

*Construindo a
docência com a flauta doce:
o pensamento de professores
de música*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUINDO A DOCÊNCIA COM A FLAUTA
DOCE: O PENSAMENTO DE PROFESSORES DE
MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Zelmielen Adornes de Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2012

CONSTRUINDO A DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE: O PENSAMENTO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Zelmielen Adornes de Souza

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Zelmielen Adornes de
Construindo a docência com a flauta doce: o
pensamento de professores de música / Zelmielen Adornes
de Souza.-2012.
170 p.; 30cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2012

1. Educação musical 2. Ensino de flauta doce 3.
Pensamento do professor de música 4. História oral
temática, memória e narrativa 5. Teoria fundamentada I.
Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

© 2012

Todos os direitos autorais reservados a Zelmielen Adornes de Souza. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito da autora.

Endereço: Rua Valdomiro Campos, 399, Bairro Urlândia, Santa Maria, RS. CEP: 97070-710

Fone: (0xx)55 99929515; E-mail: zelmielen@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONSTRUINDO A DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE:
O PENSAMENTO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

elaborada por
Zelmielen Adornes de Souza

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

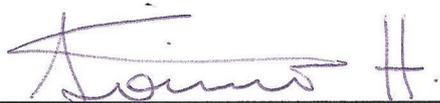
COMISSÃO EXAMINADORA:



Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra.
(Presidente/Orientadora)



Viviane Beineke, Dra. (UDESC)



Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra. (UFSM)



Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 30 de março de 2012.

Dedicatória

*À minha mãe,
que foi a responsável pelo início de meus estudos musicais e pelo incentivo,
cuidado e amor que sempre me dedicou. Se hoje estou aqui,
devo muito a você. Obrigada por tudo!
Amo muito você!*

Agradecimentos

À UFSM, universidade na qual me graduei e que hoje concluo o mestrado.

Ao PPGÉ e ao FAPEM, por constituírem-se em espaços de pesquisa e de construção de conhecimentos para mim e tantos outros colegas.

À minha família – minha mãe Cleusa, meu pai Aimoré e meus irmãos Josy e Régis - que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me em todos os momentos.

*Ao meu namorado Daniel,
por todo o amor, carinho e compreensão que me dedicou ao longo da realização do mestrado.*

*Ao meu afilhado Grégori,
a primeira criança que ensinei a tocar flauta doce e com quem tanto aprendi.*

*Aos colegas do mestrado, em especial ao José Everton, à Renata e à Gabriela,
com os quais compartilhei de muitos momentos e aprendizagens importantes no mestrado.*

*Aos meus colegas do curso de música, em especial ao Laerte e ao Lucas,
pela amizade e pelas vivências musicais e pedagógico-musicais compartilhadas.*

*Às minhas amigas queridas, Graziela e Michelle,
por me ouvirem e me compreenderem neste percurso.*

*Às minhas amigas e colegas de trabalho, em especial à Daniela e à Gilda,
pelas conversas diárias, pelo carinho e apoio constantes.*

*Aos diretores do Colégio Politécnico da UFSM, Prof. Canrobert Werlang e Prof. Valmir Aita,
pela compreensão, pelo auxílio e incentivo quando precisei.*

*À professora Valeska de Oliveira,
por me apresentar ao universo do imaginário.*

*À professora de história da música, Maria del Carmen,
por sua paixão e dedicação pela música e seu ensino, as quais sempre me cativaram.*

*Ao professor de flauta doce, Guilherme,
por ter possibilitado, através de suas aulas, que eu aprendesse mais sobre a flauta doce.*

*Às professoras da banca, Ana Lúcia, Luciane e Viviane,
pelas leituras atentas e considerações importantes na qualificação, as quais me ajudaram a
focar e refletir sobre o estudo.*

*À minha orientadora, Prof^a. Cláudia,
pelas orientações e por sempre confiar e acreditar no meu potencial.*

*Aos professores participantes desta pesquisa, Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo,
que colaboraram com este estudo, compartilhando, comigo, de suas histórias com a flauta doce.*

*Ao piano e à flauta doce,
por despertarem em mim, a paixão pelo estudo e ensino de música.*

A todos o meu carinho e a minha gratidão!

Dissonata a duas vozes

*Sobre o baixo ostinado e arritmado
de nossos corações,
emaranha-se em tempo rubato
o contraponto inconsonante
de nossa desarmonia sentimental . . .
Façamos um compasso de espera,
uma fermata de silêncio . . .
Acertemos o diapasão,
O tom
E o tema . . .
Dedilhemos, a quatro mãos,
o barroco clavicórdio,
pontilhando com beijos,
sem pejo,
os arpejos evanescentes . . .
Fujamos dos acordes
Discordes . . .
Que a dissonia informe
se transforme
numa sonata appassionata,
a fluir, num crescendo incessante,
rumo às esferas atemporais
do infinito . . .
(LEANZA¹, 1981, p. 11)*

¹ LEANZA, Guilherme. *Musa Menor*. São Paulo: Egepsa, 1981.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONSTRUINDO A DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE: O PENSAMENTO DE PROFESSORES DE MÚSICA

AUTORA: ZELMIELEN ADORNES DE SOUZA

ORIENTADORA: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de março de 2012.

A presente dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e vincula-se ao grupo de estudos e pesquisas FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – da UFSM. A pesquisa teve o objetivo geral de investigar o pensamento de quatro professores de música, egressos do curso de Música - Licenciatura Plena – da UFSM, no processo de constituição da docência com a flauta doce. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer o que pensam os professores de música sobre o ensino de flauta doce; compreender o significado desse instrumento musical em suas vidas e em sua prática docente; e refletir sobre o ensino de flauta doce no âmbito da educação musical. Para tanto, o aporte teórico constituiu-se de estudos sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007; MARUJO, 2004; BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001; entre outros) que possibilitaram refletir sobre os significados e as conexões entre o pensamento, a memória e a narrativa na interrelação entre o pensar e o fazer docente com a flauta doce. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida pelo método da história oral temática (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006), utilizando como procedimentos de produção e análise dos dados, respectivamente, a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e algumas estratégias da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009). Através da investigação, foi possível conhecer as histórias dos professores de música e seus pensamentos, representados por alguns de seus construtos, ideias, crenças, conhecimentos, valores, perspectivas, etc., os quais estão expressos em suas recordações-referências (JOSSO, 2010) para ensinar flauta doce. Neste processo, observou-se que seus pensamentos estão ligados a fatores racioafetivos (BAGGIO; OLIVEIRA, 2008) que permearam as suas vivências com esse instrumento musical em diferentes períodos de suas vidas, tanto enquanto alunos como quando professores de música, os quais movem e dão sentidos as suas atuais práticas pedagógico-musicais. Por fim, chegou-se a compreensão de que o pensamento desses professores, sobre o ensino de flauta doce, constitui-se em uma dimensão importante no processo formativo docente de cada um, afetando-o e constituindo-o, visto que é na relação entre o pensar e o fazer, que esses profissionais estão aprendendo a ser professores de música com a flauta doce.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino de flauta doce. Pensamento do professor de música. História oral temática, memória e narrativa. Teoria fundamentada.

ABSTRACT

Master Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

CONSTRUING TEACHING WITH THE RECORDER: THE MUSIC TEACHERS' THINKING

AUTHOR: ZELMIELEN ADORNES DE SOUZA

ADVISER: CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 30th 2012.

This master thesis was developed within the Line of Research Education and Arts (LR4) from the Postgraduate Program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM) and is part of the research group FAPEM – Formation, Action and Research in Musical Education – of UFSM. The research had as overall objective to investigate the thinking of four music teachers, graduates from the Music Major–Teaching degree – of UFSM, in the constitution process of teaching with the recorder. As specific objectives, the study aimed at knowing what the music teachers think about the recorder teaching; understanding the meaning of this musical instrument in their lives and in their teaching practice; and reflecting upon the recorder teaching in the field of musical education. In order to do that, the theoretical framework was based on studies about teacher's thinking (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007; MARUJO, 2004; BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001; among others) which allowed us to reflect upon the meanings and connections among thinking, memory and narrative in the interrelation between the teacher's thinking and doing towards the recorder. Metodologically, the research was held by the thematic oral history method (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006), making use of procedures of data production and analysis, respectively, narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) and some strategies of grounded theory (CHARMAZ, 2009). Though this investigation, we were able to know the music teachers' histories and their thinking, represented by some of their constructs, ideas, beliefs, knowledge, values, perspectives, etc., which are expressed in their memories-references (JOSSO, 2010) to teach the recorder. In this process, we realized that their thoughts are connected to ratio-affective factors (BAGGIO; OLIVEIRA, 2008) that permeate their experiences with this musical instrument in different moments of their lives, as both music students and teachers, who advance in and give meanings to their current pedagogic-musical practices. Finally, we have understood that these teacher's thinking, about the recorder teaching, constitutes an important dimension in each teacher's formative process, affecting and constituting them, because only in the relation between thinking and doing these professionals learn how to be music teachers with the recorder.

Keywords: Musical Education. Recorder teaching. Music teacher thinking. Thematic oral history, memory and narrative. Grounded theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema representacional do ciclo do pensamento.....	53
Figura 2 - Nina tocando la flauta (autor desconhecido).....	79
Figura 3 - Ópera intitulada “Fontegara”	89
Figura 4 - O flautista (pintura de Valquiria Elgueta).....	97
Figura 5 - Crianças tocando flauta doce.....	105
Figura 6 - Esquema da relação entre os elementos e sua bidimensionalidade.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das etapas das entrevistas.....	65
Quadro 2 – Memorandos das Entrevistas	71
Quadro 3 – Memorandos Reflexivos das Entrevistas.....	72
Quadro 4 – Espaços de ensino de flauta doce.....	124
Quadro 5 – Tempo de serviço	124
Quadro 6 – Organização do ensino de flauta doce nas escolas	125
Quadro 7 – Objetivos com o ensino de flauta doce.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CE	Centro de Educação
EN	Entrevista Narrativa
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
LEM	Laboratório de Educação Musical
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Memorando Descritivo
ME	Memorando da Entrevista
MRE	Memorando Reflexivo das Entrevistas
ONG	Organização Não Governamental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
TF	Teoria Fundamentada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Narrativa	161
---	------------

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido	165
Anexo B - Termo de confiabilidade	167
Anexo C - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
Nota de introdução.....	29
Notas da flauta doce	30
A construção de uma paixão: minha história com a flauta doce.....	33
O caminho percorrido na construção da pesquisa.....	35
CAPÍTULO I	39
1 O REFERENCIAL SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR	41
1.1 A trajetória, os pressupostos e as pesquisas	41
1.2 O pensamento, a memória e a narrativa.....	49
CAPÍTULO II	57
2 OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	59
2.1 A História Oral Temática.....	59
2.2 Os procedimentos de produção e análise dos dados.....	61
2.2.1 A seleção e o contato dos participantes	61
2.2.2 As entrevistas narrativas e suas etapas de desenvolvimento	63
2.2.3 A análise dos dados a partir de procedimentos da Teoria Fundamentada.....	67
CAPÍTULO III	73
3 O PENSAMENTO E A DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE	75
3.1 A flauta doce na história dos professores de música.....	75
3.1.1 <i>Somos amigas de infância!</i>	77
3.1.2 <i>Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce</i>	86
3.1.3 <i>Então, quando eu penso em flauta doce e em seu ensino, eu vejo que isso não é dissociado do resto da minha vida</i>	95
3.1.4 <i>A flauta doce abriu vários horizontes, pra mim, na questão da educação</i>	103
3.1.5 A história de todos: algumas reflexões.....	109
3.2 Os contextos e os pensamentos sobre o ensino de flauta doce	122
3.3 A constituição da docência com a flauta doce	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	159
ANEXOS	163

Introdução

Início esta dissertação com uma nota de introdução, com o objetivo de orientar o olhar dos leitores sobre a minha escrita.

E notas da flauta doce... falando um pouco sobre esse instrumento musical que foi o responsável pela realização desta pesquisa.

Após, conto um pouco sobre a minha história e como a flauta doce passou a fazer parte dela. Por fim, descrevo o caminho percorrido pela pesquisa, desde as minhas angústias iniciais até a escrita da dissertação.

INTRODUÇÃO

Nota de introdução

Neste momento, busco organizar o meu *pensamento*². *Pensamento* de alguém que é feita e que se faz, diariamente, a partir de vários “eus”.

Ao escrever esta dissertação, não penso apenas como pesquisadora, penso também como estudante, como professora, como flautista, como pessoa... Como alguém que sente e vive de forma plural dentro de uma unidade, a qual é constituída por vários “eus” (várias partes de mim). No entanto, esses “eus” não estão separados dentro de mim, estão misturados e interligados de tal forma que é impossível dividi-los, porque se encontram conectados e se retroalimentado.

