

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

DYANE ROSA

SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO CANTAR:
NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

FLORIANÓPOLIS

2020

DYANE ROSA

**SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO CANTAR:
NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Teresa Mateiro.

FLORIANÓPOLIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rosa, Dyane

Sentidos na formação do cantar : Narrativas de estagiários de
Licenciatura em Música / Dyane Rosa. -- 2020.

153 p.

Orientadora: Teresa Mateiro

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música,
Florianópolis, 2020.

1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Canto. 3. Formação
Docente. 4. Rios de Experiência Musical. 5. Pesquisa
(auto)biográfica. I. Mateiro, Teresa . II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Música. III. Título.

DYANE ROSA

**SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO CANTAR: NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS DE
LICENCIATURA EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Teresa Mateiro.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Teresa Mateiro
UDESC

Membros:

Prof^ª Dr^ª Ana Cláudia Specht
FEEVALE

Prof^ª Dr^ª Delmary Abreu
UnB

Florianópolis, 27 de julho de 2020.

A todos os meus alunos que me ensinam algo novo todos os dias e que me inspiram a continuar cantando e ensinando. Obrigada por incentivarem meu cantar a cada nota...é para vocês, com todo carinho...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela vida e por ter me dado energia, saúde e sabedoria para finalizar essa etapa da minha vida.

Segundo, gostaria de agradecer minha orientadora, Teresa Mateiro, que esteve comigo em todos os momentos, os felizes e os difíceis, que com paciência e carinho me guiou neste percurso formativo tão intenso e rápido que é o mestrado. Guiou minha escrita, ouviu meus lamentos, puxou minhas orelhas quando necessário, me elogiou e me ensinou sobre o exercício da docência todos os dias em que estive ao seu lado. Obrigada profe, você é uma inspiração para mim.

Agradeço também ao meu marido, Antonio Junior. Gostaria de pedir desculpas pelas crises de choro, noites em claro e todo o estresse que sentiu estando ao meu lado. Obrigada pelo apoio, por escutar os textos desta dissertação inúmeras vezes, pelas idas ao mercado para comprar coca-cola (risos), pelo incentivo e principalmente, obrigada pelo amor que você tem por mim.

Agradeço imensamente aos meus pais, Rachelle e Dionei, pela minha vida, pelo apoio e amor incondicional de sempre, por estarem comigo mesmo distantes fisicamente. Desculpem por preocupá-los com decisões erradas e mudanças repentinas. Eu vos amo e sou eternamente grata por terem me dado e sobretudo, lutado, para que eu tivesse uma educação maravilhosa. Eu sou o que sou por causa de vocês. Obrigada!

Ao meu irmão, Paulo Roberto e minha cunhada Elizandra, obrigada por estarem do meu lado, ouvindo minhas lamúrias e angústias. Obrigada Liza por ter sido uma grande amiga durante todo esse período. Tua amizade foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui.

Gostaria de agradecer também a Prof^a Dr^a Jéssica Almeida, que com disponibilidade, carinho e paciência me esclareceu tanto sobre a metodologia usada neste trabalho, a pesquisa (auto)biográfica. Obrigada por compartilhar seu conhecimento comigo!

Agradeço também a UDESC, Universidade que sempre me acolheu com tanto carinho. Fazer a graduação e agora o mestrado numa Universidade Pública de qualidade é realmente um grande privilégio e eu agradeço por isso, e espero que as próximas gerações tenham também essa oportunidade.

Obrigada a todos do PPGMUS que sempre estiveram dispostos a ajudar, os professores, em especial a professora Viviane Beineke, que foi incansável no seu trabalho como coordenadora, nos auxiliando nas viagens e todos os tipos de incentivos que ela poderia nos proporcionar. Obrigada também ao técnico Thiago, foi muito bom tê-los ao meu lado, muito obrigada por toda ajuda!

Obrigada a CAPES pelo incentivo da bolsa que fez tanta diferença na minha caminhada do mestrado, sem ela eu não teria conseguido tempo para me debruçar tanto no estudo. Obrigada!

Gostaria de agradecer a todos os amigos que fiz na pós-graduação, amigos queridos que quero levar para a vida toda. Gostaria de agradecer grandemente à Nicole, que com toda sua generosidade e amor, me ajudou neste trabalho. Agradeço também à Alice, que foi meu apoio, minha amiga e confidente no período em que meu marido estava longe. Agradeço a minha grande amiga Letícia, que me escutou e esteve comigo quando ninguém mais estava. Obrigada especialíssimo para meu amigo Vinícius que, senão fosse por sua generosidade, com certeza nem teria iniciado o mestrado. Agradeço também ao Luiz, Mara, Guga, Bárbara, Gabriela, Claudinéia e outros tantos que tive a felicidade de ter conhecido. Sou grata por ter vencido esta etapa ao lado de cada um de vocês. Muito obrigada!

Por fim, um obrigado especialíssimo aos participantes desta pesquisa, Felipe, David e Estevão. Foi um prazer tê-los como entrevistados e poder contar a história belíssima de cada um, sem vocês nada teria acontecido.

Muito obrigada!

Escrevo-te como exercício de esboço antes de te pintar. Vejo palavras. O que falo é puro presente e este livro é uma linha reta no espaço. É sempre atual, e o fotômetro de uma máquina fotográfica se abre e imediatamente fecha, mas guardando em si o flash. Mesmo que eu diga “vivi” ou “viverei” é presente porque os digo já. (Clarice Lispector, 1998, p.17)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), da Universidade do Estado de Santa Catarina e integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq/UEDESC). Tem como objetivo investigar, por meio da entrevista narrativa, a formação do cantar do estagiário e sua relação com o estágio supervisionado. Tem como objetivos específicos: conhecer, por meio da narrativa, como o estagiário reconstrói sua trajetória de formação do seu cantar; investigar a relação dessa formação com atividades cantadas propostas durante a prática em seu estágio; e, analisar a trajetória de formação do cantar por meio da ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”. Na fundamentação teórica discorre-se sobre o sentido da formação na pesquisa (auto)biográfica, autoformação, formação formal, informal e não-formal, e formação acadêmico profissional no curso de Licenciatura em Música, destacando o estágio curricular supervisionado. Nesse capítulo, o diálogo teórico é apresentado com autores da pesquisa (auto)biográfica, educação musical e educação, mais especificamente, do campo da formação docente e estágio curricular. A pesquisa é de cunho qualitativo, com abordagem (auto)biográfica, seguindo os princípios da pesquisa-formação. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, incluindo o uso da ferramenta metodológica denominada “Rios de Experiência Musical”. Os participantes entrevistados foram três estagiários do curso de Licenciatura em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC): Felipe Damato de Lacerda, David Toledo e Estevão Javela. As entrevistas foram transcritas e reenviadas aos participantes para apreciação. Esses dados foram analisados juntamente com o desenho do rio, respeitando e ressaltando as diferenças, os momentos formativos e os sentidos construídos na formação do cantar de cada um. Os resultados apontam para uma formação do cantar única e diversa, que engloba espaços informais, formais e não-formais de ensino. A abordagem (auto)biográfica possibilitou a construção de sentidos e tomadas de consciência, como também o resgate da história de vida de cada participante e desta pesquisadora em formação. A ferramenta metodológica usada se mostrou como uma nova escrita narrativa, auxiliando a sintetizar a formação do cantar de cada licenciando e trazendo um sentido de totalidade sobre cada trajetória. Ter uma visão ampla da formação se mostrou eficaz para a construção da autonomia do sujeito sobre seu percurso formativo.

Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado. Canto. Formação Docente. Rios de Experiência Musical. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line of the Music Education of the Graduate Program in Music (Master and Doctorate) of the Santa Catarina State University and it is part of the Research Group Music Education and Teacher Education (CNPq/UEDESC). It aims to investigate, through narrative interview, the formation of the trainee's singing and its relationship with the supervised internship. Its specific objectives are: to verify, through the narrative, how the trainee reconstructs his trajectory of formation in his singing; to investigate the relationship of this formation with sung activities proposed during practicing in his internship; and to analyze the trajectory of singing formation through the methodological tool "Rivers of Musical Experience". In the theoretical foundation is discussed: the meaning of training in Autobiographical research; self-training; formal; informal and non-formal; training; professional academic training in the Music Degree course; highlighting the supervised curricular internship. In this chapter, the theoretical dialogue is presented with authors of Autobiographical research, music education and specifically education in the field of teacher training and curricular internship. The research is qualitative in nature, with the Autobiographical approach, following the principles of research-training. Data collection was performed through narrative interviews, including the use of the methodological tool called "Rivers of Musical Experience". The participants interviewed were three interns of the Music Degree course at the Santa Catarina State University (UEDESC): Felipe Damato de Lacerda, David Toledo and Estevão Javela. The interviews were transcribed and sent back to the participants for consideration. These data were analyzed together with the river design, respecting and emphasizing the differences, formative moments and meanings constructed in the formation of each one's singing. The results show a formation of the unique and diverse singing, which encompasses informal, formal and non-formal spaces of teaching. The Autobiographical approach allowed the construction of meanings and awareness, as well as meeting each participant's life story and the researcher's life story. The methodological tool used, proved to be a new narrative writing, helping to synthesize the singing formation of each graduate and bringing a sense of totality on each trajectory. The subject having a broad view of the formation, proved to be effective for the construction of its autonomy over the formative path.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Singing. Teacher Training. Rivers of Musical Experience. Autobiographical research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 2 - Rio de Cores, meu Rio de experiência Musical.....	29
Figura 3 - Desenho da pesquisa.....	61
Figura 4 - Arcos da Lapa – Rio de Janeiro.....	91
Figura 5 - “Arco grande de formação docente”.....	91
Figura 6 - Desenho do “Rio de Experiência Musical”.....	95
Figura 7 - Foto do desenho elaborado por David Toledo.....	112
Figura 8 - Desenho do rio <i>Ame elã etali kuenda elanh</i>	128

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e dissertações relacionados ao canto de 2013 a 2018.	50
Gráfico 2 - Teses e Dissertações que discutem o ensino de canto no contexto escolar.	51
Gráfico 3 - Número de publicações da Abem relacionadas ao canto.....	54
Gráfico 4 - Publicações da Abem relacionados ao canto divididos em categorias temáticas. .	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações da Abem relacionados a prática do canto na escola básica.....	56
Tabela 2 - Modelo da pesquisa-formação.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
PPP	Programa Político Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Art.	Artigo (Lei)
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
FURB	Universidade Regional de Blumenau
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
CEI	Centro de Educação Infantil
SC	Estado de Santa Catarina
M. E. B.	Revista música na educação básica
E. M. B.	Revista música na educação básica
CDI	Centro de Educação Infantil do Município de Gaspar
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica
BIOgraph	Associação Científica Nacional de Pesquisadores que usam fontes biográficas ou (auto)biográficas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRJ	<i>Creative River Journey</i>
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Artes
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
MPB	Música Popular Brasileira

SESC	Serviço Social do Comércio
CD	<i>Compact Disc</i>
AULOS	Núcleo de Flauta-Doce da Universidade do Estado de Santa Catarina
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
R&B	<i>Rhythm and Blues</i>
EUA	Estados Unidos da América (país)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	NARRANDO A FORMAÇÃO DO CANTAR E DA DOCÊNCIA	21
2.1	DESCOBRINDO O CANTAR	21
2.2	TORNANDO-ME PROFESSORA	23
2.3	CANTANDO E ENSINANDO	26
2.4	RIO DE CORES: FORMAÇÃO DO CANTAR E DA DOCÊNCIA	29
3	PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO	32
3.1	O SENTIDO DA FORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	32
3.2	FORMAÇÃO FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL	35
3.3	AUTOFORMAÇÃO	37
3.4	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL	39
3.4.1	Licenciatura em Música	42
3.4.1.1	<i>Estágio Curricular Supervisionado</i>	46
4	REVISÃO DE LITERATURA	49
4.1	PRODUÇÃO ACADÊMICA: O CANTO NA AULA DE MÚSICA CURRICULAR	49
4.2	PUBLICAÇÕES DA ABEM: O CANTO NA AULA DE MÚSICA CURRICULAR	53
4.2.1	Artigos que abordam a Prática do Canto no Contexto Escolar	55
5	CAMINHO METODOLÓGICO	59
5.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	59
5.2	PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	60
5.2.1	Pesquisa-formação	64
5.3	CONTEXTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
5.3.1	Seleção dos participantes	68
5.4	FONTES	69
5.4.1	Entrevista narrativa	69
5.4.1.1	<i>Narrativas de Formação</i>	73
5.4.2	Rios de experiência musical	74
5.5	ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	77
5.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	78
6	FELIPE DAMATO DE LACERDA E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR	81
6.1	“ARREBATADO PELA ÁREA”	81

6.2 “MOLA INICIAL”	82
6.3 “SER UM BOM PROFESSOR”	84
6.4 “EU SOU PROFESSOR DE MÚSICA”	85
6.5 “SERÁ QUE ESCOLHI A ÁREA CERTA?”	87
6.6 “VOZ É EMOÇÃO E VOZ É PERSONALIDADE”	89
6.7 “UM ARCO GRANDE DE FORMAÇÃO DOCENTE”	90
6.8 RIO DE EXPERIÊNCIA MUSICAL.....	95
7 DAVID TOLEDO E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR.....	99
7.1 “FISSURADO PELA MÚSICA”	99
7.2 “SE EU TOCO VIOLÃO, CLARO, EU TENHO QUE CANTAR”	100
7.3 “MÚSICA? LICENCIATURA EM MÚSICA? TEM CERTEZA?”	103
7.4 “TODO AQUELE ESTEREÓTIPO QUE TINHA CAIU POR TERRA”	105
7.5 “PROFESSOR QUE ESTOU ME TORNANDO”	108
7.6 “UM POUCO DO MEU EU REAL”	111
8 ESTEVÃO JAVELA E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR.....	115
8.1 “TODO MUNDO SABIA OS CANTOS, TODO MUNDO”.....	115
8.2 “SABER CANTAR PRIMEIRO PARA SABER ENSINAR A CANTAR DEPOIS”	118
8.3 “PRIMEIRO TOQUEI, SÓ DEPOIS EU FUI ESTUDAR”.....	119
8.4 “O CORAÇÃO TÁ PEDINDO MÚSICA, EU QUERO MÚSICA”	122
8.5 “EU SEMPRE ME VI COMO UM PROFESSOR DE MÚSICA”.....	124
8.6 “AME ELÃ ETALI KUENDA ELANHÃ”	128
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
9.1 DESAFIOS E PESQUISAS FUTURAS	138
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

Somos o relato que nós contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar. Somos o relato que só finaliza com a morte. A morte é o fim do trajeto, o final da partida, para dizê-lo como Samuel Beckett. Porém, enquanto isso, vivamos brincando, narrando.

(J. C. Mèlich)

O tema desta pesquisa, a formação do cantar, surgiu pelo interesse que tenho voltado à pedagogia vocal. Sou amante da prática do canto e atuo como cantora e professora de canto em diversos contextos, como aulas particulares e grupos corais. A motivação também surge pelas minhas inquietações em relação ao ensino do canto, no curso de Licenciatura em Música, principalmente na atuação em sala de aula, durante o Estágio Curricular Supervisionado. Naquela época, enfrentei desafios para desenvolver atividades cantadas e minha principal inquietude era como eu poderia ensinar os alunos a cantar e como usaria a voz como instrumento em sala de aula.

Nas aulas de canto que tive na Licenciatura, o foco não estava em como ensinar ou trabalhar a voz em diferentes faixas etárias, mas em desenvolver a minha voz como cantora. Com essa formação e provocada pela necessidade profissional, busquei estudar sobre a didática do canto por meio da prática e informações que passei a adquirir fora da universidade, além do saber experiencial que fui adquirindo ao longo dos anos como cantora e professora.

Esta pesquisa, então, nasce primeiramente com essa motivação e, por isso, a formação vocal deu lugar à formação do cantar. Com o tempo e com minhas reflexões apoiadas nas entrevistas narrativas que realizei, nas orientações e no exame de qualificação, fui modificando meu olhar sobre o que a formação vocal significava para mim. Percebi que entender a pedagogia vocal passa por entender como o indivíduo constrói seu cantar, que é único e é desenvolvido em seu cotidiano por meio de suas experiências. Assim, meu interesse passa da técnica (vocal) do cantar para o desenvolvimento humano do cantar, construído por cada um. Consequentemente, faz mais sentido a formação do cantar ao invés da formação vocal.

A expressão formação do cantar emergiu da leitura da tese da professora Ana Cláudia Specht, que investiga como o “sujeito cantante” constrói sua formação, que é edificada por meio das relações que estabelece com sua voz, com seu cantar, para além da emissão vocal. Specht (2015) traz o verbo intransitivo cantar, por se referir ao cantar de cada um, o cantar do “sujeito cantante”, a ação de cantar. Com uma escuta atenta aos pesquisados, percebe, como

professora, que não se pode pensar uma aula de canto sem que se escute e se reflita sobre a trajetória do cantar do aluno.

O enfoque, portanto, não está na técnica ou no objeto voz, mas nas experiências que formaram o cantar. Por isso, Specht (2015) tem uma forma de escrita que valoriza seus sujeitos cantantes, Renata e Adriano são escutados, observados e analisados por meio de um olhar sensível que vai além do que se escuta no cantar de cada um. Ouvir seu cantar e contar, fez a autora olhar a formação do cantar do ponto de vista do “sujeito cantante” e, com isso, ela mesma se forma e se transforma pela pesquisa.

Desse modo, passei a me interessar pelo cantar, por essa ação construída por meio de experiências significativas dos sujeitos que cantam, ou “sujeitos cantantes”, assim como Specht (2015) os nomeia. Frente ao exposto, a questão que norteou esta pesquisa foi: Como o licenciando narra sua formação do cantar e a relaciona com a prática docente durante o seu estágio curricular supervisionado? Me interessei em conhecer as experiências com o canto antes e durante o curso universitário e, por isso, optei por licenciandos e não por professores de música já formados. Entre os licenciandos, a escolha recaiu sobre os estagiários, uma vez que se encontram na metade ou no final do curso e estão em contato com a realidade profissional.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar por meio da entrevista narrativa a formação do cantar do licenciando em música e sua relação com o estágio curricular supervisionado. Os objetivos específicos foram: conhecer, por meio da narrativa, como o estagiário reconstrói sua trajetória de formação do seu cantar; investigar a relação dessa formação com atividades cantadas propostas durante a prática em seu estágio; e, analisar a trajetória de formação do cantar por meio da ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”¹.

Investigar por meio da entrevista narrativa a formação do cantar do estagiário nasce também do desejo de entender o processo dessa formação no contexto acadêmico de graduandos de Licenciatura em Música. Nesse sentido, procurei uma forma de investigação que valorizasse a narrativa, destacando a história do sujeito pesquisado. Assim, me deparei com a pesquisa (auto)biográfica, que dá à formação um lugar privilegiado de investigação por meio de narrativas formativas que vão revelar como o sujeito desenvolve a sua formação.

Essa pesquisa justifica-se, por um lado, pela pouca produção científica sobre o ensino de canto nos cursos de Licenciatura em Música e, por outro, pela importância que poderá ter para a área de canto relacionada à educação musical, à formação docente. Poderá auxiliar

¹ “Rivers of Musical Experience”

pesquisadores que procuram desenvolver a formação docente por meio de ferramentas metodológicas que façam uso das narrativas, como as utilizadas nesta pesquisa: as narrativas orais e os “Rios de Experiência Musical”. Além disso, pretendo fomentar a reflexão sobre a autoformação e a formação construída fora do ambiente universitário, dando luz às experiências formativas e aos cantares construídos no cotidiano de uma história de vida.

A dissertação está dividida em oito capítulos, dentre estes há a introdução como primeiro capítulo. No segundo capítulo narro a minha formação do cantar, em que apresento também a construção do meu rio de experiência musical. Por ser um sujeito cantante e alguém que ama a ação de cantar, me vi encantada pela possibilidade de também olhar para o meu cantar dessa maneira. Decidi, então, apresentar neste capítulo a minha própria narrativa, a fim de entender a construção desse cantar subjetivo, construído pela ação do cantar em vários espaços, em vários momentos, na relação que tenho com minha voz e na relação que minha voz estabelece com o meio social em que me encontro. Além disso, me permitiu também entender o processo da narrativa em si.

A fundamentação teórica é apresentada no terceiro capítulo. Na primeira parte, discuto sobre o sentido da formação na pesquisa (auto)biográfica, a qual fundamenta esta pesquisa, com autores da educação e, especificamente, com aqueles que discutem sobre essa abordagem. Além disso, são descritos os conceitos relativos à autoformação, formação informal, não-formal e formal a partir de referenciais teóricos das áreas de educação e educação musical, assim como de pesquisadores que se dedicam à abordagem biográfica. Na parte final, discuto sobre formação acadêmico-profissional, mais especificamente o curso de Licenciatura em Música e o estágio curricular supervisionado, apresentando esses espaços, características, desafios e compreendendo, assim, o contexto em que se encontram os participantes desta pesquisa.

O quarto capítulo compreende a revisão de literatura, disponibilizando pesquisas sobre o ensino de canto na escola, a partir da seleção de teses, dissertações e artigos científicos publicados com esse tema. É importante salientar que essa revisão foi realizada pensando nos estagiários, uma vez que o estágio curricular supervisionado acontece no contexto escolar. Sobre a pesquisa (auto)biográfica cito a recente, extensa e relevante revisão de literatura realizada por Jéssica Almeida (2019).

Referente à formação vocal na Licenciatura em Música, o trabalho mais recente que encontrei e que se assemelha a esta pesquisa foi a dissertação de Pacheco (2019) que investiga como acontece a formação vocal em um curso de Licenciatura em Música da Região Sul do Brasil, a partir do olhar de professores e acadêmicos. Sendo um estudo de caso, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com professores, análise de documentos do curso e

questionários respondidos pelos acadêmicos. Os resultados apontam que a formação vocal se encontra contemplada no curso pesquisado, porém no olhar de professores e alunos, precisa-se de maior carga horária e disciplinas que contemplem a voz falada e cantada. A importância da formação vocal para educadores musicais é inquestionável entre os participantes que sugeriram disciplinas ou programas que tratem da voz do professor.

A metodologia da pesquisa é apresentada no quinto capítulo, trazendo os aspectos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, pesquisa-formação, entrevista narrativa, narrativas de formação e a ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”. Neste capítulo, descrevo os caminhos metodológicos percorridos, quem são os participantes da pesquisa e como foram selecionados. Agregando à narrativa, utilizo a ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical” para a investigação do processo formativo dos participantes. Nesse exercício, os participantes foram convidados a desenhar um rio que representasse sua trajetória, identificando pontos importantes e/ou dificuldades que aconteceram no caminho de sua formação do cantar. A ideia de utilizar essa ferramenta surgiu em uma disciplina do Mestrado, “Formação e Prática Docente”, em que a professora apresentou um texto que usava essa ferramenta metodológica e o colocou em prática como uma tarefa da aula. Como o exercício do uso dessa ferramenta foi transformador para mim, pensei que poderia também ser transformador para outras pessoas.

Nos três capítulos seguintes, discorro sobre as narrativas dos participantes. Assim, nos capítulos seis, sete e oito apresento a história da formação do cantar dos três estagiários selecionados para a pesquisa, Felipe Damato de Lacerda, David Toledo e Estevão Javela, respectivamente. Cada um dos capítulos foi escrito pensando nas características individuais, no contar sobre o cantar de cada um, dando luz às suas experiências e conhecimentos. Busquei escrever de forma cronológica conforme a narrativa dos estudantes, porém, por vezes foi necessário reorganizar algumas falas, pois alguns assuntos ressurgiram durante a entrevista. Por isso, organizei algumas vezes por assuntos que abordam as características marcantes de cada narrativa, trazendo no subtítulo as citações dos próprios participantes.

Nas considerações finais, discuto os resultados, destacando as aprendizagens que tive com a escolha pela pesquisa (auto)biográfica e pela pesquisa-formação como referencial teórico e metodológico, como também, as inúmeras contribuições que a prática da narrativa foi capaz de proporcionar aos participantes e a mim. Reflito sobre as respostas recebidas dos três estagiários acerca do processo de participação nesta pesquisa. Essas perguntas e respostas tiveram como ênfase o processo formativo e a experiência de ter participado do percurso investigativo.

Creative River Journey - Dyane Rosa
O canto na dança

Rio de
Cous

Entrada no Coral
(professora influencia)

1º festival de canto - 1º lugar
(dirafo)

Cursos de férias
de música
(professora influencia)

Canto Solo, aulas de
Técnica Vocal, trabalhos
como cantora

1º emprego CLT
educadora
musical
(no terceiro setor)
18 anos - inicia o gosto
por ensinar...

Trabalhos com
regência coral -
inicia o gosto por
regir...

Monetização
em Música
UDESC

→ Performance com
cantora, gosto pelo cântico
de câmara erudita
Brasileira

→ Musicologia
Histórica

(Paulillo Barros)
Canto Brasileiro de Câmara
Mestrado em Educação Musical
UDESC - Canto

Professora de
Aulas particulares
de canto /
Técnica Vocal
(o gosto em
ver o desenvolvimento
vocal do aluno).

2 NARRANDO A FORMAÇÃO DO CANTAR E DA DOCÊNCIA

Peço desculpas de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia.
(Paul Valéry, 1931)

Neste capítulo, escrevi a minha narrativa da formação do meu cantar, para iniciar por mim o exercício que será proposto para os participantes desta pesquisa. Antes de conhecer as narrativas dos estagiários, achei oportuno e essencial para esta investigação revisitar a minha própria história com o canto.

2.1 DESCOBRINDO O CANTAR

Apesar de a minha mãe ter dito que quando pequena eu cantava todas as canções da Xuxa² em cima da mesinha de centro da nossa sala de estar, a primeira lembrança cantando foi enquanto ensaiava uma coreografia de uma dança que apresentei na escola onde estudava. Lembro também de um microfone de brinquedo da Xuxa que eu adorava, que tinha carinha e cabelinhos laranja espetados dos dois lados. Era o mesmo modelo de microfone que a Xuxa usava no programa.

Eu amava dançar, fazia aulas de Jazz e participava de campeonatos com o grupo de dança da escola. Por meio de filmagens das apresentações que fiz no palco do colégio, percebi que o canto sempre esteve presente em mim, pois não teve nenhuma dança que eu não estivesse movimentando também a boca. Dancei uma vez sozinha, quando tinha dez anos, na Festa da Família da escola em que estudava. Era uma música da Madonna.

Com 13 anos de idade, tive a oportunidade de cantar na cerimônia da minha primeira comunhão. Depois descobri que tinha coral na escola onde eu estudava e fiz teste para entrar. O teste foi uma experiência aterrorizante! Fui mal, pois estava nervosa, mas mesmo assim fui selecionada. A professora do coral, que foi a maior incentivadora, tornou-se a minha primeira professora de canto. Ela viu em mim um potencial, antes mesmo de eu saber que tinha. Professores assim a gente não esquece.

² Maria da Graça Meneghel, conhecida popularmente como Xuxa. É apresentadora, atriz, cantora, empresária e ex-modelo brasileira. A “Rainha dos baixinhos” como é conhecida, construiu o maior império de entretenimento infanto-juvenil libero americano. Construção essa que aconteceu mais fortemente no Brasil, através de programas televisivos no período de 1986 à 1994. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Xuxa>

Cantei no coral da escola frequentemente com medo de fazer os solos, mas lembro que morria de vontade de cantar sozinha. Era tímida e tinha medo de errar, e por ter medo, quando chegava minha vez de tentar, eu acabava errando mesmo ou travava. Tinha vezes que a voz nem saía! A timidez me acompanhou até eu me tornar professora, mas depois passou.

Cantei em corais por mais ou menos oito anos. Aprendi “de ouvido” a cantar outras vozes porque nos corais que participei aprendia-se ouvindo e repetindo, sem o auxílio de partitura. Isso fez com que a minha percepção melódica e rítmica melhorasse. Foi com dedicação que desenvolvi a minha afinação. Para conseguir manter o tom das canções fazia, todos os dias por uma hora, exercícios específicos de técnica vocal e ensaiava as músicas que queria aprender, ouvindo e repetindo até achar que estava parecido com o intérprete escolhido.

No meu aniversário de 15 anos ganhei um teclado dos meus pais e, então, comecei a ter aulas com um professor particular. Após aquela uma hora em que estudava voz, adicionei mais uma hora e meia, por vezes, duas por dia, para o teclado. O estudo do instrumento me ajudou muito no canto, tanto para poder cantar e tocar ao mesmo tempo como para o desenvolvimento da minha percepção melódica.

Tive aulas particulares de canto com outros professores após entrar no coral. Nesse período de aulas, eu estudava canto uma hora por dia religiosamente. Em casa, eu fazia os exercícios que a professora recomendava, mas morria de medo dos vizinhos me ouvirem cantar. Por isso, treinava com o som no volume mais forte dentro do quarto e fechava as janelas e portas da casa para ninguém me escutar. Nos dias de verão, era bem difícil, pois Criciúma, minha cidade natal, fazia e ainda faz muito calor, na época não tínhamos ar condicionado em casa.

Ninguém da minha família tocou, cantou ou foi envolvido com música, mas como são católicos, cantei inúmeras vezes em eventos da igreja, como Páscoa, Natal, dias dos pais e dia das mães. Isso me ajudou, pois era nessas apresentações que eu era reconhecida como cantora solista e isso me motivava a estudar canto cada vez mais.

Participei de alguns cursos de música em alguns verões com o grupo do coral. Os cursos de férias eram financiados com as rifas que eu fazia dos prêmios que ganhava em concursos de canto. Lembro, em especial, do primeiro festival que participei, o qual alcancei a premiação de primeiro lugar, entre 34 participantes, na categoria adulto/canto popular. Foi muito emocionante! Guardo lembranças fortes desse dia.

Em um desses cursos de férias, uma professora de canto erudito de Porto Alegre, Gisa Volkman, gostou da minha voz e me convidou para ter aulas com ela na capital gaúcha, mas eu não tinha condições financeiras para isso. Então, ela me ofereceu aulas de graça e no ano

seguinte ao curso de férias, comecei a frequentar essas aulas particulares. Estudei com ela um tempo, não lembro ao certo quanto, mas não consegui dar continuidade, pois não tinha dinheiro para pagar as viagens até Porto Alegre, uma vez que na época eu não trabalhava e meus pais não tinham condições financeiras para custeá-las. Com essa professora, comecei a me aperfeiçoar no canto lírico e encontrei com ela a minha classificação vocal: soprano lírica. Descobri também as canções de câmara brasileiras. Me apaixonei de imediato e sou apaixonada até hoje. Conheci com essa professora, o compositor que estudei e cantei quase todo o repertório, Paurillo Barroso. Segundo a professora, a canção intitulada “Tú”, de autoria de Paurillo, combinava com meu timbre de voz.

Já com 17 para 18 anos, tive que escolher qual graduação iria cursar. Meu coração pedia para Música, mas meus pais não queriam. Os colegas, amigos do coral e a minha primeira professora de canto me incentivavam para estudar Música. A professora de Porto Alegre queria que eu estudasse Canto Lírico na UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas eu tive medo. A cidade de Porto Alegre me assustava, pois vinha de uma cidade pequena e não me sentia madura o suficiente naquele momento para tomar tal decisão. Então, fui pelos meus pais e fiz vestibular para Ciências da Computação que, segundo meu pai, era a profissão do futuro. Passei e iniciei o curso.

2.2 TORNANDO-ME PROFESSORA

Comecei a ser professora antes mesmo de fazer a Licenciatura em Música. A oportunidade surgiu durante o primeiro semestre do curso de Ciências da Computação e eu a abracei. O primeiro emprego foi como Educadora de Música (assim está na carteira de trabalho) em oficinas no contraturno escolar. Eu trabalhava de manhã na universidade, no laboratório de informática, para pagar a maior parte da mensalidade do curso (de Ciências da Computação) que eu não queria, e todas as tardes eu ensinava música para um grupo de crianças do PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, do Governo Federal para tentar diminuir o trabalho infantil nas comunidades carentes. Lembro-me que almoçava no ônibus porque não dava tempo de comer entre um emprego e outro, mas estava completamente feliz porque estava, enfim, fazendo algo que eu queria. Esse primeiro contato como professora foi, na verdade, formativo para mim em relação à docência. Criei um coral com base em minha experiência como cantora e tentei desenvolver nos participantes o gosto pela música. Hoje, ainda tenho contato com algumas alunas e duas delas ainda cantam.

Frequentei a graduação de Ciências da Computação por dois anos, depois tranquei, pois eu realmente não gostava. Com um pouco mais de maturidade larguei a universidade e entrei no segundo emprego, também com crianças em vulnerabilidade social, numa entidade beneficente da cidade onde morava, chamada Bairro da Juventude. Lá, já existia um coral e fui contratada como “maestrina”. No primeiro contato com a nova chefe, diretora da instituição, ela me contou que havia me procurado porque viu o Coral do PETI cantar na “Mostra de Corais de Criciúma”. Esse evento antecedeu o “Festival Internacional de Corais de Criciúma”, que é anual e reunia mais de 600 pessoas entre cantores e público, com grupos corais do Brasil e da Europa. Dona Silvia, como era chamada a diretora do Bairro da Juventude, disse que o coral do PETI foi o coral com o maior brilho nos olhos que ela já tinha visto. Ela queria exatamente isso para o Coral desta instituição, que se chamava Coral Vozes de Esperança. Queria que as crianças cantassem com brilhos nos olhos. Elas já cantavam em grupo, eu só continuei o trabalho e tentei aprimorá-lo com o conhecimento adquirido pelas experiências musicais que tive.

Eu busquei, nesse contexto, ser uma professora sensível que, por meio da música, tentou ressaltar o melhor dos alunos para tentar valorizá-los. Por conta disso, as crianças confiavam em mim, e me procuravam para contar problemas sérios que estavam acontecendo com eles, em casa ou na família. Eu comunicava à coordenação e à assistente social, para que elas tentassem ajudar da melhor maneira possível. Esse foi o meu papel dentro daquela instituição, para além do meu fazer como educadora musical.

Em uma certa apresentação eu regi 120 crianças no palco durante o Festival Internacional de Corais. Foi conduzindo esse número enorme de vozes com as mãos e, principalmente, com os olhos que decidi ir atrás de mais conhecimento. Anos depois, durante este mestrado, li um texto de Stevenson, que citando Csikszentmihaly, definiu exatamente o que senti naquele momento. Eu tinha passado por um estado *Flow*, que de acordo com o autor é “o estado em que as pessoas estão tão envolvidas em uma atividade que nada mais parece importar; a experiência em si é tão agradável que as pessoas vão fazê-lo mesmo em grande custo, pelo simples prazer de fazê-lo” (1992 apud STEVENSON, 2013, p.12, tradução nossa). Esse termo foi conceituado pelo autor por meio de um estudo sobre felicidade, com esportistas, artistas, cientistas e outros trabalhadores em que percebeu em todos eles esse estado de contentamento, que chamou de *Flow*. Para mim, foi a sensação de que o mundo parou, como se não existisse mais nada ao redor, só aquele instante, e aí descobri que queria sentir isso frequentemente. Era mágico ver como as crianças olhavam para os meus olhos e numa relação de extrema confiança faziam o que eu pedia com meus gestos. Era um cantar só. Não foi

unicamente nesse momento que senti esse estado *Flow*. Experimentei essa sensação outras vezes no palco, como cantora, e na sala de aula, como professora.

A regência foi e ainda é uma grande paixão para mim. Ela uniu as duas coisas que eu amo: o canto e lecionar. A comunidade, os alunos e as pessoas do trabalho me incentivaram a fazer uma graduação em Música. Eles me viam como uma grande conhecedora de música. Talvez isso se deve ao pouco número de profissionais que existiam na cidade, mas também pelo meu comprometimento com o trabalho musical. Eu não era graduada, mas ia atrás de conhecimentos por meio de leituras, cursos e aulas que fazia. Amigos e outras pessoas da comunidade me viam como uma grande cantora, principalmente depois que ganhei o primeiro Festival de Canto e comecei a fazer solos no coral. Lembro da professora Silvia confiando a mim repertórios difíceis e os amigos espantados ao ver que eu conseguia alcançar notas muito agudas. Na época do coral, ainda frequentava a escola, então, minha rotina era estudar e cantar. Depois que comecei a trabalhar, era trabalhar e cantar. Desta forma, o canto esteve sempre presente.

Meus coordenadores me deram um dia por semana para ir a Florianópolis assistir às aulas preparatórias para poder realizar a prova vocacionada de música do vestibular da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Meu avô me deu o dinheiro para fazer a primeira prova de vestibular para Música. Não falei para os meus pais que iria prestar naquele ano, só depois os preparei e então contei. Meu pai e minha mãe a princípio não gostaram da ideia, diziam que eu iria morrer de fome. Lembro da fala do meu pai: “Do que você vai trabalhar? Vai ser uma simples professorinha?!” Meu pai falava que queria mais para mim. O que ele na verdade dizia ser mais para ele, era que, queria que eu fosse uma cantora famosa, ganhasse muito dinheiro. Estava claro para mim que o conceito de pessoa de sucesso que meu pai tinha era esse, mas hoje ele já não pensa assim. Desde o dia em que me viu dando aulas, ele mudou de ideia. Nesse dia, minha mãe e meu pai, saíram da sala de aula emocionados e me abraçaram dizendo: “Que trabalho mais lindo minha filha! Que Deus te abençoe!”. Foi assim que me tornei professora de música pela segunda vez porque a aceitação deles era primordial para mim.

Não passei no primeiro vestibular. No ano seguinte continuei trabalhando durante o dia, fazia cursinho pré-vestibular à noite e ia para Florianópolis todas as sextas-feiras para estudar música. Aí então, passei no vestibular para Licenciatura em Música. O salário não dava para bancar todas as despesas, mas tive ajuda de pessoas que preferi chamar de anjos: meu avô, meus pais e um amigo, o Sr. Jair Conte, para quem eu tinha dado um CD meu, cantando cinco canções. Ele ficou sabendo que eu precisava de auxílio financeiro, e então começou a me ajudar.

Foram quatro anos e meio na universidade. Anos de muita luta. Não foi fácil, mas faria tudo de novo. As coisas aconteceram também por conta da ajuda dos amigos que, por vezes, me pagavam um almoço, um jantar, um café. Meus pais e meu avô depositavam dinheiro, algumas vezes, para me auxiliar nas despesas. Meus pais ficavam apavorados com tudo isso, mas eu estava feliz por estar realizando um sonho. Assim, optei por viver da música e seguir os meus próprios passos.

2.3 CANTANDO E ENSINANDO

De acordo com Mateiro (2015), com a criação dos conservatórios, a música foi uma atividade de controle social que formava cantores e instrumentistas como uma produção burguesa. A aula era centrada no professor, ele que falava qual repertório o aluno iria tocar, o que ele iria fazer, como e de que maneira. Com o tempo esses músicos formados nesses espaços, se tornaram professores seguindo esse mesmo modelo. Como conceituou a autora, a música era vista como uma ocupação individual. Nesse momento surge a diferença entre músico e professor, reflexo desta história, na qual os músicos eram vistos pela sociedade com maior status social que o professor de música. Depois com o movimento do Canto Orfeônico nas escolas, em seguida a educação artística e por fim com a educação musical começando a se desenvolver, a profissão de professor de música começou a ser vista como uma profissão que se aprende. Acredito que “o ensinar música como uma profissão que se aprende” (p. 182) vai ajudar para que esse status seja de certa forma desmistificado, e que jargões como: “Quem sabe toca, quem não sabe ensina”, seja abandonado, assim como essa herança conservatorial.

Eu vivi esse dilema, entre ser cantora ou ser professora, até descobrir que posso ser os dois. A comunidade, meus pais, meus professores de canto e minha família, colocavam muita pressão para que eu fosse cantora, pelo status e pelo dinheiro que essa profissão poderia me dar. Repetiam constantemente: “Como que não vais ser cantora com essa voz linda??!!” Frequentemente era elogiada pelo timbre da minha voz.

É claro que o palco me atrai. É onde consigo ser quem eu quiser, é onde me liberto. Entretanto, observando os professores que tive durante o curso de graduação na universidade, entendi que posso cantar e dar aulas, sem precisar abdicar de nenhuma dessas atividades profissionais. O meu professor de História da Música da graduação, por exemplo, professor Doutor Marcos Tadeu Holler, dava aulas e tocava cravo. Foi e é um ótimo professor e um grande músico. Eu o admirava e ainda o admiro. Foi a partir dessa admiração que começou um desejo de trilhar o mesmo caminho que ele, ser um bom professor universitário e ao mesmo

tempo não deixar de ser músico. Concordando com que Abrahão e Frison (2010, p. 199) disseram, “Constituir-se professor, na atualidade, exige um potencial intelectual-crítico-reflexivo-transformador consistente. Essas características, [...] podem ou não surgir das representações de professores que, quando alunos, tiveram como modelo, mas que, de alguma forma, influenciam suas tomadas de decisão.”

