano, do semestre, como também dependente dos pais e mães, do que a criança estava fazendo em casa. [...] Eu adoro ser artista, é o que eu amo fazer, mas o mundo da pesquisa também me encanta e o mundo da educação musical também. [...] ultimamente eu tenho pensado em juntar tudo isso [...]” (Clara, E2, 01 fev. 2022).

Natasha e Sara estiveram no LEMI desde sua formação como grupo de estudos, participaram da construção do LEMI junto com a prof^{ra}. Caroline Pacheco. Trabalham em escolas de educação básica e utilizam muitos aspectos da musicalização infantil em suas aulas. Apontaram a importância de ter participado do LEMI para a construção das professoras que são hoje. Ainda utilizam muito do que aprenderam no laboratório no dia a dia como professoras, não só na construção das aulas, como no planejamento, ideias de atividades, na prática reflexiva etc.

Então isso [o LEMI] mudou muito em relação à questão profissional no momento [se referindo a partir do momento que o LEMI foi criado]. E o diferencial maior em relação ao pessoal, foi porque isso me direcionou na vida. No profissional e na vida, porque a partir das escolas que... a partir da musicalização infantil do LEMI, do projeto, das aulas, das reuniões... isso foi me direcionando para os lugares que eu fui escolhendo depois. Eu estava no projeto em 2010/2011, a gente está em 2022... Dez, 11 anos depois e eu estou trabalhando com musicalização infantil, ainda dando aula para criança e muita coisa do que eu uso hoje veio da minha base lá do projeto. Aumentou mais um monte de coisa, mas a minha base veio de lá. Ainda uso coisas de lá. E assim... foi a minha base. Então isso foi um diferencial no profissional (Natasha, E2, 23 mar. 2022).

Então Natasha, mesmo depois de todo esse tempo desde sua entrada no LEMI, continua a utilizar os recursos que vieram de suas vivências no laboratório. Isso destaca a importância que o LEMI teve na formação inicial desses alunos, hoje professores, que tiveram a oportunidade de vivenciar essa prática, a construção desses saberes e experiências. Não eram só as aulas em si que faziam parte do desenvolvimento desses indivíduos como professores. As discussões, as reuniões faziam parte da realidade e do cotidiano do laboratório:

A reunião era gigantesca de tanta gente que tinha, de tanta gente que estava ali. Tinha... sei lá! Duas ou três pessoas que estavam desde o começo, umas sete que ingressaram um ano antes de mim, eu e mais quatro amigos e já tinha gente, assim... depois da gente. Então tinha, sei lá, três gerações ali de gente acumulando da universidade sem ir embora. Gente que saía e depois voltava. [...] Então, a maneira como o LEMI é, não é? Eu estou tentando achar uma palavra para definir,

mas o acolhimento faz com que você se mantenha. Se mantenha estudando, se mantenha consciente, não é? Da sua importância, da importância do seu trabalho. E isso é muito massa porque isso lhe valoriza muito como professor e faz com que você... e uma das coisas que eu dizia para Carol era “Caramba, parece que eu não estou sozinha dentro desse universo de ensino consciente.” Entende? E isso faz com que você faça parte (Helena, E2, 24 mar. 2022).

[...] foram coisas que eu não tinha ideia que aconteciam que, para mim, foram essenciais na minha formação. Essa questão de estar compartilhando, no fundo é compartilhar, não é? Compartilhar a aprendizagem. Porque se você, inclusive, vai para a escola, você está dando aula, colocando a mão na massa, mas não tem com quem compartilhar, entende? Não tem com quem dizer “Ai gente... hoje eu passei por uma dificuldade!”. Escutar, ser escutado, ser escutada... então, essa questão de poder compartilhar suas dificuldades, suas aprendizagens... Isso, para mim, foi essencial e que eu não tinha ideia de que isso acontecia por lá (Vitória, E2, 03 mar. 2022).