Meus *pensamentos*, expressos através desta escrita, são produto de todos os meus “eus” e, como eles, plurais, assim como são os *pensamentos* de qualquer pessoa, pois o ser humano é complexo e assim, é o seu *pensamento*.

Esta pesquisa surgiu de vários *pensamentos* ligados a lembranças antigas e recentes. Lembranças que se fazem presentes todas juntas no hoje, não da mesma forma como o foram no momento em que as vivi, mas ressignificadas na atualidade e em minhas projeções futuras. No hoje, os tempos passado, presente e futuro se encontram nesta pesquisa.

Assim, a partir de meus *pensamentos*, várias de minhas lembranças, evocadas pela minha memória, ganham vida na forma de uma narrativa – a minha narrativa - narrativa que, ao final deste trabalho, embora continue minha, trará a narrativa de outras quatro pessoas, que da mesma forma como eu, implicaram-se à pesquisa.

² O termo pensamento, nesta pesquisa, ora aparecerá no singular ora no plural. Quando no singular, não deve ser entendido como um único pensamento, mas um conjunto de pensamentos que dão forma ao pensar, ao fazer e ao ser de uma única pessoa ou de grupo. Cabe destacar que tanto no singular quanto no plural, o sentido do termo estará vinculado ao Referencial sobre o Pensamento do Professor.

Notas da flauta doce

A flauta doce, instrumento musical que é o foco do pensamento e das práticas dos professores de música investigados nesta pesquisa, tem uma história a qual data de muitos séculos atrás e que, como história, merece ser lembrada e contada. Por isso, trago algumas notas sobre a sua história e o seu papel na educação musical.

A flauta doce é um dos instrumentos musicais mais antigos que se mantém “vivo” até hoje. Seu aparecimento com o nome de flauta doce, data do século XV, no entanto, isso não significa que sua criação não possa ter ocorrido bem antes (PAOLIELLO, 2007). Sabe-se que, desde a pré-história, há registros de instrumentos de sopro que possuem uma estrutura física semelhante a da flauta doce, embora mais rudimentares e com variações no número de orifícios. Além disso, a flauta doce, provavelmente, teve seu surgimento como instrumento artístico-musical no norte da Itália no século XIV (SADIE, 1995).

Embora, atualmente, não se tenha tanta divulgação de sua função performática, a flauta doce viveu o seu apogeu, como instrumento artístico solista, no período barroco, até meados do século XVIII. Neste período, muitos compositores se dedicaram à criação de obras de grande representatividade para flauta doce solo.

A flauta doce teve grande popularidade até o sec. XVIII na Europa, utilizada em grupo e como instrumento solista, tanto na música sacra quanto na música profana, marcando seu lugar na história da música e figurando na obra de grandes compositores como Telemann, Handel, Vivaldi, Purcell, Bach. (PAOLIELLO, 2007, p. 2)

Após o período barroco, devido ao aumento do número de instrumentos nas orquestras - com o surgimento da orquestra clássica - a flauta doce começou a perder progressivamente seu espaço para a flauta transversal, instrumento de maior extensão e projeção sonora. Assim, poucas são as obras escritas encontradas para a flauta doce nos períodos que se sucederam ao barroco. Entretanto, no final do século XIX, iniciou o seu ressurgimento.

Por volta do final do séc. XIX, após um século e meio adormecida, a flauta doce volta à cena graças à atividade de grandes museus e ao crescente interesse pelos instrumentos antigos. Começa a surgir também um

movimento de pesquisa pela música dos períodos anteriores. (PAOLIELLO, 2007, p. 18)

No século XX, iniciam as primeiras apresentações artísticas com a flauta doce, nas quais são executadas obras que compreendem, principalmente, o período renascentista e barroco. É também neste século³ que os compositores voltam a escrever obras significativas para esse instrumento musical.

Junto ao ressurgimento da flauta doce como instrumento histórico, também apareceu o interesse pela utilização desse instrumento musical dentro das escolas. Neste contexto, o papel do flautista inglês Edgar Hunt foi decisivo, pois ele foi responsável pela introdução do ensino de flauta doce em turmas de iniciação musical, em escolas, no ano de 1930.

Hunt tocava flauta transversal e ao entrar em contato com a flauta doce logo percebeu suas possibilidades no campo da educação. A flauta doce, devido à sua construção específica, possibilita emissão de som imediata. Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um sopro de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta doce. (PAOLIELLO, 2007, p. 28).

No Brasil, a flauta doce chegou “com as funções artísticas e de iniciação musical já estabelecidas na Europa, através de músicos imigrantes europeus que trouxeram em suas bagagens alguns instrumentos antigos” (PAOLIELLO, 2007, p. 34). Isso possibilitou que, desde 1960⁴, “através do trabalho pioneiro de Helle Tirler” (Ibid.), a flauta doce tenha sido utilizada com objetivo educativo, em aulas de música, nas escolas brasileiras.

Hoje, o ensino de flauta doce se faz presente em diversos espaços educativos, tais como escolas de educação básica, escolas de música, projetos de inclusão social, ONGs e em cursos superiores e de pós-graduação em música. Como salienta Wiese (2011, p. 16), “[...] é significativo ressaltar que ela tem sido muito utilizada em programas de educação musical no país, em diversos níveis de ensino, desde iniciação musical até profissionalmente em cursos de bacharelado e mestrado”.

³ BARROS (2010), em seu livro “A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil”, traz um catálogo comentado de várias obras brasileiras para a flauta doce escritas nos séculos XX e XXI. Esse catálogo foi feito a partir de uma pesquisa da autora, o qual levantou um total de 277 obras registradas.

⁴ De acordo com Garcia (2003), antes de 1960, o ensino de flauta doce em escolas brasileiras já havia iniciado. A autora traz o dado de que, por volta de 1950, no Colégio Santa Maria em Pernambuco, freiras alemãs já estavam desenvolvendo um trabalho com o ensino desse instrumento musical.

Nos últimos anos a demanda pelo ensino de flauta doce tem aumentado consideravelmente e a tendência é que essa demanda continue crescendo, principalmente após a aprovação da Lei nº. 11.769/2008⁵, tendo em vista as vantagens e o envolvimento que muitos professores de música percebem na utilização da flauta doce no âmbito da educação musical escolar.

Essa relevante ampliação do ensino de flauta doce, em muitos espaços socioeducativos, levou pesquisadores e professores a olhar para essa temática e desenvolver trabalhos sobre a mesma, em distintas perspectivas e contextos (SOUZA; BELLOCHIO, 2011a).

Sobre o ensino de flauta doce na educação básica, Beineke discutiu procedimentos metodológicos para a aula de instrumento e, mais especificamente, para o ensino de flauta doce para crianças, articulando educação musical escolar e ensino de instrumento (1997) e refletiu sobre o ensino de flauta doce na educação fundamental como uma forma de promover a aprendizagem significativa e criativa dos alunos (2003).

No ensino superior, como exemplo, temos os trabalhos de Stori (2008) e Garbosa (2009). Stori (2008) realizou uma experiência com seus alunos da disciplina de “Produções Artísticas em Música I – Flauta doce” do segundo ano de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na qual investigou a relação estabelecida pelos acadêmicos com a flauta doce antes e após o trabalho desenvolvido. Já Garbosa (2009) relatou seu trabalho como professor universitário de uma disciplina de prática instrumental em flauta doce, apontando as contribuições dessa disciplina para a formação dos professores de música.

Outro exemplo, que além de englobar o ensino superior também envolve renomados flautistas, é a pesquisa de Wiese (2011), a qual contou com a participação de *experts*, professores universitários, bacharéis e bacharelados da área de flauta doce no Brasil, buscando conhecer como esses profissionais entendiam a musicalidade, através de “seu conceito, sua presença na performance e suas características, a possibilidade da existência de níveis de musicalidade e suas implicações para o ensino” (Ibid., p. 121).

⁵ Lei que altera o art. 26 da LDB 9.394/96, dispendo sobre a obrigatoriedade do ensino do conteúdo musical, dentro do componente curricular Artes, em escolas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

Em projetos sociais, muitos trabalhos com o ensino de flauta doce têm sido desenvolvidos e relatados em artigos publicados, principalmente, nos anais dos encontros regionais e anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Como exemplos: Cuervo (2004), a qual relata sua experiência, como professora de flauta doce, no projeto de musicalização popular *Ouviravida* em Porto Alegre; Santos (2007), que traz a experiência do Projeto *Musicar é Viver*, desenvolvida na cidade de João Pessoa; Machado e Santiago (2009), as quais apresentam um relato sobre os nove anos do projeto *Sonoro Despertar*, voltado a crianças e adolescentes da periferia de Belo Horizonte; Souza, Massirer e Garbosa (2010), os quais narram sobre as aulas desenvolvidas na oficina de flauta doce do projeto social do Centro de Referência Familiar Recanto do Sol (CEFASOL) em Santa Maria; entre outros.

A construção de uma paixão: minha história com a flauta doce

Minha história começa muito antes do que eu possa imaginar, antes mesmo de minha gestação, mas como eu não estava lá, prefiro contá-la a partir do momento em que a lembro e da forma como a minha imaginação a reconstrói depois de tantos anos. Entretanto, não contarei tudo, apenas o que compreendo que seja mais significativo, neste momento, para esta pesquisa, ou seja, como a flauta doce entrou na minha vida.

Por volta dos cinco anos, apaixonei-me por um **piano** de brinquedo. Na época, eu nem sabia direito o que era tocar piano. Mas aquele instrumento musical de brinquedo me fascinou e continua a me fascinar até hoje. Como comenta Swanwick (1994): “Os objetos sonoros nos instigam, mesmo antes da música começar. Eles estão no início e no fim da experiência musical”.

A paixão por esse instrumento musical acabou me levando a fazer aulas de piano quando eu tinha dez anos de idade e, mais tarde, moveu-me a buscar por maiores conhecimentos musicais no período em que era aluna do curso de Pedagogia na UFSM, no qual tinha uma disciplina que se dedicava à educação musical⁶. Nessa disciplina, participei de um coral⁷ e de uma oficina de **flauta doce**⁸,

⁶ Metodologia do Ensino da Música no Currículo por Atividades (MEN 344) - Disciplina presente no currículo do curso de Pedagogia da UFSM de 1987.

na qual pela primeira vez, toquei outro instrumento musical que não o piano, no entanto, esse primeiro contato com a flauta doce não produziu significados profundos, naquele momento, em minha vida.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, continuei meus estudos musicais cursando algumas disciplinas do curso de Música da UFSM, na categoria de aluna especial⁹, e tendo aulas de piano no Curso Extraordinário de Música¹⁰ da UFSM. Em 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Música da UFSM como aluna regular.

Foi no curso de Música que a flauta doce entrou em minha vida pela segunda ocasião, mas desta vez deixando marcas profundas em minha memória e forjando meus pensamentos. Nos quatro semestres em que cursei “Práticas Instrumentais – Flauta doce¹¹” fui me apaixonando pelo instrumento musical, por sua história e repertório. Essas vivências transformaram minha forma de perceber e de me relacionar com a flauta doce, pois muitas se constituíram de experiências fundadoras¹² (JOSSO, 2010).

A paixão pela flauta doce fez com que eu me envolvesse também com seu ensino, atuando como professora voluntária de flauta doce em um projeto social por um ano e meio, e ministrando oficinas de flauta doce em alguns eventos¹³. Essas vivências me fizeram refletir sobre o ensino desse instrumento musical e suas implicações para o desenvolvimento artístico-musical de crianças e adolescentes, bem como na produção de novas paixões, o que, por conseguinte, levou-me a questionar a formação e a atuação dos professores de música que trabalham com o ensino de flauta doce. *Qual é a formação dos professores de música que trabalham com a flauta doce? Quais motivos os levaram a optar por ensinar flauta doce? Que*

⁷ Coral do Centro de Educação, regido e coordenado pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio, e, atualmente, denominado Grupo Vocal CE-Canta.

⁸ Oficina ministrada por duas acadêmicas do curso de Música – Licenciatura Plena da UFSM.

⁹ Aluno Especial I - categoria destinada aos portadores de diploma de Curso Superior reconhecido que desejam cursar disciplinas na graduação e na pós-graduação na UFSM.

¹⁰ Atual Curso de Extensão em Música da UFSM – projeto de extensão o qual atende a um público diversificado, composto por alunos de diferentes faixas etárias, compreendendo desde a infância até a fase adulta.