A liberdade que o canto me causou se deve pelo fato de que por ser tímida eu não conseguia me expressar na escola, com os colegas e professores, eu sentia que eu não era vista, não era notada por ninguém. Dificilmente demonstrava os sentimentos, até para os meus pais, guardava tudo para mim e isso me fazia mal. Foi por meio da música e, principalmente, do canto que eu me libertei desses muros que eu mesmo construía para me defender. Por meio do canto eu passei a me expressar e todos começaram a me ver no espaço escolar. Isso foi significativo no processo de ser quem eu sou hoje e acredito que por conta disso é que o canto foi e é tão essencial para mim.

O plano era cantar, para me dar prazer e emocionar as pessoas por intermédio da voz, e inspirar outras pessoas a educar, exercendo a docência. Hoje já trilho esse plano, dando aulas de canto individuais e cantando em casamentos e eventos diversos, sou cantora e professora. O sonho de ser uma professora universitária ainda está sendo construído, com o mestrado e futuramente com o doutorado.

No período da Licenciatura, tive aulas de canto dentro e fora da universidade. A professora Samira Hassan me ajudou a reencontrar o meu cantar. Lembro que tinha aulas que só se conversava, eram conversas que me faziam refletir sobre o que eu queria e como eu estava agindo para ir em direção a isso. Na época eu queria ser cantora lírica, mas era insegura em relação a minha voz, ao meu cantar. Essa insegurança se manifestava com pensamentos como: “Não canto bem”, “Minha voz é feia”, “Vou errar a letra no palco”, “Não vou conseguir decorar”, “Eu vou travar”. Não sabia lidar com minhas brigas internas, com a ansiedade. Meu vibrato vocal era um vibrato mecânico, um vibrato de nervoso. Inúmeras vezes, a insegurança e medo do palco me paralisaram.

Nesta época, comecei uma procura maior pelo autoconhecimento e, conseqüentemente, buscava reencontrar o meu cantar. Apesar de paralisar, na maioria das vezes, consegui me entregar ao canto, experimentando aquele estado de *Flow*. É por meio do autoconhecimento que se tem a construção de uma autoformação, na qual o indivíduo começa a gerir seu próprio projeto educativo, se libertando de conceitos produzidos pela estrutura social. (PINEAU, 2010). É por meio do autoconhecimento que se pode compreender e ter autoria sobre a própria

formação e é também por intermédio desta narrativa ou memorial formativo que continuo esse processo.

Durante a faculdade, participei de um coro semiprofissional, de coros de concertos e óperas diversas. Desde os 18 anos canto em casamentos. Como eu regia corais, os alunos começaram a me pedir para dar aulas de canto para eles e foi dessa forma que eu me tornei professora de canto/técnica vocal, antes mesmo de me formar na Licenciatura em Música. Foi na prática que me tornei professora de canto. No início, eu planejava as aulas de canto que iria dar repetindo os mesmos modelos de aulas que eu recebia, porém unindo com o que lia sobre o assunto. Aos poucos, fui construindo minha própria forma de dar aula, selecionando exercícios vocais e técnicas que me identificava e, conseqüentemente, propunha aos alunos. Até hoje esse estudo continua, leio sobre canto/técnica vocal e tenho aulas com professores de canto quando vou a São Paulo, justamente para me atualizar e poder me aperfeiçoar adquirindo conhecimentos para que as aulas sejam melhores. Acredito que o estudo do instrumento é algo diário e contínuo. A voz, que a meu ver é um instrumento tão particular, está em constante mudança, assim como o ser humano em processo de autoconhecimento.

Foi um conjunto de várias formações que fizeram me identificar como professora de canto: cursos fora da universidade; aulas particulares esporádicas com diversos professores de canto; leituras e estudo autodidata; os corais dos quais participei; os corais que regi; as experiências musicais diversas que tive a oportunidade de participar; e por fim, a universidade que reforçou e consolidou a formação do meu cantar, oferecendo-o mais segurança.

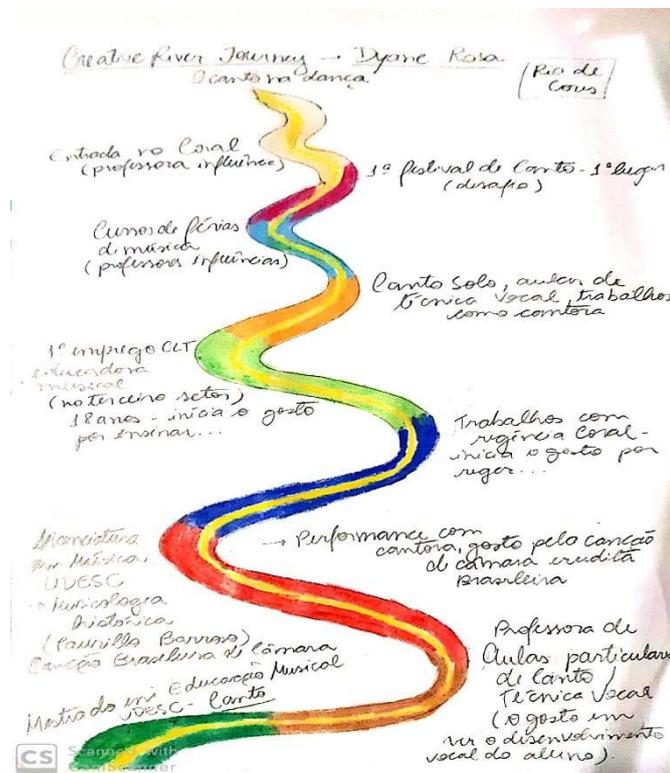
A professora de canto que sou hoje procura desenvolver a técnica vocal para que o aluno tenha domínio sobre seu instrumento sem prejudicar sua saúde. Os cuidados com a voz e exercícios para desenvolvimento vocal é a parte mais simples do ensino. Acredito que o que realmente transforma o aluno na aula de canto é o trabalho com o aspecto emocional e autoconhecimento do próprio ser. Como cantar foi libertador e transformador para mim, quero que seja para os meus alunos também. Na medida em que se conhece, o aluno se sente seguro em soltar sua voz. Só por meio desse “soltar a voz” é possível o desenvolvimento vocal. Portanto, a relação professor/aluno na aula de canto deve ser de confiança e cumplicidade para que esse processo aconteça o mais natural possível, sem causar traumas ou travas no aluno que apenas inicia um processo de tentar se expressar por meio da voz e com isso, se expressar também como pessoa. Penso que talvez a experiência como professora de canto e regente nos locais onde as crianças se encontram em vulnerabilidade social, me fizeram perceber por meio do canto, como o aluno se encontrava emocionalmente. Eu sabia quando estava precisando conversar, eu ouvia isso na voz dele. Esta sensibilidade foi e é meu ponto forte como professora

de canto. Procurei e procuro entender o aluno como pessoa, antes de ajudá-lo a construir o aluno cantor.

Com todo esse percurso, posso dizer que a definição do meu cantar é: cantar é expressar emoções. Cantar é, para mim, um processo íntimo de autoconhecimento e de libertação. Acredito que cada um tenha o seu próprio cantar, o seu próprio processo formativo, o que é fantástico, pois não existe cantar igual, cada cantar é único.

2.4 RIO DE CORES: FORMAÇÃO DO CANTAR E DA DOCÊNCIA

Figura 1 - Rio de Cores, meu Rio de experiência Musical



Fonte: Elaborado pela autora.

A construção do desenho de um rio para representar a minha trajetória de formação do cantar foi um exercício revelador. Além do desenho, era necessário escrever nas curvas do rio, os pontos marcantes, desafiantes ou difíceis do percurso formativo. Dessa forma, foi pela elaboração desse desenho que identifiquei a nascente: a dança. Antes desse desenho eu não havia pensado ou me dado conta aonde, exatamente, tudo tinha iniciado. Apesar de acreditar que o canto está comigo desde que nasci, eu consegui acessar as primeiras experiências com o canto por meio das lembranças que tinha com a dança. Foi refletindo para construir o desenho

da formação do meu cantar que percebi os caminhos que tomei e como algumas experiências foram decisivas e importantes para a minha formação como professora de canto.

Denominei de “Rio de Cores”, pois imaginei cada fato marcante ou desafio sendo como cores que se espalhavam nesse rio e se entrelaçavam com outras cores e com o amarelo, que seria a minha essência, o canto. A nascente, então, foi a dança, e a partir daí, o canto esteve presente em todo o percurso do rio, ou seja, em toda a minha formação. Nas curvas escolhi descrever os desafios e pontos marcantes que surgiram no meio do caminho, dos quais escrevo ao longo desse texto, até desembocar no mestrado, que é a fase onde me encontro atualmente.

Refletir sobre a formação foi importante também na medida em que me fez pensar em como cheguei até aqui e os próximos caminhos que quero trilhar, pois acredito que é refletindo sobre onde estou que planejo para onde quero ir. Revisitar a própria história foi um processo de formação para mim. Abrahão e Frison (2010) dizem que as narrativas (auto)biográficas são processos de construção, que oportunizam que “o sujeito, ao fazer sua narrativa, reconstrua sua história atribuindo-lhe significado.” (p. 191).

O desenho vem ao encontro do meu eu. Eu consegui perceber claramente por meio dele que o meu cantar esteve e constantemente estará presente em minha formação como pessoa. O desenho em conjunto com a narrativa fez com que eu visualizasse e revivesse os pontos fortes da minha história. Analisando-os percebi a força de vontade e disciplina que eu possuía e que, de certa forma, se perdeu um pouco por seu rio afora. Percebi ainda como a formação informal (autodidata e em corais) foi decisiva para a formação do meu cantar e como as pessoas que passaram por mim foram importantes nesse percurso. Desta forma, comecei a entender profundamente meu processo de formação.

Entendi, por meio desses dois exercícios, a redação da narrativa de formação e o desenho do rio, que a formação não é somente adquirida na academia. Eu me formei também pela troca com as outras pessoas, pelas experiências experienciadas, pela formação continuada em cursos e aulas, pela interação com a família e, o mais importante, me formei pela relação que mantive comigo durante este processo. Portanto, como Dominicé (2010, p. 195) afirma, “a compreensão dos processos de formação, entendidos na sua globalidade, obriga-nos a uma descentração em relação a uma visão de educação reduzida ao ensino”.

Pude constatar com a leitura desse texto, que minhas vivências se encontram distanciadas do texto que escrevi, mesmo procurando me representar por meio da escrita. Concordando com o que comenta Chiené (2010): “mesmo que o autor vise à auto representação, o texto encontra-se distanciado das suas vivências: engloba-o e ultrapassa-o, estrutura-o à sua maneira”. (p. 133). O desenho do rio me aproximou da escrita. A narrativa foi formativa, mas

a narrativa desenhada foi ainda mais atrativa, artística, emocional, intensa e, dessa forma, mais representativa para mim.

O rio é, então, nesta pesquisa, uma forma de narrativa formativa, em que escrevi e desenhei o meu percurso da formação do cantar. Ele também se revelou como um poderoso exercício de síntese da trajetória formativa. Pude ver, por meio do desenho construído, o caminho percorrido em sua totalidade. Isso é importante, na medida em que se enxerga os desafios vencidos e as conquistas alcançadas, trazendo uma maior valorização do processo formativo. É por meio da valorização desse caminho que se possibilita um olhar mais gentil e seguro à trajetória pessoal e profissional. Valorização também necessária para que se possa olhar para os passos futuros de forma mais consciente e autônoma, construindo novas cores desse rio e desembocando em oceanos de possibilidades cantantes nunca deixando de se lançar às águas, mesmo que essas pareçam agitadas, afinal, como os navegadores, “é preciso, pois, que eu me lance ao oceano, à sua imensidão ambivalente, à sua beleza, mas também aos seus perigos, seu sentido imediato e seus infinitos.” (PINEAU, 2008, p.23)

Fecho o capítulo da minha narrativa do cantar com uma poesia feita há muitos anos, encontrada no diário que revisei ao construir esta pesquisa. Uma poesia que me representa inteiramente:

Um sonho... O maior deles... A minha vida! Todo o meu ser... A música. Simples palavra que desvenda e liberta todos os meus sentimentos... Me liberta dos muros, é onde me acho e me sinto inteiramente feliz!

3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A FORMAÇÃO

Formar-se não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida [...]. Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar. Formar é aprender a destrinchar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido [...]
Rémy Hess (1985)

3.1 O SENTIDO DA FORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

A formação é um fenómeno complexo, com conceitos escassos e não possui consenso quanto as suas teorias e dimensões. Apesar disso, Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que o conceito de formação está vinculado com a capacidade e a vontade. Dessa forma, é o indivíduo o responsável pelo desenvolvimento de seus processos formativos. Mas isso não significa que esse sujeito tenha uma formação autônoma. “É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” (p. 29)

Quando se fala em formação, segundo Bragança (2011), pensa-se em um processo educativo pelo qual se busca a construção de conhecimentos. A formação é um processo tanto externo, formal, como um processo interior que se transforma em conhecimento pela experiência pessoal do indivíduo que se permite uma transformação. Pensando dessa forma, todos os espaços da vida humana são espaços de formação e potencial transformação. Mesmo vivendo em um mundo em que o ritmo de vida é acelerado, o conhecimento “exige reflexão pessoal, exige parar a ‘aceleração’ da vida cotidiana, o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo [...] ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos nesse movimento, abrimo-nos ao outro, ao universo.” (p. 159). Formar-se, portanto, passa por olhar para si, olhar para o outro, para as relações estabelecidas socialmente e pela aprendizagem experiencial, construída por experiências que tomam sentido no percorrer de uma vida.

As experiências, segundo Larrosa (2002), são acontecimentos que sensibilizam, que não passam sem que sejam notados, sentidos e vivenciados de forma significativa e não apenas algo que passa e pouco é lembrado ou nada significam. “A informação não é experiência” (p. 21), o excesso de informação afasta a experiência. O saber da experiência, não está relacionado ao saber uma informação. Posso estar bem informado sem que necessariamente tenha me acontecido algo, ou algo tenha me tocado, ou seja, posso estar informado sem ter experienciado

nada. Outra coisa que anula a experiência, além do excesso de informação, é o excesso de opinião. A obsessão por ter uma opinião sobre algo anula possibilidades de experiências. Logo a união de informação e opinião (periodismo) destroem a experiência. O que também é contra a experiência é a falta de tempo, falta de silêncio e memória, por conta de uma insaciável necessidade de se ter informação, cada vez mais e mais rápido. O excesso de trabalho também é inimigo da experiência. Então a experiência,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Portanto, o sujeito da experiência é o sujeito que se permite “um gesto de interrupção”, o sujeito que “está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26) e é sobre essa transformação interna na formação que se interessa a pesquisa (auto)biográfica.

Parafraseando Josso (2002), o objetivo principal da transformação possibilitada por essa abordagem é de transformar a vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a ser construída. Em cada narrativa tem-se uma forma particular, que diferencia o processo de formação de uma pessoa para outra. Dessa maneira, “Cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação.” (p.90)

Essa transformação se dá então, segundo Larrosa (2002), pelo saber da experiência que “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.” (p. 27).

Assim, cada processo é um processo, cada formação é uma formação, isto é, “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio. Não se aplica em referência a um modelo”. (DOMINICÉ, 2010a, p. 199). Por isso, o sujeito da experiência é o sujeito em formação, que se apropria de sua história de vida.

A abordagem biográfica, segundo Dominicé (2010a, p. 195), constitui “um instrumento não só de investigação mas também de formação”. O objeto da investigação é o processo de formação que vai sendo reformulado com ajuda de interrogações, que constroem e inscrevem o sujeito no “movimento da reflexão”. Pode-se pensar então, que para o pesquisador, a pesquisa (auto)biográfica está mais para um instrumento de investigação, já para os participantes, se

caracteriza mais como um instrumento de formação. Porém, refletindo que os participantes são colocados em um processo de formação por causa do processo investigativo, a pesquisa (auto)biográfica torna-se um instrumento de formação porque é um instrumento de investigação e vice-versa. Portanto a, “investigação torna-se então a que cada um pretende. Contribui para a formação, do mesmo modo que a formação a torna possível”. (p. 208).

Contudo, “Não pode impor-se um plano de pesquisa quando se deseja que o caminho a percorrer seja formador. Pelo contrário, um instrumento de investigação só se pode estandardizar, se se anular essa dimensão de formação” (DOMINICÉ, 2010a, p, 210). Ou seja, o conhecimento do processo de formação só é possível se o percurso de investigação for formador. Não se trata necessariamente de aprender, mas de refletir no que se aprendeu no passado, pois “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (DOMINICÉ, 2010a, p. 213).

A pesquisa (auto)biográfica destaca a história dos processos formativos, trazendo o modo como cada um constrói sua formação, por meio de experiências que fazem sentido para si. Assim, o indivíduo pode, se assim desejar e se dispor, além de conhecer a si mesmo e como aprende, conquistar uma autonomia do seu processo formativo que só uma abordagem que valorize a subjetividade e o saber experiencial poderia proporcionar.

Parafrazeando Dominicé (2012), os créditos dados à acumulação de diplomas nos programas de formação têm a tendência de desqualificar a experiência adquirida. Com isso, as experiências e dimensões pessoais do indivíduo, próprios da vida adulta, vão desaparecendo nos espaços de formação. Apesar de mais valorizados em espaços informais, é essencial o reconhecimento às experiências dos sujeitos da formação, também em espaços institucionalizados. A proposta da abordagem biográfica é dar luz à essas experiências educativas, percebendo como o aluno se forma, como narra a si mesmo, suas relações com o mundo, com o outro e com ele próprio, trazendo em cena suas dúvidas interiores e seus impulsos. O autor ainda provoca com perguntas para reflexão do porquê a abordagem biográfica faz sentido quando investiga a formação:

Se a maioria das reformas [reforma educativa] fracassam ou não atingem os resultados esperados, não é por que elas foram pensadas independentemente daqueles às quais elas se endereçaram? Se os problemas levantados pela formação se esbarram com dificuldades que se reproduzem de geração em geração, não é, em grande parte, devido ao fato de que as finalidades visadas não conseguem reduzir o fosso que há entre os objetivos coletivos e as expectativas individuais? (DOMINICÉ, 2012, p. 26)

Refletindo com essas perguntas, parece ser essencial que se consulte a pessoa que está se formando para que se entenda a formação. Em suas pesquisas, Dominicé (2012) percebe que, analisando as histórias de vida de seus pesquisados, ele poderia descobrir hipóteses para criar uma teoria da formação. Mas nesse processo acabou percebendo que a sua intenção teórica objetivava mais uma compreensão de características pessoais, que teve contato por meio da história de vida de cada um, do que uma generalização de componentes biográficos que pede uma teoria.

Além disso, Dominicé (2012) constatou nas histórias de vida que ao narrar seu processo formativo, os indivíduos não separam a dimensão cognitiva da afetiva em seu desenvolvimento, “não opõem o curso escolar e as aprendizagens informais, não dissociam as dimensões mentais, simbólicas ou psico-corporais. A vida é tomada como um todo.” (p. 28). Portanto, não há dúvida de que a “formação de cada sujeito constitui um enriquecimento da maneira de pensar a formação.” (p. 29). Assim, a “contribuição decisiva da abordagem biográfica é de ter posto em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma.” (p. 32)

Contudo, o sentido da formação dentro da pesquisa (auto)biográfica, traz a formação para o lugar da subjetividade, com o olhar sobre o sujeito, em uma intensa “autoprodução” que caminha junto com intrincadas “dinâmicas da vida pessoal e coletiva” (BRAGANÇA, 2008, p.69). É a formação no sentido da rejeição às determinações impostas das estruturas de formação já consagradas e ao isolamento do sujeito, que ao entrar em um processo formativo pela pesquisa (auto)biográfica, reinventa o fazer científico para bem longe das fronteiras disciplinares. (BRAGANÇA, 2008)

3.2 FORMAÇÃO FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL

Os termos formal, informal e não formal têm sido empregados de diversas formas no contexto educacional. Por um lado, podem referir-se a espaços institucionalizados, isto é, espaços formais de formação, ou não institucionalizados, sendo considerados os espaços informais de aprendizagem. Por outro lado, esses termos podem estar relacionados aos modos de ensinar e aprender, incluindo o autodidatismo. Nesta pesquisa uso os termos formação formal, informal e não formal, pois o processo de formação é o foco desta investigação. Contudo, para abordar sobre formação, outros termos como, aprendizagem, ensino e educação, serão utilizados.

Quem educa na aprendizagem formal é o professor, afirma Gohn (2006). Os espaços usados por essa aprendizagem, segundo a autora, são as escolas, instituições regulamentadas por lei, certificadoras organizadas por diretrizes nacionais. A educação formal se faz em ambientes que possuem regras e padrões comportamentais já definidos. A aprendizagem se dá por meio do ensino de “conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.” (GOHN, 2006, p.29). Além de ser uma educação metódica, continua Gohn, a educação formal é frequentemente dividida por idade e níveis de conhecimento.

O ensino informal é usado comumente como sinônimo do ensino não-formal, mas alguns autores defendem a necessidade da diferenciação desses conceitos. É o caso de Passeggi (2016) e Gohn (2006). Para Passeggi (2016, p. 75), o ensino informal é realizado “na vida cotidiana e de modo não intencional ou inconsciente”, já o ensino não formal é um ensino desenvolvido “no seio de atividades profissionais e sociais”. Segundo Gohn (2006, p. 28), o ensino informal é aquele em que “os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Os educadores no ensino informal são “os pais, os amigos, vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc.” (p.29). O ensino informal atua no “campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado” (p. 30).

Já a educação não formal é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.” (GOHN, 2006, p. 28). O educador é o “outro”, aquele em que o sujeito interage e se integra. A educação não formal se difere por atuar sobre aspectos subjetivos de um grupo, trabalhando e formando a cultura política, desenvolvendo laços de pertencimento e ajudando na construção da identidade coletiva dos indivíduos do grupo. Essa diferenciação, entre educação informal e não formal, se relaciona com um conceito amplo de educação, na qual existe a articulação da escola com a comunidade educativa, que segundo a autora, “é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual.” (p. 36).

Green (2000) diferencia a aprendizagem formal da aprendizagem informal. A aprendizagem informal não recorre às “instituições de ensino, nem *currículum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouco ou menos nenhuma notação ou bibliografia.” (p. 65, grifo da autora).

Na aprendizagem informal, os indivíduos estudam de diferentes formas, sem conteúdos pré-estabelecidos. Eles usam técnicas que não fazem parte da aprendizagem formal. Segundo Green (2000), essa técnica de aprendizado, mais usada por músicos populares, é muito conhecida e descrita pela literatura e corresponde a imitação de gravações feitas “de ouvido” pelo músico. Essa aprendizagem pela imitação é benéfica na medida em que é baseada na audição e assim, possibilita a atenção à “muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor”. (p. 73). Por fim, “durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade.” (GREEN, 2012, p. 68). A autora ainda defende e propõe um método para o uso da aprendizagem informal dos músicos populares como facilitadora da educação musical no espaço de ensino formal.

Ainda sobre aprendizagem informal de músicos populares, Lacorte e Galvão (2007) realizaram um estudo com dez participantes músicos, moradores de Brasília, com idade média de 47 anos, que atuam profissionalmente em bares, casas noturnas, shoppings ou que atuam como músicos independentes (*Freelancers*). O estudo conclui que os músicos populares aprendem em vários espaços informais de ensino. Apesar do senso comum dizer que existe um talento nato ou dom divino, a investigação revelou que esses profissionais estudam muito, “porém nem sempre de forma homogênea e convencional.” (p. 36).

Os músicos independentes e outros profissionais da música que não possuem formação formal na área, acabam procurando maneiras para aprender o que querem ou o que precisam para dar aula ou tocar. A escuta e a repetição, geralmente, são duas atividades que predominam nessa forma de aprender. Porém, podem existir outras maneiras de acesso ao conhecimento musical, como livros, revistas especializadas e conteúdos disponíveis na internet (CORRÊA, 2008).

Esse aprendizado recebe o nome de autodidatismo ou autoaprendizagem, que consiste em uma aprendizagem buscada pelo próprio aprendiz, na qual inicia a partir do momento em que o indivíduo manifesta interesse em aprender (CORRÊA, 2008). Nesse tipo de aprendizagem, segundo Corrêa (2008, p. 35) o músico “muitas vezes não domina todos os sinais e códigos dos materiais utilizados”. Ir atrás do que se quer aprender é próprio do autodidata.

3.3 AUTOFORMAÇÃO

Autoformação é a formação “na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria

formação.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 30). Relaciona-se a autoformação à formação do adulto. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), é um tipo de formação informal, em que a reflexão assume um papel importante e as experiências servem de argumentos para a aprendizagem. É uma formação que não possui programa fechado e é desenvolvida por contato direto. Portanto, “é o mecanismo através do qual os adultos aprendem”. (p.33)

De acordo com Pineau (2010), a autoformação é a formação do eu que está presente em todo período da vida do indivíduo, em algumas pessoas tendo seu clímax em momentos em que se nega a formação formal e se escolhe como formar-se, num crescimento intenso de autoconhecimento e autonomia. Parafraseando Teixeira (2011), foi a partir da década de 1980 que a autoformação começa a ser discutida com maior ênfase no campo científico educacional. É conceituada como uma formação dinâmica e criativa, centrada na autonomia do sujeito e nas capacidades individuais de construção de conhecimentos e significados, para que assim se concretize uma prática pedagógica substancial e inovadora.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), todo indivíduo que inicia um processo formativo por meio da abordagem do Método Biográfico ou História de Vida e (auto)biográfico se encontra, inevitavelmente, em um processo de autoformação, à medida que é possível conhecer melhor os momentos e fatores que fazem parte desse processo. De igual modo, Gaston Pineau (2010) considera o Método Biográfico ou Histórias de Vida, como um método que estimula a autoformação, pois ao narrar uma trajetória de vida, o indivíduo é exposto a um processo de reflexão sobre a ação e tomada de consciência individual e coletiva. A narrativa da História de Vida, então, é um grande aliado na busca pela compreensão da autoformação, pois a “construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam” (p. 112).

Gaulke (2019), ao realizar um estudo com narrativas de professores de música da educação básica, relaciona o sujeito da autoformação como o condutor de um barco que se coloca em movimento em um mar desconhecido e em constantes modificações, ou seja, o indivíduo conduz, provoca e realiza seu desenvolvimento profissional por meio de suas experiências. É um processo único e pessoal. Para simbolizar a construção do âmbito pessoal da vida do professor que, para a autora, também faz parte da autoformação, ela traça uma aproximação entre uma toca e o próprio sujeito: “A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, sempre está num lugar seguro, que é o próprio sujeito” (p. 144-145). Ainda é na toca que, “em um tempo e espaço/lugar, o professor guarda suas bagagens, suas memórias experienciais, que passam a constituí-lo como pessoa e como professor” (p. 145).

O processo da autoformação também é um dos temas da pesquisa de Vechi (2015) realizada com três professores de música atuantes em escolas públicas de educação básica, em Santa Catarina. A autora buscou investigar como os professores analisam sua formação e práticas com o canto no Ensino Fundamental. Para isso, analisa a relação entre formação, autoformação e prática pedagógica de cada um dos professores. Reflete sobre os modos de aprendizagem buscados pelos professores antes e durante a formação acadêmica, destacando a autoformação com um fator de relevância para a formação de adultos que vem ganhando reconhecimento por estudiosos nos campos da formação docente e teorias curriculares. Mateiro e Vechi (2017), refletindo sobre a pesquisa em questão, ressaltam que os professores, ao enfrentarem o dia-a-dia da sala de aula, sentem necessidades reais e, assim, buscam, por conta própria, novas e diferentes maneiras de ensinar e aprender, que se caracterizam como modos de continuidade à formação docente.

Um dos grandes desafios da educação é formar indivíduos autônomos que desenvolvam a sua autoformação no decorrer da vida, se responsabilizando pelo próprio aprendizado. Uma das alternativas para solucionar esse desafio, seria a ampliação da ação docente com foco principal no “aprender a aprender”, podendo construir, assim, um futuro com maiores possibilidades (SANTOS, 2007). Dessa forma, de acordo com o autor, os estudantes de Licenciatura, no lugar de meros espectadores, “se formarão investigadores, no lugar de pessoas passivas e mudas, teremos cidadãos decididos e politizados, pessoas que saberão que além do acesso às informações, também é importante saber como analisá-las para então, organizar novos saberes.” (p. 59).

Resumindo, nas palavras de Pineau (2010), a autoformação dá autonomia e poder ao indivíduo sobre si mesmo e sob suas escolhas de vida, pois com ela o indivíduo possuirá “uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 2010, p. 103).

3.4 FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Aborda-se nesta dissertação a formação acadêmico-profissional do professor, que exercitará a docência na educação básica (Infantil, Fundamental e Médio). Entendendo-se por docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL..., 2015, p. 3)

Optei pelo termo formação acadêmico-profissional ao invés de formação inicial, pelo fato de o termo “Formação inicial” ser motivo de críticas em vários países, pois entende-se que a formação se inicia muito antes da entrada em um curso de graduação ou licenciatura em uma instituição de ensino superior. Por esse motivo, em 2008, durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, o termo “formação acadêmico-profissional” foi proposto por Júlio Emílio Diniz-Pereira em substituição à expressão “formação inicial”. Segundo o autor, esta expressão está desgastada e insuficiente para o que se propõe. (DINIZ-PEREIRA, 2015)

Segundo Marcelo García (1999), a exigência social e econômica de uma mão-de-obra qualificada ou que saiba ler, escrever e fazer cálculos tornou-se cada vez maior durante o século XIX, mas principalmente no século XX. A formação acadêmico-profissional do professor surge, então, nesse período para trazer atividades organizadas que facilitem a aquisição dos conhecimentos, competências e disposições para que o indivíduo desempenhe a atividade docente.

Os currículos da formação acadêmico-profissional para professor, seu conteúdo e qualidade, são determinados pela necessidade econômica, política e social em que a sociedade se encontra em cada momento histórico. Não é por acaso que a formação de professores do ensino secundário (no Brasil chamado de ensino médio) foi institucionalizada um século depois da formação para o ensino primário (no Brasil equivalente ao Ensino Fundamental). No início, havia necessidade de uma preparação elementar dos trabalhadores, sem precisar aumentar os níveis de conhecimento. Os saberes considerados como elevados, por sua vez, eram reservados para pessoas com maiores possibilidades econômicas. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para a construção dos currículos, os cursos de Licenciatura devem levar em conta também, o modelo da escola e do professor que a instituição quer formar, isto é, se quer formá-lo como pessoa, técnico, prático ou crítico. Nesse sentido, Marcelo García apresenta três funções para a formação acadêmico-profissional de professores que, apesar da data da publicação de seu livro, pode-se considerar atual: a primeira, está relacionada à preparação de futuros professores, de acordo com a função que o professor vai desempenhar; a segunda, cumpre a função de certificação, isto é, a permissão para poder exercer a profissão docente; e,

por fim, a formação acadêmico-profissional tem, por um lado, a função de ser um agente de mudanças no sistema educacional e, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (MARCELO GARCÍA, 1999).

Apesar de uma das funções do ensino superior abarcar a certificação de professores para poderem atuarem em sala de aula, segundo Bellochio (2016), essa certificação não garante a formação. A formação se dá pela ação do indivíduo em formação, ele precisa estar disposto, é ele que deve se formar.

Segundo Pimenta (1999), quando o graduando inicia sua formação acadêmico-profissional, já possui saberes do que é ser professor, isto é, o saber da experiência foi formado a partir da observação de seus professores durante sua vida escolar. Os graduandos também já conhecem a desvalorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar com uma turma em mãos, a realidade da precariedade das escolas e os estereótipos que a sociedade possui em relação aos professores, por intermédio dos meios de comunicação. Dessa forma, a formação acadêmico-profissional deve “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (p.20).

Josso (2002) se refere a esse movimento individual do indivíduo quando traz frases do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, “Todo o conhecimento é auto-conhecimento”. Josso, parafraseando o autor, diz: “Toda a formação é auto-formação.” (p. 10). Sendo assim, tanto os acontecimentos e a influência do meio onde ele vive, como as interpretações e significados ou sentidos que o indivíduo constrói, fazem parte da sua formação. Josso (2002, p. 10-11, grifo do autor) ainda cita Oscar Wilde: “ninguém forma ninguém [...] pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”.

Portanto, o professor, ou formador,

[...] forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto-formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*eco-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*hetero-formação*). (JOSSO, 2002, p. 11, grifos do autor)

É por meio das narrativas que o graduando conta a sua história e no ato de contar, revisita-se e ressignifica-se (JOSSO, 2002). Ou ainda, elaborar a narrativa de sua história de vida, separando os materiais do que significou formativo para si e depois organizar a formação

destes sentidos é, de acordo com a autora, uma prática que leva a: “[...] encenar um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade.” (p. 44).

3.4.1 Licenciatura em Música

Os cursos de graduação em música (Licenciatura ou Bacharelado) devem possibilitar a formação profissional que contemple habilidades e competências específicas. Sendo elas:

I- intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática; II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento; III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes; IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música; V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL..., 2004, p. 2)

Analisando essa resolução é possível perceber que são muitas as habilidades e competências que um profissional de música pode ter. Isso dependerá do perfil do profissional que o curso de graduação pretende formar. Portanto, o currículo deve estar alinhado às habilidades e competências do profissional que se deseja entregar à sociedade.

Nesta pesquisa, o foco estará nos cursos de Licenciatura em Música, sendo esse curso a única opção para a formação do professor de música. Obviamente, os professores de música são profissionais que trabalham com música e fortalecem processos de educação musical, que podem acontecer em diferentes ambientes e contextos educacionais, com diferentes intenções (BELLOCHIO, 2016). Segundo Bellochio (2016), a educação musical “é o campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões).” (p. 10). Ainda, a educação musical “envolve práticas de ensinar/transmitir e de aprender/receber” e “não é possível estabelecer limites e/ou verdades sobre até onde é conhecimento da educação e/ou até onde é conhecimento musical.” (p.11).

Os cursos de Licenciatura em geral surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. Já na área de música:

[...] de acordo com a legislação, tínhamos no início da década de 60 o curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e, em nível superior, eram oferecidas apenas três modalidades de cursos no país: Instrumento; Canto; e Composição e Regência. Com a resolução decorrente do Parecer no 383, de dezembro de 1962, fica prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Legalmente, são criados na década de 60 os cursos superiores de professores de Educação Musical, tendo como

estrutura curricular o modelo 3 + 1: disciplinas do conteúdo específico de Música justapostas às matérias pedagógicas. (PIRES, 2003, p. 84)

Na década de 70 (Lei no 5692/71), surgem os cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação específica em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música. Com a Lei 9.394/96 a Educação Artística dá lugar a área de Artes que integra as quatro linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes visuais e Dança. Dessa forma, por lei, os cursos de formação acadêmico-profissional para professor de música devem abandonar a nomenclatura da Educação Artística. Assim, vários outros nomes surgem, como “Licenciatura em Música”, “Licenciatura em Artes/Habilitação Música”, “Música/Licenciatura”, “Licenciatura em Música/Habilitação em Educação Musical” e “Licenciatura em Educação Musical” (PIRES, 2003). Importante acrescentar a Lei n. 11.769 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, importante conquista para a área de educação musical.

Segundo um estudo realizado por Mateiro (2009), a maioria dos Programas Político Pedagógico (PPP) de cursos de Licenciatura em Música no Brasil tem como objetivo formar professores de música para atuarem no ensino fundamental e médio. Entretanto, em alguns documentos esse objetivo vai além da educação básica, incluindo, assim, outras atividades de ensino e aprendizagem em outros espaços. Poucos são os cursos que definem o perfil do candidato ao curso de Licenciatura em Música, e quando o fazem, indicam o professor de música como o público alvo. Contudo, outros perfis profissionais são indicados, são eles: regentes, músicos, agentes culturais, educadores, artistas, “animador sociomusical, regente coral, regente de pequenas orquestras, bandas ou outras formações instrumentais, pesquisador e, ainda, ser coordenador de oficinas culturais, escolas livres, instituições de formação sociopedagógica e/ou arte-terapêutica” (p. 61).

Conseqüentemente, muitos espaços são indicados para atuação profissional. De um lado, as escolas da rede pública e privada de ensino regular, escolas livres de música, conservatórios, universidades, instituições culturais e escolinha de arte. E de outro, as organizações não-governamentais como “rádio; agências de publicidade; estúdios de gravação; orquestras; associações e/ou centros comunitários, creches e outros espaços não formais de educação” (MATEIRO, 2009, p. 61).

Pensando no público alvo e nos espaços de atuação para os candidatos ao curso de Licenciatura em Música, pergunta-se: qual a motivação que leva os estudantes a procurarem essa graduação? Segundo um outro estudo feito por Mateiro (2007), essa procura acontece “para aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais”. O saber tocar um instrumento está no centro

das motivações, tanto para começar a estudar música, como para iniciar um curso de Licenciatura em Música.

Como os graduandos escolhem o curso para aperfeiçoar seus conhecimentos, eles tocam um instrumento musical e, por sua vez, a maioria deles também já dá aulas. Portanto, uma realidade que se encontra acerca do graduando em música é o de trabalhar sem certificação antes e durante a formação. Isso é uma realidade vivida por muitos graduandos. De acordo com Morato (2009), para a área das artes, a formação formal é uma das opções de formação possível e não a única, ou seja, “nuances sociais possibilitam o exercício profissional precoce, sem a exigência da titulação.” (p. 45). Dessa forma, muitos graduandos possuem uma rotina dividida entre estudo e trabalho.

Morato (2009) investiga as relações e sentidos que os alunos estabelecem para construir sua formação profissional em música enquanto trabalham e estudam ao mesmo tempo. A formação é experiência e experiência é o que faz sentido ao formando. Portanto, conclui com o estudo que “os sentidos sobre a importância de trabalhar e estudar espelham os diversos modos de esculpir a formação profissional em música.” (p. 266). Esses sentidos variam conforme a atuação profissional exercida, a avaliação sobre a dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo e a organização do tempo entre uma atividade e outra. A formação profissional de quem estuda e trabalha “não se delinea comodamente, nem tampouco despreza a construção de uma excelência musical ou didático-musical.” (p. 268)

Os graduandos trabalham dando aulas ou tocando, ou seja, existe aqui uma relação professor e músico que pode provocar questionamentos quanto ao futuro profissional desses estudantes. Isso acontece pela diferenciação entre o *status* de músico e professor, que se dá graças à herança histórica conservatorial (MATEIRO, 2007). Segundo Pereira (2014), o *habitus* conservatorial se faz presente ainda em alguns currículos de cursos de Licenciatura em Música, que mantêm suas origens em instituições conservatoriais. A prática musical cotidiana se encontra longe da prática musical da universidade, ou seja, o ensino de música está fortemente ligado as raízes da tradição e da história, o qual encontra-se relacionada a música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX. O problema está na questão de que,

[...] a licenciatura em música não pode reger-se exclusivamente por *nomos* (leis) próprios do campo artístico. *Nomos* que definem as regras para uma música ser considerada obra de arte e, portanto, automaticamente autorizadas a figurar nos currículos. A licenciatura em música deve orientar-se por uma função social da música, de aproximação entre indivíduos e músicas, de compreensão de suas próprias práticas musicais como práticas sociais. (PEREIRA, 2014, p. 102)

Além disso, em alguns Projetos Político Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música, segundo Mateiro (2009), os conhecimentos científicos básicos de música, de maneira geral, estão numa posição privilegiada em relação a outros conteúdos, “fomentando assim a identidade do músico em detrimento da identidade do professor” (p.64). Pode-se analisar com isso “que os cursos superiores de formação de professores de educação musical durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: o professor de música é um músico” (p.64).

O que vem ao encontro do modelo tradicional de ensino de música, que é “caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo” (PENNA, 2007, p. 51)”. Ou seja, um ensino mais focado na formação do músico. Quem é formado por esse modelo, “provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica” (p. 51).

Além disso, reforçando a ideia do aluno talentoso ou possuidor de um dom divino, “pressupostos filosóficos acerca da música, como dom, técnica, arte ou ciência são visões arraigadas que vão sendo inculcadas e transmitidas de geração a geração” (MATEIRO, 2015, p. 181). Numa situação de ensino aprendizagem musical essa concepção é rejeitável, uma vez que a educação é para todos e não privilégio de alguns. Dessa forma, são indispensáveis, “nos cursos de Licenciatura, a valorização das disciplinas relacionadas aos estágios curriculares que privilegiam a formação de novas competências, estimulando o estudante a ser um professor autônomo, criativo e reflexivo sobre sua própria prática” (p. 182), isto é, dando ênfase à sua formação como professor.

Ao discutir acerca da formação acadêmico-profissional de professores de música, Bellochio (2016), comenta que um dos desafios do curso de Licenciatura em Música em relação à escola de educação básica, “é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento.” (p. 12). Além disso, Bellochio e Barbosa (2010, p. 250) afirmam que outro grande desafio “está associado à aproximação entre escola e universidade, de modo a promover comunidades colaborativas, envolvendo professores da escola e professores da universidade”. Essa dificuldade aparece, principalmente, quando os alunos cursam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

3.4.1.1 Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é o momento em que o estudante observa e exercita a docência com supervisão. O Art. 1º, da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, Lei Federal de Estágio, define o estágio como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior”. O estágio é obrigatório em todos os cursos de Licenciatura. Segundo a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015, do Conselho Nacional de Educação, estabelece-se a obrigatoriedade de 400 horas a partir do início da segunda metade do curso (Art. 13). Portanto, o Estágio é “componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 25)

Presente nos cursos de Licenciatura e assegurado por lei, é no estágio que o acadêmico define o professor que quer ser, ou seja, constrói sua identidade profissional. De acordo com D’Ávila e Abreu (2014, p. 17), “ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, a mesma se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Da mesma forma, a identidade profissional”. É justamente no momento do estágio, segundo D’Ávila e Abreu, em que a socialização profissional acontece em sala de aula e que inicia a formação desse futuro professor na “inter-relação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende)” (p. 19). O trabalho em sala de aula é interativo por definição e, por assim ser, “o estágio curricular constitui-se em momento e espaço privilegiado para a construção da identidade profissional docente” (p. 20).