Sobre essa questão citada por Vitória, de compartilhar as experiências, Tardif (2014) afirma que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade; as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (Tardif, 2014, p. 52)

Assim, com essa afirmação de Tardif (2014), sobre a objetividade e algumas subjetividades dos saberes experienciais, é possível fazer um comparativo com as vivências ocorridas no laboratório, relatadas acima na fala de Vitória, sobre a importância do compartilhamento dessas experiências entre os pares. Não só o compartilhamento, mas é essencial a reflexão sobre tais experiências com o propósito de solucionar problemas e questionamentos sobre as aulas, ou atividades que por algum motivo não tenham funcionado como era esperado. E essa prática do questionamento deve-se ao fato de o LEMI seguir uma linha que incentivava a reflexão e, por consequência, a construção de professores reflexivos. De acordo Penna (2010, p. 29):

Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesse. (Penna, 2010, p. 29)

Concordando com a citação acima, Do Monte aponta que “*Eu sempre tento entender o que é que o aluno quer para que o desenvolvimento musical dele [...] se dê a*

partir do que ele quer e não a partir do que eu entendo que é melhor para ele” (Do Monte, E2, 23 fev. 2022). Portanto, para “entender o que o aluno quer” – ou, em outros termos, o que é significativo para ele –, será preciso compreender um pouco sobre suas vivências “fora da sala de aula”, como apontado por Penna, para então refletir sobre essas questões e tentar trazê-las, de alguma forma, para as aulas desse aluno.

Ao apoiar o exercício profissional e a reflexão sobre a prática pedagógica, o LEMI contribuiu, diretamente, para a formação inicial desses sujeitos.

[...] eu posso falar de coisas pontuais assim... coisas que eu trago do LEMI. Estrutura da aula eu utilizo a mesma... a mesma não. A estrutura da aula mudou, mas ela nasceu do LEMI. [...] Essa estrutura da canção de entrada ou algum ritual de entrada, desenvolvimento das aulas, e aí um desenvolvimento que entre numa espécie de rotina de aula, dividindo certinho, passando em partes da aula e algum tipo de finalização, não é? Uma estrutura de aula que trago do LEMI. Porque o LEMI me marcou, foi significativo. Então eu uso até hoje (Natasha, E2, 23 mar. 2022).

[...] o LEMI me proporcionou uma prática docente lá na universidade, uma prática que me permitia pensar sobre a prática. Isso meu deu, além do conhecimento teórico-prático, isso me deu experiência. Então, a experiência da sala de aula eu levo, hoje, para a minha atuação. Tanto com os pequenos quanto com os grandes, mas muito mais com os pequenos, que era o foco do projeto. Também algumas... uma postura do professor sempre reflexivo. [...] Se a aula não funcionou, eu vou lá e escrevo um “diário de bordo”, que era uma prática do LEMI, eu aprendi a fazer isso no LEMI. Escrever sobre as aulas e escrever sobre um determinado aluno, sobre um determinado comportamento. Sempre ficar ligado, tentando observar como cada aluno reage dentro da aula. Eu acho que esse... pelo menos para mim, esse é o maior legado do LEMI. Essa prática sempre crítica (Do Monte, 23 fev. 2022).

Do Monte e Natasha comentam sobre a recorrente utilização, em suas vivências como professores, de práticas aprendidas durante o tempo em que participavam do LEMI e que levaram para o cotidiano de suas aulas. Claro que fazendo as adaptações necessárias para a realidade de cada aula e/ou aluno, mas ainda utilizando os conhecimentos adquiridos na época em que eram estudantes. Tardif (2014, p. 53) aponta que “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão[...]”, e é exatamente o que Natasha e Do Monte mencionaram fazer. As experiências não serão as mesmas, nem mesmo as atividades. Portanto, eles ressignificam conhecimentos já adquiridos, experiências já vivenciadas e aprendidas anteriormente, trazendo a transformação desses saberes para a realidade de hoje com seus alunos.

Alguns sujeitos apontaram, também, a influência que o LEMI teve em suas vidas pessoais, como relatam Helena e Do Monte:

[...] na medida do possível, tentar ser o mais sistemático possível e o mais reflexivo possível sobre mim mesmo, sobre o que é que eu estou fazendo [...] enfim... toda essa reflexão autocrítica, isso é um legado do LEMI para mim. É uma coisa que eu gosto bastante (Do Monte, E2, 23 fev. 2022).

[...] a gente inclusive conversava e refletia sobre isso [a influência do LEMI na vida]. De pessoas que passaram pelo laboratório e não foram tocadas por esse movimento. Então era um... eram discussões muito... Por exemplo, eu não me vejo comprando livros de música, mas eu me vejo comprando livros feministas [risos]. Tipo assim... não paro. Não paro de ler sobre isso e o laboratório era isso também, não é? Ele era discussões sobre sociedade, sobre feminismo, sobre racismo, sobre machismo, sobre... não é? Ele era essa construção de pessoa (Helena, E2, 24 mar. 2022).