¹¹ Disciplina do currículo do curso de Música – Licenciatura Plena – da UFSM, implementado em 2005.

¹² As experiências fundadoras constituem-se de vivências que contribuem para a formação do sujeito e, portanto, para a construção de sua identidade. Diferem-se das experiências significativas por tornarem-se orientadoras ou reorientadoras das ações, dos pensamentos, dos sentimentos, ou seja, da forma de viver e de se relacionar com o mundo (JOSSO, 2010).

¹³ Ministrei oficinas de flauta doce em duas edições, V (em 2009) e VI (em 2010), da “Oficina de música para integrantes de bandas”, evento coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa (UFSM) e no “Festival Internacional de Inverno da UFSM”, em 2010, para a comunidade de Vale Vêneto – Distrito de São João do Polêsine - RS.

vivências pessoais e profissionais eles possuem com esse instrumento musical? O que pensam sobre o ensino de flauta doce? Quais são os seus objetivos com esse ensino? Como e por que ensinam flauta doce?

Por fim, meu caminho, embora narrado de forma breve possa parecer linear, não o foi assim. Como disse antes, a complexidade da constituição do pensamento não permite que os fatos sejam ordenados de forma lógica. Assim, minha história com a flauta doce, como foi contada, não começa e termina com a flauta doce. Começa com um piano e termina com um piano. Contraditoriamente, isso, por si só, também já produz outra falsa linearidade, pois o piano nunca deixará de existir na minha história visto que foi ele o responsável pela minha primeira paixão, pela formação de meus primeiros pensamentos com e para a música, por mais que, nesse processo, eu não seja a mesma a cada dia que passa.

Talvez a essência permaneça a mesma, assim como o piano que inicia e termina essa história, mas não irei discutir a essência e a aparência das coisas e se a essência realmente existe¹⁴. Deixarei para os filósofos que resolvam esse paradoxo, o qual talvez jamais se resolva, visto que sua importância não está em encontrar as respostas - até por que essas não se encontram, constroem-se - mas formular os questionamentos. As respostas são fechadas, limitam a reflexão, já os questionamentos abrem inúmeros horizontes.

Nesta pesquisa, não pretendi trazer respostas fechadas e verdades absolutas. O que trago constituem-se de universos pessoais, verdades localizadas e compreensões sobre o pensamento de professores de música que estão construindo a sua docência com a flauta doce.

O caminho percorrido na construção da pesquisa

Quando iniciei a pesquisa, não sabia ao certo o rumo que ela iria tomar. Muitas vezes nem sabia ao certo o que pesquisar. Comecei com indagações, dúvidas e parti de um problema que me afetava. Algo que me angustiava. Foi no processo de investigar que a pesquisa começou a criar corpo. Aos poucos, o caminho difuso e cheio de direções, foi sendo focado e decidido. As decisões que

¹⁴ Ver: WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético no dias de hoje. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai. 1995.

tomei foram cruciais para a pesquisa e, naquele momento, foi necessário ponderar sobre a direção mais adequada a tomar, ou seja, aquela que melhor me auxiliaria no percurso que estava trilhando.

Quando iniciei esta pesquisa, uma inquietação me movia. Queria entender o que acontecia com o ensino de flauta doce em diversos espaços educativos. Essa vontade havia surgido da minha prática como professora de flauta doce e das várias leituras (CUERVO, 2009; PAOLIELLO, 2007; WEILAND, 2006; PEREIRA, 2009; entre outras) que realizei e que me mostraram uma realidade preocupante do que tem ocorrido com o ensino de flauta doce no Brasil. Essas leituras me mostraram certo descaso com o ensino de flauta doce em vários contextos da educação musical, focando o despreparo de professores de música para trabalhar com esse instrumento musical, o uso de flautas de qualidade inferior e a aligeiração de seu ensino, com a formação de grupos numerosos de alunos, o que, muitas vezes, acarreta problemas para o ensino e para a execução musical.

A flauta doce, como exposto anteriormente, é um dos instrumentos musicais mais utilizados no ensino de música, tanto em escolas de educação básica quanto em projetos de inclusão social. No entanto, em um primeiro olhar, a crescente utilização da flauta doce não parece estar promovendo, em sua totalidade, maior conhecimento acerca do próprio instrumento musical nem produzindo paixões nos alunos. Quando falo em paixões, quero me referir a força que move os alunos a buscarem por conhecimentos musicais e por aprenderem mais acerca da flauta doce. É claro que neste trajeto de leituras e de vivências também encontrei trabalhos muito significativos sendo desenvolvidos com a flauta doce. Como exemplos, as próprias pesquisas, as quais apontam para esse panorama negativo do ensino de flauta doce e procuram mudá-lo, entre outras iniciativas promovidas por professores de música que buscam na flauta doce muito mais que uma mera ferramenta de ensino, como os professores participantes desta pesquisa.

Assim, foi buscando conhecer mais acerca do ensino de flauta doce e sobre os processos de ensino mobilizados por seus professores que iniciei minha pesquisa. No entanto, com o passar do tempo e das leituras, meus objetivos foram se transformando, embora sempre ligados ao mesmo tema. Só conhecer as ideias e

a prática docente em flauta doce dos professores de música¹⁵ começou a me parecer superficial, como se isso não fosse suficiente para eu entender o que está acontecendo com o ensino de flauta doce. Foi nesse momento que eu percebi que jamais teria respostas para a amplitude do meu problema de pesquisa, pois cada professor é um professor. Um professor de música é singular e mostrará o ensino de flauta doce, um pouco, conforme o enxerga, o pensa, o sente e o faz. *Como conhecer e compreender a realidade do ensino de flauta doce se cada professor de música pensa e faz o seu ensino de forma singular? Ao mesmo tempo em que isso me mostrava a impossibilidade de compreender a realidade do ensino de flauta doce, percebi a riqueza que esse fato estava me descortinando. A riqueza que diz respeito ao processo formativo presente na docência com a flauta doce que é de cada um.*

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar o pensamento de professores de música, egressos do curso de Música - Licenciatura Plena – da UFSM, no processo de constituição da docência com a flauta doce. Como objetivos específicos: conhecer o que pensam os professores de música sobre o ensino de flauta doce; compreender o significado da flauta doce na vida dos professores de música e na sua prática docente; e refletir sobre o ensino de flauta doce no âmbito da educação musical.

A partir destes objetivos, mais do que trazer a realidade do ensino de flauta doce sob o ponto de vista de quatro professores de música que trabalham com esse instrumento musical, a pesquisa trouxe a possibilidade de compreender o processo de construção da docência com a flauta doce através do pensamento desses professores, expresso em suas narrativas.

Para tanto, referenciais teóricos e metodológicos foram entrelaçados para subsidiar a pesquisa: o *referencial sobre o pensamento do professor* (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007; MARUJO, 2004; entre outros) e do *professor de música* (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001), a *história oral* (FREITAS, 2006; MEIHY, 2005), a *narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 1995; GALVÃO, 2005; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; JOSSO, 2010; entre outros), e a *teoria fundamentada* (CHARMAZ, 2009; STRAUSS, CORBIN, 2008). Além destes, algumas incursões em trabalhos

¹⁵ Objetivo inicial da presente pesquisa.

com abordagens “biográficas”¹⁶ (NÓVOA, 1995; HOLLY, 1995; JOSSO, 2010; DOMINICÉ, 2010; CHAVES, 2006; entre outros) e do campo de estudos do imaginário¹⁷ (OLIVEIRA, 2006; BAGGIO; OLIVEIRA, 2008; entre outros) auxiliaram-me no processo de reflexão e construção da pesquisa.

Através do referencial sobre o pensamento do professor pude refletir e compreender como ocorre o pensamento e como este se vincula à memória que, por conseguinte, leva aos fatos vividos na história de cada professor de música com a flauta doce e que possibilitam entender o seu processo de constituição da docência. Nesse contexto, para estudar a história dos professores, a metodologia da história oral temática forneceu as ferramentas necessárias para a reconstrução do percurso de cada um dos participantes com a flauta doce, aliada à entrevista narrativa e aos procedimentos de análise e interpretação dos dados da teoria fundamentada.

Desse modo, a presente dissertação encontra-se estruturada em: introdução, capítulos, considerações finais e referências. A introdução está dividida em quatro partes: “Nota de introdução”; “Notas da flauta doce”; “A construção de uma paixão: minha história com a flauta doce”; e “O caminho percorrido na construção da pesquisa”. Os capítulos dividem-se em três, sendo os dois primeiros referentes aos aportes teórico-metodológicos da pesquisa, intitulados de “Referencial sobre o Pensamento do Professor” e “Os Encaminhamentos Metodológicos”; e o último capítulo diz respeito aos resultados e aprendizados construídos com a pesquisa, nomeado de “O Pensamento e a Docência com a Flauta Doce”. As Considerações Finais trazem as reflexões e as contribuições da pesquisa.

¹⁶ As abordagens biográficas constituem-se em instrumento de investigação e formação, podendo ser consideradas, de acordo com Dominicé (2010, p. 208), “como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida.”

¹⁷ “[...] os estudos do imaginário apresentam-se, dentro de um quadro epistemológico, como uma nova lógica [...]” (KUREK, 2009, p. 32), a qual combate uma racionalidade que não leva em consideração a imaginação como constituinte da vida humana. Segundo Kurek (2009), esses estudos trazem grandes contribuições para as pesquisas no campo da formação de professores “[...] por buscar compreender como os professores se constituem como professores.” (p. 37).

Capítulo I

*Neste primeiro capítulo, abordo o aporte teórico da pesquisa –
o Referencial sobre o Pensamento do Professor.*

*Para melhor compreensão da projeção desse referencial, descrevo sua trajetória,
seus pressupostos e algumas das pesquisas que foram desenvolvidas a partir
dele. Após, articulando os significados de pensamento, memória e narrativa,
reflito sobre os processos envolvidos na produção do pensamento dos professores
e suas implicações para a aprendizagem do “ser professor”.*

1 REFERENCIAL SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR

1.1 A trajetória, os pressupostos e as pesquisas

*O pensamento é a ação ensaiando.¹⁸
(Sigmund Freud)*

Um dos marcos responsável pelo início da construção do campo investigativo sobre o pensamento do professor é atribuído à realização da “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino” em 1974¹⁹ (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006). Essa conferência, a qual contou com a participação de pesquisadores ligados ao “Instituto Nacional de Educação” (National Institute of Education) dos Estados Unidos da América, mobilizou, oficialmente²⁰, o desenvolvimento de estudos nessa linha.

Dentre as dez comissões organizadas na conferência, a 6ª Comissão, presidida por Lee S. Shulman²¹ e denominada de “O Ensino como Processamento Clínico de Informação”, teve um papel crucial no desenvolvimento das pesquisas sobre o pensamento do professor. Essa comissão ficou encarregada de estudar o porquê de os professores planejarem o ensino e agirem de determinadas formas (BRAZ, 2006), “sustentando que a investigação do pensamento do professor se tornava necessária para compreender o que faz com que o ensino seja especificamente humano” (PACHECO, 1995, p. 46).

Assim, sob o viés do processamento clínico de informações surgiram os primeiros estudos sobre o pensamento do professor a partir de um enfoque cognitivista da educação, os quais partiram do “Instituto de Pesquisas sobre Ensino” (Institute for Research on Teaching), da Universidade Estatal de Michigan, criado em 1976 (PACHECO, 1995). Os propósitos investigativos desses primeiros estudos consistiam em “descrever com detalhes a vida mental dos professores; e explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam com

¹⁸ Disponível em: <<http://blog.opsicologo.com.br/2011/07/frases-sabias-de-grandes-psicologos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

¹⁹ De acordo com Nóvoa et al (2011, p. 534): “Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar.”

²⁰ Antes disso, segundo Pacheco (1995), o trabalho de Jackson, em 1968, intitulado “Life in Classrooms”, já havia dado início para a construção de uma nova linha investigativa denominada de pensamento de professor.

²¹ Biografia disponível em: <<http://www.leeshulman.net/biography.html>>. Acesso em: 31 jul. 2011.

determinadas formas e desempenhos, assim como as funções que as caracterizam” (BRAZ, 2007, p. 367).

Com efeito, a investigação ligada ao pensamento do professor começa por relacionar-se com a tomada de decisões humanas, definindo-se por uma orientação marcadamente psicológica, visto que faz do objectivo²² de conhecer e compreender a cognição do professor a principal variável que influi e determina o processo ensino-aprendizagem. (PACHECO, 1995, p. 47)

Braz (2006) cita alguns pesquisadores, bem como suas temáticas, que desenvolveram estudos a partir dessa perspectiva: Shulman (1997²³) - “o professor como processador de informações”; Shavelson e Stern (1983²⁴) - “o ensino como processo de adoção de decisões”; Yinger e Clark (1988²⁵) - “o professor como planificador”.