Além de um espaço de construção de identidade profissional, segundo Abreu (2014, p. 33), “o estágio deve oportunizar aos estudantes uma visão da realidade, bem como o conhecimento do seu campo de atuação. Estabelecer elos para uma associação entre a teoria e a prática e instrumentalizá-los no sentido de percebê-lo como um espaço de pesquisa”. Para muitos acadêmicos, como afirmam Azevedo, Grossi e Montandon (2008), o estágio é o momento crucial da Licenciatura, o ‘divisor de águas’, é quando o aluno, muitas vezes, decide se continua ou não na profissão. Por isso, essa etapa é de grande importância e de inúmeros desafios.

Por lei, a Licenciatura em Música, deve preparar o estudante para atuar na educação básica, entretanto, considerando que na música há outros campos de atuação possíveis, outros espaços a serem considerados. Na universidade dos participantes desta pesquisa, o Estágio

Curricular Supervisionado é realizado no ambiente de escolas de educação básica da rede pública de ensino durante dois semestres, podendo se estender por três ou quatro semestres. Os outros dois semestres podem ser realizados em outros espaços de ensino de música, como corais, grupos instrumentais, oficinas e aulas de música oferecidas em projetos sociais.

O estágio, em ambientes não formais de ensino, possibilita ao acadêmico ter outras práticas docentes e, dessa forma, ampliar seu olhar em relação à sua atuação profissional. Portanto, o momento do estágio curricular supervisionado em ambientes não formais de ensino, é uma oportunidade de “interação com as mais variadas manifestações culturais, fora do ambiente escolar, durante seu processo de formação constituem referências iniciais para atender, pelo menos em parte, toda essa diversidade de formação.” (KANDLER; GUMS; SCHAMBECK, 2014, p. 98). É importante salientar que nem todas as Licenciaturas consideram o estágio possível nesses outros espaços (ver MATEIRO; SOUZA, 2008).

Nos espaços de contexto não escolares, os acadêmicos têm a chance de atuar com diferentes faixas etárias e práticas com conteúdo de seu interesse. Segundo Morato (2009, p. 30), “a formação se constitui como as duas faces de uma mesma moeda: nos formamos conforme as referências orientadas pelos espaços formadores nos quais vivemos, mas também conforme os sentidos que criamos e de como agimos no mundo em que vivemos.” (p. 30).

Nos dois campos de atuação, no contexto escolar e não escolar, os acadêmicos se deparam com dificuldades diferentes. De acordo com Mateiro, Natera e Gattino (2016), as dificuldades estão na insegurança que surge entre as expectativas e a realidade do cotidiano da sala de aula e na motivação ou falta de motivação dos estudantes para enfrentar o estágio. Isso inicia também pelo dilema que os alunos possuem na graduação, entre o *status* de ser professor ou de ser músico (ver MATEIRO, 2015). Em relação a isso, os autores ainda salientam que “esse impasse poderia ser resolvido se essa dualidade identitária fosse assumida, afinal é possível ser músico e professor, ou então, professor-músico.” (MATEIRO; NATERA; GATTINO, 2016, p. 168)

Na escola, os desafios parecem ser maiores, pois muitos estudantes afirmam que não querem dar aulas em escolas públicas por conta dos baixos salários e as condições limitadas de trabalho. Na parceria entre universidade, escola e professores formadores, existem também inúmeros desafios a serem vencidos. O primeiro está em relação a encontrar professores formados em música, que atuem na escola pública e que aceitem trabalhar com os estagiários; o segundo está no problema dos horários que devem ser compatíveis entre professor-supervisor e licenciando. Outro desafio é a elaboração dos projetos de estágio, relacionados aos temas que vêm sendo trabalhados com a turma, visto que os professores supervisores precisam respeitar

as orientações institucionais e, por vezes, cumprir os compromissos com datas comemorativas. (MATEIRO; NATERA; GATTINO, 2016).

Segundo Azevedo, Grossi e Montandon (2008), os estagiários se deparam com uma realidade muito diferente do que imaginam, na qual, na opinião dos acadêmicos, os alunos sabem mais do que esperavam que soubessem. Por mais que questões pedagógicas sejam discutidas nas disciplinas de estágio na graduação, é somente na prática que as concepções e habilidades vão ser construídas ou desconstruídas, pois “percebemos que a mudança de concepções não transforma necessariamente a ação, principalmente em situações de desafio.” (p.74).

4 REVISÃO DE LITERATURA

“Cantar é próprio de quem ama.”

(Santo Agostinho)

Pesquisas sobre atividades cantadas realizadas em aulas de música curriculares da educação básica constituíram a elaboração da maior parte desta revisão de literatura. Essa temática está relacionada à esta pesquisa, uma vez que se pretende investigar a formação do cantar do estagiário que atuará em escolas de educação básica durante o Estágio Curricular Supervisionado e, futuramente, poderá atuar como professor de música.

4.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA: O CANTO NA AULA DE MÚSICA CURRICULAR

Mateiro, Egg e Vechi (2013) realizaram um mapeamento da produção discente dos cursos de pós-graduação com a temática “O canto na disciplina curricular de música na educação básica”. O objetivo foi apresentar e discutir o resultado da análise da produção de teses e dissertações relacionadas ao canto na aula de música no período de 1978 a 2012. As questões que nortearam a análise foram: “Quais são as temáticas mais frequentes nos estudos sobre o canto? Como as pesquisas têm abordado o canto no contexto da aula de música curricular?” (MATEIRO, EGG, VECHI, 2013, p. 2).

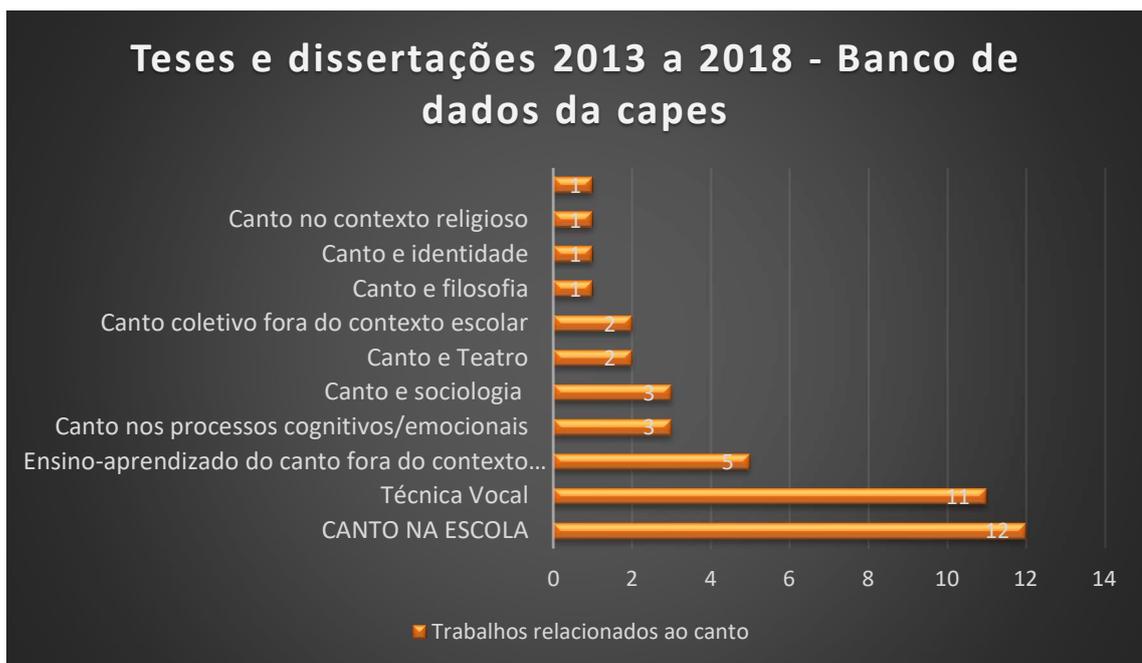
Nos 25 anos pesquisados foram encontradas 52 pesquisas relacionadas ao canto, defendidas em 24 diferentes instituições de ensino. Os trabalhos foram organizados nas seguintes categorias de análise: ensino-aprendizagem do canto na escola; ensino e práticas musicais na escola; canto coral no contexto escolar; e metodologias de ensino do canto. Mateiro, Egg e Vechi (2013) constataram que a temática “O canto na escola” ocupa lugar de destaque na área de música/canto, pois metade dos trabalhos selecionados aborda esse tema. As autoras apontam para uma necessidade maior de cursos de formação de professores que ofereçam conhecimentos, competências e habilidades suficientes para desenvolver propostas cantadas em sala de aula para diminuir a distância entre o saber e o saber-fazer. Por fim, acreditam no crescimento dessa subárea acadêmica de interesse investigativo, pois confirmam um aumento de trabalhos na área nos últimos anos pesquisados.

Para dar continuidade, fiz um levantamento nos anos que seguem, de 2013 a 2018. É de extrema importância esse tipo de trabalho de mapeamento e estudos de “estado da arte” na área de música, pois revela o que se está publicando em um determinado campo do saber. Como

essa dissertação pretende discutir sobre a formação do cantar dos estagiários que atuam com atividades cantadas em seus estágios em aulas de música, faz-se necessária essa continuação para conhecer e compreender como a temática tem sido desenvolvida nos últimos anos.

Realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³ e encontrei 42 pesquisas, relacionadas ao canto, sendo 31 dissertações e 11 teses. Para fazer a busca, utilizei os termos: canto, escola, canto coletivo, canto coral e educação musical. Para melhor análise, distribuí as 42 pesquisas em dez categorias temáticas, como está demonstrado no gráfico 1. Percebe-se que a quantidade de trabalhos relacionados ao canto no contexto escolar ainda é uma temática que ocupa lugar de destaque e que desperta interesse nos acadêmicos de mestrado e doutorado no Brasil, no período seguinte ao pesquisado pelas autoras Mateiro, Egg e Vechi (2013).

Gráfico 1 - Teses e dissertações relacionados ao canto de 2013 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Entre os trabalhos encontrados, “O canto na escola” e “Técnica vocal” foram as categorias mais escolhidas, seguidas da categoria “Ensino-aprendizagem do canto fora do contexto escolar”. Entre as universidades, a UNESP foi a que mais produziu pesquisas dentro da temática do canto, com nove trabalhos, seguidos de seis trabalhos publicados na UFRJ.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

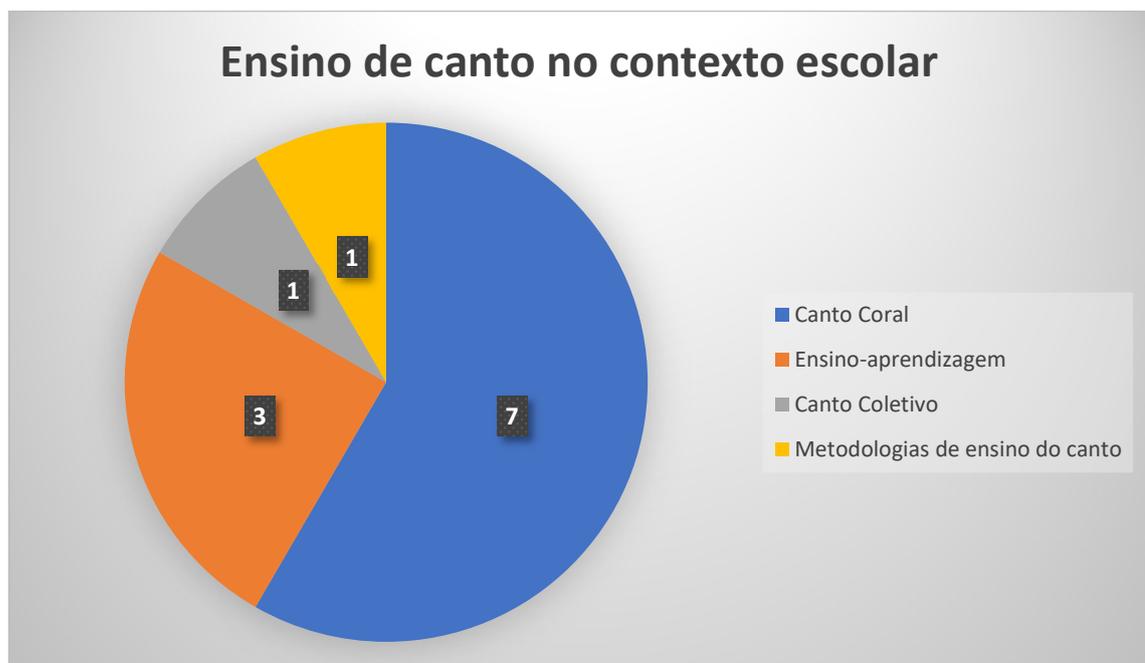
Importante salientar que tanto a UNESP como a UFRJ oferecem o curso de Bacharelado em Canto e, talvez por isso, justifica-se o número expressivo de pesquisas relacionadas ao canto.

Entre esses 12 trabalhos encontrados na categoria “O canto na escola”, três são teses e nove são dissertações, sendo que uma delas foi elaborada por um mestrando em Educação (PAVANELLO JUNIOR, 2016). As demais pesquisas foram para obtenção do grau de Mestre ou Doutor em Música, sendo sua maioria com ênfase em Educação Musical.

Em relação ao ano de publicação, os trabalhos encontrados foram publicados em maior número nos anos de 2014, 2016 e 2017. As universidades em que os trabalhos foram defendidos são: UFRJ com três pesquisas, UDESC e UFPB com dois trabalhos cada e UNESP, UFPR, UFBA, FURB e UFPE com uma pesquisa cada. É importante salientar que tanto a UFRJ, a UDESC e a UFPB, que publicaram o maior número de trabalhos sobre o canto na escola, oferecem Mestrado em Educação Musical.

Para analisar essas pesquisas, dividiu-se em subcategorias (Gráfico 2): Canto Coral (GOES, 2017; MENDES, 2013; BRAGA, 2014; DAROZ, 2014; SILVA, 2014; PAVANELLO JUNIOR, 2016; PEREIRA, 2013), Ensino-aprendizagem (EGG, 2016; VECHI, 2015; ROBERTY, 2016), Canto coletivo (MOURA JÚNIOR, 2017) e Metodologia de ensino do canto (SANDRONI, 2017)

Gráfico 2 - Teses e Dissertações que discutem o ensino de canto no contexto escolar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na categoria “Canto Coral”, os trabalhos enfatizaram a prática do canto coral na escola, com temas como: “A aprendizagem musical no contexto do coral infantil por meio do processo criativo aliado ao movimento corporal” (GOES, 2017); “Práticas de Canto Coral no programa mais educação em escolas Paraibanas” (MENDES, 2013); “O canto coral na educação básica como uma alternativa para a obrigatoriedade do ensino de música e como o aprendizado do canto coral na formação acadêmico-profissional do professor de música contribui para este fim” (BRAGA, 2014); “A prática do coral juvenil em ambientes formais e informais de ensino” (DARÓZ, 2014); “Aplicação da teoria de aprendizagem significativa de David Paul Ausubel no ensino do canto coral na escola” (SILVA, 2014); “Contribuições do canto coral para a formação integral segundo os estudantes” (PAVANELLO JUNIOR, 2016); e “Saberes docentes mobilizados por uma professora de canto coral com adolescentes” (PEREIRA, 2013).

Em “Ensino-aprendizagem”, Egg (2016) observou, entrevistou e analisou a atuação de um professor de música que lecionava em um Centro de Educação Infantil (CEI), durante um semestre, na turma do Pré II com crianças de 4 a 5 anos de idade. O objetivo geral da pesquisa foi observar e analisar o desenvolvimento de atividades cantadas em sala de aula pelo professor, conhecendo suas reflexões acerca de sua formação docente. Em Vechi (2015), a autora investigou como o canto é trabalhado no Ensino Fundamental I (anos iniciais). A pesquisadora observou as aulas de três professores licenciados em música que atuam em turmas de quarto e quinto ano em três escolas básicas localizadas em um município da microrregião de Itajaí (SC). O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e compreender como os professores de música analisam a sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Roberty (2016), o autor faz um estudo sobre a extensão vocal da voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro, tendo como principal objetivo medir a extensão vocal mais utilizada entre crianças de oito a onze anos.

A pesquisa que aborda o canto coletivo é um estudo do processo de ensino-aprendizagem realizado por quatro regentes que atuaram em João Pessoa no período de 1960 a 1970. Entre os espaços atuantes, há o contexto escolar de educação básica. O objetivo principal dessa pesquisa é compreender como esses quatro professores investigados desenvolviam o canto coletivo nos espaços em que atuavam. (MOURA JÚNIOR, 2017).

E como última categoria, “Metodologia de ensino do canto”, Sandroni (2017) aborda o ensino do canto popular no Brasil, também no espaço escolar. Investigou-se o ensino de canto presente em dez universidades públicas; no ensino de canto desenvolvido por professores autônomos; em grupos de pesquisa; em listas virtuais de discussão; em escolas públicas de ensino básico, técnico e tecnológico; em escolas municipais; e concursos públicos. Tentando

verificar a hipótese de o ensino do canto popular constituir um subcampo do campo da música popular brasileira.

As pesquisas de Egg (2016) e Vechi (2015) são os trabalhos que mais se assemelham com essa dissertação, pois, como já descritas, têm como ambiente de exploração a sala de aula da educação básica, um dos locais de atuação dos estagiários investigados. Nesses trabalhos, a formação do cantar dos professores pesquisados também são investigadas por meio das entrevistas feitas com os participantes e da observação em sala de aula feita pelas pesquisadoras. A principal diferença é que nesses trabalhos, os participantes da pesquisa são professores já formados, enquanto nesta dissertação, os participantes são estudantes em formação docente.

4.2 PUBLICAÇÕES DA ABEM: O CANTO NA AULA DE MÚSICA CURRICULAR

Outro artigo de mapeamento, também de Mateiro, Vechi e Egg (2014), apresenta uma revisão de literatura da prática do canto na escola básica nas publicações das revistas da ABEM, Revista M. E. B (Música na Educação Básica) e Anais dos Congressos Nacionais, nos anos de 1992 a 2012. O objetivo desse mapeamento foi conhecer o estado da arte referente ao lugar do canto nas escolas e como este instrumento vem sendo utilizado em sala de aula durante 20 anos.

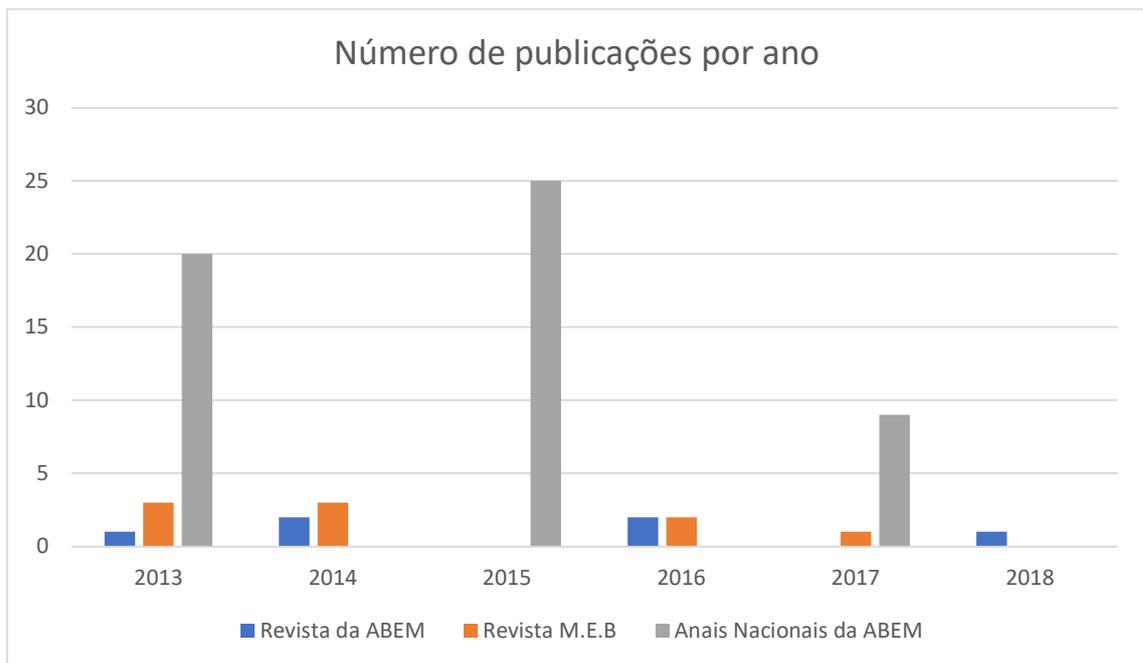
Foi encontrado um total de 93 trabalhos, sendo 12 publicados na Revista da ABEM, três nas Revistas M. E. B., e 78 nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM. As categorias selecionadas foram: “Canto na educação especial”, “Canto orfeônico”, “Canto em atividades escolares extramusicais”, “Canto e a aprendizagem lúdica”, “Canto voltado à técnica”, “Desenvolvimento de habilidades musicais através do canto”, “Canto como complemento em atividades musicais” e “Canto coral ou coletivo”.

Nessa análise, as autoras observaram que a maior quantidade de trabalhos está na atividade coral ou canto coletivo. Dos 93 trabalhos, nove têm foco na prática do canto na escola básica e, portanto, foram descritos e analisados, bem como enumerados em uma tabela que informa *autor, título, ano, onde encontrar e número de páginas*.

Mateiro, Vechi e Egg (2014) destacam que o canto é mais utilizado como ferramenta auxiliadora nos processos de ensino e aprendizagem do que tido como a atividade principal das aulas de música. Foi relevante o número de trabalhos que discutem o canto na educação infantil, constatando-se, de outro lado, uma pequena produção sobre como o canto é desenvolvido no ensino fundamental. A técnica vocal se fez presente nos artigos, mas não relacionados à escola.

Continuando essa pesquisa, mapeei os artigos, publicados entre 2013 a 2018, nas mesmas revistas – Revista da ABEM, Revista E.M.B (Música na Educação Básica) e Anais⁴ de Congressos Nacionais da ABEM⁵, com o mesmo tema e palavras-chave. Encontrei um total de 69 artigos. No período pesquisado, o ano de 2015 contou com o maior número de trabalhos relacionados ao ensino do canto, seguido de 2013 e 2017, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de publicações da Abem relacionadas ao canto.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Acredita-se que essa predominância do maior número de artigos publicados ser nos anos de 2013, 2015 e 2017 se dá por conta dos Congressos Nacionais da ABEM terem acontecido nesses mesmos anos e, conseqüentemente, os trabalhos apresentados foram publicados nos Anais. Nos Anais encontra-se uma quantidade maior de trabalhos do que nas revistas. Vale ressaltar que os Congressos Nacionais são bianuais. Em relação às revistas, a Revista M.E.B. teve nove publicações e a Revista da ABEM, seis. É importante salientar que a revista M.E.B. é direcionada a professores de música da escola básica e a proposta é justamente apresentar novas práticas pedagógicas musicais para o ambiente da educação básica. Já a Revista da

⁴ Anais dos congressos nacionais de 2013, 2015 e 2017.

⁵ Publicações disponíveis em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index> ;

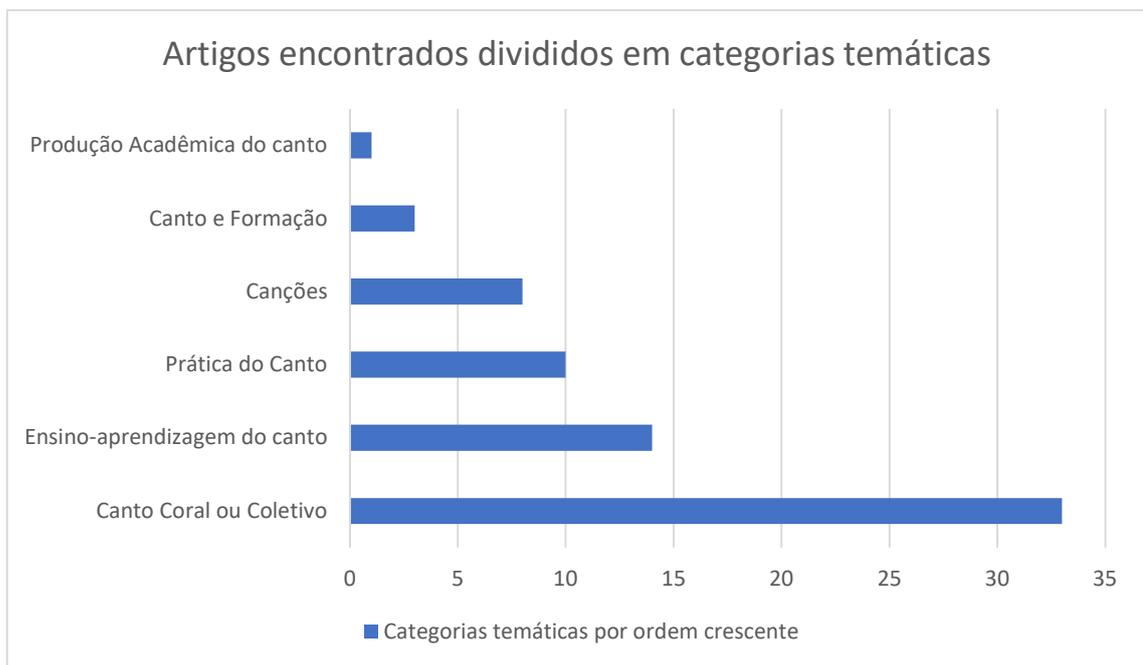
http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp e

http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp Acesso em: 31.03.2019

ABEM, “publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial, resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas”.⁶

Para a análise e conhecimento do conteúdo dos trabalhos encontrados, os 69 artigos foram organizados em seis categorias temáticas (Gráfico 4): “Canto coral ou coletivo”, “Ensino-aprendizagem do canto”, “Prática do canto”, “Canções”, “Canto e formação” e “Produção acadêmica do canto”.

Gráfico 4 - Publicações da Abem relacionados ao canto divididos em categorias temáticas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.1 Artigos que abordam a Prática do Canto no Contexto Escolar

Como esta revisão de literatura tem por objetivo conhecer trabalhos sobre a prática do canto no contexto escolar, de 69 trabalhos dos 10 artigos encontrados sobre a Prática do Canto, cinco pesquisaram especificamente sobre ensino e prática do canto no contexto da escola básica. E é sobre esses cinco trabalhos (Tabela 1) que irei me ater, pois estão diretamente correlacionados a esta pesquisa.

⁶ Informação tirada do site da ABEM: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>. Acesso em: abril de 2019.

Tabela 1 - Publicações da Abem relacionados a prática do canto na escola básica.

Autor	Título	R.A	Ano	Página
MATEIRO, Teresa ZANELLA, Andreia Tonial MADEIRA, Ana Ester Correia	A prática do canto nas aulas de música: um estudo com uma turma de 4º Ano	ANAIS	2013	359-370
BONA, Melita CABRAL, Rozenei Maria Wilvert	O que se canta e escuta na educação infantil: uma investigação em espaços pedagógicos do município de Gaspar / Santa Catarina	ANAIS	2015	14 pgs
VECHI, Hortênsia	As práticas pedagógicas com o canto na sala de aula: um estudo de caso	ANAIS	2015	10 pgs
CORRÊA, Thamisiris Aparecida MULLER, Cristiane	O SOM DE DENTRO: práticas vocais nas séries iniciais.	ANAIS	2015	11 pgs
OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha FERNANDES, Priscila	Cantando com as palavras: tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh	Revista M.E.B. V.7 N.7/8	2016	36-45

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Mateiro, Zanella e Madeira (2013) observam como a prática do canto foi desenvolvida em uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Florianópolis, SC. Foram feitas observações e filmagens nas seis visitas à escola e duas entrevistas com a professora de música. Conhecendo a formação, experiência profissional, percepções da professora e observando as atividades cantadas em sala de aula, o repertório e procedimentos de ensino, as autoras perceberam que a prática de canto não estava focada no domínio da voz e nem em ampliar conceitos musicais, mas o objetivo estava em aprender e cantar com prazer canções populares e folclóricas de Santa Catarina. O ensino-aprendizagem do canto se fez com atividades cantadas com auxílio de um CD e/ou com acompanhamento de instrumentos musicais. É também apresentado no artigo considerações sobre formação docente e a pedagogia da voz infantil.

A pesquisa de Bona e Cabral (2015) teve como objetivo conhecer o tipo de repertório musical, a realidade da escuta musical do aluno e o modo como a música é utilizada (a prática pedagógica) nos espaços de educação infantil do município de Gaspar (SC) para a criação posterior de um projeto educacional na área de música. Essa investigação foi feita em 2014 com 15 professores da educação infantil do Centro de Educação Infantil da Secretaria de Educação

do Município de Gaspar (CDI). As professoras eram formadas em pedagogia e integrantes de um mesmo grupo de estudos, orientadas pelo Projeto Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Essa investigação nasce da dificuldade de professoras pedagogas trabalharem música em sala de aula, tendo em vista a falta de formação na área. Como resultado, as autoras acreditam ter se instalado, na prática das professoras de educação infantil, um processo de reflexão da ação, vislumbrando a melhora da própria prática. Percebe-se também que a música está presente como coadjuvante na prática pedagógica das professoras. As autoras ainda apontam para a importância da formação continuada para suprir tais carências.

Vechi (2015), em sua dissertação, investigou como o canto é trabalhado no Ensino Fundamental I (anos iniciais). A pesquisadora observou, com registro em vídeo, as aulas de três professores licenciados em música que atuam em turmas de quarto e quinto ano em três escolas básicas localizadas em um município da microrregião de Itajaí (SC). Fez entrevistas com os mesmos professores observados e analisou documentos dos seus cursos de formação. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e compreender como os professores de música analisam a sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica buscou conceitos de diversas áreas e foi dividida em duas partes: a primeira traz autores que discutem sobre a formação docente e a segunda está voltada ao canto e sua utilização em sala de aula. A pesquisa de Vechi apontou que o canto está presente como ferramenta no ensino de música nos três casos observados, e que essa prática é benéfica no sentido de ser um instrumento prático e que desenvolve a percepção melódica, podendo ser usado como principal instrumento também como observado em um dos casos. Os conhecimentos pedagógicos do canto na formação dos professores foram, em sua maior parte, buscados por meio de processos autoformativos por meio de aprendizagens informais, grupos musicais e cursos realizados fora da universidade. A autora ainda aponta para a necessidade de novas pesquisas nos cursos de formação de professores de música para saber como o canto é ou deveria ser tratado para auxiliar os futuros professores.

O trabalho de Corrêa e Muller (2015) foi realizado com alunos do segundo ano do ensino fundamental de uma escola de educação básica do município de Itajaí (SC). O artigo é um relato de experiências do Estágio Supervisionado de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). O foco foi a utilização da voz cantada em grupo e sua importância no fazer musical na escola. Foram utilizados exercícios lúdicos para a preparação do canto e repertório adequado à prática de canto em grupo, partindo do princípio de que toda criança pode e deve cantar e, se bem orientada, pode fazer isso com qualidade e

consciência. Sob o ponto de vista dos estagiários, a resposta dos alunos às atividades de preparação e desenvolvimento vocal tornou-se mais consciente a cada intervenção.

Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016) apresentam propostas de atividades que exploram a voz de forma criativa, brincando com sons diferentes e inusitados, explorando as sonoridades, expressões e ritmo das palavras para fazer aquecimentos vocais e corporais. As atividades trazem contos sonoros, trava-línguas, jogos de mãos e outras brincadeiras que explorem a voz. Essas são acessíveis aos professores e alunos e, segundo os autores, propiciam o trabalho vocal significativo e divertido.

Os cinco trabalhos citados investigaram ou apresentaram de formas distintas e em ambientes diferentes de ensino, a prática vocal dos professores, alunos e estagiários no contexto escolar. O artigo que mais se assemelha a esta pesquisa é o trabalho de Corrêa e Muller (2015), que relata as experiências do Estágio Supervisionado de acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Música, pois como esse artigo, esta dissertação também irá investigar acadêmicos de Licenciatura em Música em formação. Esse artigo traz relatos com foco na utilização da voz em grupo, sendo outro ponto que se assemelha a esta pesquisa, pois os estagiários serão questionados sobre como relacionam sua formação do cantar ao desenvolvimento de atividades cantadas em seu estágio.

Os artigos de Mateiro, Zanella e Madeira (2013) e Vechi (2015) também são semelhantes a esta pesquisa, uma vez que os dois trabalhos investigam a prática vocal em sala de aula, ambiente profissional futuro dos estagiários. Já o trabalho de Bona e Cabral (2015) investiga mais especificamente o repertório trabalhado pelos professores, o que também poderá estar presente nesta pesquisa, pois alguns estagiários poderão relatar em suas narrativas o repertório que utilizaram em seu estágio ou que gostariam de utilizar como futuros professores de música. Oliveira, Fugimoto e Fernandes (2016) trazem propostas de atividades cantadas que poderão contribuir para a prática vocal dos professores e de pesquisadores e acadêmicos que se interessaram pelo tema, como aparece também na justificativa desta pesquisa.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

“Certamente, não é supérfluo saber raciocinar, mas sem consistência, sem busca, sem paixão interiores, a inteligência perde sua alma.”
(DOMINICÉ, 2012, p. 33)

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Considerando a questão de pesquisa que norteia este trabalho – como o licenciando narra sua formação do cantar e a relaciona com a prática docente durante seu estágio –, tem-se como central a abordagem qualitativa, pois buscou-se dar ênfase às histórias compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Usando a narrativa oral como material empírico, a pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), parte da construção social das realidades que estão sendo estudadas e está interessada na perspectiva dos participantes, em seu conhecimento cotidiano e em suas atividades do dia-a-dia.

A investigação qualitativa em educação, como Bogdan e Biklen (1994) trazem, é conduzida em vários contextos, assume muitas formas e compartilha determinadas características, elegendo cinco como principais. A primeira característica refere-se à fonte direta de dados, sendo o ambiente natural, onde o pesquisador é o principal instrumento, ou seja, obtém os dados por meio do contato direto com os participantes da pesquisa, deslocando-se até o local de estudo. Nesta pesquisa não há um local de estudo, mas uma busca pela história do graduando. Entretanto, a universidade foi considerada como o ambiente natural, pois é nesse contexto que se encontram os estagiários que fazem parte desta pesquisa e é também o local onde foram coletados os dados por meio de entrevistas narrativas.

A segunda característica da investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é a descrição. Descrição no sentido de analisar todo o conteúdo dos dados, respeitando a forma como foram registrados ou transcritos. A escrita é importante tanto para o registro dos dados quanto para revelar os resultados. A investigação deve ser feita com a ideia de que tudo deve ser considerado para a compreensão da questão de estudo. Estudos qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa, destacam os autores. Para esta pesquisa, os dados incluídos foram as transcrições das entrevistas realizadas com os graduandos, bem como o desenho de um rio elaborado por cada entrevistado para representar a trajetória do cantar de cada um.

Os investigadores qualitativos estão mais interessados pelo processo do que pelos resultados, sendo essa, a terceira característica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Isso tem sido útil, particularmente, na investigação educacional, que condiz com esta dissertação, pois o primordial foi entender o processo de formação do cantar do estagiário que, ao contar sua história reconstitui sua formação.

Na quarta característica da pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) explicam, os dados devem ser analisados de forma indutiva, ou seja, não partem de fatos comprovados e resultam em uma conclusão subjetiva. A subjetividade surge a partir da análise que, por sua vez, é construída à medida que dados são recolhidos e agrupados. A construção de alguma teoria só se efetiva após a recolha dos dados. Na presente pesquisa, a especificidade e as temáticas foram encontradas durante a organização e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e do desenho do rio. Não houve a intenção de construir uma teoria, mas compreender a formação do cantar e relacioná-la com a prática docente.

Por fim, como quinta característica, o significado é de suma importância na abordagem qualitativa, pois os pesquisadores devem se preocupar com as perspectivas dos participantes e como esses interpretam os significados ao decorrer de sua história. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), eles “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. É nesse sentido que conheci a formação do cantar dos estagiários, ouvindo e compreendendo o modo como eles interpretam suas experiências e constroem os significados.

5.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

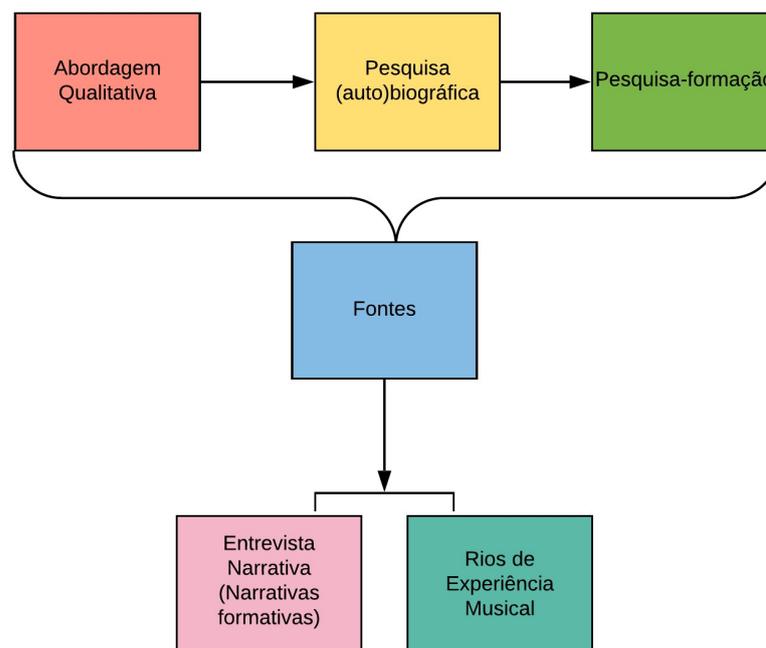
A pesquisa (auto)biográfica é baseada no método Biográfico ou História de Vida que, por sua vez, é um método que se revela não só como um instrumento de investigação, mas também como um instrumento de formação, na medida em que confere grande importância aos processos de formação dos indivíduos. Segundo Nóvoa e Finger (2010), “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (p. 23), diferenciando-o, assim, de outras metodologias das ciências sociais.

Nessa linha de pensamento, Ferrarotti (2010, p. 37) afirma que “subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”. O método biográfico oferece importância e discute sobre a subjetividade dos indivíduos, pretendendo atribuir à subjetividade

um valor de conhecimento. Portanto, é uma teoria que “corresponde às necessidades mais urgentes de outras ciências humanas que procuram pôr-se criticamente em questão: a psicologia, a psiquiatria, a psicanálise.” (p. 35).

Passeggi (2016) explica que o parêntese na palavra auto aparece pela primeira vez em língua portuguesa no livro intitulado “O método (auto)biográfico e a formação” de António Nóvoa e Mathias Finger, publicado em Portugal no ano de 1988. “A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger, chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico.” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16). Os parênteses também sugerem outras possibilidades de interpretação, como o uso de fontes biográficas e autobiográficas, permitindo trocas entre quem narra e o pesquisador que escuta, e por fim, a possibilidade de evidenciar ou não a leitura de si. (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Por isso, aqui usou-se o termo pesquisa (auto)biográfica com o auto entre parênteses, pois foi a forma escolhida para basear essa pesquisa, uma vez que se procurou enfatizar a leitura da subjetividade de cada participante. Assim, aproximando-se das fontes autobiográficas com os desenhos de “Rios de Experiência Musical”, e das fontes biográficas, com as narrativas orais dos participantes. (ver Figura 2)

Figura 2 - Desenho da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Parafrazeando Almeida (2019), é difícil encontrar o termo (auto)biografia em textos anteriores ao ano de 2010, pois o termo é recente na área da educação musical. A autora entende que isso está diretamente relacionado ao desenvolvimento desse termo no campo da Educação. É essencial, por esse motivo, que as pesquisas acadêmicas, principalmente as que escrevem sobre formação do educador musical, reflitam sobre as implicações teórico-metodológicas dessa abordagem e sobre suas possibilidades de uso também na formação continuada de professores de música.