Assim, fazer parte do laboratório proporcionou aos alunos que por ali passaram a possibilidade de profundas discussões, não apenas sobre o ensino da música para crianças, como também reflexões sobre feminismo, sociedade, racismo e outras questões mencionadas por Helena⁴⁵. Portanto, o LEMI, através desses debates em grupo, auxiliou no crescimento desses indivíduos como professores e, conseqüentemente, como pessoas. Pois, além de refletirem sobre suas práticas pedagógicas, debatiam sobre tópicos necessários para o cotidiano da sala de aula. Discutindo sobre a diversidade de saberes, Tardif (2014, p. 61) argumenta que:

Os saberes profissionais dos professores parece ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2014, p. 61).

Então, Tardif (2014) dialoga sobre todos os saberes necessários para a formação dos docentes e focaliza, principalmente, os saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional e experiências. No entanto, deixa claro que esses não são os únicos saberes existentes na vida dos professores, pois o docente está inserido em uma sociedade que, naturalmente, se transforma com o passar do tempo e com a aquisição e construção de novos conhecimentos, “provenientes de fontes variadas”.

⁴⁵ Sobre essa questão, ver Almeida (2010).

Portanto, todas essas questões, sinalizadas no decorrer deste tópico, confirmam que o LEMI teve uma influência muito grande na trajetória desses profissionais enquanto eles participavam do laboratório ainda como estudantes da Licenciatura em Música. Auxiliando em sua formação inicial e continuada. E, sua influência, ainda se mostra presente nos dias de hoje, pois a prática pedagógica reflexiva se mostrou presente em todos os entrevistados. São professores que questionam sua prática a todo momento, buscando se atualizar e trazer para seus alunos não apenas o ensino de um instrumento ou uma aula de musicalização congelada de uma única maneira. Trazem reflexões e tentam criar ambientes de diálogo junto com o ensino da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de todas as etapas necessárias para a construção desta dissertação — como a coleta de dados documentais, entrevistas com sujeitos pré-selecionados, análise das entrevistas, leitura de artigos e livros, análise de documentos do laboratório, *etc.* —, podemos afirmar que conseguimos responder à nossa pergunta inicial, nosso problema de pesquisa. Analisando todo esse material, pudemos compreender como a participação do LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação desses educadores musicais, egressos da Licenciatura em Música da UFPB, que atuam em João Pessoa.

Como exposto nas narrativas dos participantes, através das entrevistas realizadas, o LEMI influenciou significativamente na construção das trajetórias desses indivíduos como professores de música — na sua formação inicial, principalmente — e especificamente como professores de música para crianças. Pois, como discutido no decorrer desta dissertação, os saberes experienciais derivados do período no qual se encontravam no LEMI possibilitaram a aprendizagem e a vivência de muitas das estruturas (de aula, atividades, reflexões) que foram colocadas em prática lá. E hoje, esses saberes, já consolidados e de forma mais consciente, são utilizados nas aulas desses professores. Tardif (2014), nosso referencial teórico para a presente dissertação, aborda o saber experiencial como o saber que é construído pelo próprio professor, pois deriva de sua prática e não somente de saberes construídos por outros profissionais como os “cientistas da educação”. De acordo com Tardif (2014, p. 21), na perspectiva dos professores pesquisados por ele:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (Tardif, 2014, p. 21).

Portanto, esse saber experiencial é visto pelos próprios professores como um dos saberes mais importantes para sua profissão, pois é através desse saber que esses profissionais veem, na prática, o desenrolar do saber-fazer. E isso lhes dá confiança em seu próprio trabalho, como afirma Do Monte “[...] a experiência da sala de aula eu levo, hoje, para a minha atuação. Tanto com os pequenos quanto com os grandes[...]” (Do

Monte, E2, 23 fev. 2022). Podemos, portanto, afirmar que essas vivências, proporcionadas através da participação no laboratório, tiveram influência positiva na vida desses professores, tanto na época em que estavam vivenciando essas experiências, como hoje em dia, na forma de organizar e pensar suas aulas, as atividades, além do desenvolvimento de atitudes de responsabilidade e compromisso. E tais saberes da experiência foram essenciais nas suas atuações em espaços educativos distintos.

A construção do professor reflexivo, já apontada no capítulo 4, foi outra questão importante que derivou da passagem pelo LEMI, pois lá eles eram incentivados a refletir sobre a própria prática, prestar atenção nos alunos, entender o contexto de cada um, pensar sobre as atividades, se questionar sobre o que colocar em cada aula e compreender todos os aspectos que envolviam o universo da aula, dos alunos e deles mesmos como professores. Como aponta Clara *“Eu me senti mais confortável e mais segura, mais confiante para ensinar, não é?”* (Clara, E2, 01 fev. 2022).