Nos estudos sobre o processamento de informações, segundo Pacheco (1995, p. 49): “O ensino caracteriza-se, à luz deste modelo, como um processamento clínico de informação, comparando-se o professor a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas”; no modelo que concebe o ensino como processo de adoção de decisões, é reforçada a interação entre mente e ação, levando em conta alguns fatores que podem afetar as decisões dos professores. “Desse modo, o professor caracterizar-se-á como alguém a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das acções nos alunos” (Ibid., p. 49); nos estudos sobre o professor planificador, investigam-se os processos envolvidos no planeamento docente, considerando-o tanto como uma atividade que envolve a prática quanto um processo psicológico (PACHECO, 1995).

Na década de 80, novas pesquisas foram sendo desenvolvidas, principalmente, na “Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do

²² As citações em português de Portugal foram mantidas em sua forma original por entender que as pequenas diferenças existentes em relação ao português do Brasil não comprometem a compreensão do texto.

²³ SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRUCK, M. (Org.). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 9-94.

²⁴ SHAVELSON, R.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983. p. 372-419.

²⁵ YINGER, R. J.; CLARCK, C. M. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In: ÂNGULO, L. M. V. (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 1988. p. 175-196.

Professor” (International Study Association on Teacher Thinking), criada em 1983, da Universidade de Sevilla na Espanha (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007). Estas novas pesquisas avançam com relação às anteriores, por entenderem que

[...] as investigações sobre o Pensamento do Professor, carecem de mais elementos analíticos como, a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possa explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula. (BRAZ, 2006, p. 24)

Assim, as novas pesquisas começaram a se orientar pela perspectiva socioconstrutivista, a qual leva em consideração as crenças, os conhecimentos prévios, as teorias pessoais, o conhecimento prático, etc., dos professores ao pensarem o ensino e ao agirem em meio à diversidade presente no contexto de sala de aula. Essa perspectiva decorre de uma reflexão mais aprofundada acerca do “modelo mediacional centrado no professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Neste modelo, concebe-se o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor/a, com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação. De pouco serve aprender rotinas e receitas técnicas de comportamentos, considerados ótimos *a priori*. O caráter situacional e vivo dos intercâmbios da aula tornam estéreis e inadequadas as formas rígidas de atuação e comportamento (válidas talvez em outras ocasiões) que se pretendem transferir mecanicamente para contextos bem distintos. Não há estilos docentes nem comportamentos concretos válidos e transferíveis universalmente; por isso, de pouco ou nada serve a aprendizagem mecânica dos mesmos e sua reprodução automática posterior. A base da eficácia docente encontra-se no pensamento do professor/a capaz de interpretar e diagnosticar cada situação singular e de elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 74, grifo do autor)

Essa reorientação, levando em conta a complexidade do contexto no qual o ensino acontece, rompe com a visão de que há uma linearidade na relação entre o pensamento e a ação docente. Partindo disso, o papel do contexto e das diferentes situações enfrentadas pelo professor em seu ambiente de trabalho mostra que nem sempre há uma relação direta entre o pensar e o fazer, ou seja, nem tudo o que o professor planeja é posto em prática, assim como nem tudo o que o professor faz é fruto de algo pensado e planejado anteriormente à ação. No entanto, o que acontece na prática influencia o pensamento do professor, assim como os seus pensamentos também terão reflexos em sua atuação docente.

A perspectiva socioconstrutivista traz a importância de considerar que o professor atua em determinado contexto, o qual promoverá diferentes aprendizagens, reflexões e ações a partir das relações que se estabelecerão com os integrantes desse meio (os alunos, pais dos alunos e comunidade escolar em geral), consigo mesmo (suas crenças, seus conhecimentos prévios, saberes, valores, etc., construídos a partir de suas vivências anteriores em outros contextos) e, até mesmo, com outros elementos inerentes à escola (história da instituição, organização, localização, PPP, cultura escolar, etc.). Em outras palavras,

O professor é um profissional racional que, tal como outros profissionais, emite juízos e toma decisões num contexto complexo e incerto. Reconhece-se que actua em três contextos: o psicológico (integra as crenças, valores, dilemas, etc.), o ecológico (inclui as circunstâncias externas em que ocorre o processo de ensino desde o espaço da sala de aula até às normas administrativas) e o social (refere-se à interacção social existente na turma e à interacção escola-meio). (PACHECO, 1995, p. 60)

Assim, cada escola é uma escola, cada aluno é um aluno e, a cada ano, o professor pode ser outro professor, transformado por suas vivências pessoais e profissionais, somadas na complexidade que o constitui. Como expressa Ben-Peretz (1995, p. 201): “Os “casos” reais do ensino e da aprendizagem são segmentos das “vidas feitas histórias” que vivemos como professores, e fazem parte da história do exercício da profissão”. Entender isso coloca em pauta a questão de que tudo o que o professor viveu, através de suas relações com o meio no qual estava inserido, vai o produzindo diferente da mesma forma que sua maneira de ensinar pode sofrer alterações em distintas proporções. Desse modo, o pensamento e as ações do professor em sala de aula serão influenciados por diferentes relações construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Por tanto, dada a projeção e importância dessa linha de investigação, no decorrer dos anos, desde a sua criação, os estudos sobre o pensamento do professor tiveram grande expansão por vários países ocidentais, assumindo diversas abordagens teórico-metodológicas e temáticas. Alguns dos temas desenvolvidos abrangeram os processos de raciocínio envolvidos no planejamento e na ação docente; os fatores que influenciam nas tomadas de decisões dos professores; os conhecimentos dos professores sobre os conteúdos disciplinares; os sistemas de crenças, construtos, valores, teorias implícitas e explícitas dos

professores; os dilemas enfrentados por esses profissionais no contexto de atuação; entre outros.

A despeito da diversidade de abordagens teórico-metodológicas e de temáticas de pesquisa, é possível reconhecer, como expressa Braz (2006, p. 24-25), “um eixo que os une de forma cadencial: o professor é um ser inter-ativo capaz de utilizar a reflexão enquanto instrumento básico do seu agir docente”.

A partir disso, estão fundamentados os pressupostos básicos que dirigem os estudos sobre o pensamento do professor, sustentados em duas premissas. A primeira advoga o professor como um sujeito reflexivo e racional, que constrói a sua própria prática docente e a faz de forma reflexiva; a segunda corrobora que os pensamentos do professor guiam as suas ações em sala de aula (BRAZ, 2006, 2007; entre outros).

Essas premissas chamam a atenção para a superação da visão do professor como mero executor ou reproduzidor de atividades e de técnicas de ensino, mostrando-o como um profissional com potencial, que pensa de forma reflexiva sobre o seu trabalho, aprendendo com e na prática e através dela construindo sua docência. Assim, salientando que os métodos, as técnicas e ferramentas de ensino, por si só, não podem transformar a realidade do ensino e que é preciso compreender como o professor pensa e atua dentro da escola para promover a melhoria do mesmo.

Para tanto, as pesquisas sobre esse referencial buscam conhecer e compreender o ensino sob uma perspectiva humana, ou seja, através do prisma dos protagonistas desse processo - os professores -, investigando tanto a dimensão prática de sua atuação – suas ações pedagógicas – quanto os pressupostos através dos quais constroem e pensam sobre sua prática – seus conhecimentos, saberes, crenças, valores, princípios, perspectivas, teorias implícitas, etc. Nessa investigação, procuram identificar, a partir de dados verbais e/ou observacionais, os quadros de referências construídos pelos professores para embasar, guiar e interpretar suas ações em sala de aula.

Dentro desse contexto, os estudos sobre o pensamento do professor também “têm sinalizado para a importante necessidade de uma melhor formação docente” (MARUJO, 2004, p. 22). Isto por que ao investigar o ensino como o mesmo é pensado e posto em prática pelos professores, ficam mais evidentes as carências formativas docentes dos mesmos, o que mostra, muitas vezes, a distância que há

entre o curso de formação inicial e a realidade da escola. Assim, os trabalhos sobre o pensamento do professor, ao sinalizarem a necessidade de melhoria na formação profissional, também indicam caminhos para se refletir sobre o que é fundamental fazer parte de um curso de formação de professores, seja de formação inicial seja de continuada.

Como pôde ser visto através de sua trajetória e seus pressupostos, o referencial sobre o pensamento do professor focalizou um tema específico no contexto da educação, a questão do ensino escolar em meio à busca pela superação do paradigma “processo-produto²⁶”. Se, em um primeiro momento, os estudos sobre o pensamento do professor, sob a perspectiva cognitivista, buscavam conhecer e compreender o “pensar” e o “fazer” de professores de modo a aperfeiçoar técnicas e métodos de ensino, após, com o enfoque socioconstrutivista, se tem um progresso nas pesquisas, ao entender que apenas a melhoria das técnicas não traria a garantia de melhoria do ensino. A partir desse segundo enfoque, a compreensão do professor como sujeito cognoscente, que aprende com a prática e através dela retroalimenta o seu fazer, também resultou em pesquisas que procuraram conhecer melhor esse profissional que atua dentro da escola. Assim, muitos trabalhos, desenvolvidos nessa perspectiva, compartilharam semelhanças com os estudos narrativos (CONNELLY; CLANDININ, 1988; ELBAZ, 1981, entre outros).

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), em 1988, Elbaz realizou uma revisão dos trabalhos fundamentados no referencial sobre o pensamento do professor, na qual identificou os enfoques mais próximos aos estudos narrativos, a partir das afinidades apresentadas entre ambos. Essa revisão foi apresentada na “Conferência da Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do Professor” (Conference of International Study Association of Teacher Thinking) na Universidade de Nottingham na Inglaterra.

A revisão de Elbaz mostrou como a narrativa está conectada a muitos estudos educacionais, principalmente os que tratam sobre pensamento do professor

²⁶ Segundo Pacheco (1995, p. 35), a linha de investigação processo-produto “conduz-nos a uma concepção restrita de ensino, considerado como uma actividade de uma pessoa que transmite e de uma outra que assimila e na qual métodos quantitativos servem para uma fundamentação e objectivização do real. A exactidão requerida pressupõe fenómenos educativos observáveis e susceptíveis de medição e uma fonte hipotética-dedutiva em que a teoria precede os factos”.

por utilizarem, como dados, as histórias contadas pelos professores, mesmo que alguns desses estudos não estivessem conscientes do uso da narrativa.

As afinidades entre o referencial sobre o pensamento do professor e os estudos narrativos dizem respeito à utilização de relatos de experiência de professores, bem como de suas histórias de vida, como dados importantes na compreensão de como esses professores pensam e organizam suas ações pedagógicas em sala de aula.

Desse modo, o referencial sobre o pensamento do professor se destaca por trazer muitas contribuições para se refletir sobre os processos educativos no contexto da escola e na formação de professores, tendo como central a importância de considerar a narrativa do professor sobre seus pensamentos acerca do ensino e as suas ações no ambiente de trabalho, visto que através da narrativa da história dos professores é possível conhecer os seus quadros de referências, seus saberes, seus conhecimentos prévios, suas teorias explícitas ou implícitas, suas concepções, suas crenças, etc. Um estudo significativo, nessa direção, o qual mesclou pensamento, memória e narrativa, foi realizado por Ben-Peretz (1995) com professores já aposentados. Esse estudo teve o intuito de evocar episódios do passado docente desses professores de modo a compreender como ocorreu a construção de suas vidas profissionais.

Na área da educação²⁷, pesquisadores investigaram sobre o pensamento do professor em diferentes perspectivas, alguns deles foram: Elbaz (1981; 1990²⁸); Clandinin (1985²⁹); Calderhead (1987³⁰); Tabachnick e Zeichner (1986³¹); Gimeno Sacristán (1999³²); Schön (2000) e Zeichner e Liston (1996) com seus estudos sobre o professor reflexivo; Pacheco (1995), sobre o pensamento e a ação do professor; e

²⁷ Não consegui ter acesso direto a muitas pesquisas sobre o pensamento do professor, no entanto, como considero importante mostrar alguns exemplos, trago a referência de alguns trabalhos citados por Del Ben (2001) em sua tese de doutorado: Elbaz (1990), Clandinin (1985), Calderhead (1987), Tabachnick e Zeichner (1986), Gimeno Sacristán (1999).

²⁸ ELBAZ, F. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C. W; POPE, M.; DENICOLA, P. (Eds.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 1990. p. 15-42.

²⁹ CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.

³⁰ CALDERHEAD, J. Introduction. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987. p. 1-19.