No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica emerge na área da educação, a partir dos anos 90, expandindo-se e diversificando-se em relação a temas de pesquisa, no ano de 2000. Centra-se, primeiramente, na área específica de formação de professores. Com a expansão e diversificação da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, surge em 2004 o Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), que se caracteriza por ser um espaço de sistematização da produção científica da área, fortalecendo laços de cooperação e possibilitando a troca de experiências entre pesquisadores. Em 2008, surge a BIOgraph – Associação Científica Nacional de Pesquisadores, que usa fontes biográficas ou (auto)biográficas. (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Segundo Delory-Momberger (2012), esse método de pesquisa mostra a experiência individual em um tempo biográfico, que tem origem na percepção e na elaboração única dos espaços da vida social. Com isso, a entrevista da pesquisa biográfica deve ter como finalidade “aprender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (p. 526). Dessa forma, esta pesquisa fez uso da entrevista narrativa como ferramenta metodológica, pois o texto narrativo, segundo a autora, tem ligação direta com as experiências humanas e com a dimensão temporal de sua existência.

Nóvoa e Finger (2010) esclarecem que o método Biográfico, por meio das narrativas, permite ao indivíduo identificar em sua história o que foi formador para si e compreender como se apropriou desses elementos formadores. É um processo do qual o participante investiga sua própria formação, tomando consciência dos momentos, espaços e estratégias que foram formadores no percorrer de sua história de vida.

É possível, por meio do trabalho Biográfico, que o sujeito se transforme “naquilo que ele aprende com a narração”, como assinala Passeggi (2016, p. 81) e, assim, se construa o chamado sujeito biográfico, o sujeito do autoconhecimento. Por sua vez, por meio da ação desse sujeito biográfico, é possível reunir o sujeito epistêmico (do conhecimento teórico) ao sujeito empírico (do conhecimento prático da experiência), resultando em um sujeito que “pesquisa, reflete e narra com base em suas experiências” (p. 83). Portanto, conforme Passeggi, a aprendizagem é autobiográfica e o conhecimento é autoconhecimento.

Ainda de acordo com Passeggi e Souza (2017), a pesquisa (auto)biográfica privilegia processos de biografização. A biografização é o "processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra." (p. 9), que tem como objetivo compreender como a pessoa se torna quem é. Nesse processo, "biografar-se é tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo." (p.10). Nesse ponto, a escolha da pesquisa (auto)biográfica se justifica, uma vez que narrando sua história da formação do cantar, os participantes da pesquisa puderam ter a oportunidade de se revisitarem, compreendendo o que os fizeram chegar até a sua atual formação, fazendo-os refletir sobre "como me tornei quem eu sou".

Portanto, a abordagem biográfica se caracteriza pela tentativa de encontrar uma estratégia pela qual o indivíduo possa se tornar autor de seu processo de formação, por meio da apropriação de sua história de vida. Essa abordagem ainda, "procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos formandos o estatuto de investigadores." (NÓVOA, 2010, p. 168). Dessa forma, a escolha por essa abordagem se justifica por possibilitar que os participantes da pesquisa possam, com o exercício narrativo, se tornar investigadores de sua formação do cantar e assim, refletirem sobre sua própria história.

Esta pesquisa aproxima-se também do conceito de musicobiografização, definido por Abreu (2020) como um processo capaz de construir conhecimento e autoconhecimento para produzir o sentido da educação musical na vida de um indivíduo. Entendo que nesta pesquisa, a produção de sentido em relação à educação musical foi uma possibilidade, uma vez que quando os indivíduos fizeram sua narrativa e se perceberam como professores de música ou, ainda, descreveram a sua história com a docência em música, eles iniciaram um processo de redescoberta de si como professores, analisando e buscando sentido para as experiências formativas em que esteve presente a educação musical.

Assim, foi foco desta pesquisa a investigação sobre a formação do cantar desses indivíduos por meio da pesquisa (auto)biográfica, conhecendo suas experiências passadas e presentes, suas interações sociais, conhecimentos adquiridos na formação acadêmico profissional e a prática em que isso toma significado, o momento do estágio curricular supervisionado. Dessa forma, esses jovens, ao construir sua narrativa, participaram de um poderoso processo formativo, pois, segundo Josso (2002), narrando sua própria história o indivíduo terá que se posicionar perante suas concepções, atitudes, conhecimentos e meio coletivo e social ao qual se desenvolve. O que é primordial para seu desenvolvimento como ser social que é.

5.2.1. Pesquisa-formação

Fundamentada no método Biográfico ou História de Vida, a pesquisa-formação é a pesquisa que se concentra nas narrativas que descrevem um processo formativo, ou seja, as experiências de sujeitos que estão se formando em qualquer espaço e situação. Para Josso (2002), essas experiências são subsídios para entender os processos de formação, de aprendizagem e de conhecimento.

Proposta por autores pioneiros do método Biográfico e História de Vida e, principalmente, por Gaston Pineau (2005), a pesquisa-formação é um movimento que inicia com foco na área específica da formação de professores, conforme expõem Passeggi e Souza (2017). É um processo de investigação de quem se forma, que legitima vários saberes e faz sobressair práticas não institucionais e aprendizagem adquiridas por meio da experiência, como também aprendizagens informais ou não-formais. Os processos de pesquisa e de formação, continuam os autores, são inseparáveis, isto é, a pesquisa não é alheia à formação, ao contrário, a pesquisa-formação deverá fazer parte da formação do indivíduo.

Ela surge por uma inquietação pelo conhecimento de como acontece um processo de formação (DOMINICÉ, 2010). A mesma inquietação conduziu o autor Dominicé ao procedimento biográfico, intitulado por ele de “biografia educativa” e definido como “uma elaboração oral, e depois escrita, de um relato de vida que descreve a dinâmica do percurso educativo. De certa forma, trata-se de uma autointerpretação do próprio trajeto de formação.” (p. 84).

No início dos anos de 1980, inspirada por Pineau e tomando como referências as obras desse autor, Josso começa seus trabalhos ancorada no conceito da pesquisa-formação (MOTTA; BRAGANÇA, 2019). A pesquisa-formação, amplamente discutida por Josso (2002) e por Dominicé (2000), é constituída por investigações sobre a formação do indivíduo e o lugar que essa formação ocupa nas experiências ao longo da vida, experiências essas que se formam e se transformam nas identidades e na subjetividade (JOSSO, 2002). Dessa forma, no contexto da formação de professores, a pesquisa-formação “fundamenta-se, em grande medida, em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência.” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1039).

Na pesquisa-formação utiliza-se a aprendizagem experiencial que, segundo Josso (2002), elabora e integra o saber-fazer aos conhecimentos e, dessa forma, “o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações”. (p. 30). Esse tipo de aprendizagem, em concordância com a autora, acontece por meio das experiências formativas e é por meio delas

que se costuma descrever as transformações, ideias, situações, acontecimentos, atividades ou encontros contados numa história, que se caracterizam como formas socioculturais usadas para manifestar as diferentes formas de falar de si, da própria identidade e subjetividade. Portanto, “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz à uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica” (p. 29).

As experiências formam os indivíduos e os transformam o tempo todo. A formação se faz não só quando existe a formação acadêmica, mas também por meio das experiências formativas que são experienciadas. A pesquisa-formação, então, investigou, por meio das narrativas, as experiências formais, informais e cotidianas que formaram o cantar dos entrevistados.

Segundo Passeggi (2016), o que diferencia o modelo clássico da pesquisa educacional do modelo da pesquisa-formação, em suma, é:

Tabela 2 - Modelo da pesquisa-formação

<i>“Quem pesquisa?”</i>	É a própria pessoa quem investiga seu processo formativo. Formada mais pela produção de conhecimento de sua experiência, do que pelo consumo de conhecimento.
<i>“O que se pesquisa?”</i>	Dá-se atenção às práticas e aprendizagens experimentais não institucionalizadas dando abertura para vários tipos de aprendizagem (Formais, não formais e informais).
<i>“Como se pesquisa?”</i>	Adotam-se metodologias não disciplinares, na perspectiva transdisciplinar ou pós-disciplinar (ver FERRAROTTI, 2014).
<i>“Por que se pesquisa?”</i>	Seguem-se três objetivos principais: “o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório” (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Fonte: Passeggi (2016, p.74)

Nesse tipo de pesquisa exige-se “constantemente um pensar a si mesmo em processo individual e coletivo”, pois o exercício “de ouvir o outro, escrever de si, ler o outro, interpretar a si e ao outro, conduz para uma responsabilidade processual que inaugura pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento” (EGGERT; PERES, 2008, p. 24). Faz-se importante salientar que nesta pesquisa não foi possível o trabalho em grupo com os estagiários, mas teve-se o trabalho em dupla, no qual as trocas foram feitas de forma

sistemática entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Segundo Motta e Bragança esse procedimento também pode caracterizar o uso da pesquisa-formação:

[...] o uso da denominação pesquisa-formação se direciona, especialmente, a trabalhos que envolvem grupos de participantes que narram, por meio de diferentes suportes, suas histórias de vida, tanto de forma global como temática. Tomando, entretanto, os movimentos explosivos de formação que envolvem o círculo virtuoso entre palavra dada e escuta, entre narrador e ouvinte, mesmo quando esse círculo se dá entre duas pessoas [...] (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1042)

Outro exercício que evidenciou uma troca foi a devolução ao autor do texto de sua história da formação do cantar, escrito por mim, com base nas narrativas orais realizadas por eles. Assim, cada participante pôde ler a sua história contada por um outro, que a escutou e a escreveu de uma forma que não seria a sua. Esse processo poderá contribuir para seu desenvolvimento formativo, uma vez que possibilitou a participação de outro em sua história de vida, narrando suas subjetividades e refletindo sobre suas lembranças. Além disso, eu, como pesquisadora, também revisei e refleti sobre minha própria formação uma vez que escutei e escrevi sobre a formação do outro.

A escolha pela pesquisa-formação se deu pelo desejo de descobrir a formação do cantar dos graduandos investigados, qual foi o caminho, o narrar, as experiências formativas que eles passaram para se identificarem como professores de canto. Com isso, foi possível conhecer e compreender a formação do cantar de cada um, possibilitando aos participantes, reflexões e descobertas em relação à sua formação do cantar. Contudo, todas as etapas metodológicas da pesquisa-formação, propostas por Josso (2002), não foram colocadas em prática, devido ao tempo que demandaria. Somente a primeira etapa da pesquisa-formação foi colocada em prática, na qual os graduandos expõem sua narrativa de forma oral.

A pesquisa-formação é dividida em etapas de trabalho, nas quais os participantes são imersos em um processo formativo longo desenvolvido por meio de vários exercícios propostos em grupo, construindo narrativas, lendo e analisando narrativas de colegas, a fim de possibilitar a compreensão de seu próprio processo de formação, por intermédio do outro, de si e do meio, procurando assim contribuir para uma formação de indivíduos mais autônomos e conscientes do seu processo de formação. As etapas da pesquisa-formação ou investigação formação como propõe Josso (2002) são: Fase de introdução à construção da narrativa da história da formação; fase de elaboração da narrativa; fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas e a Fase de balanço dos formadores e dos participantes. (ver JOSSO, 2002).

5.3 CONTEXTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Música em que os participantes da pesquisa estão inseridos faz parte da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. A graduação possui carga horária total de 3.402 h/a, com 2.124 h/a em disciplinas obrigatórias, 432 h/a em disciplinas optativas ou eletivas, 306 h/a de atividades complementares, 108 h/a no trabalho de conclusão de curso (TCC) e 432 h/a cumpridas em Estágio Curricular Supervisionado. A partir do quinto semestre, o licenciando deve cumprir as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, do qual o I e II devem ser desenvolvidos em diferentes contextos da educação musical, em espaços não escolares e o III e IV em escolas de educação básica da rede pública de ensino⁷.

Nas ementas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e III foi prevista a construção de um projeto para ser executado na turma selecionada para a realização do estágio. Esse projeto foi elaborado por cada acadêmico, sendo que, por vezes, foi feito em dupla e apresentado publicamente para estudantes e professores do curso. Os estudantes, desde o início do mês de março, iniciaram as observações na turma disponível para o estágio e por eles selecionada. Com as observações do campo de estágio, eles conheceram os alunos, a escola, os professores, o plano de ensino, a infraestrutura, enfim, tudo o que foi necessário para a elaboração do projeto.

A ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II previu trabalhar sobre os assuntos de identidade docente e espaços profissionais na área de educação musical, como também refletir sobre o papel transformador e formador, abordando sobre “Problematização de situações pedagógicas no âmbito da prática de ensino e delimitação de foco para pesquisa sobre a própria prática”. Como os acadêmicos já estavam nos locais de estágio, o planejamento e a prática docente supervisionada também foram trabalhados nessa disciplina. Ao final, foi prevista a produção de um artigo sobre a temática relacionada ao processo de estágio.

Já na ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, foi prevista a “Produção de artigo sobre temática relacionado ao projeto de estágio.”, como também, “Planejamento e prática docente supervisionada.” Foi aqui que os estudantes deram continuidade ao projeto de estágio já aprovado no semestre anterior - Estágio III, e finalizaram o processo de estágio com a produção de um artigo. Focaram na pesquisa sobre a prática,

⁷ Estas informações foram encontradas no PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC do ano de 2011.

problematizando situações pedagógicas e refletindo sobre elas. Esses foram os últimos estágios do curso de Licenciatura em Música da universidade no período pesquisado.

5.3.1 Seleção dos participantes

No segundo semestre de 2019, fiz contato com as professoras das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado II e IV a fim de conhecer os estudantes matriculados, pois pretendia convidar um ou mais licenciandos para participar deste estudo. Essas duas disciplinas foram oferecidas uma vez por semana, equivalendo a um total de seis créditos, sendo dois em aulas coletivas, dois em atuação em campo de estágio e mais dois créditos de orientação e planejamento.

A escolha por estagiários justifica-se por eles estarem no período do curso em que se atua e se possibilita a reflexão sobre a própria prática. Na graduação, de modo geral, isso não acontece com alunos de semestres anteriores, somente a partir da segunda metade do curso. A importância do estágio nesse momento, na formação do licenciando, é que é exatamente nessa etapa que o estudante experimenta sua futura profissão. Aqui, para muitos acadêmicos se torna o momento crucial da Licenciatura, o ‘divisor de águas’, pois é quando o estudante, muitas vezes, decide se continua ou não na profissão. Por isso, essa etapa é de grande importância e de inúmeros desafios e “por mais que questões pedagógicas tenham sido discutidas anteriormente no curso, é somente quando o aluno estagiário assume seu projeto em sala de aula que essas questões serão realmente compreendidas.” (AZEVEDO; GROSSI; MONTANDON, 2008, p. 74).

Outro fator que justifica esta escolha foi a busca por conhecer o processo da formação do cantar dos estudantes durante a graduação. Não foi meu interesse estudar professores formados e atuantes, mas sim em formação, para justamente investigar a formação do cantar pensada para contextos de ensino e aprendizagem escolares ou não escolares. Assim, os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado II e IV foram convidados a responder a um questionário com o objetivo de conhecer e escolher os possíveis participantes da pesquisa. É importante salientar isso, uma vez que a pesquisa (auto)biográfica, de maneira geral, não faz uso de questionários na investigação de processos formativos. Portanto, o questionário nesta pesquisa foi considerado como uma ferramenta preliminar específica para selecionar os participantes e não como uma fonte primária de dados.

O importante para a elaboração de um bom questionário é descobrir exatamente o que se pretende saber. Bell (2008, p.121) destaca que “Quando tiver clareza sobre isso, conseguirá

elaborar suas perguntas com precisão suficiente para garantir que elas significam a mesma coisa para todos os informantes.”. O questionário elaborado continha 17 questões de múltipla escolha e três discursivas. Foi usado o formulário do Google como plataforma on-line para inserir as perguntas do questionário e enviá-las aos acadêmicos. O convite aos 38 estudantes foi feito por e-mail e pessoalmente durante uma visita que fiz às turmas no horário das aulas das disciplinas de Estágio.

Para certificar a eficiência do questionário, foi feito um teste piloto com os acadêmicos participantes do grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente (Diretório CNPq). Depois desse teste, foram acrescentadas mais opções a algumas respostas como, por exemplo, para a orientação sexual, na questão número um, algumas perguntas de múltipla escolha se tornaram discursivas e duas perguntas que se fizeram necessárias depois das discussões foram adicionadas.

Com o questionário foi possível ter um panorama sobre como os estagiários se relacionam com o ensino do canto e sentem-se preparados ou não, para desenvolver atividades cantadas em sala de aula. Para participar deste estudo foram, portanto, selecionados três estagiários entre os todos que responderam ao questionário (25 respostas de 38 questionários enviados). Os requisitos para essa seleção foram os seguintes: a) ter respondido a uma das questões do questionário que permitia o respondente afirmar que se identificava como professor de canto; b) disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; c) disponibilidade de horários do estagiário e do pesquisador para a realização das entrevistas.

5.4 FONTES

As fontes de produção de dados foram sendo organizadas por meio dos objetivos e da pergunta de pesquisa, da escolha dos participantes e do método investigativo. Desse modo, foram compostos por entrevistas narrativas e elaboração de “Rios de Experiência Musical”.

5.4.1 ENTREVISTA NARRATIVA

A entrevista narrativa constitui a principal fonte de dados desta pesquisa, uma vez que o que interessa são as histórias narradas pelos estagiários sobre o seu processo de formação do cantar. Esse tipo de entrevista é comumente usada em estudos narrativos como a pesquisa (auto)biográfica, método Biográfico ou História de Vida e História Oral. Segundo Abreu (2011, p. 53), “As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares na comunicação

humana”. É por meio delas que se relembra acontecimentos do passado e encontram-se explicações para coisas que aconteceram. Abreu (2011) ressalta ainda que “A forma mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas.” (p. 54).

Os três estagiários selecionados para as entrevistas foram aqueles que se identificaram como professores de canto. Essa informação foi escolhida como requisito justamente para saber como eles se prepararam para que atualmente se identifiquem como professores de canto e como foi o processo formativo para construção dessa identidade.

O convite foi feito pessoalmente e a partir do aceite, foi combinado o local, a data e o horário para a realização da entrevista. As entrevistas foram feitas no primeiro e segundo semestre de 2019, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, gravadas em áudio, com a devida autorização do entrevistado.

Por meio de uma pergunta inicial, convidei o participante a contar sua história com o canto deixando-o narrar até onde se sentisse à vontade. Conforme ressalta Specht (2015), ao pesquisador cabe uma escuta atenta, cabe deixar-se envolver com a narrativa de cada um e “vaguear pelos caminhos traçados pelos próprios sujeitos cantantes para costurar, de maneira artesanal e ética, uma textura sobre essas formações singulares – a formação do sujeito cantante.” (p. 42).

Essa pergunta inicial, segundo Flick (2004), é chamada também de questão gerativa narrativa. A partir de um exemplo dado por Hermanns, a autora exemplifica como elaborar essa questão:

Eu quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, desde bem pequeno, e, então, contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa. (HERMANNNS, 1995, p.182 apud FLICK, 2004, p.110)

Utilizei esse exemplo para compor minha pergunta de entrevista, mas com foco na questão de pesquisa: – Eu quero que você me conte como o canto entrou na sua vida. Gostaria que você falasse sobre o seu primeiro contato com o canto e o que o fez cantar, nem que seja desde bem pequeno, e, então, contar todas as experiências que aconteceram relacionadas ao canto nessa trajetória, contando o que lhe trouxe até os dias de hoje, como você consegue desenvolver atividades cantadas em seu estágio. Você não precisa ter pressa, e pode dar detalhes porque tudo que for importante para você, me interessa.

Flick (2004) acrescenta que quando o entrevistado inicia a entrevista narrativa, não se pode mais interrompê-la, pois, as qualidades dos dados dependem disso. Só então, depois de o entrevistado terminar a sua narrativa, o entrevistador poderá acrescentar alguma pergunta ou comentário, cuidando o que será acrescentado para não causar constrangimentos ou qualquer desconforto ao entrevistado. Ao final da narrativa, fiz, então, algumas perguntas mais específicas sobre os acontecimentos contados, pedindo que o entrevistado os recontasse com mais detalhes.

A primeira entrevista foi realizada com Felipe Damato de Lacerda, no dia 21 de maio de 2019, em uma sala da universidade. Teve uma hora e trinta e cinco minutos de duração, resultando em dezesseis páginas de transcrição. Essa entrevista fez parte de um estudo preliminar que permitiu a reflexão sobre o exercício da entrevista narrativa e, por consequência, acarretou meu crescimento como pesquisadora e a inclusão do desenho do “Rio de Experiência Musical” de cada participante. Entretanto, a entrevista deste estudo preliminar foi posteriormente incluída no texto final da dissertação. Contudo, o desenho do “Rio de Experiência Musical” de Felipe foi feito no dia 27 de março de 2020, por Skype, já que o contato pessoal estava restrito neste período.⁸

A segunda entrevista, feita com David Toledo no dia 21 de outubro de 2019, teve duração de uma hora e quarenta e cinco minutos, resultando em 18 páginas de transcrição, incluindo a elaboração do “Rio de Experiência Musical” e os comentários que surgiram sobre e durante o exercício gráfico. A terceira entrevista, com Estevão Javela, teve duração de duas horas e cinquenta e dois minutos, resultando em 44 páginas de transcrição. Foi realizada no dia 03 de dezembro de 2019 e, assim como a entrevista do David, nos reunimos em uma sala da universidade. Não foram usados pseudônimos, uma vez que esta pesquisa procura dar destaque às histórias narradas e com elas, os seus autores. Dessa forma, com a devida autorização dos participantes, os nomes utilizados nesta pesquisa são verdadeiros.

Fortalecendo o uso das narrativas como meio de possibilitar a formação de um indivíduo, descreve-se como exemplo a dissertação de Alves (2015), que faz uso de fontes autobiográficas, objetivando compreender a construção da identidade profissional dos licenciandos em música de uma Universidade Federal. Nesse estudo, a autora trouxe, além dessas fontes, sua própria história de vida e descreveu como o processo da narrativa pode contribuir para a formação do indivíduo:

⁸ Por conta da pandemia do vírus COVID19, novo corona vírus.

A construção de narrativas de si faz com que o sujeito entre em contato com suas experiências formadoras, trazendo à tona suas escolhas da vida pessoal e profissional construídas ao longo da vida, conhecendo os sentidos e significados atribuídos às suas narrativas do presente. (ALVES, 2015, p. 39)

Ao narrar sobre si mesmo, o indivíduo volta ao passado, repensa seu presente e, assim, constrói um futuro com a visão de que está constantemente em formação e precisa lidar com suas expectativas como pessoa (ALVES, 2015). A entrevista narrativa não deixa de ser também uma entrevista biográfica, na medida em que é contada a história de vida de um indivíduo ou parte dela. Segundo Ferrarotti (2010, p. 42), a entrevista biográfica “é, sem dúvida, a mais comprometedora das situações sociológicas”, pois existe muita interação entre entrevistador e entrevistado, sendo necessário assim, “purificá-la da subjetividade do sociólogo, assim como da subjetividade da narrativa autobiográfica.” (p. 42). Por isso, o entrevistador não deve participar diretamente, e sim estimular o entrevistado.

Segundo Delory-Momberger (2012) é importante perguntar: “Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe?” (p. 528) É necessário seguir os “autores” participantes da pesquisa (entrevistador e entrevistado), que se formam de todas as formas das quais a investigação puder proporcionar. Por meio das análises que os indivíduos fazem enquanto narram sua história, continua a autora, é possível que construam planos de ação futuros que ainda não haviam deslustrado. Desse modo, “O relato então, não é somente o produto de um ‘ato de contar’, ele tem também o poder de *produzir efeitos* sobre aquilo que relata.” (p. 529, grifo do autor). É com esse poder que o relato inicia processos de mudança e desenvolvimento em quem relatou, construindo assim, “o momento interior do mundo exterior” (ALHEIT; DAUSIEN, 2000, p.276 apud DELORY-MOMBERGER, 2012, p.529).

As narrativas construídas em uma pesquisa (auto)biográfica, conforme apontam Amorim e Fernandes (2017), são fortes aliadas para investigar a formação acadêmico-profissional de professores, uma vez que essa formação deve ir além do ensino de conteúdos ao qual o futuro professor terá que se basear. Ensinar, ainda segundo os autores, é um processo conjunto, de constante interação social, entre professor e aluno, que, antes de serem professor e aluno, são pessoas possuidoras de experiências únicas e ideias subjetivas que devem ser consideradas em sua formação, pois é por meio de suas experiências passadas e futuras, e de suas subjetividades que esses indivíduos formam sua identidade social e profissional.

A narrativa (auto)biográfica é cheia de momentos formadores que são chamados por Josso (2010) de “momentos charneira”. Josso (2010) caracteriza como momentos em que o

indivíduo se vê obrigado a escolher uma reorientação na sua maneira de pensar ou se comportar em seu ambiente. Muitas vezes, esses momentos são articulados por situações de conflito, acontecimentos socioculturais, mudanças drásticas ou relações humanas intensas. Portanto, “Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo.” (p. 70). Em cada narrativa percebeu-se e descreveu-se os momentos-charneira, os quais representaram os momentos mais significativos e desafiadores para os participantes.

5.4.1.1 Narrativas de Formação

A narrativa de formação, como o próprio nome indica, tem como objetivo principal falar sobre as experiências de formação de um indivíduo. Segundo Chiené (2010) é a descrição de uma parte da vida em que o sujeito esteve em algum processo formativo. Assim, espera-se por meio do exercício de escrita da narrativa, que o autor, com sua relação com o texto, compreenda as experiências narradas revisitando-as, ou seja, “É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação.” (p. 133). Assim, com a análise da narrativa formativa, o sujeito e o pesquisador colocam-se como intérpretes, para destacar

[...] o distanciamento do texto em relação à experiência (não pode introduzir-se toda a experiência da formação em uma narrativa), a natureza essencialmente comunicacional da língua e, por fim, o sentido da transformação principal pressuposta em toda a experiência de formação. (CHIENÉ, 2010, p. 133)

Dessa forma, Chiené (2010) acredita que “a compreensão da experiência de formação é a compreensão do **eu**. A construção do **eu** é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto.” (p. 139, grifo do autor). Seguindo este último conceito, a narrativa formativa se fez presente nesta investigação em minha narração sobre a formação do cantar, em que pude pôr em prática esse processo de escrita e análise da minha própria narrativa, reapropriando-me das minhas experiências formativas.

Em relação aos participantes dessa pesquisa, a narrativa formativa teve um formato diferente do que propõe Chiené (2010). O/a autor/a propõe a narrativa escrita, enquanto nesta dissertação, foi proposta a narrativa formativa oral e escrita em forma de um desenho de um rio, por meio da ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”.

5.4.2 Rios de experiência musical

A ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical” foi usada para investigar o processo formativo dos participantes. Nesse exercício eles foram convidados a desenhar um rio representando suas trajetórias, identificando pontos importantes e/ou dificuldades que aconteceram no caminho de sua formação do cantar. A ideia de usar essa ferramenta veio de uma prática ministrada pela professora e orientadora Teresa Mateiro, na disciplina Formação e Prática Docente II, que cursei no primeiro ano do mestrado. Além da escrita de narrativas, foi feita a leitura do texto de Stevenson (2013), e depois a elaboração do desenho livre de um rio sobre a formação musical. Não usamos, portanto, o mesmo diagrama em forma de rio proposto pelo autor. O exercício do rio foi reforçado com uma experiência concreta na sala de cerâmica quando pude, juntamente com as colegas da turma, tocar, sentir, improvisar e representar minha trajetória com argila, refletindo sobre docência e formação.

O uso do diagrama de um rio em pesquisas na área de educação musical foi utilizado pela primeira vez por Pamela Burnard (2004) e, posteriormente, por Kerchner (2006). Em um de seus artigos, Burnard (2012) investiga a aprendizagem musical por meio de narrativas e construção de rios com alunos, professores e acadêmicos de um curso de Licenciatura em Música. A autora pede para registrarem nas curvas de um rio, já previamente desenhado, os percalços ou momentos importantes e significativos. Com os alunos, a autora quer observar o porquê do desinteresse deles pela aprendizagem musical que acontece quando passam da escola primária para a secundária⁹. Então, os alunos desenharam um rio quando estavam nos primeiros anos escolares e depois quando passaram para o ensino médio. Com os professores e estudantes do curso de graduação em música, ela pede para colocarem nas curvas de seus rios o que aconteceu para que quisessem se tornar professores e quais aprendizados musicais influenciaram a escolha de sua carreira, como também dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Kerchner (2006), na tentativa de desenvolver o pensamento reflexivo e as habilidades de ensino de professores formadores, mentores, estagiários e educadores de arte, descreve e discute a natureza de quatro ferramentas: “viagens fluviais, esculturas de metáforas, objetivos do portfólio e reflexões de ensino de vídeo”¹⁰ (p.123, tradução nossa). *River Journeys* ou viagens fluviais foi baseado no *critical incident charting* (gráfico de incidentes críticos,

⁹ O ensino primário no Brasil equivalente ao Ensino Fundamental, já o ensino Secundário no Brasil é chamado de ensino médio.

¹⁰ “river journeys, metaphor sculptures, portfolio goals, and videotaped teaching reflections”

tradução nossa). Esse é o primeiro nome dado por Pamela Burnard para a ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”.

Para colocar essa ferramenta em ação, Kerchner (2006, p.126, tradução nossa) descreve: “Em um pedaço de papel em branco, há um desenho de um rio sinuoso. Em cada curva do rio, os alunos listam e/ou descrevem momentos cruciais em sua história musical que os levaram a seguir uma carreira em educação musical.”¹¹. O autor usa *River Journeys* para investigar e reconhecer a formação musical dos Licenciandos em Música, além de o estudante poder comparar suas experiências com outros colegas. Kerchner acrescenta que o estagiário deve valorizar suas experiências, “Afinal, essas experiências moldam como ensinar, o que valorizar, como pensar e o que abraçam como preconceitos, vieses, suposições e habilidades.”¹² (p. 126, tradução nossa). Todas as ferramentas de Kerchner foram desenvolvidas sob a perspectiva da educação musical, porém ele expõe ideias, também, para outros contextos da educação artística.

Essa ferramenta foi também chamada de “Rios de Experiência Musical” por Angela Taylor (2011) adaptada por Kylie Stevenson (2013, 2017) e Stevenson e Girak (2013) para investigar a prática criativa de artistas-pesquisadores, com o nome de *Creative River Journey*. Taylor (2011), por sua vez, usa essa ferramenta para realizar entrevistas semiestruturadas com seis tecladistas com mais de cinquenta e cinco anos de idade. Cada participante recebeu um diagrama do rio (mesmo diagrama usado por Burnard), para ser preenchido antes de iniciar a entrevista, com instruções escritas para que refletissem sobre os eventos musicais que impactaram sua vida. Momentos negativos ou positivos, formais ou informais, úteis e interessantes e que marcassem os mesmos nas curvas do rio. Essa dinâmica reduziu a probabilidade de o participante querer tentar impressionar com suas falas, e ampliou a variedade de experiências musicais que eles poderiam vir a falar na entrevista posteriormente (TAYLOR, 2011).

A pesquisadora Angela Taylor fez o seu próprio rio antes de iniciar as entrevistas, realizando a mesma tarefa pedida aos participantes da pesquisa. Segundo ela, isso facilitou a coleta de dados, pois a fez entender todo o processo reflexivo e de autoavaliação que os tecladistas tiveram que fazer, como também suas dificuldades. Os entrevistados também avaliaram a ferramenta. Com a construção do “Rio de Experiência Musical”, a pesquisadora pôde perceber que mudanças significativas em suas vidas agiam como gatilho para participarem

¹¹ “On a blank piece of paper is a drawing of a winding river. At each bend in the river, the students list and/or describe pivotal moments in their music history that ultimately led them to pursue a career in music education.”

¹² “After all, these experiences shape how they teach, what they value, how they think, and what they embrace as preconceptions, biases, assumptions, and skills.”

de experiências musicais significativas para eles e que a música em suas vidas não foi apenas fonte de prazer e crescimento pessoal, foi também fonte de decepção, dores, libertação e fortalecimento. (TAYLOR, 2011).

Com seis artistas-pesquisadores envolvidos em práticas criativas, usando como coleta de dados entrevistas e grupos focais, juntamente com o desenvolvimento de uma ferramenta denominada como “*Creative River Journey*” (CRJ), Kylie J. Stevenson (2017), investiga como se dá a prática criativa de artistas-pesquisadores de pós-graduação. Com base em entrevistas detalhadas e mapeamento visual dos momentos críticos que ocorriam durante a prática criativa do artista por meio do desenho de um rio, mesmo modelo usado por Burnard (2004), os participantes documentaram nas curvas dos seus rios os momentos críticos que aconteciam em suas práticas. Stevenson usa em sua pesquisa de doutorado, uma metodologia chamada A/R/Tografia, que é um dos métodos da Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA). A A/R/Tografia compreende o fazer artístico no processo da pesquisa. (ver DIAS; IRWIN, 2013)

A pesquisa apresentou três fases, segundo o autor:

Primeiramente, o artista-pesquisador e eu construíamos um mapa de seu processo criativo para capturar reflexões sobre sua prática artística. Em segundo lugar, o artista-pesquisador de pós-graduação construiu um mapa de sua própria prática criativa, usando a ferramenta CRJ. Em terceiro lugar, uma reflexão colaborativa de um grupo focal explorou os insights tornados tangíveis pela ferramenta reflexiva do CRJ.¹³ (STEVENSON, 2017, p. 151, tradução nossa).

Stevenson explica que a ferramenta desenvolvida nesse estudo não é a única adaptação feita usando a metáfora da jornada fluvial e o desenho de um rio, a fim de reflexão e captura de dados dentro da pesquisa acadêmica. Nesse artigo, Stevenson cita Burnard (2004) e Kerchner (2006) como referência para construção desta ferramenta de pesquisa.

O rio proposto para os participantes desta pesquisa foi adaptado ao exercício, inicialmente, proposto por Pamela Burnard e outros autores. Os participantes fizeram o seu próprio diagrama a partir do seguinte enunciado: “Desenhe na forma de um rio sua formação do cantar, escrevendo nas curvas desse rio o que foi marcante/importante ou desafiante nesse percurso”. Essa adaptação foi feita pensando em deixar o participante livre para desenhar a forma do rio que mais se identifica e que essa forma venha também a dar indícios do que foi formador nesse período para ele, os seus “momentos-charneira”, como assim define Josso

¹³ “Firstly, the artist-researcher and I co-constructed a map of their creative process to capture reflections upon their arts practice. Secondly, the postgraduate artist-researcher constructed a map of their own creative practice by themselves, using the CRJ tool. Thirdly, a focus group collaborative reflection explored the insights made tangible by the CRJ reflective tool.”

(2002). Também foi permitido desenhar outros elementos no rio, para deixar os graduandos à vontade para se colocar ainda mais no desenho.

5.5 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

As análises das biografias devem destacar a singularidade de cada história e, por isso, segundo Dominicé (2010), as histórias de vida não podem ser categorizadas. Os processos formativos devem acentuar as diferenças de histórias de vidas de pessoas da mesma idade, mesma origem ou mesma profissão. Para essa análise não existe um modelo a ser seguido, cada história é única, portanto, “o processo de formação não pode ser apreendido por meio de mecanismos que se aplicariam ao conjunto de uma dada população”. (p. 199). A palavra processo é usada justamente para acentuar as diferenças, ao invés de destacar as “analogias de funcionamento”. Dessa forma, a primeira intenção da análise de uma narrativa “consiste em reunir diferenças individuais para distinguir perfis comuns.” (p. 199), isto é, consiste em olhar para as histórias contadas e dar importância as diferenças individuais. Parafraseando Dominicé (2010), o processo é visto dessa maneira porque não se espera estruturar uma pedagogia. Assim, trazendo este pensamento para essa pesquisa de mestrado, não se espera estruturar uma pedagogia para a área de canto e sim o que a formação do cantar representa para cada um e mais especificamente, para os estagiários participantes deste estudo.

Ao dar uma nova interpretação ao que foi narrado, segundo Abrahão (2012), o pesquisador tenta capturar o fato reconstruído pelo narrador por meio de uma memória seletiva, que pode ser intencional ou não. Dessa forma, “A interpretação do pesquisador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitado em seu ‘Estabelecimento da verdade’”¹⁴. (p. 38, tradução nossa). que é o que o narrador estabelece como verdade para si, no momento em que narra, que reconstrói o passado com base naquilo que o narrador é no presente. Além disso, o pesquisador deve fazer o esforço de entender a narrativa em várias perspectivas: “na perspectiva pessoal/social do narrador [...] e na perspectiva de alguns interesses relacionados à objetivos teóricos, como por exemplo, o entendimento dos mecanismos que a memória usa em uma situação narrativa.”¹⁵ (ABRAHÃO, 2012, p. 38, tradução nossa).

¹⁴ “The interpretation of the researcher does not disqualify the interpretation/reinterpretation of the narrator, who will be respected in his or her “establishment of truth””.

¹⁵ “in the personal/social perspective of the narrator [...] and in the perspective of some interests related to theoretical aims, as, for instance, the understanding of the mechanisms that memory uses in a narrative situation.”

Após a leitura atenta das entrevistas transcritas, foi possível perceber que cada participante da pesquisa teve uma forma única de contar como foram suas primeiras experiências com o canto, quem os incentivou e como se tornaram professores de canto, cada um com suas diferenças e especificidades. Portanto, para estruturar a análise, os pontos importantes da história dos participantes foram destacados, usando, nos subtítulos dos capítulos correspondentes a cada participante, sua própria narrativa, ou seja, citações que representassem momentos de sua formação do cantar.

As três narrativas foram transformadas em três capítulos correspondentes a cada um dos participantes: Capítulo 6 - História da formação do cantar de Felipe Damato de Lacerda, capítulo 7 - História da formação do cantar de David Toledo e capítulo 8 - História da formação do cantar de Estevão Javela. Procurei descrever e analisar as narrativas de forma cronológica, porém alguns assuntos foram ajustados não obedecendo à cronologia, tornando o texto mais fluente e interessante para o leitor. Importante salientar que essa forma de organização não condiz com categorias, uma vez que não são os mesmos assuntos e subtítulos usados para todos os participantes.

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Em todas as fases da pesquisa, da coleta de dados à análise, da redação à divulgação do trabalho, deve-se estar atento às questões éticas. Elas são importantes para a validação do desenvolvimento da pesquisa e seu sucesso junto aos participantes. Por isso, para cumprir com as questões éticas desta pesquisa, destaco que o projeto da mesma foi submetido ao Comitê de Ética da universidade e aprovado sob o número 3.557.937.

Segundo Ilari (2009), o primeiro dilema ético que o pesquisador enfrenta, por mais que não perceba isso, é a construção da própria questão de pesquisa. Escolher a pergunta é também tomar uma decisão, uma posição ética frente à sociedade. Junto com essa escolha, vem a escolha da metodologia que deve ser selecionada pensando nos participantes.

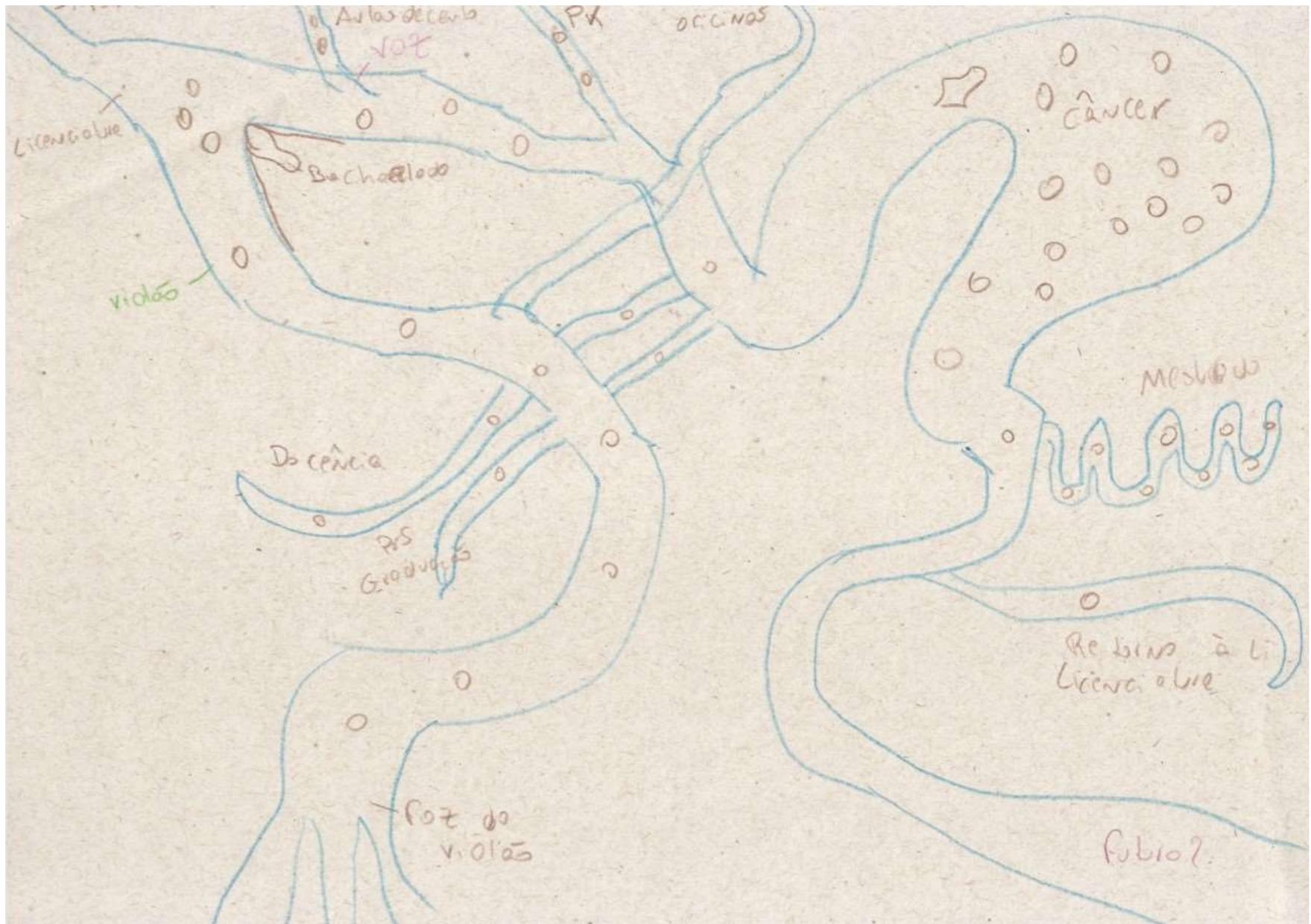
É também durante a elaboração do problema de pesquisa, conforme Creswell (2010), que é necessário identificar se esse irá beneficiar os indivíduos que serão estudados, ou seja, se irá beneficiar pessoas além do pesquisador. Aqui, esperou-se contribuir com a formação dos estagiários envolvidos e com a pesquisa na área da educação musical, como também com a abordagem (auto)biográfica. Na descrição de objetivos e intenções da pesquisa, os pesquisadores devem comunicar o propósito do estudo para os participantes. Na coleta de dados surgem muitas questões éticas para resolver e é aqui que o pesquisador precisa respeitar os

participantes e locais da pesquisa (CRESWELL, 2010). Nesta pesquisa, na fase da coleta de dados, foram entregues os Termos de Consentimento por escrito para obter a permissão dos participantes, conforme exigido pelo Comitê de Ética.