Como foi visto no item 2.3, mostramos alguns projetos similares ao LEMI pelo Brasil, como na UFPR, UFMG, UFRGS, UnB, UFBA, *etc.* Todos trazendo a musicalização infantil para a comunidade acadêmica e suas redondezas. O projeto de extensão de musicalização infantil do LEMI possibilitou esse espaço para o desenvolvimento dessa prática pedagógica com as reuniões semanais, com o diálogo entre colegas, com as aulas realizadas em duplas e trios, com as leituras de textos, com o estudo de atividades específicas para o desenvolvimento musical de crianças tão pequenas, com o planejamento conjunto e tantas outras questões relatadas no decorrer dessa dissertação.

Além disso, até o momento de finalização deste texto (junho de 2023), conseguimos responder a todos os objetivos específicos propostos no início deste trabalho: contextualizar o LEMI no âmbito histórico e institucional da UFPB e seus desdobramentos até o ano de 2023; analisar os espaços e percursos de formação e atuação musical de alunos da licenciatura, antes do seu ingresso no LEMI; identificar as motivações e expectativas que levaram à escolha de fazer parte do laboratório; analisar os efeitos da participação no LEMI na formação profissional e pessoal dos professores que passaram pelo laboratório e seus reflexos na sua prática pedagógica atual. No capítulo 3, contextualizamos o LEMI no âmbito histórico e institucional da UFPB, além de apresentar seus desdobramentos dos dias atuais, abordando suas descentralizações. No capítulo 2, abordamos a formação do professor de música e a musicalização infantil e, no capítulo 4, analisamos os perfis e motivações dos sujeitos em relação ao LEMI, além de

seus efeitos na trajetória profissional e pessoal de cada um, a partir da análise das narrativas coletadas. Assim, pudemos responder aos três últimos objetivos específicos estabelecidos no início da nossa pesquisa.

Todas essas análises, influências, motivações, formações musicais, experiências em família, igreja, no IFPB, na EEMAN, no Cearte mostram a importância e o grande papel que o LEMI teve na vida desses egressos. O LEMI, apesar de ter o foco na musicalização infantil, ia muito além do ensino para a primeira infância. Auxiliou a diminuir a distância existente entre a prática e a teoria na formação de professores, percebida pelos alunos da Licenciatura em Música.

Então, quando vi que era possível, aí fiquei mais animada para aprender sobre a musicalização. [...] Então, o LEMI trouxe muitas coisas interessantes para mim, não só no sentido de guiar, me direcionar, mas no sentido da própria criatividade. De deixar a criatividade fluir (Clara, E2, 01 fev. 2022).

Então, quando a teoria veio, ela fazia sentido prático, para mim (Do Monte, E1, 07 fev. 2022).

Além disso, o LEMI teve influência sobre a cidade de João Pessoa, pois a partir das primeiras divulgações sobre as aulas de musicalização infantil, a demanda mostrou-se maior do que os alunos e professores participantes do laboratório imaginavam. Por conta disso, o curso sempre teve suas vagas preenchidas rapidamente, grandes listas de espera durante os semestres e, a partir disso, aconteceram as descentralizações citadas no item 3.2.2. Os cursos de musicalização infantil dessas descentralizações (da EEMAN e do Cearte) continuam acontecendo e as listas de espera também. Cabe salientar que os cursos derivaram do laboratório e hoje podemos dizer que ganharam seu próprio caráter, têm sua independência. Dessa forma, apesar de sua derivação ter ocorrido a partir do laboratório, cada curso teve sua trajetória própria junto à instituição que os recebeu, persistindo e acreditando no curso para se manter e seguir oferecendo aulas de musicalização infantil para a população de João Pessoa, com base no que foi aprendido e apreendido no LEMI.⁴⁶

Apesar da tentativa de abarcar várias áreas da educação musical e contemplar diversas especialidades, o currículo da Licenciatura em Música da UFPB não consegue

⁴⁶ Além dos cursos oferecidos pelo estado, através dessas escolas especializadas em música ou em arte, há também alguns cursos particulares que oferecem a musicalização infantil na cidade. Porém, como a maioria desses cursos não tem professores que passaram pelo laboratório, no qual houve uma preparação especializada para o ensino da música para crianças pequenas, não os estamos considerando.