³¹ TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. In: BEN-PERETZ, M.; BROMME, R.; HALKES, R. (Eds.). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Sweets&Zeitlinger, 1986. p. 84-86.

³² GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

os pesquisadores brasileiros Braz (2006; 2007) e Marujo (2004), que investigaram as teorias implícitas de professores.

Na área de educação musical³³, destaco Beineke (2000) e Del Ben (2001), as quais, buscando conhecer e entender o “pensar” e o “fazer” de professores de música, também utilizaram como referencial teórico os estudos sobre o pensamento do professor. As autoras realizaram pesquisas com professoras de música de escolas situadas em Porto Alegre - RS.

Beineke (2000) realizou uma pesquisa no ensino fundamental, investigando os conhecimentos práticos que guiavam as ações de três professoras de música, de modo a compreender algumas das ideias que orientavam e fundamentavam suas práticas pedagógico-musicais em sala de aula. Del Ben (2001), por sua vez, investigou as concepções e as ações, em educação musical, de três professoras, procurando entender como estas concepções e ações se refletem e configuram na prática educativa das mesmas. Estas pesquisas são de grande relevo para área visto que, a partir dos pressupostos sobre o pensamento do professor, Del Ben (2001) trouxe contribuições para a compreensão dos modos pelos quais as professoras concebem e concretizam o seu trabalho; e Beineke (2000) para o entendimento dos conhecimentos práticos dos professores como “teorias em ação”, que são construídas sobre práticas docentes reais.

Frente ao exposto, dentre as muitas contribuições³⁴ que o referencial sobre o pensamento do professor tem trazido, a partir de seus estudos com ênfase na questão do ensino, percebe-se que, ao investigar o ensino, “tais estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor” (MIZUKAMI, 2004, p. 34). Desse modo, é partindo do ensino como forma de aprendizagem do “ser professor” que desenvolvo a presente pesquisa.

³³ As autoras Beineke (2000) e Del Ben (2001) trazem, em suas pesquisas, um mapeamento de vários trabalhos que tratam sobre o pensamento do professor no campo da educação musical, abrangendo tanto estudos de cunho cognitivista quanto socioconstrutivista.

³⁴ Quando destaco as contribuições, refiro-me às positivas, mas não desconsidero que também existam negativas. Isso ocorre em muitas investigações e não é diferente nos estudos sobre o pensamento do professor. Nóvoa et al (2011), por exemplo, aponta que muitos pesquisadores na área de formação de professores, das ciências da educação e da didática, entre outros, criaram um consenso discursivo, o qual acabou “por contribuir para uma certa desvalorização ou marginalização dos próprios professores” (Ibid., p. 534). Além disso, Nóvoa se questiona: “Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”?” (2011, p. 536).

1.2 O pensamento, a memória e a narrativa

*A maioria pensa com a sensibilidade, eu sinto com o pensamento.
Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar é saber viver.
Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar.³⁵
(Fernando Pessoa)*

A pesquisa em educação, hoje, tem centrado muitos de seus estudos na questão da aprendizagem³⁶, no entanto, não de uma forma genérica, mas localizada no sujeito que aprende. Partindo desse pressuposto, leva-se em consideração o fato de que nem todos aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. A aprendizagem, nesse contexto, é entendida como um processo singular, desencadeado por vários fatores que vão diferir de um sujeito para o outro. Assim, numa sala de aula, todos - professor e alunos - estão inseridos num contexto complexo, no qual se estabelecem relações de ensino e aprendizagem. Nessas relações, não só os alunos aprendem como também o professor, tanto na esfera individual quanto coletiva.

Nesse contexto, ao ensinar, o professor realiza seu processo de aprendizagem de ser professor na medida em que pensa sobre o ensino e o coloca em prática em sala de aula, ou seja, é em sua prática docente e ao refletir sobre ela que o professor vai construindo seus saberes e conhecimentos profissionais. Esse processo de aprendizagem do ser professor é um processo único e liga-se às suas vivências e experiências pessoais e profissionais as quais se desenrolam ao longo de sua vida, configurando seus pensamentos e práticas.

Desse modo, para compreender como, ao pensar o ensino, o professor constrói a sua docência, ou seja, aprende a ser professor, é fundamental, antes de tudo, ter noções preliminares, do ponto de vista da psicologia, sobre como ocorre o pensamento, ou seja, como o mesmo é processado no cérebro e suas conexões com a memória.

Para Vygotsky, o pensamento humano é uma função psicológica superior, assim como a memória, a linguagem, a imaginação, etc., “cuja finalidade é organizar

³⁵ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MzYwMg/>>. Acesso em: 18 set. 2011.

³⁶ Segundo Nóvoa et al (2011, p. 537): “hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.”

adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio” (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 538).

Como função psicológica superior se caracteriza como uma atividade mental especializada e, ao mesmo tempo complexa, de cunho afetivo³⁷ e racional. Assim, o ato de pensar é compreendido como uma ação direcionada e consciente, mas também ligada a outras ações inconscientes, que visa à criação de conexões e à solução de problemas.

Partindo disso, o pensamento é constituído por construtos³⁸, ideias, imagens, sensações, crenças, valores, conhecimentos, etc., sendo abastecido, principalmente, pela memória³⁹. Como comenta Vignaux (1991, p. 214): “Qualquer funcionamento cognitivo aplicado ao tratamento da informação depende directamente ao mesmo tempo de nossos mecanismos de armazenagem e de recuperação – as nossas estruturas mnésicas”. Então, a memória, como estrutura que armazena e retém fatos vividos, informações, imagens, sensações, comportamentos, acontecimentos, etc., permite a recuperação dos mesmos e seu processamento pelo pensamento.

Assim, o pensamento e a memória, embora sejam funções independentes e distintas, estão interligadas através de uma relação dialética, na qual o pensamento é produzido a partir da memória e esta, também é constituída pelo pensamento.

Para entender o papel da memória, na construção do pensamento e como o pensamento também pode ser retido pela memória, é importante destacar que a memória é constituída por dois aspectos: o individual (ou pessoal) e o coletivo (ou grupal). No que tange ao individual, a memória liga-se ao seu sentido biológico e psicológico, ao passo que, ao coletivo, refere-se à influência do meio, ou seja, ao fator social, cultural e histórico presente na vida de cada ser humano.

³⁷ Como na frase de Fernando Pessoa, sentimos também com o pensamento, ou seja, os fatores emocionais “afetam” e “são afetados” por nossos pensamentos. Segundo Rossini (2001, p. 10), a afetividade “domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal – é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade”.

³⁸ “Um construto corresponde, por isso, a uma estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e percepções em redes de noções e concepções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, ordenar e prever a realidade” (PACHECO, 1995, p. 51).

³⁹ O termo memória é utilizado com diversos sentidos nos mais variados contextos. Nesta pesquisa, seu sentido será desenvolvido a partir da perspectiva da psicologia social, o qual se encontra de acordo com o referencial teórico sobre o Pensamento do Professor e metodológico da História Oral.

A memória individual, para efeitos de estudo, divide-se em memória de longo prazo e memória de curto prazo. A memória de longo prazo é a que possui as funções mais importantes, pois abrange os processos de aquisição, armazenamento e evocação de informações, estando organizada em memória declarativa e de procedimento. Para Oliveira e Bueno (1993, p. 128), a “memória declarativa é a habilidade de armazenar e recordar ou reconhecer conscientemente fatos e acontecimentos”, enquanto que a “memória de procedimento é a capacidade de adquirir gradualmente uma habilidade percepto-motora ou cognitiva através da exposição repetida a uma atividade específica que segue regras constantes”. A memória de curto prazo, por sua vez, é retida por poucos segundos, relacionando-se a atividades cotidianas como memorizar o número de um telefone ou uma frase, entre outras ações.

Desse modo, é a memória de longo prazo que tem maior relevância na articulação com o pensamento, pois esse tipo de memória está ligado à aprendizagem significativa. Com isso, entendo que o que é retido pela memória de longo prazo passou, um dia, por um processo de aprendizagem. Nesse sentido, a memorização está vinculada ao processo de armazenamento de conteúdos, informações, conhecimentos, vivências, etc., os quais só são retidos se os mesmos forem significativos, o que por sua vez, se constitui naquilo que também foi aprendido de forma consciente ou inconsciente. Assim, a memória de longo prazo retém acontecimentos que marcaram a vida de uma pessoa, bem como aquilo que ela aprendeu significativamente nesse percurso.

No entanto, é importante destacar que a memória humana não retém os fatos em sua íntegra e necessita de outras operações mentais ligadas ao pensamento para reconstruir as lembranças. Assim, as lembranças - evocações da memória - são consideradas construções mentais, não sendo fiéis ao anteriormente vivido, visto que ao lembrar-se de um acontecimento do passado o fazemos no presente, com os sentimentos e pensamentos atuais e não os da época em que o mesmo aconteceu.

O valor emocional e intelectual da lembrança original não é mais o mesmo. Recupera-se o passado vivido no momento presente e, então, ele se descaracteriza como realidade. Não se está no passado, mas no contexto existente no momento presente e, de alguma forma, a lembrança é relativizada pelas condições atuais em que ela é recuperada. (KENSKI, 2005, p. 145)

É por esta característica que “a memória não tem apenas como função lembrar ou reactivar o passado; é também o que permite uma aprendizagem constante” (VIGNAUX, 1991, p. 214). Quando as lembranças são recuperadas pelo pensamento, elas são revividas de formas diferentes, sofrendo transformações e reinvenções que retroalimentam a memória individual. Esse processo é dinâmico e produtor de aprendizagens, as quais promovem o desenvolvimento do ser humano e de sua relação com mundo, visto que a memória individual não existe dissociada da memória coletiva.

A memória individual é constituída também pela memória coletiva. As lembranças que guardamos não são só individuais, elas se inserem dentro de uma coletividade, representada pelos grupos sociais nos quais vivemos e compartilhamos ações cotidianas ou não. Como expressa Halbwachs (2006, p. 30): “[...] jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”.

Desse modo, entendo que é em meio ao contexto sociocultural que o pensamento é desenvolvido - a partir do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem (VYGOTSKY, 2008) – e a memória, socializada.

Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não partilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular. (KENSKI, 2005, p. 146-147)

Cabe destacar que a linguagem, embora na perspectiva de Vygotsky (2008) só se refira a verbal, aqui, a mesma é entendida como não limitada a sua forma de enunciação pela palavra. Há vários outros tipos de linguagem, tais como a linguagem corporal, musical, artístico-visual, de sinais, etc., que são de igual importância para o processo de socialização memória, o qual ocorre também através do aprendizado de comportamentos, costumes e outras formas não-verbais de interação.

Ainda, saliento que, embora o desenvolvimento do pensamento seja determinado pela linguagem (VYGOTSKY, 2008), no que diz respeito à sua

oralidade, “o pensamento e a fala não derivam de uma mesma raiz” (Ibid., p. 59). “Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala” (Ibid., p. 58). No entanto, a verbalização do pensamento através da palavra torna possível “transmitir” o pensamento a outros e promover seu desenvolvimento.

Assim, a linguagem pode ser a última etapa de um ciclo do processo operacional do pensamento e, também, aquela que potencializa o início de outro. Através da linguagem, a memória além de socializada pode ser refletida, reconstruída e reinventada, produzindo aprendizagens.

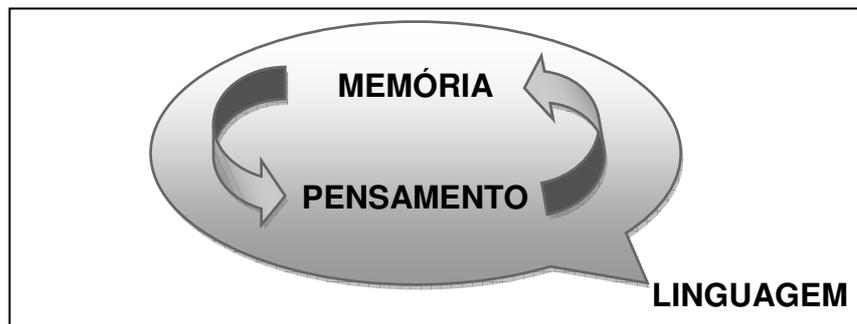


Figura 1 - Esquema representacional do ciclo do pensamento

Ao refletir sobre o processamento do pensamento, como uma atividade dinâmica e que move o sujeito em seu desenvolvimento, é possível entender a abrangência de um estudo que tem como objetivo investigar o pensamento de professores. Em um estudo dessa natureza, entendo que o professor, ao ensinar, aciona várias funções cerebrais, dentre elas a memória, o pensamento e a linguagem, sendo estas fundamentais em seu processo de aprendizagem docente. Olhando por este viés, o referencial sobre o pensamento do professor possibilita “além de conhecer a forma como os professores pensam e promovem o ensino, compreender as implicações desse processo na constituição de sua docência” (SOUZA; BELLOCHIO, 2011b, p. 833).