Com atenção às relações de poder que existem entre o pesquisador e pesquisado, de acordo com Ilari (2009), é essencial que não se constranja ou engane os participantes para se chegar a um resultado. Os métodos de coleta de dados terão de ser não invasivos e que não possam vir a prejudicar, física ou emocionalmente os indivíduos pesquisados. Enfim, o pesquisador precisa conhecer profundamente o participante da pesquisa e “Conhecer bem os participantes significa saber quais os métodos de pesquisa mais apropriados e específicos às suas características, bem como as questões éticas que os rodeiam.” (ILARI, 2009, p.173). Portanto, o cuidado na entrevista foi primordial, busquei deixar os participantes à vontade em relação a mim, para expressarem a sua história sem se sentirem constrangidos, apoiando, estimulando e encorajando-os a narrar a construção do seu cantar. Na entrega dos termos de consentimento, falei sobre a pesquisa cuidando para não prometer nada além do que pretende o trabalho, ou seja, não fazendo promessas que, futuramente, não possam ser cumpridas, e deixando claro como os participantes irão poder contribuir para a pesquisa (BELL, 2008).

Na análise e na interpretação dos dados também existem algumas decisões éticas a tomar, como por exemplo, se os investigadores usarão pseudônimos para os indivíduos ou não; se mencionarão ou não os nomes dos locais para proteger as identidades; a questão de a quem pertence os dados e a prestação de contas aos participantes da pesquisa. As questões éticas não param com a coleta e análise, elas vão além: com a redação e divulgação da pesquisa; como informar e oferecer uma cópia de publicações aos participantes; e reconhecer no trabalho os colegas que colaboraram para a investigação. (CRESWELL, 2010). Os textos nos quais conto a história da formação do cantar dos graduandos foi redigido com muito cuidado, tomando decisões éticas, como a permissão dos envolvidos quanto a sua identidade, valorizando a história de vida de cada um e enviando o texto para que o mesmo possa ser aprovado, corrigido e analisado pelo autor da narrativa.

Contudo, o foco da ética nesta pesquisa está nos benefícios que foram oportunizados aos participantes e à sociedade científica da área, pois a boa pesquisa deve trazer benefícios para a sociedade e aos participantes, e a ética deve estar aliada a isso, ou seja, “A chave para a ética na pesquisa é minimizar o dano ou custo e maximizar o benefício.” (GIBBS, 2009, p. 129)



6 FELIPE DAMATO DE LACERDA E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR

Participar desta pesquisa autobiográfica teve alguma importância pessoal para mim. A entrevista me estimulou a revisitar memórias e acontecimentos que há tempos não contemplava, além de me ajudar a dar um sentido de totalidade a minha própria trajetória de formação profissional. A atividade do desenho do rio foi desafiadora por me tirar da minha zona de conforto de comunicação, que é principalmente verbal e escrita, sendo o desenho algo que não tenho familiaridade. Ainda assim, acho que ajudou a ter uma outra perspectiva sobre minha trajetória. Ler o capítulo escrito sobre mim causou uma estranheza salutar de ter suas ideias e história de vida sendo filtradas e repassadas por outra pessoa. No entanto, essa estranheza deu rapidamente lugar ao encantamento de perceber a beleza na contação de histórias, na diversidade de olhares e como isso tem o poder de dar humanidade à própria história que é contada.
(Felipe Damato de Lacerda)

6.1 “ARREBATADO PELA ÁREA”

A escolha de Felipe pela música se deu por conta de ele saber tocar violão e guitarra, gostar de ouvir *heavy metal* e participar de alguns grupos musicais com amigos. Lembra que, na época, queria muito cantar como os cantores que ouvia, mas que não conseguia cantar as notas que os cantores faziam. Descobriu, mais tarde, que ele não conseguia alcançar aquelas notas porque a sua extensão vocal era em uma região de notas musicais mais graves do que a dos cantores. Em suas palavras: “o padrão de estética dentro dos estilos que eu ouvia eram de homens com voz aguda, homens de voz grave não se via muito no *heavy metal*”. Além disso, Felipe tem lembranças de tios que tocavam violão, de uma tia que cantava e de escutar muita música em casa durante a infância e a adolescência.

Sua formação acadêmica, até o momento da entrevista, era em Bacharel em Música - Violão, possuindo pós-graduação *Lato Sensu* - Curso de Especialização em Didática Instrumental e Performance, na área de violão e Mestrado em Música, na área de educação musical. Felipe iniciou a graduação em Licenciatura em Música, cursou três fases e abandonou o curso, pedindo transferência para o curso de Bacharelado em Violão na mesma universidade. Então, finalizou o Bacharelado e fez o Curso de Especialização e, mais tarde, o Mestrado. Depois de concluído o mestrado, Felipe volta para Licenciatura em Música para finalizar o curso, e é nesse momento que o entrevistado.

Em sua narrativa, Felipe afirma que sempre teve vontade de ser professor. Fez vestibular para Licenciatura em Música e para Licenciatura em História e passou nos dois processos.

Como a universidade em que iria cursar História estava com calendário acadêmico atrasado devido a uma greve, ele deu início à Licenciatura em Música e como ele mesmo disse: “fui arrebatado pela área” e, assim, acabou não iniciando o curso de História.

No momento da matrícula, Felipe relata ter escolhido a disciplina de Expressão Vocal, entre Flauta Doce e Percussão¹⁶, e diz que essa escolha foi “quase no susto [...] eu tomei a decisão de fazer Expressão Vocal assim... Percussão estava meio fora da minha área e foi meio que por exclusão. Vou cantar porque eu não tinha interesse nem em Percussão e nem em Flauta Doce”. Assim, fez todas as disciplinas relacionadas ao canto, que poderia fazer na época e, inclusive, cita uma disciplina que não fazia parte de seu currículo e em que, por ter vaga sobrando, se matriculou, devido a seu grande interesse.

6.2 “MOLA INICIAL”

Ainda que tenha considerado essencial a formação que teve na disciplina de Expressão Vocal, Felipe aponta que sentiu falta de alguns elementos. Primeiramente, ele pontua que essas aulas deveriam ser ministradas por professores que tivessem uma vivência de sala de aula, que tivessem conhecimento da realidade da escola de educação básica para que pudessem orientar os estudantes para ensinar canto nesse contexto. Acredita também que deveriam ser feitos treinos de voz falada com os acadêmicos para que eles aprendessem a cuidar da saúde vocal. Gaborim e Egg (2018, p. 40) discutem sobre a preparação que o professor deve ter antes de entrar em sala de aula e, assim como Felipe, ressaltam que “uma preparação vocal básica antes de entrar em sala e a atenção ao modo como se fala/canta durante a aula são alguns procedimentos que podem ajudar o professor a ter uma emissão vocal com menor esforço e maior rendimento”.

Felipe compreende que “para trabalhar o canto, faltava estudar desafinação vocal, estudar voz infantil, voz na adolescência, faltava trabalhar com questões sociopsicológicas, porque isso faz parte, trabalhar com expectativas psicológicas e sociais a respeito da voz cantada.”. A sociopsicologia de que ele fala, segundo Ferreira (2010), ou psicologia social é o

¹⁶ Na graduação em Licenciatura dessa universidade, no currículo da época, todos os alunos no ato da matrícula deveriam obrigatoriamente escolher dois instrumentos, os quais estudariam de maneira mais aprofundada durante todo o período do curso. No currículo da época, as disciplinas citadas eram chamadas de Grupos Musicais (Expressão Vocal), Grupos Musicais (Percussão) e Grupos Musicais (Flauta Doce). Já as disciplinas que abordavam o ensino do violão e do piano eram chamadas de: Instrumento (Piano) ou Instrumento (Violão). Com o respectivo número do semestre, exemplo: Instrumento I (Piano), Grupos Musicais II (Expressão Vocal). No ato da matrícula o aluno deveria escolher uma opção dos Grupos Musicais e outra opção da disciplina de Instrumento. Felipe escolheu Grupos Musicais (Expressão Vocal) e Instrumento (Violão).

estudo das relações que os indivíduos mantêm entre si, com sua cultura e sociedade. Sobre esse ponto, Felipe ainda detalha que deveria-se ter, por exemplo, discussões em sala de aula sobre programas de televisão como o *The Voice* ou *The Voice Kids*, da Rede Globo, pois crianças e adolescentes na escola se espelham nesses modelos.

Para Felipe, a aula de Expressão Vocal “não precisa dar conta de tudo, mas, precisa fazer as pontes, por exemplo, entre antropologia cultural e educação, mas para isso o professor de canto deve estar sempre se atualizando”. Aquino (2017, p. 156) comenta que: “o processo de construção individual do professor de música perpassa a formação técnica do musicista, englobando uma perspectiva de formação humanística mais abrangente”. Portanto, além de se atualizar, o professor deve buscar uma formação mais abrangente, que o desenvolva como o ser humano e histórico que é, procurando pelo seu autoconhecimento e, para isso, o exercício da narrativa é essencial.

Por meio da narrativa é possível compreender-se a partir de sua própria história, “*a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento*” (GADAMER, 2011, p. 149 apud PASSEGGI, 2011, grifos do autor), portanto ter consciência histórica “é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo” (p. 149).

Somando-se à fala de Felipe sobre as aulas de canto nos cursos de Licenciatura em Música, Guizado e Moreira (2016) explicam e analisam a disciplina Instrumento Musicalizador – Técnica Vocal, de um curso de Licenciatura em Música, disciplina semelhante à Expressão Vocal e, sublinham que, as “aulas não objetivavam formar um cantor performer ou solista” (p. 5), mas ensinar a cantar e ensinar a ensinar. Os estudantes eram encorajados a buscar outros meios para desenvolver um trabalho individual de canto, devido ao fato de as aulas serem em grupo e não proporcionarem o aprimoramento da técnica e de um repertório adequado à voz de cada estudante. Dessa forma, é imenso o desafio pedagógico do professor de canto que leciona na Licenciatura, desenvolvendo a emissão vocal dos acadêmicos, objetivando formar, além de cantores autônomos, educadores musicais que sejam capazes de usar a voz como instrumento facilitador em processos de ensino e aprendizagem.

6.3 “SER UM BOM PROFESSOR”

Um dos pontos que Felipe considera importante para que se seja um bom professor é “ter uma grande experiência e uma grande vivência profunda com música, com prática musical”, e o curso de Licenciatura em Música, em sua opinião, não estava proporcionando isso. Felipe diz: “na época, minha sensação, era de que a parte musical era deixada um pouco de lado ou simplificada”. Apesar disso, ele relata que, no seu entendimento, “ser um bom professor começa aí, mas não termina aí”. Assim, Felipe ficou desmotivado, principalmente, com as aulas de Prática de Conjunto, pois o que ele realmente gostava de tocar não estava sendo contemplado. Então, como pretendia ser professor e entendia que para ser um “bom” professor, precisava de maior “bagagem e experiências musicais”, Felipe mudou de curso, abandonou a Licenciatura e pediu transferência para o curso de Bacharelado em Violão.

Para Felipe, a docência também “exige um corpo de conhecimento específico que é da docência, que é o foco da Licenciatura, mas também exige uma formação técnica [musical] de profundidade”. As duas coisas precisam andar juntas, assim como para ensinar música “não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL BEN, 2003, p. 31).

Reforçando essa ideia e em confronto com o preceito de “quem não toca, ensina”, que tem origem no “quem não sabe, ensina”, como lembra Penna (2007), não basta tocar, é necessário saber ensinar. Os cursos que formam músicos têm ênfase em teoria musical, leitura e escrita e domínio da técnica instrumental, apesar de não ser esse o único objetivo. Os cursos de Licenciatura em Música possuem foco maior nas práticas pedagógicas do ensino da música, apesar de também não terem apenas esses objetivos. O estágio e as disciplinas pedagógicas são o alicerce da Licenciatura (PENNA, 2007).

No início de sua atuação profissional, Felipe se preocupava com uma “noção de um perfeccionismo do evitar o erro a todo custo, o desenvolvimento da técnica como o ápice do ensino instrumental no ensino de música”. Ele explica que isso não acontecia somente por estar cursando o Bacharelado de Violão, já que muitos instrumentistas que cursavam Licenciatura na época tinham as mesmas concepções de ensino instrumental dele. Isso vem na contramão do curso de Licenciatura em Música, pois essa concepção do ensino de instrumento funciona em escolas especializadas de música, mas não no ensino regular. Nessa última, não há tempo, nem é o objetivo trabalhar a técnica de determinados instrumentos, visto que nem os instrumentos musicais estão disponíveis para todos os alunos em algumas escolas (ver PENNA, 2007).

Para ser professor de música da educação básica, afirma Penna (2007), é necessário, além de saber tocar, ter compromisso social, humano e cultural, perceber as necessidades e potencialidades dos alunos respeitando os vários espaços e culturas em que estão inseridos. Essas características aparecem na fala de Felipe quando narra sobre a professora que teve na disciplina de canto da Licenciatura: “eu acho que se fosse uma professora de canto mais vinculada à tradição do canto lírico do *Bel Canto*¹⁷ italiano, bem adestrador de voz, talvez eu não tivesse tido o mesmo impacto, talvez esse processo não tinha sido tão significativo para mim”. Portanto, se a ênfase dada pela professora fosse na técnica do *Bel Canto*, o cantar poderia não ter tido a mesma importância na vida de Felipe. Aqui foi essencial o olhar cuidadoso e respeitoso da professora sobre a realidade, cultura e potencialidades dos seus alunos.

Essa professora, em especial, acolheu as necessidades de Felipe como aluno, o percebeu como pessoa, o que para ele fez toda a diferença em sua trajetória: “ela acolhia bastante o sentimento dos seus alunos e naturalizava muitas coisas, enfim, hoje eu tenho percepção de que isso foi muito positivo”. No momento em que Felipe precisou de “libertação de expressão e emoção”, a professora foi primordial, contribuiu para sua formação como cantor e professor de canto. Portanto, um(a) professor(a) com “características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um “bom” professor” (CUNHA, 2010), ou ainda, “o importante parece ser o professor estar próximo, interessado e preocupado com o aluno, não só com seu rendimento escolar, mas com o aluno como pessoa” (TROMBETA, 1997, p. 74). Dessa forma, o entrevistado se alinha, em suas concepções sobre o que é ser um bom professor, com os autores mencionados nas citações acima.

6.4 “EU SOU PROFESSOR DE MÚSICA”

Felipe cita outros professores que fizeram diferença em sua formação do cantar. Entre eles, seu professor de Regência, outra matéria pela qual se apaixonou durante a Licenciatura e que continuou cursando quando se transferiu para o Bacharelado. Ele foi se interessando cada vez mais por cantar e tendo prazer em cantar, começou a fazer parte do Coral da universidade,

¹⁷ *Bel canto* ("belo canto" em italiano) denomina toda uma tradição vocal, técnica e interpretativa da Ópera italiana a qual originou no fim do Século XVII e alcançou seu auge no início do Século XIX durante a era da ópera de *bel canto*. Os maiores representantes dessa escola de canto foram Gioacchino Rossini, Gaetano Donizetti e Vincenzo Bellini, mas também aparecem em obras de Giuseppe Verdi, Gaspere Spontini, Giacomo Meyerbeer, Saverio Mercadante, Giovanni Pacini e outros. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bel_canto

no naipe de baixos, e por se destacar nas disciplinas de Regência, foi monitor do naipe de baixos. Ele cita que esse foi seu primeiro contato com a docência: “por ser monitor de naipe, acabava também já exercendo a docência tentando ajudar os outros cantores da comunidade no aprendizado das linhas, enfim, tudo ainda meio rudimentar, mas já estava o germe ali”.

A sua participação no Coral se deu por meio de bolsas de extensão que a universidade disponibiliza aos acadêmicos. Pessoas da comunidade, em geral, eram convidadas a participar do Coral como cantoras. Dessa forma, os alunos já começavam a socializar o conhecimento adquirido na universidade. Assim, “É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais.” (PAULA, 2013, p. 20). Portanto, o acadêmico começa a conhecer seu papel como professor por meio da extensão universitária.

Felipe comenta também sobre experiências não tão positivas que ele não pretende seguir, acrescentando que isso foi importante e essencial em sua formação para entender o professor e o regente que ele não quer ser. Alguns cursos e professores foram “divisores de águas”, no sentido de que o despertaram para conhecimentos importantes, interesses significativos, diferentes concepções de ensino e motivações que o fizeram continuar no caminho de sua formação como professor de canto e regente coral. Como regente, ele cita o comportamento autoritário e a irritação de alguns professores como algo que não deve ser seguido. Em sua narrativa, descreve o que deveria ser um regente de coro em sua concepção:

Porque um regente que trabalha com coro profissional ele também é um Educador Musical, mesmo que ele não se identifique como um Educador Musical [...]. Ele precisa ser professor de canto e ele precisa ter formação tanto dele enquanto cantor quanto professor de canto [...], precisa além da comunicação gestual, ele precisa ser um líder, ele precisa lidar com as expectativas, frustrações e emoções das pessoas que estão ali.

No retorno à Licenciatura Felipe desenvolveu sua prática docente na universidade também por meio do Estágio Curricular Supervisionado. Realizou estágio em dupla, mas foi ele quem decidiu fazer um projeto de estágio focado no canto. Essa decisão aconteceu por conta de o professor da turma já estar trabalhando canto em aula e, porque Felipe percebeu, nas observações, que poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos não apenas musicalmente, pois, “o impacto emocional de saber que consegue cantar um pouquinho melhor do que estava antes, para mim é uma grande motivação, a motivação não é minha, a motivação são os benefícios que o aluno pode ter através do meu trabalho”.

Quando foi perguntado a Felipe se ele se sentia preparado para praticar a docência no estágio, ele disse que estava completamente preparado no momento, por conta das formações fora da graduação e das aulas de regência e canto que teve na Licenciatura em Música. Isso esteve aliado à prática como cantor em corais, mas o preparo se deu principalmente por conta de sua jornada como regente coral e professor de canto e de violão.

Sobre ser mais professor de canto ou regente, Felipe comenta que essas duas identidades caminham juntas com ele e que não vê diferença entre elas. Acredita que o professor de canto rege o aluno e que o regente deve também ser um pouco professor de canto. Em sua dissertação de Mestrado, Felipe aponta para a necessidade de o regente ser também um professor de canto, além de educador musical: “o regente precisa incorporar à função de preparador vocal à sua prática profissional” (LACERDA, 2018, p. 123). Em relação à sua realização como professor, Felipe diz: “o ápice da minha realização profissional não é eu cantar bem, o ápice é eu conseguir ajudar os outros a cantarem”. Por fim, quando perguntado como se identificava, Felipe responde: “eu sou professor de música, eu sou professor de música que trabalha com diversas áreas integradas”.

6.5 “SERÁ QUE ESCOLHI A ÁREA CERTA?”

Felipe tem muitas áreas de interesse e, por isso, diz enfrentar pequenas crises, quando ele se pergunta: “será que escolhi a área certa?”. O entrevistado reforça que, frequentemente, se coloca em dúvida. Para entender o que o faz permanecer professor de música, Felipe descreve o relato de uma aluna que lhe enviou uma mensagem depois de uma apresentação. A aluna agradece a ajuda que Felipe lhe deu para vencer o perfeccionismo e a fazê-la entender o processo, confessa que teve medo e vergonha ao se apresentar e que tem ciência de que o ensaio foi melhor. Fala que a experiência foi maravilhosa e que, assim, está perdendo o medo.

Felipe diz que essa mensagem foi “um grande clímax” da sua atuação docente e acrescenta que: “existem pequenos momentos no dia a dia que vão te alimentando nesse sentido”. Além disso, o processo que a aluna descreve acontece porque o aluno vai “se livrando do lixo emocional” e sem isso, para Felipe, a melhora técnica e musical não ocorre. De fato, o autoconhecimento é uma escada poderosa para a melhoria técnica, ou melhor ainda, para a aprendizagem de forma geral:

O acto de aprender encontra-se assim sucessivamente contextualizado nas lógicas de partida e de chegada, dependendo, ao mesmo tempo, do passado, do presente e do futuro, das características bio-psci-socioculturais de determinado aprendiz na sua singularidade e finalmente da capacidade de objectivar os diferentes aspectos em jogo nas situações educativas (JOSSO, 2002, p. 182, grifo da autora).

Dessa forma, de acordo com Josso (2002, p. 187), “A abordagem biográfica da formação tem permitido não apenas desenvolver a ideia que as formações instituídas não podiam desprezar a bagagem experiencial do seu público adulto, mas também mostrar que se tratava de um dado incontornável”. Todas as experiências pelas quais um indivíduo passa ao longo da vida farão parte da sua formação. Conhecer a própria história ajuda a construir um indivíduo, assim, o sujeito que se conhece será cada vez mais capaz de conhecer o “como” e “de que forma” aprende. Portanto, esse sujeito será capacitado também para a possibilidade de construir sua formação.

Felipe diz como é gratificante estar com alunos que também estão passando por um processo de reforma interior. Fazer os alunos se perceberem como pessoas o fez também aderir ao mesmo processo: “o grande estimulador é você enquanto professor se colocar no lugar de redescoberta o tempo inteiro e não como detentor do conhecimento, das verdades...”. E ele acrescenta: “eu acho que quando você consegue se mostrar dessa forma para o aluno e mostrar que você também está passando por esse processo, isso estimula e encoraja também o aluno a passar por um processo similar de redescoberta emocional”. Inclusive, conta que se encontra também constantemente nesse processo de autoconhecimento ou reforma interior e, quando explica isso ao aluno, constrói-se uma via de identificação de professor-aluno que contribui diretamente para o sucesso da aula.

Para Felipe, quando se fala do ato de cantar, está se falando também sobre reforma emocional. As duas coisas se complementam, ou seja, “através da melhoria musical e vocal, a reforma íntima emocional se retroalimenta com a técnica e fica num processo de ida e vinda desses dois polos”. Finaliza, então, dizendo que “se colocar nesse processo ajuda bastante os alunos, pois não é possível eu dar aula hoje sem revelar que isso aconteceu comigo para os alunos”. Contudo, Felipe enfatiza que estar em um processo de autoconhecimento não deve ser encarado como fraqueza e sim como coragem, “querer esconder isso é a fraqueza”. Afinal, como Abrahão e Frison (2010, p. 203) ressaltam, o “professor é um eterno aprendiz, pois se constitui na interação com o outro e, nessa interação, aprende e ensina”.

6.6 “VOZ É EMOÇÃO E VOZ É PERSONALIDADE”

Durante a sua formação do cantar, Felipe foi acometido por uma doença que afetou todos os músculos de sua laringe e pescoço, o que o fez ter de redescobrir seu aparelho fonador e, assim, se reinventar como cantor e professor de canto. Nessa fase difícil e prolongada de sua vida, afinal foram mais de três anos para poder voltar a cantar, o processo de reconhecer sua voz e desenvolvê-la passou pelo percurso do autoconhecimento e do encontro da sua própria identidade pessoal e profissional como cantor e como professor de canto.

A doença enfrentada por Felipe o fez perceber o seu corpo por meio da exploração e do estudo de seus músculos laríngeos e de seu pescoço, ele tomou consciência do que pode ou não fazer, como e de que forma. Segundo entrevista feita com Josso por Eggert e Peres (2008), essa tomada de consciência se refere à dimensão que Josso chama de “corpo-meu”, que se trata de saber como a pessoa se relaciona com o próprio corpo. Essa dimensão é importante na medida em que conta uma parte da história de vida do sujeito (cicatrizes e marcas corporais de sua história), além do conhecimento do que pode ou não fazer com seu corpo físico (consciência corporal). Depois da conquista da dimensão do “corpo-meu”, pode-se vir a conquistar a dimensão do “eu-corpo”, em que o indivíduo começa a perceber o que se passa dentro de si, ou seja, ele começa a ter a consciência da própria interioridade “consciência de si; consciência das capacidades, consciência das potencialidades do *eu-corpo*” (p. 20, grifo das autoras). Assim, o sujeito conseguirá expressar-se da melhor forma possível, com o meio social onde se encontra (EGGERT; PERES, 2008), portanto, pode-se considerar que a consciência corporal é uma dimensão importante para a conquista da consciência de si.

Felipe acredita que “voz é emoção e voz é personalidade”, portanto, em suas aulas, os alunos são imersos em um processo de autoconhecimento: “[...] durante o processo de aprendizado de desenvolvimento vocal há um aprimoramento emocional e intelectual desse ser humano, que tem mais autoconfiança e essa autoconfiança ela pode afetar as outras áreas da vida”. Com isso, Felipe narra onde está o seu prazer e motivação como professor. Ele afirma:

A minha satisfação profissional, ela não gira mais somente em torno de ter uma boa realização vocal esteticamente, isso também dá prazer, lógico que isso dá prazer, mas o foco agora é outro, o foco é o desenvolvimento vocal sócio intelectual emocional psicológico, enfim, é o desenvolvimento integral do ser humano que está ali.

Nesse sentido, Josso (2002) comenta que,

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, económica, política e cultural. Por outras palavras, é pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares (p. 28).

Specht (2015) diz que quando são projetados os sons que compõem a voz falada ou cantada, esse cantar deixa de pertencer ao corpo que os emitiu e se espalha por “um novo espaço externo”. No entanto, esses sons internos emitidos carregam propriedades do sujeito que os ecoou, ou seja, “o cantar externa o que é interno, transforma o externo para reelaborar o interno” (p. 39). Sendo assim, a formação do cantar do sujeito pode ajudar no processo de construção de si e, dessa forma, na construção da identidade desse indivíduo, que quando se coloca em formação é estimulado a fazer uma perspectiva crítico-reflexiva sobre sua história.

Afinal, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Dessa forma, o encontro da identidade profissional é essencial no processo de formação. Com sua prática docente, Felipe relata sua identidade profissional quando descreve como é o seu “ser professor” e como considera o seu “cantar” e o “cantar” do aluno.

6.7 “UM ARCO GRANDE DE FORMAÇÃO DOCENTE”

Quando se refere à sua formação, Felipe explica que pensa nela como um arco: “um arco grande de formação docente”. Queria lecionar, só não sabia bem o que, então, no início esse arco ainda não era muito claro para ele. Ele cita que foi no caminho que esse arco começou a ser construído. Conversando com o Felipe sobre a representação visual do arco, ele diz que imaginou um arco como os Arcos da Lapa do Rio de Janeiro (Figura 3).

Quando Felipe usa a analogia do arco, ele quer dizer que sua formação acadêmico-profissional seria um arco maior e que as formações formais que teve e outras experiências pessoais seriam pequenos arcos menores dentro desse arco maior. Cada arco menor, como, por exemplo, o curso de Bacharelado em Violão, contribui para a totalidade, pois para sustentar um arco maior, precisa-se de vários arcos menores. Com o desenho do arco ele quer representar também o desfecho de determinada experiência de sua vida, que inicia, atinge seu ápice e tem um final. Na figura 4 busquei representar como Felipe percebe o seu “arco de formação docente”.

Figura 3 - Arcos da Lapa – Rio de Janeiro



Fonte: <https://archtrends.com/blog/arcos-da-lapa/>

Figura 4 - “Arco grande de formação docente”



Fonte: elaboração da autora.

Logo após se formar como Bacharel em violão, Felipe iniciou a Pós-graduação *Lato Sensu*, um Curso de Especialização em Didática Instrumental e Performance, na área de violão. Como fazia algumas disciplinas com a turma de didática instrumental e performance em canto,

ele pôde conviver com estudantes da área de canto e teve acesso à disciplina de Introdução à Neurociência e Neurologia do Ensino da Música (disciplina específica de uso de imagens mentais na técnica instrumental), conhecendo assim o uso de analogias e de recursos para o ensino instrumental e performance. Tudo isso foi, para ele, uma “experiência didática rica” e um maior contato acadêmico com conhecimentos para o que ele realmente queria fazer, ensinar.

Uma parte importante da formação de Felipe é o fato de não ter feito Mestrado logo após se formar como Bacharel em Violão. Ele planejou dessa forma: primeiro fazer uma Especialização e trabalhar na área como professor, depois fazer o Mestrado em Música. Assim, estaria mais bem preparado, pois fazer pesquisa em educação musical para ele,

[...] não fazia o menor sentido sem você nunca ter pisado em sala de aula, você nunca ter ensinado, você nunca ter tentado, por exemplo, no caso da minha área de canto ou de canto coral. Qual é a validade de eu ser um pesquisador se eu não consigo afinar um cantor desafinado, se eu não tenho recursos didático-pedagógicos para ajudar um aluno que tem problemas de afinação a ser afinado? Enfim, isso é uma concepção minha, isso não é válido também para todo mundo. Mas isso é o que me moveu.

Assim, Felipe foi em busca de trabalhos na área de música que lhe propiciaram experiências e que dessem sentido à sua nova formação musical, ou seja, para construir um sentido para a sua formação, ele sentiu necessidade de se relacionar com a sociedade em seu contexto social profissional. Desse modo, Felipe começa a construir sentido de quem é, pois, “o sentido de quem somos é análogo à construção e interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto nas relações de intertextualidade que mantém com os outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto” (LARROSA, 2004, p. 13).

Sendo assim, só faz sentido aquilo que se constrói por meio de entrelaçamentos de relações com os outros, com o contexto onde se está inserido e consigo mesmo, ou com aquilo que faz sentido para si. A formação, segundo Larrosa, é um processo de construção social, em que os sentidos são construídos por meio de experiências, as quais estão intimamente relacionadas à identidade.

Essa experiência profissional transformou as concepções de ensino de Felipe, uma vez que, “é na prática pedagógica que a identidade profissional começa a tomar forma. É onde a significação social do que é ser professor começa a ter sentido.” (FIALHO, 2008, p. 56). Felipe teve experiências profissionais na área musical tanto em escolas especializadas em música como em universidades.

A pesquisa de Mestrado do entrevistado investiga a Regência Coral. Felipe explica que a investigação trata sobre “como a formação dos regentes corais se dava dentro de cursos de

Bacharelado em Regência Coral, especificamente, tendo em vista que o regente coral vai trabalhar com coro amador, ele vai ter que ensinar música, vai ter que ensinar a cantar”. Dessa forma, a sua pesquisa se encontra com a formação do seu cantar e o faz refletir sobre a própria formação.

Felipe acrescenta que o Mestrado foi um período de processos emocionais e psicológicos intensos que trouxe sofrimentos emocionais e que o fez enfrentar momentos psicológicos difíceis, os quais o levaram a iniciar processos de autoconhecimento. Ele diz que “isso foi tudo acontecendo simultaneamente, isso me tornou um profissional muito mais humano, de que conseguia compreender os meus alunos com muito mais profundidade”. Assim, Felipe conseguiu transformar a experiência do Mestrado em uma experiência formativa. Portanto,

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos (PASSEGGI, 2016, p. 76).

Ainda, entre os arcos menores, Felipe classifica os arcos da redescoberta vocal e o do Curso de Mestrado em Música como sendo ápice de sua formação. A redescoberta vocal foi um clímax, porque, com a doença, ele teve de redescobrir sua voz e, o Mestrado, ele diz ter se destacado:

Não pela pesquisa em si, mas pela questão do amadurecimento emocional e o desenvolvimento do pensamento crítico, sem esse amadurecimento emocional talvez eu estivesse dando aula de outra forma. Para mim, isso é muito importante para meu entendimento enquanto formação docente, o amadurecimento emocional do professor é algo muito importante.

Felipe acredita que esse amadurecimento pode acontecer em fases diferentes da vida, mas que é necessário que aconteça para que se entenda a própria formação.

Para finalizar o “arco de formação docente”, o entrevistado retomou o curso de Licenciatura em Música, anteriormente abandonado, porém frequentando-o no momento em que a entrevista foi realizada. Felipe pensa em fazer um curso de Doutorado, no futuro, mas não necessariamente para ser professor do ensino superior. Pelas suas concepções e observações do ensino superior público, o serviço público pode vir a ser algo que o deixe estagnado, o que ele não quer.

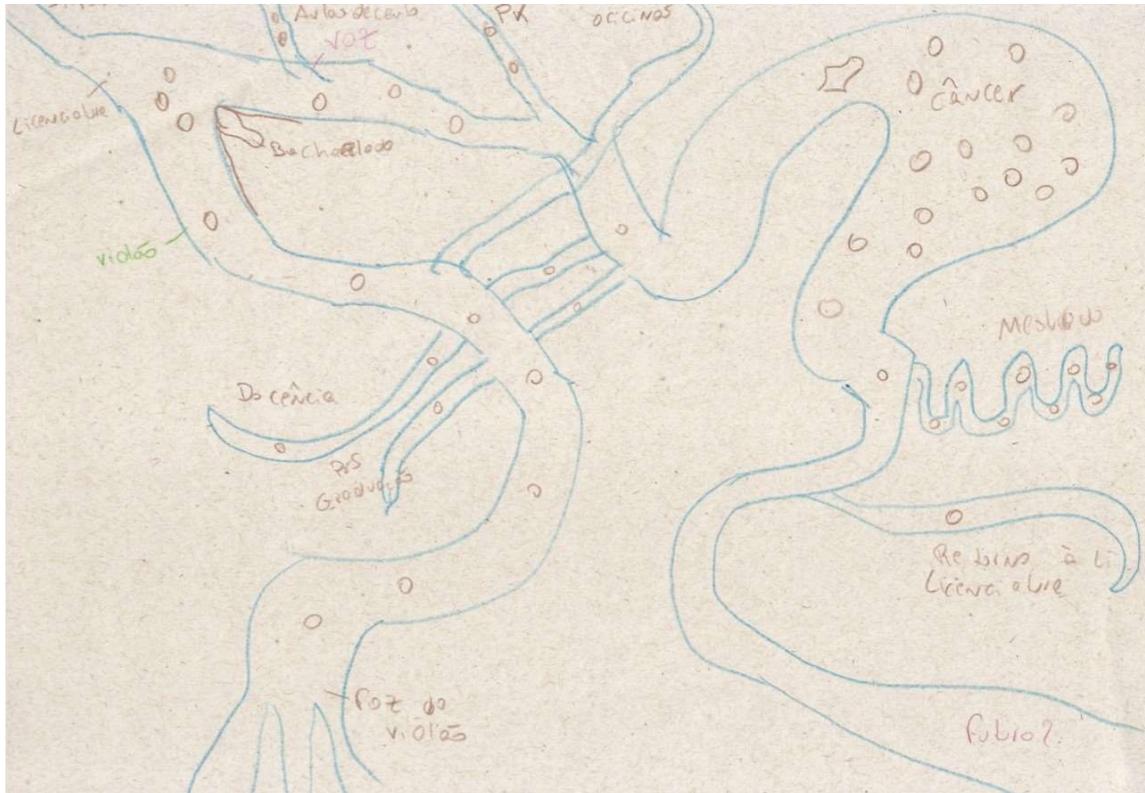
Para Felipe, a formação docente nunca deve estagnar, não termina, pois “estamos em eterno processo de formação”. Nesse sentido, Pereira (2010, p. 136) afirma que “o sujeito é uma formação existencial singular, uma emergência constituída num campo social, em constante iminência de deixar de ser o que está sendo para tornar-se outro jeito”. Felipe acrescenta, ainda, que quando se pensa que esse processo chegou ao fim, “você está se colocando num lugar onde você pára de nadar no meio de um rio e você vai ser levado pela correnteza e essa correnteza muitas vezes está relacionada ao sofrimento”.

Dessa forma, Felipe acredita que o “fundamental é ter um projeto de formação profissional e, saber que ela, a graduação, não contempla essa formação profissional na sua totalidade, ela é uma peça do quebra-cabeça, a graduação é uma peça e, vão ter outras, e você tem que, enquanto profissional, saber e ir atrás dessas peças”. Esse movimento de “ir atrás das peças” é o que se chama de autoformação, isto é, quando a formação é construída pelo próprio sujeito porque a “formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (DOMINICÉ, 2010a, p. 199).

Para desenvolver atividades cantadas em seu estúdio, o entrevistado não consegue distinguir o que foi mais importante. Para ele, foi “o todo” e que “se tirar uma das peças, você desmontou tudo”. Essas peças são cursos fora da universidade, conhecimentos adquiridos durante a graduação, trabalhos nos corais nos quais Felipe atuou como cantor, monitor e regente e seus trabalhos com a docência. Aqui Felipe já reconhece que é a articulação de conhecimentos que forma o todo, pois a formação do indivíduo é constituída por essas “peças” individuais e de grande importância para a história de cada um.

6.8 RIO DE EXPERIÊNCIA MUSICAL

Figura 5 - Desenho do “Rio de Experiência Musical”



Fonte: elaborado por Felipe.

No início do exercício, Felipe comenta não ter habilidades com desenhos, mas, aos poucos, vai encontrando formas para iniciar a atividade. O rio, para ele, é algo que fascina. Ele contou que quando eu pedi a atividade, ele logo mentalizou o rio Amazonas. Além do rio Amazonas, Felipe encontra fotos de diversos rios na internet em seu celular para buscar analogias e se espanta com as inúmeras afluentes das bacias hidrográficas brasileiras.

Ele então encontra o “meandro do rio¹⁸” e usa-o para representar a sua volta à Licenciatura em Música, reforçando a ideia de desvio e não de retorno às origens, pois segundo ele, “nossa vida é cheia de idas e vindas, mas a gente nunca volta o mesmo, a gente volta mudado”. A partir dessa ideia, Felipe encontra o ponto de partida do seu desenho: a formação do cantar como um rio principal, ligado a vários afluentes que fortalecem este rio ou essa formação, desembocando no mar.

¹⁸ Sinuosidade de um curso de água. Conjunto de curvas que aparece em qualquer caminho; sinuosidade, volta. Fonte: <https://www.dicio.com.br/meandro/> (Dicionário Online de Português).

Depois de rascunhos descartados, Felipe conta o que aconteceu em seu rio da formação do cantar. O rio começa com uma nascente na infância, com experiências musicais ligadas à família, como as lembranças de sua tia cantando e as músicas que ouvia na adolescência. Isso, para ele, não tem como ficar fora da formação do seu cantar, pois a escolha e a busca pelo canto começam neste momento.

O rio fica maior quando chega na Licenciatura. Logo após, existe uma bifurcação, que Felipe enfatiza não serem coisas separadas, a experiência com violão e a experiência com voz. Observam-se alguns afluentes que vão cruzar esses dois rumos. No rumo do violão ele teve aportes de afluentes tanto de oficinas de música quanto da docência e da pós-graduação. O rio do violão chega ao mar, que ele chama de “foz do violão”. Felipe diz que isso significa que, provavelmente, a história com o violão terminou, apesar de, frequentemente, estar presente como instrumento facilitador para seu trabalho com o canto. Os rios da voz e do violão vão receber vários afluentes que “engordam” o volume de água desse rio, que são: as aulas de canto que teve como cantor em alguns grupos corais; participação em oficinas de música; e, também a experiência com a docência e a Pós-graduação (Especialização).

No meandro à frente aparece um pouco de água represada que simboliza o problema de saúde que teve e todo o processo para sua recuperação. Ele diz que o impacto dessa doença será enfrentado para o resto de sua vida. Tanto que, no momento da entrevista conta que por estar parado porque sua filha nasceu e não está dando aulas nesse período, acumulou tensão na musculatura laríngea e no pescoço e isso estava provocando um desgaste vocal enorme e dor ao engolir. Com isso, Felipe diz ter de fazer exercícios contínuos para soltar a musculatura e melhorar as dores.