dar conta de abraçar todas as múltiplas especificidades que a profissão do educador musical pode ter. Por isso, ter havido uma proposta de musicalização infantil nesses termos, que influenciou a prática de muitas pessoas e que deixou uma influência na cidade, revela-se tão importante, pois complementou a formação da licenciatura por meio de um projeto de extensão — neste caso, com a proposta específica da musicalização infantil. Pelos relatos dos participantes entrevistados, podemos afirmar que, apesar de não abranger a totalidade de alunos do curso de licenciatura — por não ter caráter curricular obrigatório —, os projetos de extensão podem possibilitar a ampliação e enriquecimento da formação inicial dos futuros professores, articulando-se ao curso de licenciatura.

O grande papel do LEMI para esses egressos, portanto, foi o direcionamento de sua prática docente, a possibilidade de construir os saberes experienciais e colocá-los em prática — tanto os da experiência, como o da ação pedagógica —, e o conhecimento na área da educação musical infantil que, antes do laboratório, não tinha uma visibilidade tão forte na cidade de João Pessoa.

Assim, esperamos que a construção desta dissertação tenha contribuído de alguma forma para os estudos relacionados com a musicalização infantil, os saberes docentes e tenha, ao mesmo tempo, deixado registrada a importância do trabalho realizado pelo LEMI nos anos em que esteve ativo na UFPB.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/202>. Acesso em: 10 set. 2023.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus*, [S.l.], v. 12, p. 144-168, 2006. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319>. Acesso em: 04 jul. 2023.
- AMORIM, Iago Peregrino de. *Patubatê: o ensino de música para crianças através da batucada*. 2022. 43f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.
- ARAÚJO, Roseane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Música Hodie*, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 141–152, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1586>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- ARAÚJO, Roseane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital*, v.10, n.esp., p.249-272, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922009000200015&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 03 jul. 2023.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Saberes docentes relacionados as tecnologias na formação de professores de música. *Ouvir ou Ver*, [S. l.], v. 15, p. 30-42, 2019.
- BELTRAME; Juciane Araldi; MARQUES, Gutenberg de Lima; GARCIA, Marcos da Rosa; BARRO, Matheus Henrique da Fonsêca; WESTERMANN, Bruno; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. (Org.). *Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/musica/praticas-digitais-em-educacao-musical-reflexoes-e-experiencias>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, [S. l.], v. 11, n. 8, p. 17-24, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- BELLOCHIO, Cláudia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação musical & pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 87-98, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4167>. Acesso em: 5 jul 2023.

BEYER, Esther. Apresentando o projeto música para bebês. *In: SALÃO DE EXTENSÃO*, 6., 2005. *Anais* [...]. Porto Alegre, 2005.

BEYER, Esther. Pensar, cantar, tocar e ouvir: reflexões sobre a musicalidade em crianças pequenas. *Ictus*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 77-84, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34307>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BEYER, Esther. A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 41-54, 2009. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7338>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. A musicalização infantil na UFPB, onde o discente explora e refaz sua prática docente: uma abordagem inicial. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 22, 2015, UFRN. *Anais*. Natal, 2015. p. 1-11.

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Aprendendo a ensinar coletivamente: a aprendizagem colaborativa na musicalização infantil da UFPB. *In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL ISME*, 11., 2017, UFRN. *Anais*. Natal, 2017. p. 1-14.

BEZERRA, Italan Carneiro. Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 23., 2013, Natal. *Anais* [...]. Natal: ANPPOM, 2013.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 249-254, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%25p>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 mai. 23

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm Acesso em: 5 mai. 23

BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm Acesso em: 5 mai. 23

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm
Acesso em: 5 mai 2023

BROOCK, Angelita Maria Vander Shultz. Curso de musicalização para bebês da UFBA. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007. *Anais [...]*. São Paulo: ANPPOM, 2007. Disponível em:
https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/e_dmus_AMVBroock.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

BROOCK, Angelita Maria Vander Shultz. *Formação de professores para a musicalização infantil: o papel da extensão universitária*. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CARDOSO Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL, 9., 2012. *Anais [...]*. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-102, 2012. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/93>. Acesso em 10 set. 2023.

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 23, 95-97, 2010.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2014. Disponível em:
<http://seer.unirio.br/simpom/article/view/4578>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, UEPA, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

CUNHA, Marcelo de Magalhães. Motivação para o aprendizado da música: uma revisão da literatura publicada. *MODUS*, Belo Horizonte, v. 8, n. 12, p. 57-72, 2013.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 29-32, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DUFF, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

ESTADO DA PARAÍBA. Fundação Espaço Cultural (FUNESC). *Conheça a Funesc*. 2023a. Disponível em: <http://funesc.pb.gov.br/conheca-a-funesc/>. Acesso em: 2 mai 2023.