Um ponto importante a se considerar nesse processo, é que ao acionar a memória, o professor acessa as suas lembranças de vida, ou seja, a sua história. Assim, percebo que é impossível dissociar o professor da pessoa que ele é ou na qual está se constituindo. Por conseguinte, o que o professor é como pessoa diz muito acerca do que ele é como professor.

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direcção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irredutível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. (NÓVOA, 1995, p. 9, grifos do autor)

Essa perspectiva mostra a necessidade de se conhecer a pessoa do professor, sua subjetividade, de modo a poder compreender como ele pensa e toma decisões no ambiente de sala de aula. Para tal, entendo que é preciso levar em consideração suas características pessoais que estão sendo formadas a partir das vivências que teve. Como sublinha Goodson (1995, p. 71-72):

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (grifo do autor)

Nesse contexto, a linguagem se torna um meio essencial para compreender e conhecer o pensamento dos professores, ou seja: *Quais são os pensamentos dos professores sobre sua prática docente? O que pensam ao ensinar e como isso se processa? De que forma suas vivências anteriores se refletem no planejamento de suas aulas e nas decisões que tomam dentro do espaço educativo no qual atuam? E em uma perspectiva mais voltada para a compreensão de como o pensamento promove a construção do ser professor: "Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?" (NÓVOA, 1995, p. 16).*

No entanto, questiono: *Qual a forma de linguagem mais adequada para acessar o pensamento dos professores?* Há várias formas pelas quais a linguagem pode ser comunicada. Uma delas, e que se reveste de importância no contexto desta pesquisa, é a narrativa. Através da narrativa, a linguagem ganha vida a partir do relato de histórias, verbalizando pensamentos constituídos por várias lembranças, sentimentos, reflexões, etc., e permitindo, como expressa Warschauer (2010, p. 17), "explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o carácter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida". Assim:

“Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (SOUZA, 2006, p. 104).

É por esse motivo que muitas pesquisas sobre o pensamento do professor se assemelham com as pesquisas narrativas, pois ao investigarem o pensamento desses profissionais, conheceram também as suas histórias de vida, não só as ligadas à docência, mas muitas outras que se relacionam a ela e a constroem.

Portanto, para a investigação acerca do pensamento dos professores é fundamental entender a conexão que há entre o pensamento, a memória e a narrativa como forma de produção de aprendizagens do “ser professor”. Levando-se em conta que

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (HOLLY, 1995, p. 82)

Nesse contexto, Josso (2010) traz uma importante contribuição para o conhecimento dos referenciais que subsidiam o pensamento e a ação dos professores, a qual diz respeito ao estudo e à compreensão do conceito de recordação-referência.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para a frente, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. (JOSSO, 2010, p. 39)

As recordações-referências emergem das histórias narradas pelos professores na forma de experiências fundadoras e vivências significativas que tiveram, as quais agem sobre sua forma de pensar e organizar o ensino. Na forma de experiência fundadora, em sua reflexão, segundo Josso (2010):

[...] ao contribuir para compreender o processo de formação, evidencia o processo de conhecimento que correlativamente se desenrolou por meio da integração, mais ou menos alcançada, de um conjunto de conhecimentos que funcionam, a partir de então, como os pressupostos da ação e do pensamento. (JOSSO, 2010, p. 213)

Assim, entrelaçando autores do campo das pesquisas biográficas⁴⁰ (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; HOLLY, 1995; WARSCHAUER, 2010; SOUZA, 2006; e JOSSO, 2010) e articulando os significados dos termos pensamento, memória, aprendizagem e narrativa, nesta pesquisa, reflito sobre o referencial do pensamento do professor levando em conta a complexidade existente nos processos formativos ligados à relação entre os professores de música e o ensino de flauta doce.

⁴⁰ Cabe sublinhar que foram desenvolvidos trabalhos significativos na área da educação musical que se basearam em pesquisas biográficas, tais como Torres (2003, 2008), Bozzetto (2004), Gomes (2009), Ferla (2009), entre outros.

Capítulo II

Neste segundo capítulo, discorro sobre a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, narrando os processos de seleção dos participantes e de produção dos dados. Como abordagem metodológica foi escolhida a história oral temática, tendo como procedimentos a entrevista narrativa e, para a análise e interpretação das mesmas, algumas estratégias da teoria fundamentada. Isso possibilitou a reconstrução e o estudo das histórias dos professores de música, participantes da pesquisa, com a flauta doce e seu ensino.

2 OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A História Oral Temática

*O olho do homem serve de fotografia ao invisível,
como o ouvido serve de eco ao silêncio.⁴¹
(Machado de Assis)*

As reflexões acerca do referencial sobre o pensamento do professor mostraram a importância de conhecer a história dos professores de música com a flauta doce para investigar como eles pensam o ensino desse instrumento musical, configurando os objetivos do presente estudo. Assim, ao pesquisar sobre abordagens metodológicas qualitativas que possibilitariam a construção do percurso de vida desses professores, cheguei à história oral.

A história oral, como expressa sua denominação, refere-se a um estudo que envolve “história” e “oralidade”, ou seja, uma pesquisa sobre histórias narradas oralmente por sujeitos. Para tal, “utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS 2006, p. 18). Em sua totalidade, abrange diferentes gêneros investigativos, dentre os quais, um correspondeu aos objetivos de minha pesquisa, pois possibilitou o estudo de um tema, em especial, na vida dos professores de música. Esse gênero é a história oral temática.

A história oral temática, inserida no contexto das pesquisas sobre a história oral, decorre, segundo Meihy (2005), “da vontade de registrar, guardar e propor análises fundadas em um conceito de conhecimento que se dobra ao *continuum* da vida” (p. 25, grifo do autor) e, por isso, apresenta-se “como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (p. 57).

A relevância da história oral temática, assim como dos demais gêneros da história oral, consiste no potencial existente de reflexão “sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas” (FREITAS, 2006, p. 14). Nesse contexto, percebi que quando os protagonistas são professores, ouvir suas histórias, suas experiências de vida, torna-se relevante para compreender que:

⁴¹ Frase extraída da página 61 do livro: ASSIS, M. *Esaú e Jacó*. São Paulo: Ática, 1975.

[...] a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional dos professores, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas pedagógicas assumidas e, portanto, essenciais para compreensão e transformação de ações educativas e da profissão docente. (CHAVES, 2006, p. 162)

Desse modo, nesta pesquisa, levar em consideração a voz dos professores de música tornou-se importante na medida em que possibilitou o acesso e a interpretação do pensamento dos professores acerca do ensino de flauta doce a partir de suas próprias narrativas.

Um ponto importante na escolha de um gênero dentro da história oral foi por tratar-se de um aporte metodológico que possibilita a reconstrução e a criação de histórias. Além disso, o mesmo mantém um vínculo com a memória (MEIHY, 2005) e permite o conhecimento e a compreensão dos processos envolvidos na construção do pensamento e na produção da narrativa.

O que foi lembrando, como foi lembrado, em que circunstância foi evocado o fato: tudo isso integra a narrativa, que sempre nasce na memória e se projeta na imaginação [produto do pensamento], que, por sua vez, depois de articular estratégias narrativas, se materializa na representação verbal que pode ser transformada em fonte de escrita. (MEIHY, 2005, p. 61)

Assim, na perspectiva da história oral, Meihy (2005, p. 62) expressa que: “Memória, imaginação, representação e estratégias são bases que sustentam qualquer narrativa sobre o passado e o presente”. Sobre isso, é importante destacar que, segundo Josso (2010, p. 38), “[...] a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor de um questionamento presente”. Esse embate gera a dinâmica da narrativa e sua riqueza como fonte viva e mutável enquanto material oral que está sujeito às inconstâncias e conjunturas do momento presente. Desse modo, uma narrativa nunca é igual à outra, mesmo quando aborda um mesmo tema contado por uma mesma pessoa. Isso ocorre devido ao dinamismo do pensamento, o qual está em constante processo de transformação e reconstrução, refletindo-se na narrativa.

Toda narrativa é sempre e, inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas. (MEIHY, 2005, p. 56)

Ao transformar a narrativa oral em documento escrito, através da transcrição da entrevista, ocorre o congelamento do processo mutável da fala e “lhe garante uma outra vida, independente da continuidade de sua fluidez oral” (MEIHY, 2005, p. 77). Como registro escrito, transforma-se em um documento permanente que pode ser utilizado para diferentes estudos e fins.

Sobre a memória, Meihy (2005) comenta ainda que é fundamental diferenciá-la em sua esfera individual e coletiva. A memória individual se torna significativa para história oral, pois se constitui da mescla entre as vivências interiores e as vivências no ambiente sociocultural; e a memória coletiva como representação do fenômeno social que envolve um grupo de pessoas.

No caso desta pesquisa, a memória coletiva simboliza o fenômeno social do ensino de flauta doce no RS vinculado ao grupo de participantes da pesquisa, os quais se constituem em um grupo por partilharem de uma memória coletiva docente em música, visto que emergem do mesmo curso superior possuindo uma formação acadêmico-profissional com similaridades em diversos aspectos.

Desse modo, a história oral temática, como gênero da história oral, mostrou-se uma abordagem metodológica rica ao possibilitar, através do estudo dos relatos orais dos professores de música, a reconstituição dos percursos vividos, pelos participantes da pesquisa, e por mim mesma, com a flauta doce e seus processos de ensino.

2.2 Os procedimentos de produção e análise dos dados

*Às vezes até queremos fazer a história dos outros, mas a escolha do tema, a organização do projeto e a condução das entrevistas demonstram que estamos sempre fazendo também nossa própria história.⁴²
(Rubem Figgot)*

2.2.1 A seleção e o contato dos participantes

Os participantes da pesquisa constituíram-se de professores licenciados em música, egressos da UFSM, que ensinam flauta doce em diferentes espaços socioeducativos do Rio Grande do Sul (RS).

⁴² Figgot apud Meihy, 2005, p. 122.

Para seleção desses participantes, como critérios, estabeleci que os professores de música fossem graduados no curso de Música – Licenciatura Plena - da UFSM, e para sua participação, que se comprometessem e tivessem disponibilidade para participar das entrevistas, bem como para ler a sua transcrição e sugerir alterações, se assim considerassem pertinentes. Além desses critérios, selecionei professores de música que morassem próximos à Santa Maria - RS, ou aqueles que eu teria condições viáveis de encontrar para a realização das entrevistas.

Assim, foram selecionados quatro participantes que atuam em diferentes cidades do RS com o ensino de flauta doce. Por uma questão de ética, não definirei, na descrição dos professores, a cidade e o lugar onde os mesmos atuam, mas trarei um pouco da realidade do local expressa através das narrativas dos professores, visto que isso se torna importante para a compreensão de suas construções, compreensões e significações acerca do ensino de flauta doce. Nesse contexto, não pretendo singularizar a realidade do ensino de flauta doce, de forma específica, de cada cidade, até por que isto seria impossível, pois não há uma realidade para cada cidade, o que há são várias realidades, produzidas pela interpretação dos participantes. A “realidade”, então, será o reflexo das construções de cada participante, ou seja, construções do que eles entendem de suas vivências em cada contexto, o que não pode ser generalizável.

Após a seleção dos participantes, busquei pelos seus contatos (telefone e e-mails) para convidá-los a participarem, voluntariamente, da pesquisa. Desse modo, contatei dois participantes pessoalmente e dois via e-mail. Nas duas formas de contato, realizei uma breve descrição da pesquisa, enfatizando os objetivos, os procedimentos metodológicos e a relevância da participação de cada um para a compreensão do pensamento do professor de música sobre o ensino de flauta doce.

Os quatro participantes – dois do sexo feminino e dois do sexo masculino - contatados aceitaram colaborar com a pesquisa e escolheram como pseudônimos: Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo. A faixa etária dos participantes se encontrava, em 2011, entre os 26 a 34 anos. Os quatro concluíram a graduação na UFSM a partir do ano de 2005, tendo sido colegas em algumas disciplinas do curso de Música. Como todos se formaram após 2005, constituem-se em um grupo de professores que ainda se encontra, relativamente, no início da carreira profissional. Este fato não foi levado em consideração na seleção dos participantes, mas

mostrou-se bastante significativo para a pesquisa, visto que é no início da carreira que os professores se defrontam com um grande número de desafios e dilemas⁴³, e que definem seus estilos de ensinar.