O afluente tortuoso, desenhado em zigue-zague, é o Mestrado. Ele conta que as curvas tortuosas representam as suas dificuldades na pós-graduação em música, seus conflitos e sofrimentos emocionais durante esse período. O retorno à Licenciatura é mais um afluente que vem contribuir com esse rio, aumentando o volume de água, ou seja, a experiência. O “futuro?”, escrito no final do seu rio, representa seu amanhã que está incerto. Ele não sabe até onde esse rio vai e nem planejou quais serão os novos afluentes e meandros.

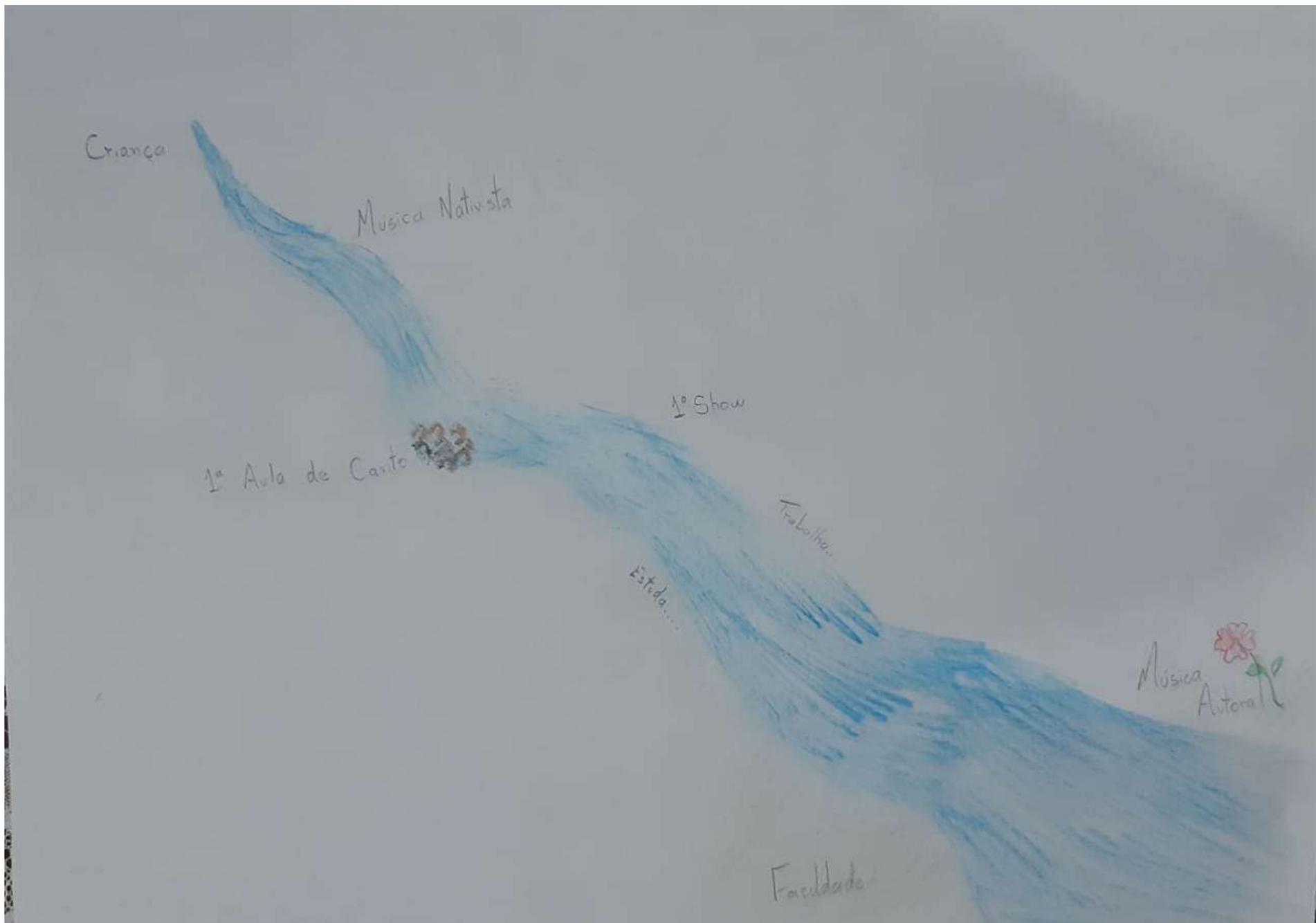
Sobre as dificuldades durante o percurso, Felipe conta que “o rio está cravejado de pedras”. Ele diz que enfrentou momentos difíceis em todo o curso do rio, mas que o que foi mais difícil vem representado pela “densidade das minhas bolinhas marrons”. Percebe-se, então, que as bolinhas maiores e em maior número estão no meandro da doença que acometeu seus músculos da laringe e pescoço, ou seja, foi nesse momento em que as dificuldades, para ele, foram maiores e mais desafiadoras.

O exercício do rio para Felipe foi “um desafio, principalmente, em ter que expressar algo em uma linguagem que eu não domino. Vejo que é como um estudo de percepção musical numa universidade, você exige solfejo de um aluno sem conhecimento vocal nenhum”. Felipe acrescenta que se trata de uma ferramenta que vai expressar coisas diferentes das demonstradas de forma falada ou escrita. Ele diz que, mesmo que tenha dificuldade, o indivíduo vai trazer ao pesquisador coisas diferentes e “nesse ponto tem um valor bastante grande como ferramenta, mas enquanto pesquisado é bastante desconfortável”. Enfatiza que o construir o desenho do seu rio ajudou-o a fazer uma síntese da sua história e, que para ele, “poder de síntese é tudo” porque a síntese é como um índice de um livro, “quando você sintetiza você reúne tudo num título só e aí fica muito mais fácil e é mais fácil de você manter essa memória porque a partir dos títulos do índice você vai poder abrir e desdobrar as experiências anteriores”.

A síntese feita por Felipe, o desenho, o ajudou a reforçar o que ele diz que provavelmente vem sentindo há um tempo: “estou cansado de estudar formalmente”. Felipe quer encontrar outras experiências para viver, fora do estudo formal. “Na verdade, sempre tentei equilibrar as experiências, acho que essa síntese ajudou a dizer que por enquanto tá satisfatório, diminuir a auto cobrança de que eu precise estudar mais e talvez estar aberto a outras oportunidades na vida”. Felipe não pensa no estudo formal para a vida dele agora, talvez pense no futuro, mas fazer a síntese por meio do desenho do rio, o fez pensar no que é mais essencial para ele no presente.

Se não tivesse visto o quanto estudou, visualizando o caminho que já percorreu, Felipe poderia viver na ansiedade de buscar novos conhecimentos cada vez mais e mais, sem conseguir perceber que essa busca não era o caminho naquele momento. Esse cansaço da formação formal só vem reforçar que ele está sentindo a necessidade de construir sua própria formação, ou seja, sua autoformação, para ter autonomia para escolher como quer sua formação a partir de agora.

Como afirma Sanches (2010, p. 113), “a autoformação é a conscientização do caminhar para si e com o outro, num ato de partilha de significados consigo mesmo e com o grupo. O aprendente é um caminhante, que caminha consigo mesmo, mas também acompanhado.” Contudo, na medida em que Felipe se conhece, percebe então, de que forma gostaria que fosse sua formação.



7 DAVID TOLEDO E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR

Primeiramente, a possibilidade de ler de duas formas diferentes e observar outras perspectivas. A primeira leitura, a transcrição fiel, revisitando as memórias e emoção ao ler cada passagem (apesar da minha linguagem informal ter incomodado). A segunda leitura foi o capítulo que Dyane escreveu, com muito cuidado e sensibilidade. Imagino a dificuldade em manipular e transformar uma entrevista informal em um capítulo da dissertação. A entrevista, em modo geral, é libertadora. A possibilidade de lembrar das histórias, do sentimento vivido e poder contar para outra pessoa com total liberdade é muito boa, uma entrevista extremamente confortável. O desenho foi surpreendente, a tarefa de sintetizar a história da minha vida através de um simples rabisco foi desafiador. A entrevista deixou alguns pensamentos, principalmente no árduo processo de se reinventar como professor, aprender a todo momento, como se portar na relação humana, e transpor para a visão do “aluno” (não pensar no sentido literal do “ser sem luz”), afinal, todos fomos, somos e seremos eternos aprendizes.

(David Toledo)

7.1 “FISSURADO PELA MÚSICA”

David inicia a narrativa contando que ninguém de sua família era ligado à música, apenas seu pai, que tinha um violão velho em casa. Naquela época, o futebol era sua paixão e David chegou a participar de alguns times, na categoria de base. Sua primeira lembrança com relação ao canto é de quando tinha três ou quatro anos de idade e cantava o Hino do Vasco, seu time favorito, e o Hino do Brasil. Cantava para sua família, que parava para ouvi-lo. “Era a atração, assim, da família...”, diz David.

No oitavo ano da escola, David teve contato com aulas de flauta doce. A professora era uma flautista, tocava flauta transversal. Ele lembra que gostava muito dela e que ganhou uma flauta de plástico de seu tio, para estudar os arranjos das músicas que a professora passava. No final do ano, houve uma apresentação na escola e ele tocou o Hino Nacional, na flauta doce.

Quando descobriu o violão velho de seu pai, por volta de 10 anos de idade, David pediu a ele que o ensinasse a tocar. Apesar de não ter nenhuma lembrança do pai tocando violão, David lembra que ele lhe ensinou alguns acordes. Nesse momento, conta que teve um *start* e que passou a ficar “fissurado pela música”. No mesmo período, quando quebrou a perna, esse fato passou a ser o ponto crucial para que parasse com o futebol e fosse para a música. Então, começou a tirar música “de ouvido”, no violão. Contou com algumas dicas de um vizinho e

ganhou um instrumento novo da família. Tudo que tocava no rádio ele tirava de ouvido, sozinho.

Na época, o que tocava no rádio era sertanejo universitário, um dos estilos musicais muito presentes na cultura local de sua cidade (Lages/Santa Catarina). Aprendeu todas as canções e solos das duplas sertanejas famosas da época e gostava muito de fazer isso. Diz que “era bem engraçado, porque esses três meses, foram três meses, foi isso, três meses, e era, eu ficava até de madrugada tocando assim, uma coisa... ficava o dia inteiro tocando... o dia inteiro...”. O estudo autodidata, então, se fez presente no início de sua formação musical, pois o “tirar de ouvido” se refere ao aprendizado sozinho do instrumento, como também o estudo sem tablatura ou nomenclatura musical.

Contrariando a crença do talento nato ou dom divino, os músicos populares se dedicam intensamente ao estudo, mas não de forma convencional. As estratégias de aprendizagem são criadas pelo próprio músico aprendiz (LACORTE; GALVÃO, 2007), assim como David relata, destacando uma dedicação intensa, principalmente, em relação à escuta que ocorre diariamente e, em seu caso, no fato de ter ficado três meses direto em contato com música, tocando “o dia todo”.

Essa forma não convencional de aprender é considerada por Green (2012) como aprendizagem informal, na qual a integração entre apreciação, execução, improvisação e composição coexistem, sendo a criatividade o foco principal. Portanto, o “tirar de ouvido” que David descreve lhe oferece a possibilidade de desenvolvimento de sua criatividade, além de outros processos musicais que nem sempre encontraria no ensino formal, aqui entendido como aquele ensino institucionalizado.

Somente depois desse processo de aprendizado sozinho, David iniciou aulas de violão erudito numa escola especializada de música. Assim, se aprofundou ainda mais no estudo do instrumento.

7.2 “SE EU TOCO VIOLÃO, CLARO, EU TENHO QUE CANTAR”

Sempre vinculando o violão ao canto, David não conseguia separar essas duas atividades, pois como ouviu muito rádio, no qual as músicas que tocavam eram sempre cantadas, ele supôs que se tocasse, teria que cantar. Para ele, foi “natural” cantar e tocar, como ele mesmo afirma: “ah, se eu toco violão, claro, eu tenho que cantar, é isso, voz e violão”.

Logo que entrou na escola particular de música, David foi indicado pela diretora para o presidente de um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) da região, que o convidou para participar

dos Festivais promovidos nessa instituição. Sua família tinha forte ligação com a cultura gaúcha. Inclusive, ele descobriu, mais tarde, que seu avô fora criado no campo e que era muito próximo às tradições gaúchas.

Quando tinha 11 anos, David participou de duas modalidades nos Festivais: violão solo e interpretação, recebendo inúmeras premiações. Em todos os anos alcançou premiações altas e nesse período se tornou um competidor, especialista nesses festivais. Nessa ocasião, David mergulhou também no mundo da música nativista.

Apesar de estudar música nativista, ele frisa que sua voz não tinha o estereótipo das vozes de cantores gaúchos, não era forte. Ele diz que tentava imitar, fazendo do seu jeito, como conseguia. Para ele, o canto estava em plano secundário, “tirava as músicas em casa e cantava do jeito que dava”. Era muita imitação. Ele falou da imitação como um processo inevitável, ou seja, “o espelho de ouvir as pessoas”. Primeiro, imitava os cantores gaúchos e depois foi tendo contato com outros cantores e músicos. Esse processo de imitação também se caracteriza como um processo de formação informal e autodidata, pois David tentava aprender sozinho tanto as notas e acordes no violão como as melodias e timbres das vozes dos cantores.

David passou a tocar e cantar na noite, nos bares, com 14, 15 anos. Começou tocando num bar ao lado de uma faculdade de sua cidade, onde tocou durante um ano. O único repertório permitido era o sertanejo universitário, que ele dominava muito bem, já que havia sido esse repertório que ele aprendera inicialmente, sozinho: ouvindo, tocando e repetindo. Essa formação informal que ele teve, ou seja, o estudo autodidata possibilitou que atuasse profissionalmente.

Em certo momento da narrativa, David lembra que negara o repertório de sertanejo universitário como parte de sua formação, mas que passara a rever essa questão:

Foi meio que um preconceito da minha parte que eu neguei tudo que eu tinha vivido assim, tipo, de sertanejo por exemplo, de negar isso... E foi há pouco tempo, assim, que eu venci essa barreira, tipo: “não, faz parte de mim, é isso”, sabe? Tem gente muito boa, mas foi isso, basicamente assim.

Com essa fala, David demonstra que reconhecer o processo de formação faz com que se repense os preconceitos estabelecidos por si mesmo. Quando reconhece que isso o formou, a negação não faz mais sentido. Isso acontece porque “ao narrar sua história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147), portanto, “em cada nova versão da história, a experiência é ressignificada” (p. 148).

Em 2015, David organizou “A noite na MPB”, um show seu, no maior teatro de sua cidade natal. Nesse evento ele atuou como cantor e violonista. O entrevistado conta que esse foi um marco em sua vida, um “divisor de águas”, “porque foi a virada de página, tipo, do eu estar cantando não sei o que e do eu profissional, de dizer para mim: ‘*tá, é isso que eu quero pra minha vida*’”. Ele tinha 16 anos e organizou todo o show sozinho, do patrocínio à produção, da produção ao palco.

Sobre o repertório que ouviu e que mais influenciou na sua formação do cantar, ele cita músicos e compositores da MPB e do Jazz, mas dá ênfase aos grupos nativistas. Foi um músico chamado Pirisca Grecco foi sua maior influência de música nativista.

Ao mesmo tempo que continuava seus estudos de violão com o professor na escola especializada de música, David começou a se interessar também por música instrumental. Outro interesse também desenvolvido foi o da composição. Ele começou a escrever música, compondo peças para violão, com 11 anos de idade, durante os dois primeiros meses de aula de violão erudito. David fala com empolgação sobre essa época:

Eu lembro, Dy, [fala com empolgação] que eu escrevi, tipo... Era em folha em branco, eu não sabia que existia caderno pautado, aí eu escrevia com régua, assim, o pentagrama, e aí escrevia as coisas... Eu lembro que na primeira música em que eu usei colcheia eu não fiz um traço, assim, eu fui ligando, assim, [mostra com o dedo na mesa como fazia] isso me marcou bastante, que aí eu cheguei e a professora, assim: “não, mas não faz assim, faz só um risco reto unindo as colcheias...” Aí eu: “nossa, que burro!” Ah, tipo, era só colcheia a música, sei lá... Enfim, tem alguma coisa ainda guardada em casa, lá em Lages ainda, mas, tipo, manuscrito, assim, isso com 11 anos.

Mesmo não sabendo fazer as notações convencionais, isso não o impediu de compor. Com a vontade de escrever música, David começou um processo que foi finalizado depois, com o ensino formal, mas que se não fosse iniciado nesse momento, talvez a composição não teria se tornado tão significativa para sua formação musical.

Aos 12 anos de idade, David participou de um workshop com um violonista e compositor, que tinha um projeto de composição pelo SESC (Serviço Social do Comércio). Este violonista fez composições com artistas da cidade e gravou um disco em cada cidade do estado. Nesse workshop, David conheceu um poeta e escritor que compartilhou textos consigo, para que pudesse compor canções. Eles mantêm essa parceria até hoje e ela continua rendendo frutos. Dentre esses, está a produção de um álbum de músicas de David com letras do poeta, em que o entrevistado canta e toca e é o responsável pelos arranjos e pela produção musical.

Este CD (*Compact Disc*) ficou pronto em janeiro deste ano e seu lançamento foi em junho de 2020, de forma virtual¹⁹. É um trabalho autoral que ele sempre sonhou realizar.

David diz que anteriormente não gostava de suas composições, mas que essa percepção mudou:

Na época, eu lembro que eu não gostei de uma, eu achei, nossa, muito estranho, e eu fui escutar um tempo atrás e eu achei um negócio muito bom, que era essa coisa, tipo, eu lembro, veio na memória, assim, nossa, eu odiei na época isso, mas isso é muito bom! Eu gostei assim, engraçado isso!

Dessa forma, percebe-se um processo de autoconhecimento e aceitação de si. David começou a enxergar com um olhar amadurecido as suas produções, ou seja, as manifestações de si mesmo. Assim como se dera seu processo com as músicas de sertanejo universitário, David ressignifica suas composições. No processo de formação esse movimento é essencial, porque “é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação” (JOSSO, 2010, p. 78).

7.3 “MÚSICA? LICENCIATURA EM MÚSICA? TEM CERTEZA?”

Quando David contou que iria fazer Música, os familiares não foram muito a favor, “ficaram com um pé atrás”, mas depois se acostumaram com a ideia. “No primeiro ano da faculdade foi, tipo: ‘Música? Licenciatura em Música? Tem certeza?’”. A família viu a profissão musical com preocupação e relacionou essa preocupação à segurança financeira. Os pais temiam que o filho não tivesse onde trabalhar quando se formasse ou que não tivesse espaço para manifestar sua musicalidade. A escolha de David, mesmo respeitando a opinião de seus pais, foi seguir o que ele queria para sua vida, e essa ação de confronto revela “um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência” (DOMINICÉ, 2010, p. 87). Apesar disso, David conta que atualmente sua família apoia sua carreira musical.

Além da Licenciatura, David pensou em estudar no Conservatório de Tatuí, em Ourinhos, porque havia lá uma “cena forte de música instrumental e bons professores”, mas a instituição era geograficamente longe e ele teve medo. Vir para Florianópolis o atraía mais, pois acreditava na qualidade do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de

¹⁹ Por conta da pandemia de corona vírus, estiveram proibidos shows com aglomeração de pessoas no país.

Santa Catarina (UDESC) e, por ter um parente que mora em Palhoça, cidade vizinha a Florianópolis, “isso [o] ajudou a ter um suporte próximo”.

O Conservatório poderia satisfazer a vontade de David de aperfeiçoar sua formação musical e, especialmente, sua formação instrumental (voz e violão), porém, ele também desejava estudar para ser professor. Em suas palavras: “eu tinha esse desejo claro de tocar, era forte, mas o desejo de dar aula também era grande, é grande, continua sendo. E aí é que *tá*, são as duas coisas paralelas, assim, elas nunca andaram separadas, *né?* O dar aula e cantar, *né?* O dar aula e tocar...”.

Em 2017, David passou no vestibular e se mudou para Florianópolis. Ao realizar a matrícula, por não haver mais vagas para as disciplinas de canto, ele escolheu os instrumentos flauta doce e violão, para estudar durante todo o curso. Participou, sendo bolsista, do Núcleo de Flautas-Doce da Universidade, que consiste em um Curso de Extensão denominado de AULOS. Esse grupo era patrocinado pelo SESC, e fez uma turnê por algumas cidades do Estado de Santa Catarina, tocando repertório renascentista. David enfatiza ter sido essa uma “experiência importante” para sua formação musical.

Atualmente, ele participa do Madrigal da Universidade e, para isso, recebe bolsa. Os integrantes bolsistas auxiliam em alguns ensaios, além de organizar os ensaios de naipe. David comenta que todos se ajudam, sendo que aqueles que têm maior experiência e conhecimento, ajudam mais. A importância das bolsas de extensão na universidade, além do apoio financeiro ao aluno, também está no fato de que essas práticas de extensão contemplam “uma diversidade de atividades que possibilitam o diálogo e a troca de saberes entre a academia e a cultura popular” (AZEVEDO, 2015, p. 2-3). Isso se faz essencial para a formação profissional de um professor.

Foram muitos os problemas financeiros que David encontrou e que ainda encontra durante o curso de graduação, principalmente, atrelados às dificuldades de manter duas atividades: estudar e trabalhar. Ele dá aulas de violão em uma escola localizada no centro da cidade e continua tendo alguns alunos e projetos em Lages. Além disso, cantou em um coral semiprofissional, para conseguir se manter. David relata que estava bastante nervoso na ocasião do teste realizado para ingressar nesse grupo, mas que fez sem dificuldades os exercícios propostos. Mais tarde, saiu do coro para entrar no Madrigal da Universidade. Também trabalhou como músico e cantor (atividades que mantém), cantando e tocando em barzinhos, na noite da cidade onde nasceu e na cidade onde estuda. Ele concilia estudo e trabalho, paralelamente, durante toda a sua formação.

Apesar de ser algo difícil de lidar por conta do tempo e do desgaste que as duas atividades representam, o trabalho e o estudo realizados ao mesmo tempo podem ter contribuições significativas na vida do formando, ajudando-o a

[Construir] as relações sociais que são oportunizadas através do contato com pessoas que podem facultar novas frentes de trabalho; a luta pelo reconhecimento social da profissão, afinal somos músicos e/ou professores e precisamos que a sociedade nos reconheça como tais; o salário que possibilita garantir o sustento para que se possa frequentar o curso, bem como, faculta o investimento em livros e equipamentos audiovisuais, dando retorno a dedicação acadêmica; a responsabilidade que se traduz numa autoafirmação de quem sempre precisou trabalhar na vida, desde tenra idade (MORATO, 2009, p. 265-266).

7.4 “TODO AQUELE ESTEREÓTIPO QUE TINHA CAIU POR TERRA”

O primeiro contato de David com aulas de canto foi uma experiência frustrante, que durou entre quatro e cinco meses. Depois disso, não buscou por outros professores de canto. Ele cita isso em sua narrativa como algo impactante e marcante em sua formação do cantar:

Só que era uma coisa de tipo, exaltar o aluno e deixar ele bem assim, só que não era aula de canto, sabe? Tinha mais a ver com uma coisa de psicologia mesmo, assim, sabe? Tipo uma terapia [...], mas aí eu ia mostrar as músicas para ela, e ela: “tá, tá bom...” não sei o que, e é isso, sabe? Então, não sei, antes de entrar na faculdade, este foi o único contato que tive com aula de canto e foi bem decepcionante, assim, sabe? E aí eu: “pô, isso é aula de canto? Então, calma lá!” Eu vou voltar a escutar as minhas referências, e tentar eu mesmo, sabe? Porque desanima, né?

Frente ao exposto, destaca-se a importância da preparação para a docência. Talvez, pelo fato de a professora ser formada em Bacharelado em Canto Lírico, seu foco não estivesse sobre o repertório e preferência de David, fazendo com que ele não se sentisse satisfeito com a abordagem pedagógico-musical. Os cursos de Bacharelado, diferentemente da Licenciatura, focam a prática instrumental, ou seja, não existe uma preocupação central em formar o aluno como professor. Portanto, pode-se inferir que a professora tenha aprendido a usar a voz de forma artística, e que não fora preparada para ensinar esse conhecimento.

Módolo (2015) evidencia a necessidade da inserção de disciplinas voltadas para a pedagogia no curso de Bacharelado em instrumento, como forma de preparar o instrumentista, que em seu contexto profissional se depara com a profissão docente. Uma das ideias que o autor propõe é a de que “a inserção do estágio supervisionado, presente nos cursos de Licenciatura em instrumento, poderia permitir ao bacharel entrar no contexto de atuação do professor de instrumento, tendo assim, uma prática voltada para o ensino” (2015, p. 180). Saliento que os

cursos de Licenciatura em instrumento são recentes nas universidades brasileiras e, por conta disso, são poucas as instituições que oferecem disciplinas ou estágio dessa natureza.

Se David não tivesse dado a devida importância e significado a esta experiência, talvez ele tivesse mais contato com aulas de canto em sua formação, pois “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 92).

Outra experiência de David com aulas de canto aconteceu em um Festival de que participara durante três anos consecutivos. Trata-se do “Música na Serra”, um festival de música erudita. O entrevistado cantava no Coral da OSESP e frequentava aulas de canto junto dos demais cantores, sob orientação de um renomado professor de canto lírico. David levou o violão para o primeiro dia de aula e o professor pediu para que ele cantasse alguma música. A aula era em grupo e, ainda que com certo receio, ele tocou e cantou a música *O Bêbado e o Equilibrista*. O professor deu algumas dicas e pediu para que ele fizesse um exercício de vibração de lábios, que David não conseguiu fazer. Isso fez com que se sentisse fora de contexto. Ele relata:

Eu não conseguia fazer isso com r, aí eu fiz e não consegui daí eu: “Haa... eu não sei como é que faz isso” e, falei assim, daí o pessoal riu e tipo foi engraçado isso, a situação toda, assim, sabe? Aí, eu comecei a ficar meio agoniado com a situação, daí todo aquele estereótipo, eu não sabia onde colocar... onde achar essa voz assim.

Apesar disso, David participou das aulas de canto durante os três anos de realização do Festival, e aprendeu sobre a percepção de sua própria voz, sobre ressonância e outros elementos relacionados à técnica vocal. Ele foi também virador de partitura em uma apresentação de piano e cantou uma música para quarteto, de Bach, com os alunos da OSESP na apresentação final do Festival.

O receio de cantar pode ter surgido por conta de David se identificar como cantor popular e não enquanto cantor erudito, que era o caso da maioria dos alunos que participaram da oficina. Os cantores populares comumente adquirem reconhecimentos sem ter participado de aulas de canto ou técnica vocal. Esse tipo de canto é tratado de forma mais livre pelos cantores populares no Brasil.

O canto popular “desenvolveu-se durante anos exclusivamente pela intuição, lançando olhares duvidosos sobre aqueles que pretendiam dispor não apenas dos atributos naturais do talento, mas também de uma possível racionalização, fazendo uso de um processo intelectualizado para balizar a realização vocal” (MACHADO, 2007, p. 12). Portanto, há, nesse canto, uma liberdade maior, uma busca pela própria identidade vocal, contudo, muitos cantores

buscam conhecimento técnico para ter domínio vocal, apesar de isso nem sempre ser conquistado pelo estudo da técnica vocal.

Desde o primeiro ano do curso de Licenciatura, David teve contato com a disciplina de Expressão Vocal e, nesse mesmo período, teve aulas com um professor de canto particular. Ambas as experiências foram positivas, contribuindo, assim, para reconstruir a visão de aula de canto que ele tinha antes de ingressar na graduação, essas aulas amenizaram sua primeira impressão em relação à aula de canto: “todo aquele estereótipo que tinha caiu por terra”. Ele diz que tudo que aprendeu nas aulas de expressão vocal o ajudou muito, mas que gostaria que houvesse mais momentos de aulas individuais, apesar de entender que, talvez por conta do currículo e do tempo, isso não fosse possível: “não no âmbito professor, tipo, mas digo no cantor... Só que como é uma Licenciatura né não tem tempo pra isso... Então, é do curso mesmo, mas tudo bem, tá acontecendo de qualquer forma...”.

Sabe-se que essa não é só uma questão de tempo, mas sim de concepção de curso. Segundo o disposto no art. 13, quinto parágrafo, da Resolução CNE/CP 2/2015, os cursos de Licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental “deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais Licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (BRASIL, 2015, p.12). Pensando no que o Conselho Nacional de Educação coloca nessa Resolução, o tempo dedicado a disciplinas que abordam a dimensão pedagógica deve ser maior em comparação a disciplinas técnicas do curso. Portanto, os graduados devem ser capazes de ser professores de música ou educadores musicais de alunos de diferentes faixas etárias e níveis sociais e, apesar de oferecer uma carga horária de disciplinas relevantes para a formação do músico no currículo, a Licenciatura não tem como objetivo formar instrumentistas (MATEIRO, BORGUETTI, 2007).

Outro componente obrigatório nos cursos de formação acadêmico-profissional de professores e de suma importância para o exercício da profissão é o estágio supervisionado. Os graduandos devem cumprir 400 horas de estágio supervisionado de formação e atuação na educação básica (BRASIL, 2015). David fez seu estágio curricular supervisionado em dupla e seu planejamento foi focado no ensino do violão coletivo, em uma escola pública, em forma de oficinas. O canto não foi mencionado no projeto como uma forma de ensino, porque, para ele, é uma ferramenta. Porém, “o canto está muito presente, muito presente”, confirmou. O colega que atuou com David no estágio tem a flauta transversal como instrumento principal, mas também cantou nas aulas, quando necessário.

As disciplinas de Expressão Vocal e Regência foram essenciais para a formação do cantar de David. Ele enfatiza qualidades de suas professoras: a professora de Expressão Vocal “tem um bom gosto muito grande, assim, né? Uma sensibilidade muito grande, que é difícil, difícil encontrar! Então, até o ser professor dela me inspirou. A professora de Regência tem “um conhecimento muito grande sem jogar na cara de ninguém assim, sabe? Humilde... E, novamente, tudo está no jeito de falar com as pessoas e com competência, com verdade, com autonomia, assim, de saber o que está fazendo, então, tem um pouco disso...”.

Essas duas professoras e o professor de Harmonia foram, para David, até este momento do curso, suas maiores referências de como ser professor. Como acontece com David, para Amorim e Fernandes (2017, p. 4616), as “formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais, desde a infância com as experiências escolares, e com as representações sociais da figura do professor”. Apesar de, na formação docente, frequentemente, acontecer um aumento do leque de formas identitárias, “é na inserção na prática docente em sala de aula que o professor licenciado tem oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional” (p. 4616).

David sentiu certa dificuldade para falar sobre sua identidade, o que foi relativamente resolvido por meio da narrativa, quando ele explicou se ver como professor de várias linguagens musicais, como professor de “música” e como cantor popular. Para o sujeito desenvolver uma identidade de si, ele deverá “ser capaz de olhar para a própria existência, dotá-la de sentido e decidir-se proativamente acerca de que tipo de ser humano quer ser no futuro, numa tríplice relação: consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (CASAGRANDE, 2010, p. 38). O trabalho biográfico se mostra como uma possibilidade para iniciar o desenvolvimento da identidade.

7.5 “PROFESSOR QUE ESTOU ME TORNANDO”

Com 16 anos, ainda estudante do ensino médio, David recebeu um convite para ser professor de violão da escola de música em que estudava. Por não ter passado no vestibular de música naquele ano e precisar trabalhar, ele aceitou. Então, iniciava-se sua experiência com a docência, com 20 alunos por dia, turmas em duplas, trabalhando quatro vezes por semana.

Ele criou o seu próprio jeito de ser professor, na prática, sua própria metodologia de ensino que, segundo ele: “fui pegando gosto, alguns caminhos assim que eu ia, eu via que não dava certo, eu mudava, daí quando eu dei aula, [...] aí eu estabeleci algumas coisas assim, que eu achava que era importante passar, tipo, um passo a passo, assim né?”. Dessa forma, foi

unindo “um pouquinho do que eu aprendi, um pouquinho do que eu acho que poderia funcionar e fui sempre experimentando, sabe?”.

Pelo seu relato fica claro que o gosto pela docência surgiu na prática. O prazer em dar aulas, a preocupação com a aprendizagem do aluno e a construção da afinidade foi surgindo aos poucos, como ele mesmo explica: “acho que a grande magia assim né, não sei... A mística assim por trás, da coisa do ensino, de ver o outro, a coisa da empatia mesmo, né? De ver o outro evoluir, de ver o outro te agradecer por informações que tu deu assim, é muito bom! É muito prazeroso isso!”

David trabalhou também em um projeto da prefeitura no qual auxiliava no Coral e dava aulas de violão. Para ele, o canto era uma ferramenta, pois, por meio dele, em suas aulas, explicava conteúdos musicais intrínsecos ao ensino do instrumento:

O canto basicamente é isso, assim... Ele aproxima o ensino do violão, sabe? Tipo, eu faço questão mesmo, vai tirar uma frase, canta, canta junto! Vamos cantar agora isso aqui, antes de tocar, quem sabe? Só para entender, antes de passar para o mecanismo, para o violão... Então isso vem me acompanhando, desde cedo, desde a época da escola, desde molequinho. Aos 16 anos eu já cantava as coisas juntas. Daí isso reflete hoje, no professor que estou me tornando... Tipo no estágio agora.

Enquanto ainda era professor de violão da escola especializada de música, David também foi convidado para acompanhar um coral infantil. Ele organizava os ensaios, participava da escolha do repertório do grupo e numa certa vez, fez o aquecimento vocal. Trabalhava como apoio da professora de canto que regia o coral e que foi sua primeira professora de canto.

David foi regente de um Coro composto por 25 mulheres e um homem de 87 anos, em Florianópolis. Com três horas de ensaio, ele fazia o aquecimento, vocalizes e montava o repertório. Devido ao fato de o coro ser composto por pessoas mais idosas, algumas integrantes iam perdendo seus maridos e iam saindo do grupo. Também não havia uma continuidade, pois faltavam muito e, ao final, havia apenas seis pessoas. Foi quando o coral encerrou suas atividades. David precisou ler muito e estudar sobre as características das vozes dos idosos para não fazer as coisas de qualquer modo, pois a academia muda a mentalidade em relação à preparação como professor:

E então, eu li bastante coisa, fui a fundo, assim, já é uma outra mentalidade de tipo, quando eu estava no começo, tipo ir com a cara e a coragem... né? Que é uma coisa que a academia tem um pouco disso, né? NÃO! Pelo menos foi assim como eu percebi ela [...].

Nesse sentido, David conta que em 2017 deu aula para um aluno e era como uma aula de violão com algumas dicas de canto ou esclarecimento de dúvidas: “eu dava algumas dicas assim, mas nunca foi aula de canto, sabe? Foi sempre de violão e daí, às vezes, até vinha dúvidas, assim sabe? Tipo, ‘Há, tenta fazer assim...’ Dúvidas pontuais.”. Para esclarecer essas dúvidas, assim como a experiência como regente do coral de idosos, David lia muito, ia atrás das informações para poder atender o aluno. Esse conhecimento foi acontecendo de forma autodidata, como vinha sendo feito com aprendizagens anteriores.

Quando se entra na graduação é comum refletir sobre as aulas de música dadas por professores sem formação acadêmica. A universidade fez com que David pensasse que não se pode fazer as coisas de qualquer maneira, como se pensa que é, mas precisa-se ir atrás de maior conhecimento técnico e pedagógico, para proporcionar um trabalho com cuidado e responsabilidade no ensino. Em contrapartida, esse aprendizado na prática, “ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz”, pode levar “à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques de ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2002, p. 108).

Sobre o que foi mais forte em sua formação do cantar (a academia ou a vivência fora dela), a graduação reforçou a bagagem que ele já tinha: “não tem como tirar isso, nos pertence, é nosso”. Aqui ele se referiu às suas experiências anteriores que o formaram como músico e professor. Uma formação, um saber construído na experiência. Esse saber da experiência é discutido por Larrosa (2015, p. 32): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Tem a ver com elaborar um sentido para o que se vive. Dessa forma, o ser professor e ser músico, cantor, aconteceu pela experiência, antes mesmo da formação acadêmica. Foi por meio das experiências musicais que fizeram sentido para ele, que o que passou deixa de ser apenas informações para transformar-se em saber, o saber construído na experiência. Também chamado como saberes experienciais ou práticos, por Tardif (2006), “Esses saberes brotam, da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39, grifo do autor).

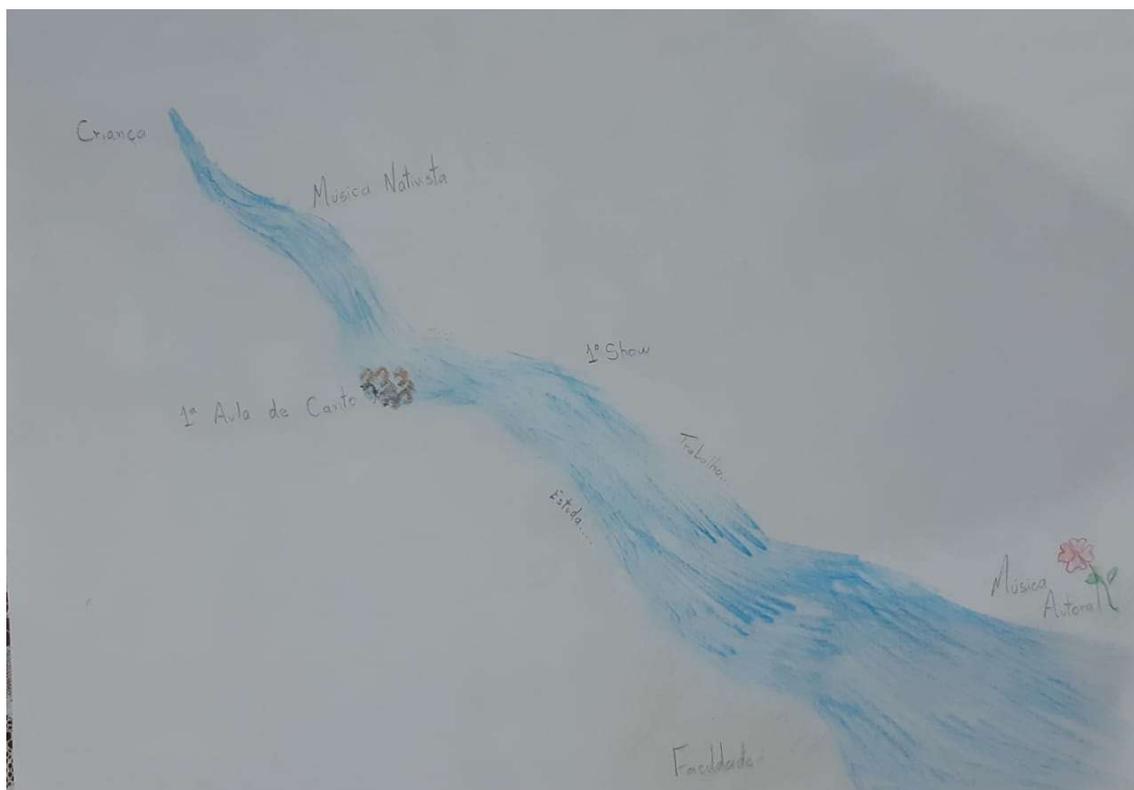
Contudo, David analisa que tanto a formação informal como a formal devem se complementar, uma não tendo mais importância que a outra. Com isso, “A fluidez da experiência afiança a relativa invenção do ser” (PASSEGGI, 2011, p. 155). Invenção essa que se ocupa a formação por meio da abordagem biográfica.

7.6 “UM POUCO DO MEU EU REAL”

O entrevistado foi convidado a desenhar sua trajetória de formação vocal por meio do desenho de um rio, colocando nas curvas fatos marcantes e/ou importantes dessa trajetória, ou dificuldades que teve no meio do caminho. David questiona se poderia desenhar uma cachoeira. Interessante esta escolha porque representa nesse desenho um aumento da quantidade de água, ou seja, a cachoeira desemboca num rio. Com isso, pode-se fazer uma analogia da quantidade de conhecimento com o volume de água: no início, pouca água, representando uma nascente e, no fim, uma maior quantidade de água que desembocará em um rio que pode significar o conhecimento musical que foi adquirido com o passar dos anos.

David fez a nascente como sendo o “Eu criança”. Depois, na primeira curva trouxe a Música Nativista, uma influência de um gênero musical que foi marcante, pois sempre fez parte dele e sempre fará. A próxima curva do rio, onde se podem ver algumas pedras, refere-se à primeira aula de canto que o marcou por ser uma experiência frustrante. Interessante perceber que essa curva é a mais acentuada do seu rio. Isso mostra o quão forte foi essa frustração para David em seu percurso na formação do seu cantar. Depois, seu primeiro show como cantor no Teatro do SESC, na cidade onde morava. Percebe-se que o rio volta ao seu curso, com águas que vão ficando cada vez mais volumosas.

Figura 6 - Foto do desenho elaborado por David Toledo



Fonte: Elaborado pelo entrevistado.