ESTADO DA PARAÍBA. Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (EEMAN). 2023b. *Sobre a EEMAN*. Disponível em: <https://www.eemanpb.com.br/sobre-site>. Acesso em: 4 jun. 2023.

EMJ – ESCOLA DE MÚSICA DE JUNDIAÍ. *Bebês e musicalização infantil*. Disponível em: <https://www.emj.art.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

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

FERRAZ, Ana Lucia Marques Camargo. A aprendizagem no samba: notas para o estudo de intensidades numa iniciação à etnomusicologia. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 225-248, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. *InterMeio: revista de Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 35-60, 2017.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GRINGS, Ana Francisca Schneider; HAAG, Arthur Ahrens. Música para bebês na creche da UFRGS: Relato de Experiência de um projeto de extensão. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 18. *Anais [...]*. Santa Maria: ABEM, 2018.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 53-56, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/416>. Acesso em: 4 jul. 2023.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, 2006. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/301>. Acesso em: 5 jul. 2023.

IFPB - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, *CAMPUS JOÃO PESSOA*, Plano pedagógico de curso, modalidade técnico instrumental (subsequente), 2018.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, 83-90, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

LEMI – LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL. *Projeto de descentralização da musicalização infantil da UFPB*. [João Pessoa, 2015]. digi.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian D. A. B. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.). *Música e educação infantil*. Campinas: Papirus, 2013. p. 167-190.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian Dell’Agnolo Barbosa. Educação musical infantil em Curitiba: analisando dois modelos metodológicos em projetos de musicalização infantil. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 14., 2014. Blumenau. *Anais* [...]. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2014. p. 1-13. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/515/public/515-2503-1-PB.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

MADALOZZO, Tiago; COSTA, Vitor Silveira. Musicalização no Brasil: um estudo sobre cursos de educação musical para crianças vinculados a instituições de ensino superior. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17, *Anais*. Curitiba, 2016.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 57-66, 2009. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MENDONÇA, Samma Mascarenhas de. *Musicalização infantil na perspectiva dos pais: para que serve a música na infância?*. 2020. 50f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MENDONÇA, Samma Mascarenhas de; CABRAL, Ana Rosa. Aprendendo e ensinando música a 4 mãos: um relato de experiência de duas professoras de musicalização infantil na Paraíba. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25, *Anais*. 2021.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NA UFPB. *Aula aberta de encerramento do semestre*. Publicado em 29 nov. 2011. Disponível em: <https://musicalizaacaonaufpb.blogspot.com/2011/11/blog-post.html?m=0>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Lydianne Pereira do. *Processos de educação musical infantil na educação básica sob a perspectiva de uma professora*. 2020. 50f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18002>. Acesso em 5 jul. 2023.

OLIVEIRA, Samara Rodrigues de. *Projeto “Musicalização Infantil na UFPB”*: um estudo sobre as estratégias utilizadas com crianças de seis meses a dois anos de idade. 2013. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PACHECO, Caroline Brendel. *Projeto de criação do Laboratório de Educação Musical Infantil – LEMI*. 2012

PACHECO, Caroline Brendel. *Musicalizando crianças pequenas: a musicalização infantil da UFPB e suas possibilidades de ação*. Projeto de reapresentação à Coordenação do Prolicen, de acordo com a convocatória Prolicen/UFPB, João Pessoa, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano!: autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. In: COLITO, Maria Clementina Espiler (Coord.). *Serviço Social Em Revista*, v. 2, n. 2, Londrina, 1999, p.135-148.

PAULINO, Belister. *Educação musical e formação de professores*. 2016. Apresentação Prezi. Disponível em: https://prezi.com/xztu_yf6i2s/educacao-musical-e-formacao-de-professores/. Acesso em: 03 jul. 2023.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, [S. l.], v. 15, n. 16, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 4 jul. 2023.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 23, 25-33, 2010.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: *Música(s) e seu Ensino*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Histórias de vida musical: significações pessoais da relação com a música em diversos contextos de formação musical. In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11., 2017. *Anais [...]*. Natal: ISME, 2017. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_isme/v1/papers/2390/public/2390-8805-1-PB.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 5-22, 2018a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/714>. Acesso em: 10 set. 2023.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na licenciatura em música. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICA, 14., 2018. *Anais [...]*. Salvador: Abem, 2018b. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/2909/public/2909-10955-1-PB.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2021, *Anais*, João Pessoa, p. 1-12.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares; SILVA, Waldir Pereira da. Saberes docentes e a formação de professores de música. *Plures Humanidade*, v. 18, n. 2. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jul. 2023.