As entrevistas foram realizadas em locais combinados com os participantes. Assim, as entrevistas com Maria Lucia e Luis Henrique foram feitas em suas residências; com Vera, em uma das instituições em que trabalha; e com Bernardo, pela internet no Programa Skype⁴⁴ através de comunicação de voz e vídeo.

2.2.2 As entrevistas narrativas e suas etapas de desenvolvimento

A técnica da entrevista narrativa (EN) tem sua origem do termo latino *narrare* o qual significa relatar, contar, narrar uma história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Assim, destaca-se como um método de produção de dados o qual estimula o entrevistado a contar a história de sua vida ou de algum acontecimento relevante que viveu e que tenha sentido em seu contexto sociocultural.

O interesse pelas narrativas e pela narratividade, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), surge na “Poética” de Aristóteles, estando relacionado com a função desempenhada pelo “contar histórias” na configuração dos fenômenos sociais. Esse interesse, nas últimas décadas, fez com que o uso das narrativas fosse muito difundido nas Ciências Sociais e na investigação educacional.

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educacional é que nós seres humanos somos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que nós seres humanos experimentamos o mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11, tradução nossa⁴⁵)

Nesse contexto, a ideia da EN “é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95), o qual se mostra, muitas vezes, reducionista. Então, a EN visa, com o processo

⁴³ “Um dilema define-se por uma situação problemática que os professores enfrentam quer ao nível do pensamento, quer ao nível da prática, no decurso da actividade, surgindo como um ponto de tensão que o professor resolve e a partir do qual toma decisões” (PACHECO, 1995, p. 55).

⁴⁴ A opção por utilizar um programa se deveu ao fato de o entrevistado morar em uma cidade do interior do RS, para a qual não havia muita disponibilidade de ônibus. Primeiramente, tentamos combinar a entrevista presencial, mas não foi possível.

⁴⁵ “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”.

de contar histórias, que as experiências sejam revividas e reconstruídas pelos entrevistados, gerando um processo de reflexão e organização das mesmas, possibilitando também que parte do que é lembrado, pensado e sentido pelo narrador fique expresso na forma como ele narra suas histórias, o que em um esquema de pergunta-resposta nem sempre acontece.

Assim, diferentemente do esquema pergunta-resposta, a EN usa um esquema autogerador, o qual sustenta o fluxo da narração. Esse esquema autogerador é composto por três características: textura detalhada - a qual trata das informações que o narrador fornecerá sobre o tempo, o lugar, os motivos, etc.; fixação da relevância - a narrativa acerca de aspectos relevantes dos acontecimentos; e fechamento da Gestalt⁴⁶ - refere-se à totalidade da narrativa, pois toda a história tem um começo, um meio e um fim, sendo que o “fim” pode representar o presente, ou seja, um acontecimento que ainda não foi concluído (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Seguindo o esquema autogerador, a EN potencializa que o entrevistado reconstrua a sua história, tornando sua utilização muito relevante para a história oral.

A entrevista torna-se um instrumento mais adequado para a pesquisa de História Oral, porque a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz “história”, na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar. Por outro lado, se o momento da entrevista é a construção de um espaço determinado no tempo, no qual as lembranças são revividas e contadas dentro de um contexto, tal contexto precisa ser desvelado e levado em consideração na construção dos significados que ocorre na entrevista. (LOURO, 2004, p. 27)

Desse modo, a EN, nesta pesquisa, ao encorajar os professores de música a contar a sua história, produziu como material as narrativas dos mesmos sobre sua trajetória com a flauta doce. Essas narrativas trazem consigo aquilo que o narrador quis contar sobre si, sobre sua vida, sobre suas experiências, sobre seu trabalho, a partir de suas lembranças, aprendizagens, etc., possibilitando a compreensão acerca de seus pensamentos sobre o ensino de flauta doce e, também, sobre como ele está se tornando o professor que é, visto que,

⁴⁶ Gestalt é uma palavra de origem alemã, a qual não tem tradução exata em português. Em uma tradução aproximada significa forma, conformação, figura, aparência, integração entre as partes. Gestalt também se refere a uma Escola de Psicologia Experimental, a qual atuou, principalmente, no campo da teoria da forma, teorizando sobre o fenômeno da percepção. Segundo essa teoria: “Não existe, na percepção da forma, um processo posterior de associação de várias sensações. A primeira sensação já é de forma, já é global e unificada” (GOMES FILHO, 2004, p. 19).

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional. (GALVÃO, 2005, p. 343)

Para tanto, as EN foram realizadas individualmente com cada participante e organizadas em duas etapas: EN I e EN II.

ETAPAS		PARTICIPANTES			
		Maria Lucia	Luis Henrique	Vera	Bernardo
EN I	Data	19/06/2011	26/06/2011	09/07/2011	17/09/2011
	Duração	1 h e 12 min	2 h	30 min	45 min
EN II	Data	11/10/2011	02/11/2011	15/10/2011	27/11/2011
	Duração	13 min	1 h	12 min	20 min

Quadro 1 - Organização das etapas das entrevistas

→ ETAPA 1

Na primeira etapa das entrevistas narrativas (EN I), busquei conhecer a história dos participantes com a flauta doce, desde o seu primeiro contato com esse instrumento musical até os dias atuais nos quais atuam com o seu ensino. Desse modo, elaborei um roteiro (Apêndice A) que desse visibilidade a esse intento, partindo de uma questão que aqui chamo de desencadeadora - “Como a flauta doce entrou na sua vida?” - pois a mesma teve como função desencadear o relato sobre a trajetória dos professores com o ensino de flauta doce e viabilizar o esquema autogerador.

As outras perguntas elaboradas para o roteiro tiveram o objetivo de dar suporte à entrevista, para o caso de alguns pontos considerados importantes, para a pesquisa, não serem abordados na narrativa dos participantes ao responderem à questão desencadeadora. Assim, foram contempladas catorze questões semiestruturadas no roteiro, sendo que doze delas transcorrem sobre aspectos relativos a distintos momentos da vida dos entrevistados, os quais compreendem a história pessoal, acadêmica e profissional com a flauta doce, e duas de caráter

aberto para os participantes, visando possibilitar outras narrativas assim como esclarecer dúvidas que os mesmos tenham sobre a pesquisa.

Nesta etapa da entrevista, solicitei a permissão dos professores de música para a gravação das entrevistas e para a publicação de trechos das mesmas, destacando que eles teriam acesso tanto às transcrições das entrevistas quanto às análises realizadas. Por fim, salientei a garantia, aos participantes, do direito de abandonar a participação na pesquisa “a qualquer momento, sem penalidades ou perdas” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 51).

→ ETAPA 2

Na segunda etapa, propus algo diferente do que tem sido realizado em diversas pesquisas que trabalham com história oral e com a questão da memória. Ao invés de trazer imagens, músicas e poesias escolhidas por mim que pudessem ser utilizadas como um recurso de recordação, solicitei a cada participante que escolhesse tais materiais para a realização da segunda entrevista narrativa (EN II), mas com um objetivo diferente daquele que busca reavivar lembranças guardadas na memória. Curiosamente, embora não tenha tido como objetivo central esse propósito, o mesmo se fez presente no processo.

Ao pedir que procurassem uma imagem, uma poesia e uma música, o meu intuito foi que os professores de música parassem para pensar sobre o significado da flauta doce para eles, como uma forma de fazer com que refletissem sobre isso e que tivessem o trabalho de procurar coisas que pudessem representar esse significado. Na mesma entrevista, para concluir, fiz duas perguntas para estimulá-los a pensar sobre a pesquisa e suas possíveis contribuições em suas vidas.

Essa etapa foi realizada da seguinte maneira: em cada entrevista, pedi que me mostrassem a imagem, a poesia e a música (uma de cada vez) e comentassem o porquê da sua escolha, ou seja, em que representavam o significado da flauta doce e de seu ensino na vida do participante. Depois, perguntei o que a participação, nesta pesquisa, significou para cada um e como foi reviver sua história com a flauta doce.

Cabe destacar que na EN, busquei uma relação de conexão entre investigador e participantes como forma de conhecimento e compreensão das

histórias relatadas. Nessa relação, houve participação colaborativa de cada um dos participantes na construção da pesquisa, tornando-se atores no processo.

A investigação narrativa é um processo colaborativo que envolve uma explicação mútua e re-explicação de histórias a medida que a investigação avança. No início do processo de viver a história compartilhada na investigação narrativa, o investigador deve estar ciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas. Isto enfatiza a importância da construção mútua na relação de pesquisa, uma relação em que ambos, participantes e pesquisadores, sintam-se preocupados com seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22, tradução nossa⁴⁷)

Assim, todas as entrevistas passaram por um processo de transcrição e textualização - no qual tentei respeitar a linguagem característica de cada participante - sendo enviadas a cada um dos professores de música de modo que eles realizassem a leitura e as alterações as quais considerassem necessárias. Também foram enviados os textos com a história de cada participante com a flauta doce e partes da dissertação, nas quais foram usados referidos trechos das entrevistas, para que lessem as análises, interpretações e construções realizadas a partir das entrevistas, aprovando-as ou não. O procedimento também possibilitou que questionassem e realizassem as alterações que considerassem pertinentes.

2.2.3 A análise dos dados a partir de procedimentos da Teoria Fundamentada

Para a realização da análise e da interpretação dos dados produzidos na pesquisa foram utilizadas algumas estratégias da Teoria Fundamentada (TF), tendo em vista que

A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los. [...] Nós *construímos* as nossas teorias por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. (CHARMAZ, 2009, p. 24-25, grifo da autora)

⁴⁷ “La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar constuyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza en la importancia de la contrucción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tegan voz con la que contar sus historias”.

Além disso, seus métodos complementam “outras abordagens da análise de dados qualitativos, em vez de estarem em oposição a eles” (CHARMAZ, 2009, p. 24), o que possibilitou sua união à metodologia da história oral e da narrativa.

A TF foi criada por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss em 1967 e, ao longo dos anos, foi sendo desenvolvida e modificada, no entanto, seu sentido permaneceu o mesmo: por “teoria fundamentada” entende-se “teoria derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Na TF, a análise dos dados inicia por um processo de codificação qualitativa. “A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 16). O processo de codificação compreende, pelo menos, duas fases. A primeira fase é chamada de codificação inicial. Nesta fase, a análise dos dados pode ser realizada através da codificação de “palavra por palavra”, “linha a linha” e “incidente por incidente”. A segunda fase é “focalizada e seletiva que utiliza os códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Nesta pesquisa, antes de começar a codificação inicial, realizei uma análise temática geral⁴⁸ das transcrições das entrevistas das duas etapas, a partir da qual selecionei conjuntos de dados nos quais a narrativa dos participantes estava mais centrada⁴⁹ em seu percurso com a flauta doce. Pela análise temática geral, produzi conjuntos de dados, de acordo com cada fase da vida dos participantes, que também serviram para a reconstrução da história de cada professor de música com a flauta doce.

Após a análise temática geral, iniciei a primeira fase prevista na TF, realizando a codificação dos dados apenas de “linha a linha⁵⁰”, a qual consistiu no exercício de analisar uma linha, da transcrição da entrevista, de cada uma vez. Essa análise atenta possibilitou a compreensão e o aprofundamento de significados explícitos e implícitos presentes na narrativa dos professores de música,

⁴⁸ Essa análise temática geral também possibilitou a organização da história de cada participante.

⁴⁹ Nas entrevistas, outros assuntos, alheios ao tema investigado, surgiram. Então, refleti sobre os mesmos e mantive, para a análise, apenas aqueles que se mostraram a mim, de alguma forma, relevantes para a pesquisa.

⁵⁰ Devido à grande quantidade de material produzido com as entrevistas, ficou inviável, dentro do pequeno prazo para a realização das análises, fazer também a codificação de “palavra por palavra” e de “incidente por incidente”.

promovendo a construção de códigos iniciais. Cabe destacar que a análise “linha a linha” não foi realizada de forma isolada, mas sim levando em consideração o seu sentido dentro do contexto, ou seja, junto a outras linhas.

Assim, a cada linha, fui identificando pontos importantes destacados nas narrativas dos participantes, que chamaram a atenção para as diferentes relações tecidas com a flauta doce em distintas fases da vida dos professores de música. Por exemplo, na infância, através de algumas expressões: “quando eu era criança”, “quando eu era uma menina muito feliz e faceira”, “na minha cabeça de criança”, “quando eu estava me sentindo sozinha, eu tocava flauta”, etc. Essas expressões mostram a forma de narrar-se, o tempo em que os fatos aconteceram, os estados emocionais, e a forma com a qual reconstroem suas lembranças perceptivas das vivências com a flauta doce na infância. Além disso, atentam para a importância de entender o universo infantil e o contexto do qual faziam parte, e os significados que a flauta doce foi tecendo a partir deles. Como alguns códigos iniciais, com relação a esse exemplo, surgiram: “Iniciando os estudos musicais na infância”; “Revivendo e reinterpretando o passado com a flauta doce”; “Lembrando perceptivamente da infância”; “Construindo uma relação afetiva com a flauta doce”; entre outros.