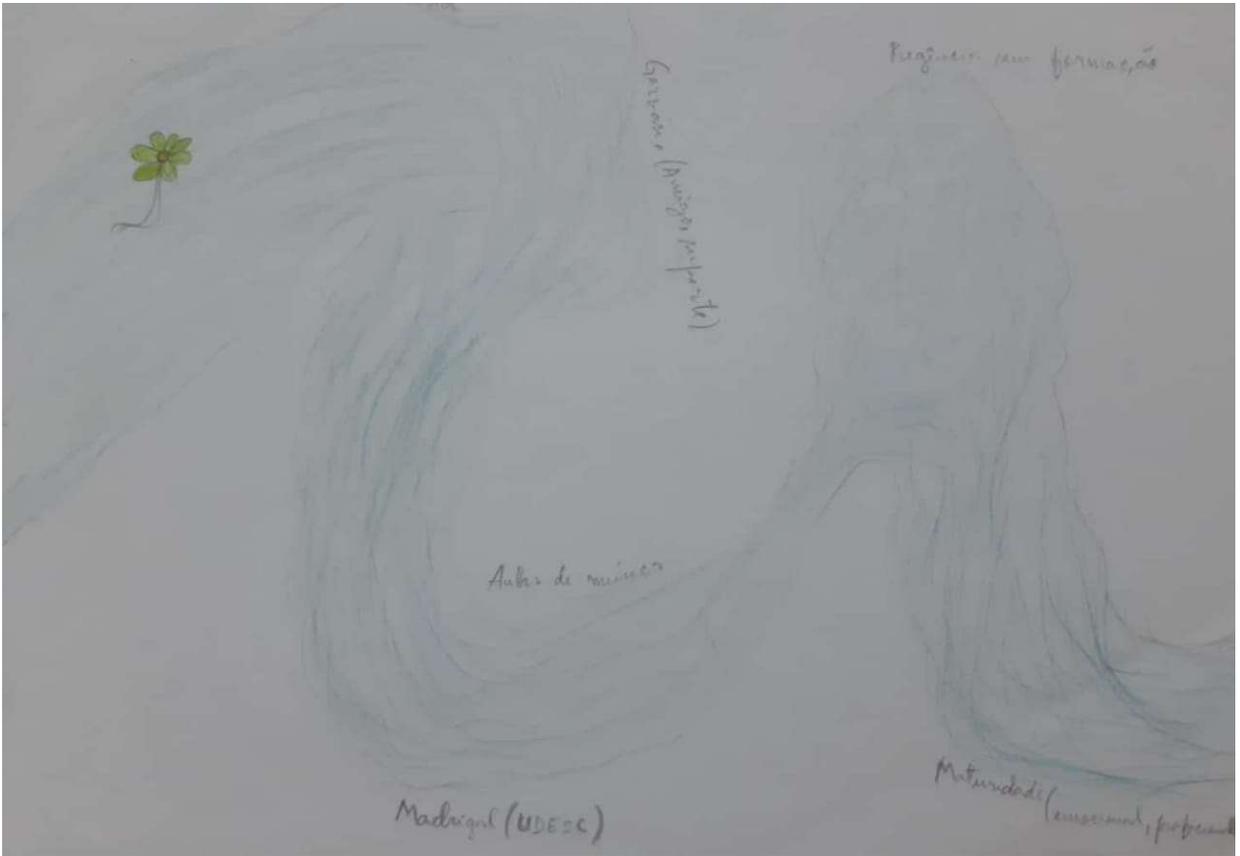
Seguindo o desenho, tem-se o trabalho e o estudo que ele foi adquirindo no meio do caminho para, então, chegar à faculdade a qual seria a “terra fértil”. O estudo e o trabalho são elementos que vão aumentando as águas desse rio, ou seja, aumentando o seu conhecimento e autoconhecimento. David pinta de verde acima da palavra “faculdade”, como se fosse uma grama para representar o “fértil”. O desenho da flor é a música autoral que nas palavras dele é “um pouco do meu eu real.”.

Por meio da narrativa de si, que ele descreve no seu desenho do rio, David está redescobrando a si mesmo, percebendo o que o faz vibrar. O rio é a formação do seu cantar e essa água desemboca na sua realização pessoal. Ele percebe na construção do desenho para onde está indo. Se, segundo Passeggi (2016, p. 82), “o sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como *ator*, *autor* e *agente social*” (p. 82), David nesta ocasião, construiu o seu sujeito biográfico (o sujeito do autoconhecimento) e se fez ator e autor da sua própria história.

Em seu desenho ele não destacou atividades docentes, mas, apesar disso, cita em sua narrativa muitas práticas como professor de violão, canto e como regente. Os destaques no rio foram para atuações dele enquanto músico. Por meio do desenho percebe-se o percurso de sua

formação do cantar e os pontos que considerou mais importantes em sua caminhada. Analisando dessa forma, pode-se observar que David se vê mais como cantor do que como professor de canto, reafirmando a sua construção identitária.

A experiência do desenho do rio para David foi uma oportunidade de “olhar para si, olhar para o que passou... Um alívio, assim, por ver que isso pode continuar e ver que o agora é muito bom, que está acontecendo muita coisa bonita”. Portanto, a narrativa o fez olhar para si mesmo e analisar seu passado e seu presente e, conseqüentemente, a continuidade de seu processo de formação. Pelo exercício de representar visualmente a sua trajetória, ele viu o rio como algo que continua, sem um fim, ou seja, ele se viu em contínua formação e, dessa forma, como autor de sua autoformação, “acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2010, p. 167).



8 ESTEVÃO JAVELA E SUA FORMAÇÃO DO CANTAR

Quando a Dyane entrou em contato comigo me pedindo para que eu participasse da pesquisa do mestrado dela, onde eu poderia contar a minha experiência como cantor e professor de canto fiquei muito feliz. Primeiro porque estou buscando resgatar as minhas raízes, tudo aquilo que direta ou indiretamente contribuiu para a minha formação musical desde a minha mais tenra idade. E segundo porque esta parte da minha história estaria registrada podendo assim ser compartilhada com mais gente. O momento da entrevista foi bem descontraído que praticamente se tornou um bate papo sobre as nossas experiências musicais. Mas isso foi fundamental pois permitiu a abertura de um espaço de troca transparente e verdadeiro. Eu sempre falo de como eu entrei no mundo da música, frisando sempre que a minha cultura (da etnia dos Ovimbundu) teve um papel essencial. Porém falar diante de uma entrevista de cunho acadêmico durante pouco mais de duas horas foi ainda mais empolgante e emocionante, pois ali eu teria um tempo maior para poder contar detalhadamente. Um dos momentos mais desafiadores e interessantes da entrevista foi no final quando a Dyane me pediu que eu desenhasse um rio no qual eu deveria colocar de forma ilustrativa detalhes que comunicassem as diferentes etapas da minha vivência musical e que fez e faz parte da minha trajetória. Foi um momento super didático e muito interessante para mim, porque neste momento aconteceu a passagem do Estevão “narrador” para a o Estevão “desenhador”, isto é, um momento que me fez transformar a “palavra” em “escrita”, este é um processo complexo pra quem vem de uma cultura da oralidade. Além do mais eu não sei desenhar, o que foi meio constrangedor. Portanto termino dizendo que foi uma experiência muito agradável e agregadora para mim, e espero ter ajudado com alguma coisa na pesquisa.
(Estevão Javela)

8.1 “TODO MUNDO SABIA OS CANTOS, TODO MUNDO”

A música e o canto estiveram presentes na vida de Estevão desde muito cedo. Ele inicia sua narrativa contando que quando era pequeno, bebê de colo, sua mãe o amarrava sobre as costas com um pano enquanto fazia as atividades diárias. Ele se lembra de ouvir e sentir sua mãe cantando e dançando em festividades e casamentos, quando lavava louça, quando fazia tarefas domésticas. Ele estava sempre nas costas dela.

Então a minha família assim, ela é bem musical [...] a minha mãe cantava bastante, minhas tias também cantavam bastante fazendo trabalhos assim em casa, então eu ouvia bastante a minha mãe cantando, lavando louça, cantava limpando a casa, então é algo que assim, eu já convivi bastante.

Estevão é de Angola e, durante toda a entrevista, fala sobre os costumes, música e aspectos de sua cultura. Quando questionado sobre haver músicos ou cantores em sua família, Estevão diz que todos são músicos em Angola. Todos tocam e cantam, isso faz parte da cultura deles. Por conta do contato com os portugueses, um pouco disso se perdeu, mas sua família ainda preserva esses costumes,

De festejar, de receber visitas com canto, por exemplo. Tem uma música que a gente cantava que é: [canta a canção em dialeto]. “Os outros vieram... Vamos lhe saudar com alegria!” [Tradução do trecho que cantou], entendeu? receber a visita com canto, sabe? E assim toda a reunião familiar acabava tendo uma rodazinha de... Sabe? “Há... Vamos dançar, vamos cantar... Vamos nos alegrar! [...] Instrumento é... Percussão corporal, sabe? Palma, é o passo da dança que já acaba sendo percussivo também, sabe, então tem bastante isso. Então, tem bastante dessa coisa de ouvir aquelas vozes no seio familiar, tanto no seio familiar quanto na rua, ou então em casamentos...

O casamento em Angola é uma celebração, um momento de alegria, em que se festeja a união de duas famílias. Os noivos são cientes de que a família da noiva é a nova família do noivo e vice-versa. É comum, por conta disso, chamarem o sogro de pai e a sogra de mãe, todos passam a ser uma grande família. A festa de casamento dura o dia todo, aliás, começa uma semana antes, com o preparo dos alimentos. As duas famílias já começam a ter contato e a dividir as tarefas para que o casamento aconteça, as famílias é que organizam tudo. Normalmente, o pai da noiva oferece uma cabeça de gado para a festa e esse boi já começa a ser preparado bem antes do evento. A festa não acontece só no dia, “a festa é a semana inteira... Já tem as danças, já tem as canções e tudo mais...”.

Em relação a essa cultura pulsante musical, Estevão comenta também sobre o palhaço de Angola, chamado de *Tchinganji* no dialeto deles. O palhaço de Angola não é como o que se conhece de palhaço no Brasil. O *Tchinganji* era uma pessoa da comunidade que se vestia com vestes características, segundo Estevão, uma roupa que tinha movimento, como uma saia de bailarina, em que formavam-se figuras conforme ele se movimentava.

Essa é uma tradição secular, ou seja, as famílias evangélicas, como a de Estevão, não poderiam participar dessa manifestação cultural. No entanto, ele conta que, ainda assim, quando criança, eles fugiam de seus pais para ver o palhaço, pois era muito empolgante ver aquela pessoa dançando enquanto todos da comunidade cantavam. Todos mantinham uma certa distância do *Tchinganji*, porque se as pessoas da comunidade parassem de cantar, ele tinha total liberdade para agredi-las com um chicote que carregava consigo. Sobre as canções e forma como executavam a música para o palhaço dançar, Estevão conta:

Quando tivesse um palhaço, a galera já se reunia para cantar e ele dançar, então, assim, era dançar e bater palmas, percussão corporal ou com instrumentos mesmo. Daí, tipo assim, é com o pessoal da comunidade, você, às vezes, nem conhece a pessoa, mas aí ele se junta pra cantar junto, entendeu? E hoje, lembrando isso, eram corais com todas as vozes aí, entendeu? Do nada! Vinham pessoas de outros bairros também, para cantar.

Estevão acrescenta: “então, a condição era essa, era vocês cantarem, a gente ficava o dia inteiro cantando, tipo canta essa música, acabou, já canta outra, não pode parar, se não, ele vai sair correndo atrás, e todo mundo sabia os cantos, todo mundo”. A presença do palhaço de Angola na narrativa de Estevão mostra o quanto o encantavam as vivências sociais e musicais, o que demonstra que a reação à cultura também é determinante. Segundo Passeggi (2016), “as capacidades ‘mais poderosas’ do humano, desde a infância, são a de ‘refletir’ para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la.” (p. 72-73). Estevão fez isso durante sua narrativa, ele refletiu sobre o que a sua cultura lhe ofereceu e como o formou. Dessa forma, conhecendo este “poder”, ele pode vir a transformá-la ou aprimorá-la, contribuindo com a educação dos indivíduos ao seu redor.

Falando ainda sobre manifestação cultural, Estevão conta como aprendeu a cantar junto de outras pessoas, abrindo vozes. Ele diz que simplesmente foi natural, que fazia as vozes e que quando conheceu as classificações vocais (soprano, contralto, tenor, contrateno, baixo), apenas nomeou o que já sabia, como ele descreve com detalhes no seguinte trecho de sua narrativa:

Eu cantava outras vozes. Eu aprendi a cantar sem necessariamente estar sentado na frente de um professor, sabe? Eu já cantei, eu cantava e quando eu me descobri como cantor, realmente eu já sabia cantar tenor, contralto... Cantava todas as vozes. Eu chegava no coral e eu sabia: “oh, tenor errou!”. Então, vamos fazer isso aqui. Eu repetia, fazia e eles repetiam. Trabalhou muito a questão do ouvido. Então, assim, isso eu acho que é um fato curioso da minha vida enquanto cantor, eu não me lembro de ter aprendido o que é um tenor, o que é um contralto, eu fiz e aí depois só foram me dizer: “ó... O que você está fazendo é isso, o que você está fazendo é aquilo...”, né? Mas, já fui adquirindo isso ao longo do tempo...

Estevão aprendeu a divisão de vozes na prática. Para ele, é natural cantar e se movimentar no ritmo. As práticas e vivências musicais de sua infância tornaram natural o aprendizado do canto e da coordenação do canto com o ritmo. A comunidade angolana tem acesso às mesmas vivências, mas nem todas as pessoas vão usá-las em sua formação. Estevão usou porque essa experiência passou a ter sentido e significado para ele, uma vez que o seu ser está conectado à música.

O que faz a experiência ser formadora é uma aprendizagem “que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e

para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos” (JOSSO, 2002, p. 28). Portanto, as experiências musicais da infância de Estevão foram formadoras para ele.

Em Angola, na época em que frequentou a escola, não havia musicalização como disciplina curricular, mas os alunos se mantinham frequentemente cantando em aula. Os professores usavam a música para criar um ambiente diferente para animar as crianças, “para que a criança não olhe a aula como, sei lá, algo meio que enfadonho, cansativo...”. Estevão, então, fala a respeito das canções de que se lembra e canta trechos dessas canções em sua narrativa. Recorda que havia canções no início, no meio e ao final da aula. Os alunos saíam cantando da escola e isso tudo era um processo muito natural.

Na rua havia brincadeiras cantadas que todas as crianças sabiam e brincavam. Estevão enfatiza a importância que essa vivência teve em sua formação: “hoje eu consigo perceber que aquilo era canção e que aquilo também fez parte, talvez, da minha construção enquanto cantor...”. Com essa fala, ele percebe e analisa mais uma vez como a sua cultura o formou como cantor, músico e professor. Esse é um dos movimentos que o trabalho biográfico deve proporcionar, o de dar sentido e contribuir para a descoberta da origem de quem se é hoje. As experiências formadoras vão dar continuidade aos questionamentos sobre o próprio ser e as relações estabelecidas com o meio (JOSSO, 2002).

8.2 “SABER CANTAR PRIMEIRO PARA SABER ENSINAR A CANTAR DEPOIS”

Na infância, Estevão fez parte do Coral Infantil da Igreja e do Coral de Adolescente. Quando estava prestes a integrar o Coral de Jovens, foi convidado pelo líder de sua Igreja para ser o regente do Coral Infantil. Nesse momento, como salienta, inicia o seu desafio pedagógico. Ele tinha entre 15 e 16 anos. Para esse desafio contou com ajuda dos mais velhos, dos seus líderes, que diziam o que fazer.

Estevão regeu o Coral Infantil durante dois anos. Depois, quando já estava frequentando o Coral de Jovens, foi convidado para ensaiar o coral de adolescentes da Igreja e, mais tarde, passou a ensaiar o Coral Jovem. Toda essa experiência com os corais foi significativa para Estevão, tanto como regente quanto como cantor, pois, para ele, é necessário “saber cantar primeiro para saber ensinar a cantar depois”. Estevão foi regente dos Corais da Igreja até vir para o Brasil.

Como cantor solista, o entrevistado teve algumas experiências, apesar de narrar que sua timidez, muitas vezes o fez fugir dos microfones. Ele preferia ensinar as pessoas a serem solistas ou a tocar, em vez de solar as músicas. Ele conta, ainda:

Já me incentivaram bastante a fazer trabalhos solos, tipo, “ah, cara, tu canta demais! Começa a fazer um trabalho solo, grava um CD!” e tudo mais... Não corre nas minhas veias fazer um trabalho solo nesse sentido, de gravar um CD, sabe? Porque acredito que eu não tenho essa, vou chamar aqui, essa eloquência, de ser esse músico solo, né? Talvez esteja muito ligado à minha personalidade, como eu falei, eu sou uma pessoa tímida, entendeu?

Com seus 18, 19 anos, Estvão participou de um grupo musical da sua Igreja que tocava e cantava música religiosa, mas focado na musicalidade africana. Nesse grupo eles,

Procuravam cantar bastante na língua que nós chamamos de língua nacional, ritmos africanos assim, *Kilapanga*, *Semba*... Era um grupo que procurava muito preservar as raízes e nós chamamos isso de... Assim, na nossa gíria, no nosso linguajar, de grupo dos *Cotas*. *Cotas* quer dizer mais velhos. Na nossa gíria assim, porque no nosso dialeto *Cotas* ou mais velhos é *sekulu*, mas *Cota* é tipo uma gíria, então, assim, quer dizer que fazemos parte de um grupo dos mais velhos.

O grupo se manteve durante mais ou menos cinco anos e não teve continuidade como era comum acontecer na maioria dos grupos da sua Igreja. No grupo Estvão foi instrumentista, tocava bateria e teclado, e foi vocalista em algumas músicas. Em um determinado momento, os integrantes do grupo eles decidiram gravar um CD. A partir daí, Estvão diz que foi necessário buscar maior preparo. Então, um amigo mais bem preparado vocalmente os ajudou nessa empreitada.

Contudo, é visível como Estvão se forma com o outro, nos grupos que regeu e dos quais participou, quando aprendeu na experiência a ser cantor, regente e professor. Em todos os seus relatos ele descreve pessoas que fizeram diferença em sua formação. Isso mostra a importância do outro para descobrir a si mesmo, como destaca Josso (2012), o “lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do eu. Este outro que acolhe a minha diferença e que a ameaça, cuja presença oscila entre o medo de se afirmar e o medo de não poder fazê-lo” (p. 24).

8.3 “PRIMEIRO TOQUEI, SÓ DEPOIS EU FUI ESTUDAR”

Estvão continua a narrativa dizendo que queria ter sido baixista, pois desde pequeno tem admiração pelo contrabaixo. Em casa, brincava com a vassoura como se estivesse fazendo notas e as cantava como se o som saísse das cordas de um contrabaixo, e, assim, iniciam-se seus primeiros passos como compositor. Ainda criança, como ele conta, infelizmente, um professor de música falou que antes de aprender baixo ele precisava aprender violão. Isso foi o

que o fez desistir de aprender a tocar baixo, porque como seus dedos eram muito sensíveis e inflamavam com facilidade, ele não conseguiu aprender a tocar violão e, conseqüentemente, não pôde estudar baixo. Isto foi uma frustração para Estevão e, talvez, se não tivesse seguido o professor, as coisas teriam dado certo em relação ao aprendizado do baixo.

Como não deu certo com o baixo, Estevão pediu um teclado para sua mãe. Ela lhe deu um teclado simples que ele passou a tentar tocar, primeiramente, sozinho, em casa. O entrevistado conta que não queria ser tecladista, mas que um senhor da Igreja, que ele chamava de Tio Cele (abreviação de Celestino), o incentivou a tocar teclado e, mais tarde, a reger corais. Explica que em Angola, quando se tem uma relação amigável com um adulto, essa pessoa passa a ser como alguém da família e, por isso, o Senhor Celestino passou a receber o título de tio. Esse tio teve importância em sua formação.

A experiência com seu Tio fez com que Estevão se sentisse mais seguro para engajar-se na música. Ele conta que, no início, o Tio Cele pediu para que tocasse algo no teclado e ficou impressionado quando ele disse que havia aprendido sozinho. Foi a partir daí que Estevão convidou-o para ir à sua casa para ensaiar teclado com os outros meninos. Ele diz que foi num dia, escutou o que os meninos ensaiavam no teclado e quando chegou em casa conseguiu tocar a música, sem nem sequer ter tocado durante o ensaio que assistiu. Segundo Estevão, o Tio ficou impressionado com isso. Estevão, ainda criança, ia à casa do tio porque, além de ensaiar, tinha café, almoço e eles adoravam ficar por lá.

Ele narra que sua formação em música foi mais informal, isto é, por ter estudado com amigos, colegas e ter aprendido na prática a tocar bateria, por exemplo. Enfatiza em sua narrativa que primeiro tocou e depois foi estudar:

A minha formação musical, ela é bem informal assim... Aprender com os amigos, com os colegas, aí é como a gente sabe também, as Igrejas têm essas questões de ó... Tem necessidade, vai aí! Como baterista, por exemplo, eu fui sentar na bateria sem saber nada, mas você sabe ritmo, tá! Como é que faz isso aqui, ah, é assim e vai... Então, assim, não é tipo, estudei para tocar, toquei para estudar...[risos] primeiro toquei, só depois eu fui estudar...

O conceito de formação informal de Estevão corresponde ao que Passeggi (2016, p. 75) explica quando se refere às formações informais: “realizadas na vida cotidiana e de modo não intencional ou inconsciente”. A mesma autora diferencia os conceitos de formação informal e não formal. Para ela, as formações não formais são as “desenvolvidas no seio de atividades profissionais e sociais” (p. 75). Portanto, Estevão desenvolvera a formação não formal por meio dos trabalhos realizados com os grupos corais da Igreja (PASSEGGI, 2016).

Para Estevão, a escuta é muito importante para o aprendizado do canto. Ele diz que é bastante eclético e que escuta muita música, mas que seu repertório preferido é o norte-americano, também o *Rhythm and Blues* (R&B) e o gospel. O aprendizado do repertório norte-americano se deu por meio da escuta e da repetição:

Tudo por audição, tipo, tu te tranca num quarto e vai repetindo, sabe? E botar aquele, recuar a música naquele lugar específico, “ôooouo, ôooouo, ôooouoooo...” [canta com melisma] e vai repetindo, sabe? Repete, repete, repete. Aí, depois, chama os amigos: “oh, aprendi essa música aqui”. Aí tu canta e eles falam: “nossa você está cantando que nem o fulano!”, tipo, sabe? É bem isso, é sentar e ir, né. Assim, pra mim foi assim.

Esse processo de aprendizagem pode ser caracterizado como um aprendizado autodidata ou autoaprendizagem, uma vez que consiste em uma aprendizagem buscada pelo próprio aprendiz, em que inicia quando o sujeito manifesta interesse em aprender. Além disso, na autoaprendizagem, o indivíduo pode não compreender todos os sinais e códigos dos materiais utilizados (CORRÊA, 2008). Estevão também gosta muito de música brasileira, inclusive, diz haver alguns músicos e compositores brasileiros que o influenciaram e ainda o influenciam. Ele conta também que em Angola se consome muita música e novela brasileiras.

Em relação ao aprendizado de outros instrumentos, Estevão conta que o piano e a bateria foram ensinados a ele por professores específicos desses instrumentos. Ele cita, inclusive, que teve aulas de bateria com uma professora brasileira que morava em Angola.

O aprendizado de composição também se deu de maneira informal. Para compor, Estevão usou e usa muito a voz. Ele conta que no gravador de seu celular há inúmeras composições que fez em madrugadas. Quando está em qualquer lugar e sente que vêm a melodia na cabeça, ele para e grava. O interessante é que, frequentemente, inicia sua composição cantando a linha do baixo:

Eu começo sempre com o baixo, começo sempre com uma frase, “tum tum, tchicutumtum, paranparan panparan!” [cantando] aí [continua cantando] “tééé terere té...”, vai colocando as vozes e tudo mais... Entendeu? Ela já está aí, daí eu começo, a introdução vai ser isso aqui... Acho que o refrão eu vou querer esse refrão aqui... Sabe? É a estrutura toda. Na verdade, eu começo com a estrutura melódica e tal e aí depois, eu faço a letra. Raras vezes eu começo com a letra, normalmente, eu começo com a estrutura da música.

Nos corais Estevão também teve experiências com composição. Ele lembra que era comum na Igreja ser necessário compartilhar as histórias dos versículos estudados. Ele preferia fazer isso por meio da música, compondo uma canção com a história do versículo e, “aí eu ensinava a música, entendeu? Assim, entende? E ensinava para um grupo de adolescentes [...]

porque eu já tinha essa ideia de que parece que quando você ensina musicalmente você prende mais a atenção”.

Ele também compõe letras, mas não as considera poesia. Estevão compunha por conta da necessidade de mudar o repertório. Os repertórios dos grupos corais eram muito antigos e ele os renovava por meio das suas composições, as quais ensinava para os grupos que regia: “quando eu percebi já tinha feito um caderno, um caderno enorme cheio de composições”.

8.4 “O CORAÇÃO TÁ PEDINDO MÚSICA, EU QUERO MÚSICA”

O tempo que atuou como regente nos corais de sua Igreja, Estevão fez parte da sua formação como professor e compositor: “foi a minha formação, assim, como professor também, porque regente tem bastante disso de ensinar, né, e até como compositor, porque a gente precisava trazer coisas novas...”. Foi essa experiência que o fez querer sair de Angola para estudar música em uma faculdade.

Foi a partir de uma pergunta feita por um aluno do coral adolescente que Estevão decidiu buscar pela Licenciatura em Música, pois não soube responder ao aluno quando indagou: “professor, por que que essa música, ela começa aí depois ela parece que o tempo retarda, e aí depois volta?”. Como ele mesmo finaliza: “questões como essas, de às vezes não ter uma resposta pra dar... Querer ensinar algo e não ter muito conhecimento, isso me fez correr atrás.”. Em Angola não havia curso universitário de Música, apenas conservatórios.

Estevão já chegou ao Brasil sendo professor. Ele descreve que, na época, ainda em Angola, o ensino médio era também profissionalizante. Ele, então, fez o ensino médio na escola de formação de professores e, assim já podia dar aulas, como fez. Entrou como professor de referência do ensino fundamental, empregado pelo Governo de Angola e permaneceu durante quatro anos como professor efetivo.

Nesse período, Estevão iniciou também o curso de Biologia em uma universidade do seu país, mas não finalizou. Segundo ele, “o coração está pedindo música, eu quero música”. Estevão queria mais, sentia que precisava buscar mais conhecimento musical. Então, como uma ruptura, deixou todos os trabalhos, parou tudo em Angola para vir para o Brasil. Segundo Josso (2002), isso se caracteriza como um “momento-charneira”, e pode ser observado na vida de Estevão: um momento de transformação, de ruptura, “*é uma mudança de ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo enquanto actor, autor e leitor da sua própria vida*” (p. 117, grifo da autora). Os “momentos-charneira”, para Josso (2002), são momentos em que o indivíduo está vivendo contradições, “oposições, supostas ou reais, que uma decisão

pode desanuviar ou tornar de novo suportável” (p. 175). Esses momentos “surgem como o apogeu de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior” (p. 175).

Estevão tinha 25 anos quando veio para o Brasil para estudar música em uma universidade. O processo de vinda foi bem conturbado, pois sua família e a Igreja entenderam que a decisão era “loucura”. Como Dominicé (2010, p. 88) comenta em suas pesquisas, “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário”. É da família que “emanam modelos de papéis sociais e a imposição de normas de conduta de que é preciso libertarmo-nos para melhor conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos” (p. 92). Estevão fez exatamente esse movimento, apesar de toda a sua formação estar ligada fortemente à família. Para conquistar autonomia, ele rompeu esse elo e partiu em busca de seu objetivo para começar esse processo de se enxergar dono de sua própria história.

A dificuldade de a comunidade em volta compreender o processo de mudança de Estevão faz parte da transformação em que ele está inserido. Isso acontece porque “a transformação é um processo que se desdobra através de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro” (JOSSO, 2002, p. 110, grifo da autora). Por meio dessa decisão, ele passou a ser autor de sua própria vida, longe da família, dos amigos e do contexto cultural que ele cresceu.

Viver no Brasil, no entanto, não era um desejo de Estevão. Como biólogo, desejou ir para a Alemanha e, como músico, para os Estados Unidos. Veio para o Brasil pela facilidade da língua (o português é idioma de Angola) e por já ter amigos de infância angolanos que já residiam no Brasil, ou seja, teria onde morar quando chegasse. Para a vinda, Estevão contou com ajuda de alguns amigos, inclusive foi na casa de um deles, na cidade de Joinville – SC, que ele ficou quando chegou. Lá ele pôde ter contato com outros músicos, ministrou aulas de música, instrumento e canto, para se manter financeiramente, até quando precisou mudar seu visto em Florianópolis. Quando chegou a Florianópolis, gostou muito da cidade e logo foi buscar informação para saber se havia algum curso de música nas universidades da ilha. Encontrou a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que é acadêmico do Curso de Licenciatura em Música.

8.5 “EU SEMPRE ME VI COMO UM PROFESSOR DE MÚSICA”

Estevão entrou na universidade como baterista, ou seja, na prova prática do vestibular, ele tocou bateria. No ato da matrícula, foi necessário escolher um instrumento para estudar durante todo o curso, e ele escolheu percussão. Ele conta que tinha a possibilidade de escolher canto, mas que não o fez por conta de sua timidez.

O entrevistado participou do Coral da universidade. Nesse sentido, explica que essa foi uma experiência bastante significativa, por conta, dentre outros fatores, de ter tido contato com determinado regente, deixando clara a admiração pelo trabalho desse profissional. Estevão relata que o repertório do coral era voltado para a música erudita e para a Música Popular Brasileira (MPB). Foi no segundo semestre que, por recomendação de uma professora, ele começou a fazer parte do Madrigal, da mesma universidade, que foi formado apenas por pessoas que já tinham experiências anteriores com canto.

Estevão ficou feliz pelo convite, mas também receoso, pois de novo estava se envolvendo com uma atividade voltada para o repertório erudito, que não era o seu preferido. Ele conta que foi bastante influenciado pela música gospel norte-americana, e que gostava (e ainda gosta) de músicas que usam bastante ornamentos, mas que, apesar disso, julgou importante viver aquela experiência. Estevão faz parte do Madrigal há quatro anos e ainda continua participando.

Na faculdade, cursou três disciplinas de canto como disciplinas eletivas. Segundo ele, foram apenas três por conta dos horários das aulas de música que lecionava e também em razão de uma frustração em relação à música que cantara pela primeira vez em aula. Naquele dia, todos os alunos deveriam preparar uma música e cantar para o grande grupo, sendo que a turma e o professor dariam dicas e, principalmente, o professor trabalharia a técnica vocal a partir do repertório escolhido. Estevão preparou uma canção de que ele gosta muito, de uma cantora estadunidense, e fez como ele gosta, cantou com muitos ornamentos e melismas.

Estevão se lembra de comentários negativos feitos nessa aula em relação aos melismas presentes na música que ele cantou: “essas músicas elas são muito sei lá... Previsíveis, ou seja, acaba tendo muita técnica que acaba estragando a estética da música e tudo mais”. Ele conta que se sentiu “um peixe fora d’água”, porque todos os colegas executaram repertórios de canto erudito, e apenas ele cantava músicas “mais comerciais”. Essa experiência fez com que ele tivesse a impressão de que a música de consumo não era muito bem “aceita” no meio acadêmico e isso o desmotivou, o que contribuiu para que reprovasse por falta em uma das vezes em que fez a disciplina de canto.

Nesse caso, o aprendizado formal foi mais bem valorizado do que o aprendizado pela experiência, ou seja, a técnica vocal tradicional (a chamada técnica do *Bel Canto*) foi tida como mais importante do que características individuais que diferenciam o indivíduo e o identificam. Com isso, percebe-se como considerar valorizar o que é único no aluno pode trazê-lo à aprendizagem formal com maior prazer e torná-la significativa para o aprendiz.

Além da questão do repertório trabalhado na disciplina de canto, Estevão acredita ser necessário mais conteúdo para preparar os futuros professores para desenvolver atividades cantadas em sala de aula. Entretanto, enfatiza que a didática do professor e a condução da aula era muito boa para ele. Segundo acredita, alguns conteúdos deveriam ser ensinados e estudados com maior ênfase, nas disciplinas relacionadas ao canto,

Porque quando a gente vai para dar aula, a gente percebe isso, né, que, às vezes, a gente não tem muito conteúdo. Experiência, normalmente, a gente já tem, sabe. Claro, já tem experiência, já sei como cantar e tudo mais, mas agora como lidar, por exemplo, com um adolescente que está na fase da muda vocal, sabe? Como lidar com uma pessoa desafinada, sabe? Então, são essas questões que a gente acaba sentindo falta.

É importante salientar que Estevão destaca em sua narrativa que cursou três disciplinas de Expressão Vocal, havendo possibilidade de esses conteúdos serem contemplados em outras matérias.

Apesar de já contar com uma bagagem musical rica quando veio de Angola, Estevão acredita que a universidade contribuiu para o trabalho de professor que ele exerce atualmente. Ele diz que a faculdade oportunizou o conhecimento de vários termos da área e o contato com materiais de aula que ele ainda não possuía: “como eu estou fazendo a Licenciatura, então acabou também com certeza agregando bastante”.

Sobre mensurar o que foi mais importante para ele na formação acadêmica, Estevão conta que tanto as disciplinas de canto coral como as de canto foram importantes. Contudo, as disciplinas primeiras tiveram uma vantagem maior em relação à formação do seu cantar: “porque ali aprende-se muito com canto coral, tu aprende com os outros, aprende com o Regente, então, assim, tem bastante troca para isso”. O professor formador, “forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções” (JOSSO, 2002, p. 11). Portanto, Estevão forma-se novamente aprendendo com o outro, por meio das trocas de conhecimentos e saberes.

A maioria dos elementos que Estevão usa em aula como professor de canto veio de suas vivências como autodidata, de suas experiências e leituras. Afinal, é por meio de todas as experiências e práticas que se constrói uma formação. Pelo fato de cada indivíduo dar

significados diferentes às suas experiências, ninguém se forma como o outro, toda formação é única, “não há qualquer modelo final a atingir. O essencial da formação reside no processo” (DOMINICÉ, 2010, p. 89).

No estágio curricular supervisionado que foi realizado em duplas, Estevão e um colega trabalharam músicas afro-brasileiras e músicas angolanas com uma turma de vinte e dois alunos aproximadamente, canções que fazem parte da orquestra de uma escola de educação básica da rede pública de ensino. Eles realizaram duas canções (*Humbi-Humbi e Kambambi*) que uniam dança, canto e percussão, mas foi necessário focar o canto, porque ao unir a percussão e a dança com a canção, o trabalho não funcionava. As crianças brasileiras não vivenciaram a cultura musical do contexto em que essas canções foram construídas, por isso essa dificuldade. Estevão conta:

[Em Angola] a gente não sabe separar isso, são três coisas que acontecem simultaneamente... Não consegue separar, porém aqui eu acabava tendo que separar por causa do grau de dificuldade que causava, então, tipo, ah, essa música é isso aqui... A gente ensinava, tá, aprenderam a letra? Beleza, a melodia está ali, ok, tá, tem a parte da percussão... Né, que era corporal ou instrumental mesmo, tá, vamos juntar? Não rolava e então, a gente acabava focando mais na letra, na melodia e no canto, em si, como eu dominava mais essas músicas eu acabei ensinando.

Ainda sobre a prática no estágio, Estevão acrescenta que “o ensino foi praticamente pergunta e resposta, a gente não trabalhava muito, tipo, questão da vocalidade, de afinação, por exemplo, porque acabava roubava muito tempo”.

Estevão fez sozinho o estágio curricular supervisionado, obrigatório em escola pública, e teve mais liberdade para buscar trabalhar outras coisas. Foi nesse momento que ensinou as brincadeiras cantadas que cantou e dançou em sua infância em Angola. No entanto, “era um coral de adolescentes, só adolescentes né... Além da muda vocal, também tem a questão da personalidade, eles não se expunham de qualquer jeito!”. Dessa forma, o canto ficou em segundo plano: “a gente acabou focando mais na brincadeira do que no canto, eles acabaram se interessando mais na brincadeira”.

Estevão conclui no decorrer de sua narrativa que para conseguir desenvolver o canto na escola como fez em seu estágio, apenas o ensino da universidade não seria suficiente. O que o preparou foram mais as suas vivências musicais do que a faculdade, porém, a graduação está contribuindo para que se sinta mais seguro e preparado para assumir o ambiente escolar como profissional:

Porque a faculdade só acrescentou na questão didática, no sentido de como preparar a aula, de como fazer as coisas nos diferentes momentos da aula, que na verdade também é algo que eu já tive bastante noção, porque eu fiz o ensino médio na Escola de formação de professores, então assim, eu já tive didática no ensino médio, eu já tive psicologia da educação, já tive sociologia, já tive tudo no ensino médio, né, claro, de uma maneira um pouquinho rasa, aqui foi bem mais amplo. Mas sim, no meu caso ajudou, ajudou bastante, porém eu já vim com essa bagagem, eu já trabalhei com isso. Mas, com certeza, né, com certeza sim, a faculdade foi como se fosse o ápice assim, agora sim, tipo, agora sim estou mais preparado do que nunca. É um processo, vai sendo um processo, mas hoje acho que eu já me sinto mais preparado do que antes. A faculdade está ajudando bastante nesse quesito.

Em relação à sua identidade profissional, Estevão não se vê como solista, sempre se identificou e se identifica como professor:

Eu sempre me vi como um professor de música, aí sim, tipo, eu me vejo com mais propriedade, tipo é... Eu gosto de preparar pessoas para fazer uma ação... Então, até um dos meus objetivos é esse, quando eu voltar, abrir escolas e continuar trabalhando nessa vertente, não de chegar e gravar CDs e vender, né, mas de trabalhar vocalmente, ajudar os músicos e tudo mais, aí sim, eu me sinto... Acho que é por causa das experiências que eu tive, ser regente me tornou professor, e também eu já tive a formação de professores, então assim, já corre muito no sangue [...].

Quando indagado se era mais professor de canto, ou de bateria, ou de piano, ou ainda regente, Estevão define sua identidade como professor de música. A expressão, “corre muito no sangue” referiu-se ao fato de sua mãe ter sido professora. Em Florianópolis, atualmente, ele ministra aulas particulares de canto em escolas particulares especializadas em música. Estevão dirige musicalmente um grupo da Igreja que sua parceira frequenta, auxiliando em um musical que está sendo produzido. Em Joinville, ele ainda tem alguns alunos que continuaram as aulas desde a época em que chegou ao Brasil.

Apesar da não aceitação da decisão de Estevão, hoje, ele é visto com orgulho pela família, que vibra com suas conquistas alcançadas no Brasil em relação à música. Ele planeja, a curto prazo, terminar a graduação, iniciar o mestrado na área de etnomusicologia e considera as possibilidades de fazer doutorado. Lembra de seu desejo de visitar e estudar nos Estados Unidos da América (EUA), por conta de seu gosto por música norte-americana e cita também querer ter formação numa escola de canto, de *Black Music* em São Paulo. Depois de realizar seus objetivos de estudo, Estevão pretende voltar para a Angola para contribuir com a educação musical de seu país.

8.6 “AME ELÃ ETALI KUENDA ELANHÃ”

Esse é o título que Estevão deu ao seu Rio, que em seu dialeto quer dizer: “eu ontem, hoje e amanhã”. Esse título já traz uma reflexão. Como ele intitulou esse rio como sendo ele mesmo, pode-se deduzir que a formação do seu cantar fez parte de si, no seu ser interno e externo e o fará ontem, hoje e amanhã. Reafirmando o que o trabalho biográfico pode ter gerado ao participante da investigação, esse tipo de pesquisa “é, sem dúvida, um dos meios à nossa disposição para nos manter em contacto com a totalidade de si próprio e para evitar ser agitado pelos modos ou as prioridades estabelecidas por outros” (JOSSO, 2002, p. 102).

Figura 7 - Desenho do rio *Ame elã etali kuenda elanh*



Fonte: Elaborado por Estevão Javela,

Durante a construção do desenho do rio, Estevão foi lembrando de experiências que passou com o canto e as narrou enquanto desenhava. No início, ficou bastante em dúvida sobre como fazer esse rio, pois estava preocupado por não saber desenhar a partir de um padrão estético específico. Aos poucos, foi construindo um percurso.

Estevão inicia o desenho usando as cores azul-claro e verde-claro para colorir, pois pensou em um rio de águas cristalinas, um rio próspero, que no dialeto se chama *kalui keto kaposoka*. Ele acrescenta que as águas claras ou cristalinas significam a prosperidade do rio para os Angolanos. Lembra de canções sobre rios que cantava quando criança, contou sobre os rios que existiam em Angola (*Nduim e o Kakuluvale*), os rios em que ele costumava nadar e relaciona esse exercício com algumas práticas de seu ensino, em que usa o rio como metáfora:

É interessante que normalmente nas minhas aulas, eu costumo dizer, tentando explicar a respiração e som vocal. Aí eu falo assim: “A respiração é que nem um rio e o som vocal é como se a gente fosse colocar algo no rio... Ou seja, ele vai seguir esse fluxo, se o caldar do rio for baixo, automaticamente, o som também...”. Pensa o fluxo como um rio, né, que o caldeu desse rio vai influenciar bastante na condução do som; se for baixo, claro que o som vai ser baixo, se for [...].