PRANDI-GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro; SILVA, Vivian Massullo; SOARES, Marilene da Silva Berdum; FERNANDES, Fabíola Andréa Arruda. A musicalização infantil e o desenvolvimento social da criança de 0 a 1 ano. *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Marambá, v. 2, n. 2, p. 273-282, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, [S.l.], v. 13, n. 13, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328>. Acesso em: 4 jul. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves*, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, 2006.

QUEIROZ, Andréa Matias. Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 07, n. 21, p. 559-572, 2022.

SANTOS, Jéssica Cardoso. *Musicalização para bebês: atuação solo de uma professora em sala de aula*. 2021. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SEGNNI, Liana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estud. Sociol.*, Araraquara, v.16, n. 30, p. 177-196, 2011.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e memória autobiográfica. In: SANTIAGO, Diana (Org.), *Prática musical, memória e linguagem*. Salvador: Editora da UFBA, 2018. p. 173-202.

SILVA, Dalila Mayara; PARIZZI, Betânia. O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26., 2016. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4358/public/4358-14248-1-PB.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

STIFFT, Kelly; BEYER, Esther. A relação mãe-filho no projeto “música para bebês”: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 93-100, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4328>. Acesso em: 5 jul. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, v. 5, n. 11, p. 119–144, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000200006>. Acesso em: 5 jul. 2023.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto político-pedagógico do curso de graduação em música: modalidade licenciatura*, 2004.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto político-pedagógico do curso de graduação em música: modalidade licenciatura*, 2009.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto político-pedagógico do curso superior em música popular, modalidade sequencial de formação específica*, 2009.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Processo seletivo de conhecimento específico (PSCE)*, 2023.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *CD do projeto de musicalização infantil da UFPR já está pronto*. 2008. Disponível em: <https://ufpr.br/noticias/cd-do-projeto-de-musicalizacao-infantil-da-ufpr-ja-esta-pronto/>. Acesso em 25 jan. 2022.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Outras atividades do CMI: Atividade de extensão*. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/cmi/cursos/>. Acesso em: 25 jan. 2022

VAZ, Ebenézer Lourenço Ferreira. *Música, tecnologia e EPT: conceitos, conexões e aplicabilidades para o ensino técnico integrado de canto popular no IFPB*. João Pessoa, 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2621>. Acesso em: 4 jul. 2023.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323>. Acesso em: 4 jul. 2023.

APÊNDICE A

LISTA DE TEXTOS LIDOS SOBRE SABERES DOCENTES⁴⁷

Livros

- Por uma teoria da pedagogia (Gauthier *et. al.*, 1998);
- Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário (Tardif, 2014).

Artigos completos publicados em periódicos

- Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de sabres: idéias para pensarmos a formação de professores de música (Del Ben, 2003);
- Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes (Araújo, 2006);
- Os sabres docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006);
- Os saberes docentes ou saberes dos professores (Cunha, 2007);
- O Lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação do professor. (Pinto, 2010);
- Saberes docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire (Block; Rausch, 2014);
- Saberes docentes e a formação de professores de música (Pereira; Silva, 2017);
- Saberes docentes relacionados às tecnologias na formação de professores de música (Barros; Almeida, 2019).

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

- Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Guathier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os sabres docentes no Brasil (Cardoso; Del Pino; Dorneles, 2012).

Material digital

- A natureza dos saberes pedagógicos-musicais docentes e a profissionalização do educador musical (Paulino, 2016).

⁴⁷ Os dados completos dos trabalhos indicados nas listas do apêndice A, B e C, podem ser encontrados no item Referências.

APÊNDICE B

LISTA DE TEXTOS LIDOS SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Livro

- A formação do professor de música no Brasil (Soares; Schambeck; Figueiredo, 2014).

Artigos completos publicados em periódicos

- A licenciatura no Brasil (Castro, 1974);
- Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil (Hentscheke, 2003);
- A preparação musical de professores generalistas no Brasil (Figueiredo, 2004);
- Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes (Wille, 2005);
- Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (Queiroz; Marinho, 2005);
- Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino da música na educação básica brasileira (Amato, 2006);
- Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes (Araújo, 2006);
- A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos (Figueiredo, 2007);
- Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical (Penna, 2007);
- Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música (Mateiro, 2009);
- A formação profissional do educador musical: algumas apostas (Bellochio, 2014);
- Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida (Penna; Pinto; Santos, 2018a).

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

- Notas sobre a educação formal, não-formal e informal (Costa, 2014);

- Histórias de Vida Musical: significações pessoais da relação com a música em diversos contextos de formação musical (Penna; Pinto; Santos, 2017);
- Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na literatura em música (Penna; Pinto; Santos, 2018b).

APÊNDICE C

LISTA DE TEXTOS LIDOS SOBRE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Livros e capítulos

- Bebê, música e movimento (Feres, 1998);
- Planejamento na musicalização Infantil (Madalozzo; Madalozzo, 2013).

Trabalho acadêmico

- Musicalização para bebês: Atuação solo de uma professora em sala de aula (Santos, 2021);

Artigos completos publicados em periódicos

- Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida (Ilari, 2002);
- A interação musical em bebês: algumas concepções (Beyer, 2003);
- A relação mãe-filho no projeto “música para bebês”: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês (Stifft; Beyer, 2003);
- Pensar, cantar, tocar e ouvir: Reflexões sobre a musicalidade em crianças pequenas (Beyer, 2007);
- A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios (Beyer, 2009).

Trabalhos completos publicados em anais de congressos

- Apresentando o projeto música para bebês (Beyer, 2005);
- Curso de Musicalização para bebês da UFBA (Broock, 2007);
- A musicalização infantil na UFPB, onde o discente explora e refaz sua prática docente: uma abordagem inicial (Bezerra, 2015);
- O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório (Silva; Parizzi, 2016);
- Música para bebês na Creche da UFRGS: Relato de Experiência de um projeto de extensão (Grings; Haag, 2018).

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

João Pessoa, 09 de março de 2022.

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa **o LEMI e a formação docente: trajetórias e experiências de licenciados em música pela UFPB** busca compreender como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação de educadores musicais que atuam em João Pessoa. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia Samma Mascarenhas de Mendonça, matrícula 20211017264, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maura Penna, do Departamento de Educação Musical da UFPB, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba.

Os objetivos da pesquisa são compreender como a participação no LEMI/UFPB influenciou o percurso de formação de educadores musicais que atuam em João Pessoa; descrever a história do LEMI desde sua criação até os dias atuais; analisar espaços e percursos de formação e atuação musical de alunos da licenciatura, antes de seu ingresso no LEMI; identificar as motivações e expectativas que levaram à escolha de fazer parte do laboratório; analisar os efeitos da participação no LEMI na formação profissional e pessoal dos professores que passaram pelo laboratório, e seus reflexos na sua prática pedagógica atual. A finalidade deste trabalho é contribuir para a área de educação musical trazendo a compreensão de como a participação desses professores que passaram pelo LEMI, durante sua formação no curso de licenciatura em música da UFPB, influenciou seus percursos de formação. E esta compreensão pode auxiliar na reflexão sobre a necessidade de existir espaços específicos, dentro da universidade, direcionados para o ensino e prática da música na infância.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo duas entrevistas. A saber: inicialmente uma entrevista narrativa, dando um depoimento sobre sua trajetória com o ensino da música e suas práticas pedagógicas, desde antes da sua formação, até os dias atuais. Em um segundo momento, será feita uma segunda entrevista, que buscará esclarecer ou aprofundar seu percurso de formação como educador musical, aprofundando o relato anterior. As entrevistas serão gravadas em áudio para fins de registro apenas e depois transcritas. Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica da área de educação musical e da cognição musical. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação** das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que essa pesquisa oferece riscos previsíveis mínimos, nos termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em relação aos riscos possíveis da vida cotidiana e ao caráter dialógico e interativo desse tipo de pesquisa e das estratégias de coleta de dados, que poderão ser ajustadas conforme o necessário durante a interação estabelecida na entrevista, caso o participante o solicite, uma vez que não há intenção de interferir nas suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-

las. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a levantar questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical, principalmente na formação do professor de música, mais especificamente no curso de licenciatura em música da UFPB.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a), participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável
Samma Mascarenhas de Mendonça

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Samma Mascarenhas de Mendonça através do e-mail: sammamascarenhas@gmail.com Cel: (81) 9 8449-5613

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de de 202...

.....
assinatura

Nome completo:
.....

Obs: Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.