Explicando sobre o que desenhou e escreveu nas curvas do rio, como pontos importantes, Estevão descreve que sua nascente é a sua mãe Helena e o Tio Cele, porque eles o influenciaram e o incentivaram a fazer trabalhos relacionados à música. Após a nascente, ele escreve a timidez que esteve presente na sua formação enquanto cantor e as brincadeiras cantadas da infância que fizeram parte da sua formação musical. Nesse ponto do Rio, ele desenha elementos, como pedras e peixes coloridos. As pedras (*ewe* em seu dialeto), representam o medo do abandono da família e das dificuldades que passou por conta da decisão de vir para o Brasil. O processo de vinda se mostrou formativo para Estevão, à medida que demonstra ter refletido sobre tudo que estava a ganhar e a perder com essa ruptura.

Então, esse abandono me fez refletir bastante, sabe? De tipo... É... acho que eles têm razão sempre, né, nossa família tem razão, por conta disso, eles se preocupam, tem que ter isso, por isso me fez ter medo, se eu for do jeito que eles estão me abandonando assim se der errado, eu acho que eu não vou ter a coragem de voltar e falar: “ó, deu errado, me perdoem!”. Acho que isso acabou sendo assim, uma pedra que me fez refletir bastante, eu tive um ano para me preparar, para vir para cá, para juntar dinheiro e tudo mais, então dentro desse ano assim, já teve muitos momentos onde eu falei é: “não vou, não vou, acho que não vai dar para fazer isso”.

Os peixes desenhados, para Estevão, representam a força de vontade que contorna essas pedras e que contornou as dificuldades em seu caminho. É interessante perceber a diferença de cor dos peixes no desenho: aqueles que aparecem antes das pedras são coloridos e os que passam das pedras, ele não colore. Aqui pode-se perceber que houve realmente uma transformação com essa ruptura. Estevão se tornou outro “peixe” depois das pedras. Quando estimulado a perceber a forma como coloriu os peixes, ele concorda que é uma pessoa colorida em relação à sua bagagem cultural. Ele trouxe e traz muitas cores nos peixes, ou seja, muitas influências e conhecimentos das experiências vividas antes da sua mudança para o Brasil.

Continuando o percurso do rio, Estevão traz o aprendizado pela oralidade e imitação e a composição musical. Esse aprendizado pela oralidade e imitação correspondeu ao processo que ele fez e ainda faz para aprender a cantar o seu repertório preferido, ouvindo e repetindo parte por parte da canção.

Depois, na segunda folha do desenho, começam a surgir as curvas maiores. Antes delas, Estevão desenha uma flor verde no meio do rio. Ele conta que a flor representa a sua humildade,

que para ele é como um presente. Esse presente seria essa flor humilde, que nada mais é do que o desenho dele próprio. Aqui pode-se analisar como ele se representa, ou seja, como uma pessoa humilde. Para ele, “gente humilde, normalmente, são pessoas que a gente quer muito se relacionar, né, pessoas fáceis de lidar também. Então, é como um presente assim... ‘Eu quero essa pessoa comigo!’”. Nesse momento, tem-se o estímulo à procura por uma identidade pessoal, uma reflexão de como ele se vê e da forma como os outros o veem ou como gostaria que os outros o vissem.

Após a flor, tem-se a primeira grande curva, que representa a Licenciatura em Música, a formação formal que Estevão se propôs a fazer. Mais à frente, está o amigo Gervásio, que deu a ele suporte para sua vinda ao Brasil e que, inclusive, iria vir com ele, o que acabou não dando certo. Na segunda grande curva, aparecem as aulas de música e o Madrigal da UDESC. As aulas de música representam as aulas que Estevão lecionava como professor, portanto, a docência se fez presente em seu rio. Isso demonstra como ele atribui importância à docência no seu percurso da formação do cantar.

A terceira grande curva é a regência sem formação que, segundo Estevão: “eu acho que acabou me formando”. Ele comenta sobre essa fase: “então, eu acho que foi uma fase muito boa, porque, por conta dessas experiências, eu acabei decidindo me formar pra depois formar”. Analisando essas duas falas de Estevão, pode-se concluir que a regência dos grupos corais da Igreja foi, para ele, uma experiência autoformadora. Ele colocou essa informação um pouco antes da maturidade profissional, ou seja, essa autoformação profissional foi algo que o fez alcançar essa maturidade de forma efetiva. A autorformação, segundo Pineau (2010), é uma autolibertação dos determinismos cegos das estruturas sociais, que nos dizem que apenas a formação formal é a que vale, valorizando o objeto do diploma universitário. Nesse momento, Estevão quebrou esse paradigma e percebeu como formou-se antes de formar-se formalmente, e que se autoformou para depois formar os outros ao seu redor.

Finalizando em seu rio, ele coloca, na última curva, a maturidade emocional e profissional. Nesse momento, a questão de autoformação aparece ainda mais forte. Aqui Estevão descobre o poder de si mesmo como formador, resultando nessa maturidade, contudo, esse rio ainda tem continuidade, esse processo de formação é contínuo, concordando com o que Pineau (2010) pensa quando diz que os seres humanos estão num processo permanente de autoformação na fase adulta, e que por isso são uma “interrogação permanente”.

Outra reflexão feita com ele e para ele, foi no sentido de perceber como no desenho as curvas são diferentes: em algumas tem-se um volume maior de água, em outras, a estrada do rio é estreita. Estevão observa como depois da curva da Licenciatura em Música as águas ficam

mais rasas (caminho mais estreito), o que ele relaciona ao fim da graduação, quando está construindo seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e não tem mais as inúmeras disciplinas, ou seja, está num período mais calmo. Logo depois, Estevão percebe que existe um redemoinho que ele quis desenhar que representou como sendo: “só poderia ser a próxima fase da minha formação, acho que tem bastante a ver com, de repente, o mestrado, ou então também a questão da minha atuação enquanto profissional... Porque agora, terminando a faculdade, tem que focar também nisso”.

É importante observar que esse redemoinho apareceu antes da maturidade emocional e profissional e é onde se tem maior volume de água. Pode-se refletir que é quando Estevão está amadurecendo, trilhando o caminho do autoconhecimento para descobrir a si mesmo, a própria identidade, em que se encontram as águas mais agitadas do rio da vida. A importância do trabalho biográfico está em reconhecer e refletir como foi passar e vencer esses momentos de dificuldade, preparando-se, assim, para os outros redemoinhos que virão. Sem esse trabalho específico, “centrado nas tomadas de consciência de nossos ideais, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis”, os indivíduos continuar-se-ão “profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e socio-históricos” (JOSSO, 2007, p. 436).

Neste estudo, “a reflexão sobre a vida é centrada no salientar de experiências que consideramos significativas, para compreendermos no que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegámos a pensar o que pensamos de nós próprios, dos outros, do nosso meio humano e natural” (JOSSO, 2002, p. 55). Por meio da narrativa oral e da construção do desenho do rio, Estevão enriquece seu olhar sobre si mesmo e se forma com algumas tomadas de consciência.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conhecer-se é errar, e o oráculo que disse “conhece-te” propôs uma tarefa maior que as de Hércules e um enigma mais negro que o da Sphynge. Desconhecer-se conscientemente, eis o caminho.”

(Fernando Pessoa)

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, por meio da entrevista narrativa, a formação do cantar do licenciando em música e sua relação com o estágio curricular supervisionado. O método utilizado foi o da pesquisa (auto)biográfica, mais especificamente a pesquisa-formação. A coleta de dados se deu no ambiente da universidade por meio de entrevistas narrativas e pelo uso da ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”.

Iniciarei refletindo sobre minhas percepções relativas às narrativas, ressaltando as características únicas de cada formação e refletindo sobre os resultados a que cheguei. Começo pela história da formação do cantar de Felipe. O que me chama atenção na história dele é a forma como ele organiza sua formação docente. Ele já possui certa autonomia em relação às formações escolhidas no decorrer de sua história. Quando ele fala sobre o “arco de formação docente”, fica compreendido que o percorrer foi pensado e planejado. Apesar disso, durante a entrevista, por perceber o caminho percorrido, compreende que precisa parar nesse momento para dar atenção a outros âmbitos de sua vida. Ele entende também que precisa se distanciar um pouco da formação formal.

Além disso, com o exercício do rio, Felipe vê sua história como um todo e sintetiza sua formação. Percebi então, que observar a totalidade da trajetória de sua formação profissional foi importante para ele, na medida em que pensa sobre como será sua formação futura. O exercício da narrativa possibilitou a decisão consciente dos seus próximos passos formativos, pois é perceptível a responsabilidade que tem sob sua própria formação, construindo assim, sua autoformação. Portanto, ter uma visão ampla da formação pode auxiliar na construção da autonomia do sujeito sobre seu percurso formativo e essa é uma das conclusões desta pesquisa.

Na história da formação do cantar de Felipe, destaco a forma como a ação de cantar foi importante para desenvolver sua expressividade como pessoa. Comunicar-se por meio do canto possibilitou a comunicação com o mundo ao seu redor. A doença que o acometeu foi um divisor de águas na sua formação do cantar. Nesse momento, ele redescobriu seu cantar e uma nova

forma de se expressar com o mundo. Com a carga emocional que o curso de Mestrado proporcionou, Felipe começou a busca por autoconhecimento, encontrando assim, uma nova forma de ser professor. Tornando-se um professor de canto e regente que olha mais para o aluno como pessoa, se mostrando como igual, trazendo-o para o processo de autoconhecimento, processo esse que, pelo que pude perceber, Felipe estará engajado por toda a sua vida. A docência parece ser o ponto principal de sua história. O cantar de Felipe parece estar voltado ao autoconhecimento, à descoberta do aluno e de si como pessoa que se expressa por meio de sua voz e de seu cantar.

Na história de David, destaco a forma como ele percebe o seu “eu real”, que ocorre por meio da música autoral. Ao finalizar o desenho do rio, lembro-me de David sorrindo ao olhar o seu desenho e dizendo como estava feliz por ter feito tudo o que fez até ali. Nesse momento percebi que a pesquisa o auxiliou a identificar sua história e o caminho já percorrido e, a partir disso, a valorização do David de hoje, com conhecimento e formação, e com preparação para compreender a si mesmo.

No momento da entrevista, David estava em processo de lançar um trabalho autoral, com músicas suas, com o seu cantar. Talvez por isso, a pesquisa teve um impacto positivo porque pode ter possibilitado a ele uma maior segurança para a realização do seu sonho. A formação do cantar de David foi praticamente construída de forma autodidata. Ele aprendeu músicas por imitação, ou seja, ouvia cantores e repetia. A frustração que teve em seu primeiro contato com aulas de canto talvez tenha feito com que a formação formal em canto não parecesse atrativa em um primeiro momento, o que muda logo ao entrar na Licenciatura.

Percebi, ainda, o quanto essa formação adquirida antes da universidade, suas experiências como professor, regente, cantor, preparou-o para seu momento atual. A música nativista também deve ser destacada na construção do cantar de David. A cultura em que sua família está inserida fez diferença, uma vez que David começa a cantar nos Festivais dos Centros de Tradição Gaúcha (CTGs), que aconteciam em sua cidade. O incentivo da família também me pareceu importante, mesmo eles não concordando, inicialmente, com a escolha de David pelo curso de Licenciatura em Música.

Na graduação, David continua sua formação do cantar de forma mais positiva e reforça sua identidade, percebendo o que ele realmente quer: a música autoral. É por meio desse autoconhecimento que David poderá dar os passos seguintes em direção a um futuro que tenha significado para si. Em sua história, o cantar de David pareceu estar focado em suas canções autorais e em sua ação como cantor de música popular brasileira, o que também não vai o impedir de ser, ao mesmo tempo, um professor de música, afinal, a docência está presente em

todo seu caminhar seja por meio do violão ou da voz. O cantar de David, para mim, pareceu estar focado na composição, na música, no fazer música. Um cantar concentrado na emoção e narrativa (o que deseja dizer) que pode ser expresso por meio da canção autoral.

O que me pareceu único e impressionante na história de Estevão é como a sua infância foi importante na formação do seu cantar e como ele mesmo percebe isso durante a entrevista. Outra coisa que não posso deixar de pontuar é o quanto a cultura de Angola foi decisiva em sua formação do cantar. Escutar sua mãe cantando enquanto estava pendurado em suas costas foi formativo, bem como o cantar na escola com as canções em sala de aula e as festas e manifestações culturais de Angola. É certo que Angola se reflete em Estevão, uma vez que ele carrega consigo as características musicais da cultura do seu país. O cantar de Estevão carrega também as experiências como professor e regente dos corais de sua Igreja, a musicalidade foi construída em todos os momentos de seu cotidiano em Angola.

Vir para o Brasil estudar música foi um divisor de águas, um momento charneira em que Estevão se vê dono do próprio destino e pronto para fazer suas escolhas e, assim, ir atrás do que deseja. O curso de Licenciatura não parece ter entrado nessa história por acidente. Dando destaque à formação como docente, percebo que Estevão está entregue à carreira de professor. Sua personalidade e o caso de ter sua mãe como figura principal em sua vida e, sendo ela professora, assim como o curso de magistério que fez em Angola, são fatos que o direcionaram para a docência.

Percebi que o cantar de Estevão traz um direcionamento mais voltado para o outro. Ele ama cantar, mas também ama o cantar voltado ao ensino, um cantar livre, sem preconceitos, que quer levar para todos a ação de cantar com musicalidade, ou seja, como ele aprendeu em seu país, cantar unindo ritmo, dança e voz. Estevão parece saber quem é, uma vez que reconhece ter uma voz de solista. Ele poderia vir a se destacar como cantor, mas por compreender a si mesmo, percebendo sua timidez e personalidade, Estevão demonstra querer aprender para ajudar o seu país, voltando e disseminando o ensino da educação musical. Estevão vibra pela docência.

Na minha história, destaco como entrar para o curso de Licenciatura em Música foi o meu momento charneira. Foi onde tudo iniciou, onde pude me encontrar como professora e cantora. Aliás, é ponto forte da minha história esse conflito entre o lecionar e o cantar, que me fez sofrer por um período, mas que hoje já não é mais um dilema. Outro ponto que destaco na minha história foi como estudar música foi libertador. Por meio da música me incluí na sociedade em que me encontrava. Foi através do meu cantar que as pessoas ao meu redor puderam me perceber como pessoa, olhar para a Dyane como cantora e professora que faz

diferença no contexto social onde vive. Dessa forma, acredito que meu cantar esteja focado na autoafirmação, autoconfiança e autoestima. Um cantar centrado na percepção de quem eu sou no mundo e quais os sentidos da minha ação como cantora, professora e pesquisadora. Escrever minha história fez parte ativa da minha formação, pois foi por meio dessa escrita narrativa, que pude identificar aspectos da minha trajetória, os quais eu pude encarar com mais naturalidade e segurança.

Para os participantes a possibilidade de reflexão sobre a própria formação foi permitida por meio da narrativa oral e pela sintetização de história da formação do cantar com o desenho do “Rios de Experiência Musical”. Foi constatado que aconteceu um processo de formação com e pela pesquisa em um pedido feito por e-mail aos participantes. O pedido feito foi que escrevessem, um parágrafo ou mais, sobre como se sentiram em relação à participação nesta pesquisa e como perceberam o processo formativo. Essas respostas encontram-se na entrada dos capítulos 6, 7, e 8. É sobre esses parágrafos que escreverei a seguir.

O exercício da narrativa oral para David foi libertador. Ele evidencia que ao ler a sua transcrição, foi revivendo os momentos contados e sentiu emoção ao ler. Para Estevão, participar da pesquisa foi uma forma de resgatar a sua história, o que ele já vinha buscando naquele momento, mas também serviu como registro para que ele possa compartilhá-la posteriormente. Ele acrescenta ainda que foi uma experiência “agradável e agregadora”. Já Felipe escreve que participar de uma pesquisa (auto)biográfica teve importância pessoal para ele, na medida em que pôde contemplar os momentos vividos e contados que há muito tempo não contemplava, ajudando-o a construir um “sentido de totalidade” para sua trajetória acadêmico-profissional. Aqui fica claro que os três revisitaram a sua formação do cantar ao contar e ao ler a transcrição da entrevista narrativa. Ao narrar, puderam também valorizar a sua própria trajetória, uma vez que resgataram o que já foi percorrido e experienciado.

O ponto em comum das falas é o quão desafiador foi a construção do desenho do rio. Apesar disso, os três a trazem como um exercício positivo, de ser uma forma didática de olhar sua história de formação por outras perspectivas. David e Felipe têm o desenho do rio como um exercício de síntese. Portanto, a escrita do desenho e, de certa forma, a síntese de seu processo formativo por meio do rio, possibilitaram que eles tomassem consciência do que foi formador em suas trajetórias. Permitindo assim, que possam construir seu futuro, conscientes de que a formação não acaba aqui. Afinal, como finaliza David: “todos fomos, somos e seremos eternos aprendizes”.

Essas reflexões foram importantes para que eles se reinventassem como professores, ou seja, possibilitou um olhar reflexivo sobre a própria prática docente. Na fala de David, isso fica

claro, na medida em que entende que é necessário se colocar na posição do aluno e ter uma “relação humana” para se reinventar como professor. Não posso assegurar que essa reinvenção aconteceu, mas posso afirmar que por meio do exercício da narrativa, sua reflexão foi possível.

Estevão diz algo interessante sobre o momento da escrita do rio, quando apresenta sua narrativa desenhada. Segundo ele, acontece “a passagem do Estevão “narrador” para a o Estevão “desenhador”, ou seja, foi um momento em que o fez “transformar a “palavra” em “escrita””. Aqui ele deixa claro como a sua narrativa oral se transformou em narrativa escrita, considerando o desenho do rio como um registro escrito. Posso afirmar que essa é uma forma de escrita narrativa, que pode ser explorada em outras áreas que usam a entrevista narrativa. Uma alternativa para trazer lembranças, sintetizar e descrever a história de vida.

Para mim, como pesquisadora em formação, o Rio teve uma importância imensa, pois além de que no decorrer da elaboração do desenho os participantes lembraram de coisas que antes não haviam narrado, eles puderam visualizar a sua história de forma artística e por uma outra perspectiva, sendo um desafio e, objeto de reflexão para os três estagiários. Compreendo a dificuldade e o “constrangimento” narrado por eles, pois o desenho não é uma linguagem que dominam, como acrescentou Estevão, foi um “processo complexo pra quem vem de uma cultura da oralidade”. Entretanto, esse desafio provocou reflexão e exigiu que saíssem da zona de conforto.

Se eu tivesse usado o diagrama do rio pronto, como em outros estudos, penso que, por um lado, as dificuldades não teriam surgido, mas, por outro, os desenhos não seriam tão representativos. O rio de David evidenciou a si mesmo como uma flor florescendo em terras férteis com a música autoral. Os peixes do Estevão não o teriam permitido perceber que as pedras encontradas no meio do caminho do seu rio, modificaram suas cores e, conseqüentemente, também o transformaram. No rio de Felipe, as curvas mais acentuadas e sinuosas, como os afluentes que desembocaram em outro lugar, não teriam ficado tão claras senão fosse por seu desenho. A sua percepção do todo não teria ocorrido de forma tão intensa.

O exercício dessa ferramenta foi válido e poderoso para a investigação da formação do cantar dos participantes, me auxiliando e auxiliando a reflexão de cada um deles. Se fosse uma linguagem que dominassem, como a composição musical, talvez surgissem outros obstáculos no decorrer da construção do exercício artístico. Talvez mostrassem algo que não os representasse pelo simples fato da cobrança como profissional, de fazer o mais perfeito possível e dentro de padrões que, por ser um trabalho acadêmico, a academia teria de ver com “bons olhos”. O objetivo não é a perfeição, o objetivo desse exercício foi exatamente o contrário, a liberdade e a imperfeição de se mostrar como é, sem estar preso a nenhum tipo de padrão ou

ideal estético. Contudo, são somente hipóteses que devem ser testadas. Deixo aqui uma ideia para outras pesquisas que considerem a exploração da composição musical como uma forma de narrativa.

Como narradora da minha própria história, fazer o meu rio foi intensamente revelador. Além de perceber pontos que ainda não havia “ligado” na minha trajetória de formação musical, foi estimulante desenhar, pois me fez refletir sobre o uso da ferramenta. Foi nesse momento que despertei para a narrativa de vida, apesar de conhecer pouco sobre a metodologia. A motivação em usar a ferramenta do “Rios de Experiência Musical” nasceu naquele momento.

No exercício de ler um texto escrito por outro, sobre sua história da formação do cantar, os participantes também sinalizam ter sido uma experiência positiva, apesar de estranha, trazendo para sua história, novos olhares e perspectivas. Outra palavra interessante que aparece no parágrafo escrito por David é a sensibilidade. Palavra essa que percebo como essencial ao pesquisador (auto)biográfico, uma vez que, ao escrever sobre o outro e ao escutar a narrativa do outro, precisa cuidar da história confidenciada, no momento da narração e depois, no processo de escrita. É de suma importância que o entrevistador deixe o narrador livre e seguro para contar sua história com detalhes, deixando-o confortável e confiante.

Estevão foi o que mais sinalizou a experiência da narrativa oral como positiva. Ele fala que foi “um espaço de troca transparente e verdadeiro”, um bate papo sobre experiências musicais. É importante salientar que a entrevista de Estevão foi a última que fiz, assim, eu estava mais preparada para esse momento, tentando extrair informações, estimulando a sua narrativa e proporcionando um clima de “bate papo” descontraído. Talvez, por isso também, foi a entrevista que durou mais tempo. Portanto, aqui destaco mais um importante ponto para o pesquisador (auto)biográfico, a experiência da entrevista narrativa. Quanto mais se experencia, mais se traz sentido à própria pesquisa, percebendo o participante e o momento da narrativa como únicos e essenciais.

Escrever sobre minha própria história não foi fácil. É muito complicado fazer a narrativa de si mesmo, uma vez que é necessária a lembrança, posicionamento e disposição em contar pontos emocionais importantes que ocorreram na trajetória da vida. Esqueci algumas coisas, lembrei de outras e pude aprofundar alguns temas que antes não havia dado tanta importância. Ver-se em um texto é um exercício imensamente complexo e emocionalmente difícil, pois escrevendo estou também revivendo todos aqueles momentos. Alguns episódios positivos, outros negativos, mas todos essenciais para a formação do meu cantar. O exercício de me detalhar no papel foi também fascinante, pois pude ver-me a mim mesma como um outro que escreve sobre si.

Do mesmo modo que o exercício da escrita de si mostra-se desafiador, este é também um momento revelador e formativo. Como pesquisadora em formação, pude perceber isso do lado de dentro, me vendo como pesquisadora e ao mesmo tempo participante da pesquisa-formação. Ao ouvir os participantes, agora não mais como pesquisadora, pude escrever e visualizar a minha formação do cantar com cuidado e carinho, entendendo assim o quanto as experiências antes da graduação foram importantes e essenciais para todo o meu processo formativo. Ao ver isso, também faço o exercício de valorização da formação informal, não-formal e aprendizagem autodidata. Vejo que a formação de cada um é única e diversa. Percebo que é necessário, como formador, o olhar para o aluno de forma a enxergar o ser humano que está ali, com suas inúmeras experiências significativas, carregando conhecimentos trazidos de sua vida. As experiências de vida devem ser evidenciadas e valorizadas, sem deixar de lado a importância do processo formativo formal. A formação é um conjunto de tudo, da nossa vida, do nosso ser no mundo. Somos construídos na relação que temos com o outro, com o meio e conosco mesmos em um exercício sem fim.

Frente ao exposto, percebo que a minha formação do cantar e a formação do cantar dos participantes desta pesquisa foram construídas desde as experiências da infância até o curso de Licenciatura em Música ou Mestrado (no meu caso) e não vai terminar por aí. A formação do cantar é construída no cotidiano da vida, nas aulas, nos palcos, nos cursos, na família, no choro, na alegria, em cada momento experienciado, pois para um sujeito cantante, o canto faz parte da vida, é uma forma de se expressar com o mundo. Não é possível o desenvolvimento vocal sem que se olhe para o indivíduo em formação. Sendo assim, ao mesmo tempo em que se trabalha a voz é também importante trabalhar o lado emocional. Por meio desta pesquisa e das minhas experiências profissionais, esses aspectos ficam mais explícitos.

Para finalizar essa parte sintetizando o que foi compreendido pela pesquisa, faço um trocadilho com a citação de Boaventura:

Todo cantar é autoconhecimento.

Toda formação do cantar é autoformação.

9.1 DESAFIOS E PESQUISAS FUTURAS

A escolha pela (auto)biografia como referencial teórico-metodológico foi um grande desafio para a construção desta dissertação. As leituras sobre essa abordagem foram esclarecedoras, mas por vezes, confusas, na medida em que muitos termos são usados por

diferentes autores com conceitos semelhantes. Um exemplo dessa dificuldade foi o uso de parênteses na palavra auto e o termo autobiografia sem os parênteses.

Segundo Abreu (2011), na pesquisa autobiográfica (sem parênteses), “o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida.” (p. 51). Contudo, sobre esse termo existem controvérsias, como salienta Abreu (2011), quando cita Pineau: Autobiografia é “o escrito da própria vida, caracterizando-se como oposto à biografia porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.” (PINEAU, 2011, p. 50 apud ABREU, 2011).

No exercício da pesquisa e nas leituras que fiz, percebo dois lados da pesquisa (auto)biográfica: a possibilidade de ter a autobiografia e a biografia, ou seja, a escrita de si e a escrita da narrativa do outro. Ficou evidente para mim, como pesquisadora, o poder formativo que essa abordagem possibilita. A pesquisa como exercício do próprio sujeito por meio da narrativa, a fim de conhecer sua formação, sintetizá-la, refleti-la e assim, conquistar, se estiver aberto a isso, a autonomia sobre o seu próprio processo formativo.

Na pesquisa (auto)biográfica é dado ênfase às diferenças de cada história de vida e não às semelhanças. Foi nesse sentido que as experiências dos participantes foram evidenciadas nesta dissertação, ou seja, a formação do cantar em sua história de vida. A pesquisa (auto)biográfica vem, então, trazer subjetividade ao processo formativo, uma vez que destaca a história de vida, e mais especificamente, o modo como cada um constrói a sua formação. Assim, o indivíduo poderá, além de conhecer a si mesmo e como aprende, conquistar autonomia sobre o seu percurso de formação.

Para colocá-la em prática, esse tipo de pesquisa determina um processo de análise que exigiu de mim uma mudança de olhar, voltando a atenção às narrativas, aos sujeitos cantantes, percebendo como os participantes iam construindo os sentidos para a formação do cantar no decorrer de sua história. Esse olhar se aproximou de um sentido transdisciplinar, tanto pelo aspecto subjetivo quanto por tentar compreender a realidade ultrapassando as fronteiras disciplinares.

Espero que esta dissertação incite outros pesquisadores para o exercício da narrativa e da pesquisa-formação, estimulando a criação de estudos que utilizem os "Rios de Experiência Musical" como ferramenta metodológica. Constatei que são necessárias mais investigações que abordem a formação do cantar, levando em conta a pouca quantidade de trabalhos publicados sobre esse tema na área de educação musical.

Investigar a formação do cantar de outros graduandos que não sejam os estagiários, ou ainda, que não se identifiquem como professores de canto pode ser uma ideia para outras pesquisas que percebam o cantar construído por outros estudantes do curso de Licenciatura em Música. Afinal, esta graduação tem como compromisso formar professores capazes de usar a voz e seu cantar em sala de aula, sendo o canto o instrumento mais acessível para os professores que atuarão em escolas públicas.

Vislumbro a continuidade deste trabalho em um curso de doutorado com a expansão dos exercícios de narrativas com grupos de alunos, investigando mais profundamente o que essa abordagem pode proporcionar para os graduandos que estão se preparando para serem professores. Pretendo também continuar explorando o uso da ferramenta metodológica “Rios de Experiência Musical”, mas desta vez criando adaptações mais próximas da área musical. Assim, investigando novas formas de olhar e pensar a formação e vislumbrando o despertar da autoformação.

Ainda usando a metáfora do rio, que me fascinou durante toda a escrita desta dissertação, percebi que os rios se encontraram em um só rio da pesquisa. A convergência desses quatro rios, e aqui me incluo, desembocou em um mar de possibilidades. Acredito que nossos rios permaneceram conectados em algum momento do percurso do rio de cada um. Fomos afluentes um dos outros e nossas águas se misturaram, nossos conhecimentos, opiniões, experiências, sentidos, saberes, emoções e claro, nossos cantares também se unem nesse momento.

É precioso perceber como a pesquisa fez diferença na vida dos participantes e na minha vida. É fato que desde o início do mestrado, a pergunta que mais prevaleceu nos meus pensamentos foi: “Afinal, para que servirá esta pesquisa?”. Agora nesse fim, que também é um começo, posso acalantar essa minha dúvida inicial como pesquisadora e dizer que houve convergência sim, nos encontramos de algum modo em toda prática e escrita desta dissertação. Esse encontro ocorreu desde a primeira entrevista até a apresentação na defesa e espero que aconteça também na leitura da versão final, tanto para nós como para os leitores que, de certa forma, nos terão também como seus afluentes.

Então, para finalizar gostaria de compartilhar o que deslumbro na continuidade deste rio. Como projeto de vida, pretendo continuar agitando as águas do meu rio de formação, mas agora em diante, planejando para onde este rio irá. Refletir sobre a autoformação foi libertador para mim. Meu desejo é lecionar no Ensino Superior e continuar estudando sobre formação de professores, conteúdo este, no qual me apaixonei durante o período do mestrado. Deste ponto adiante serei professora, cantora e pesquisadora, unirei essas três funções sem entrar em conflito, pois esta dissertação auxiliou também para que essas indecisões acabassem.

Finalmente me permito ser o que quero ser, mesmo que eu escolha ter três profissões ao mesmo tempo, afinal, o mundo de hoje pede isso. Temos que ser muitos para ter espaço e sobreviver na sociedade atual. Isso, de certa forma, traz benefícios na medida em que se pode refletir os vários âmbitos da vida usando diferentes visões e ideias. A diversidade e a pluralidade me parecem ser as duas palavras fortes do momento em que vivemos. Ter um rio (vida) com muitos afluentes nunca me pareceu tão essencial. Espero que todos que passem pelo rio desta pesquisa reflitam sobre a necessidade dos afluentes para a construção de um rio forte e consistente. Que possam permitir-se a si mesmo a compreensão do poder que temos sobre a própria trajetória de formação, o poder de construir o que somos e para onde queremos ir.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autobiographical research: Memory, time and narratives in the first person. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, vol.3, n.1, p. 29-41, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org.). **(Auto) biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: Paulus, EDUFRN, ediPUCRS, 2010. p. 191-216.
- ABREU, Roberta Melo de A. O Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir**. Curitiba: CRV, 2014. p. 31-40.
- ABREU, Delmary Vasconcelos. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. 2011. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida de uma intelectual Brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 243-260, jan./abr. 2020.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentido sem meio à teia da vida**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ALVES, Gislene de Araújo. **A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: Um estudo de narrativas autobiográficas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A Prática Docente e a Construção da Identidade Profissional do Professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCARE, XVIII, 2017. **Anais eletrônicos [...]**.2017, [s. l.: s. n.], p. 4613 – 4626. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.
- AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de. **Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoterapia: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste**. 2017. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho Cascelli de. O programa Musicar1 - música na comunidade, aulas e recitais, uma proposta de formação docente na extensão universitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII, 2015, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. Natal: [s.n.], out. 2015. p.1-12. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1159/461>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. *In*: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jussara (org.). **Práticas de Ensinar Música**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 65-89.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 37, p. 247 - 272, set./dez. 2010.

BONA, Melita; CABRAL, Rozenei; Maria Wilvert. O que se canta e escuta na educação infantil: uma investigação em espaços pedagógicos do município de Gaspar / Santa Catarina. *In*: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: [s.n.], 2015. Disponível: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1467>. Acesso em: 19 maio 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editor, 1994.

BRAGA, Simone Marques. **Canto Coral e Performance Vocal**: Contribuições para a Formação Inicial dirigida a educação básica. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2008. p. 65-89.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. 2015. 16 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 2/2004**: Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. 2004. []

BURNARD, Pamela. Using Critical Incident Charting for Reflecting Musical Learning. *In: The Mountain Lake Reader*. [S. L.: s. n.], 2004. p. 7-13.

BURNARD, Pamela. Rethinking Creative Teaching and Teaching as Research: Mapping the Critical Phases That Mark Times of Change and Choosing as Learners and Teachers of Music. *Theory Into Practice*, n. 51:3, p. 167-178, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pamela_Burnard/publication/254315618_Rethinking_Creative_Teaching_and_Teaching_as_Research_Mapping_the_Critical_Phases_That_Mark_Times_of_Change_and_Choosing_as_Learners_and_Teachers_of_Music/links/5850645008ae8f3738194255/Rethinking-Creative-Teaching-and-Teaching-as-Research-Mapping-the-Critical-Phases-That-Mark-Times-of-Change-and-Choosing-as-Learners-and-Teachers-of-Music.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e Biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org.). (Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010. p. 131-142.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. *In: SOUZA, Jussamara (org.). Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

CORRÊA, Thamiris Aparecida; MULLER, Cristiane. O Som de Dentro: práticas vocais nas séries iniciais. XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2015, Natal. *Anais eletrônicos [...]* Natal: 2015. Disponível: <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1110/514>. Acesso em: 19 maio 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*. Marília, v. 11, n. 2, p- 41-52, 2010.

D’ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir**. Curitiba: CRV, 2014.

DAROZ, Irandi Fernando. **A prática coral juvenil transitando em ambientes formais e não formais: perspectivas aplicadas à educação musical**. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2014.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, n. 8, 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 8 jun. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set/dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DOMINICÉ, Pierre. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação**. Currículo e Processos formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012, p.19-38. *E-book*.

_____. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L Harmattan, 2000.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRN, 2010. p. 81-95.

_____. O que a vida lhes ensinou. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRN, 2010a. p. 189-222.

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na educação infantil: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de Música**. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2016.

EGGERT, Edla; PERES, Lúcia Maria Vaz. Conversando com Josso: Encontros autoformadores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 15-24, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. especial, p. 51-64, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRN, 2010. p. 33-57.

_____, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

- FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2008. **Anais Eletrônicos [...]**, 2008. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- _____, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GABORIM, Ana Lúcia Iara; EGG, Marisleusa de Souza. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para uma educação músico-vocal. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 19, p.36-53, 2018.
- GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GÓES, Éderson Marques. **Processo criativo e movimento corporal como ferramentas pedagógicas no canto coral infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Música, Curitiba, 2017.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.
- _____, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, n. 28, v.20, p. 61-80, 2012.
- GUIZADO, Gabriel Scatena; MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. A técnica vocal na formação do educador musical: relato de experiência num curso de Licenciatura em Música. *In*: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, XIV, 2016, Cuiabá. Cuiabá: ABEM, 2016. **Anais eletrônicos [...]**, Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/view/File/2216/703>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LACERDA, Felipe Damato de. **A Formação do Regente Coral: Um estudo a partir de dois cursos de Bacharelado na Região Sul do Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processo de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____, Jorge. Notas sobre a narrativa e a identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. *In*: BUDASZ, R. (org.). **Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPOOM, 2009. p.167-185.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. O corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação real**. Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 19-31, 2012.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3(63), p. 413-438, 2007.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFERN, 2010. p.59-79.

KANDLER, Maira Ana; GUMS, Luana Moina; SCHAMBECK, Regina Finck. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. *In*: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 95-116. *E-book*. Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KERCHNER, J. L. Tools For Developing Reflective Skills. *In*: BURNARD, P.; HENNESSY, S. (ed.). **Reflective Practice in Arts Education**. Springer: Netherlands, 2006, cap. 11, p. 123–136.

MACHADO, Regina. **A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a vanguarda Paulista**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1999.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? *In*: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). *In*: **Música e educação: Série diálogos com o som**, Barcelona: EdUEMG, 2015. p. 171-188.

_____. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v.13, n.2, p. 175-196, dez. 2007.

_____. Uma análise de projetos políticos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, 2009.

_____; BORGUETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

_____; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI, Hortência. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical, 2013, Pirenópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Pirenópolis: 2013. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

_____; VECHI, Hortência; EGG, Marisleusa de S. Prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da Abem**, Londrina, v.22, n.33, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/478>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____; NATERA, G.; GATTINO, G. Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Música: Espaços, dilemas, relações e desafios. In: CLEMENTE, L.; LAWALL, I. T. (org.). **Relatos e Reflexões sobre Estágio Curricular Supervisionado: Cursos de Licenciatura da Udesc**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2016. p. 167-184.

_____; SOUZA, Jussara (org.). **Práticas de Ensinar Música**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____; VECHI, Hortência. Formação e autoformação de professores de música. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan. (org.). **Educação Musical: reflexões sobre a Docência, Ensino e a Pesquisa**. 1.ed. São Paulo: Hipótese, 2017. p. 230-243.

_____.; ZANELLA, Andreia Tonial; MADEIRA, Ana Ester Correia. A prática do canto nas aulas de música: um estudo com uma turma de 4º Ano. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical, XXI, 2013, Pirenópolis. **Anais eletrônicos [...]** Pirenópolis: 2013. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPB/CCTA, João Pessoa, 2013.

MÓDOLO, Thiago Grandó. **A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música:** construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teorico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica, artes de dizer-fazer-dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

MOURA JÚNIOR, Onivaldo Enéas. **A formação musical no canto coral em João Pessoa nos anos de 1960 a 1970 a partir da atuação de quatro regentes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. *In:* _____; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010. p. 155-187.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010.

OLIVEIRA, Andréa Pires Chinaglia de; FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha; FERNANDES, Priscila. Cantando com as palavras: Tlatlu tlatlu...blâblâblâ...ahhhhhh. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/67. Acesso em: 19 maio 2019.

PACHECO, Claudinéia Crescêncio. **A formação vocal em um curso de Licenciatura em Música.** 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Pós-graduação em Música, 2019.

PAVANELLO JUNIOR, Leonardo. **Contribuições do canto coral na escola para formação integral sob a ótica dos estudantes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Blumenau, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **InterFaces: revista de extensão da UFMG**, v.1, n. 1, p.05-23, 2013.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Valdiene. **Saberes mobilizados na prática de uma professora de canto coral para adolescentes na Região Metropolitana do Recife**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

_____ ; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINEAU, Gaston. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. *In*: PINEAU, Gaston; CASPAR, P. **Carré: Tratado das Ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. p. 328-348.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFRN, 2010. p. 99-118.

_____. O “gaio saber” do amor à vida. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2008. p. 17-35.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

ROBERTY, Bruno Boechat. **A extensão vocal infantil**: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 109-119.

SANDRONI, Clara **O Ensino de Canto Popular no Brasil: Um Subcampo Emergente**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Welington Tavares dos. Educação Musical e Formação de Professores. **Revista científica FAP**, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007.

SILVA, Beatriz Rodrigues da. **Aplicação da teoria de aprendizagem significativa de David Paul Ausubel ao ensino do canto coral em escola municipal**. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ Escola de Música/ Programa de Pós-graduação em Música, Rio de Janeiro, 2014.

SPECHT, Ana Cláudia. **Formando e se transformando no cantar: dois estudos de caso**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação. Porto Alegre, 2015.

STEVENSON, Kylie J. The River in a landscape of creative practice: Creative Rivers Journeys. **Landscapes: The Journal of the International Centre for Landscape and Language**, vol. 5, Iss. 2, Art. 20, p. 1-19, 2013.

_____. Mapping the Practice: Reimagining the Creative Process Through the Metaphor of the River. *In*: BURNARD, Pamela; ROSS, Valerie; DRAGOVIC, Tatyana; POWELL, Kimberly; MINORS, Helen; MACKINLAY, Elizabeth. (ed.). **Building Interdisciplinary and Intercultural Bridges: Where Practice Meets Research and Theory**. Cambridge, UK: BIBACC Publishing, 2017. p. 150-158. Disponível em: https://www.educ.cam.ac.uk/networks/cian/Building%20Interdisciplinary%20and%20Intercultural%20Bridges_compressed%20updated%20v_4.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

_____; GIRAK, S. Creative River Journeys: Using Reflective Practice within a Practice-Led Research Context. **Edith Cowan University Research Online**. ECU Publications, 2013. Disponível em: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1271&context=ecuworks2013>. Acesso em: 31 out. 2019.

TAYLOR, Angela. Continuity, change and mature musical identity construction: Using ‘Rivers of Musical Experience’ to trace the musical lives of six mature-age keyboard players. **British Journal of Music Education**, n. 28, p. 195–212, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

TROMBETA, Luiza Helena Albertini Padula. Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia**. v. 14, n.2, p. 71-74, 1997.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. **Alteração curricular projeto político-pedagógico cursos de Licenciatura em Música**. Florianópolis, 2011. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/343/dmu_projeto_pedagogico_licenciatura_15052438546559_343.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VECHI, Hortência. **O canto na formação e na sala de aula**: três estudos de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.