Na segunda fase da TF realizei a codificação focalizada, a partir da qual os códigos iniciais mais significativos e frequentes foram retomados e analisados minuciosamente tendo em vista o foco da pesquisa, ou seja, o pensamento dos professores de música no processo de constituição da docência com a flauta doce. Nessa fase, a “codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para organizar os seus dados de forma incisiva e completa” (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Nas duas fases de codificação, utilizei o método comparativo constante⁵¹ entre os dados de cada participante, os códigos emergidos e as categorias construídas, principalmente, para entender como determinados temas apareciam entre as narrativas de cada professor de música, levando em consideração a importância da comparação “[...] como fonte de pesquisa e de conhecimento crítico” (NÓVOA, 2011, p. 539). Isso possibilitou, na codificação focal, a elaboração de categorias analíticas, o que levou a “uma compreensão teórica da experiência

⁵¹ “[...] método de análise que gera sucessivamente mais conceitos abstratos e teorias por processos indutivos de comparação de dados com dados, de dados com a categoria, de categoria com categoria, e da categoria com o conceito. Portanto, as comparações integram cada uma das etapas do desenvolvimento analítico” (CHARMAZ, 2009, p. 251).

estudada” (CHARMAZ, 2009, p. 16). Assim, as categorias analíticas emergidas relacionadas com o foco da pesquisa foram: *Refletindo a imagem de um flautista; Experimentando a docência com a flauta doce; Somando referenciais de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce; Ampliando horizontes musicais “através da” e “com a” flauta doce; Aprendendo flauta doce em grupo; e Fazendo música e expressando-se com a flauta doce.*

Ao realizar a codificação, percebi, como expressa Charmaz (2009), que:

O ponto forte da codificação na teoria fundamentada deriva desse envolvimento concentrado e ativo no processo. Você influencia de fato os seus dados, em vez de analisá-los passivamente. Os novos eixos da análise ganham visibilidade por meio das suas ações. Os eventos, as interações e as perspectivas entram em um campo de ação analítico que você não havia imaginado. (Ibid., p. 87)

Além disso, “é um processo emergente” (CHARMAZ, 2009, p. 88). A partir da codificação, as ideias emergem inesperadamente. Quanto maior envolvimento no processo, maior o número de “insights”. A TF acaba promovendo percepções e compreensões sobre o estudo.

Cabe destacar que, antes de iniciar a codificação das entrevistas e no decorrer da realização da mesma, como um meio de registrar e refletir sobre os processos inerentes ao estudo desenvolvido, redigi memorandos tendo em vista seu significado dentro do contexto da TF e, também, por seu sentido etimológico vinculado à memória.

De acordo com a TF, os memorandos são documentos pessoais, escritos com o objetivo de refletir sobre os dados produzidos, representando um registro da pesquisa “e de seu progresso analítico” (CHARMAZ, 2009, p. 132).

A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorreram naquele momento. (CHARMAZ, 2009, p. 106)

Em seu sentido etimológico, o memorando é o gerúndio do verbo memorar, ou seja, remete à ação de (re)lembrar. Então, para a escrita de um memorando visitei e revisei as lembranças guardadas em minha memória e, através do pensamento, realizei a organização e a reflexão acerca das mesmas como uma

forma de compreender e analisar o vivido ao longo do desenvolvimento da pesquisa, construindo conhecimentos sobre o tema investigado.

Na pesquisa, para melhor organização dos memorandos, dividi-os em três categorias:

- *Memorandos das Entrevistas* - mesclam descrições, impressões e reflexões sobre as entrevistas. Estão divididos em dois tipos de memorandos: Memorando da Entrevista (ME), registro descritivo-reflexivo individual de cada entrevista; Memorando Reflexivo das Entrevistas (MRE) - memorando reflexivo que abrange a análise de todas as entrevistas e discute categoriais analíticas.
- *Memorandos Descritivos* (MD) - trazem explicações e algumas considerações acerca dos procedimentos realizados ao longo da pesquisa.
- *Memorandos Reflexivos* (MR) - tratam de discussões e reflexões acerca do caminho percorrido na pesquisa, ou seja, dos referenciais teóricos e metodológicos utilizados, das análises e interpretações construídas.

Muitos desses memorandos não foram citados na dissertação, mas serviram de base para a construção de cada capítulo da mesma. Sendo reconstruídos e dando origem a várias reflexões e interpretações expressas na dissertação. Os quadros 2 e 3 mostram a organização dos ME e dos MRE:

ME		PARTICIPANTES			
		Maria Lucia	Luis Henrique	Vera	Bernardo
ME I	Data	19/06/2011	26/06/2011	10/07/2011	21/09/2011
	Título	Somos amigas de infância!	Como se inicia uma paixão?	A flauta doce companheira.	A objetividade na opção pelo ensino de flauta doce.
ME II	Data	17/10/2011	02/11/2011	17/10/2011	01/12/2011
	Título	A flauta doce é uma continuação de mim.	Tocar em conjunto.	Flauta doce e natureza.	Um olhar mais atento para a prática docente com a flauta doce.

Quadro 2 – Memorandos das Entrevistas

MEMORANDOS REFLEXIVOS DAS ENTREVISTAS (MRE)		
	TÍTULO	Nº. de páginas
MRE I	A construção de uma imagem	3
MRE II	A flauta doce ampliando as possibilidades de vivências musicais	1
MRE III	Os primeiros passos de um professor em formação	3
MRE IV	Os professores que nos marcam como modelos que se somam na construção da docência em flauta doce	3
MRE V	A flauta doce como meio de expressão e fazer musical	2
MRE VI	O ensino coletivo de flauta doce	2

Quadro 3 – Memorandos Reflexivos das Entrevistas

A redação de memorandos, através da reflexão sobre os dados produzidos, promoveu a elevação dos códigos focais à condição de categorias conceituais. Estas categorias, como comenta Charmaz (2009), explicam ideias, eventos ou processos nos dados, e o fazem em termos reveladores. No caso desta pesquisa, as categorias revelaram o pensamento dos professores de música, mostrando suas relações com a flauta doce e sua docência.

Capítulo III

Neste terceiro e último capítulo, intitulado “O pensamento e a docência com a flauta doce”, trago pensamentos, experiências, histórias e vidas; falo sobre pessoas, professores de música e flauta doce; e reflito sobre processos de aprendizagem, de formação e de construção de paixões. Com isso, busco organizar as análises e as compreensões realizadas, ao longo da pesquisa, acerca do pensamento dos professores de música sobre o ensino de flauta doce e seu papel no processo formativo docente desses profissionais.

3 O PENSAMENTO E A DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE

3.1 A flauta doce na história dos professores de música

*A vida não é a que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.⁵²
(Gabriel García Márquez)*

Como e quando a flauta doce passou a fazer parte da história dos professores de música participantes da pesquisa? Que sentidos esse instrumento musical produziu em suas vidas? Como esses sentidos, de algum modo, levaram cada professor a trabalhar com o ensino de flauta doce? E de que forma eles influenciam o seu pensar e fazer pedagógico-musical em sala de aula?

Estas questões, entre outras, são importantes para a compreensão do pensamento dos professores de música sobre o ensino de flauta doce e para a reflexão sobre as implicações existentes nas relações que eles estão construindo e a maneira como estão se produzindo professores. Como reflete Nóvoa (1995): “*ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*” (p. 10, grifos do autor).

Desse modo, a história dos professores de música entrevistados, narrada na sequência, mostra a *maneira de ser e de ensinar flauta doce* de cada um e as relações com o seu processo formativo docente.

Ao narrarem suas histórias, percebi que diferentes foram os estilos de contar o vivido. Esses estilos relacionam-se à maneira como cada um organiza os seus pensamentos a partir do que guarda na memória, sendo esta constantemente acessada no momento de narrar suas histórias com a flauta doce e seu ensino. Nesse processo,

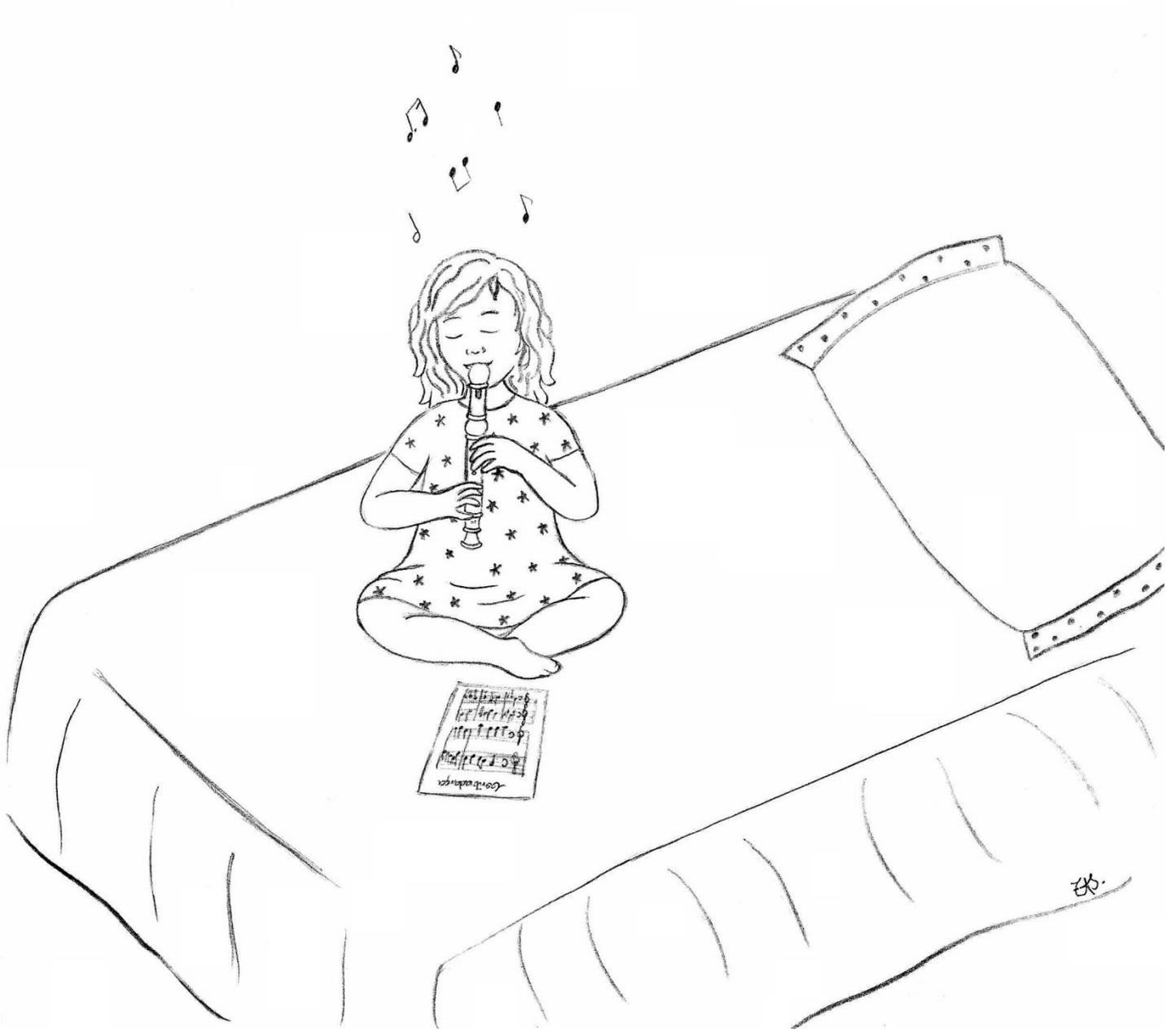
A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar para si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. (SOUZA, 2006, p. 102)

⁵² “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” – abertura do livro: MARQUÉZ, G. G. *Vivir para Contarla*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mandadori S.L., 2002.

Observei que Luis Henrique e Maria Lucia contam com maiores detalhes os fatos vividos, reproduzindo até as falas proferidas (ou como as lembram) em determinados acontecimentos de suas histórias. Vera e Bernardo foram mais concisos, embora também muito expressivos. Do mesmo modo, algumas entrevistas duraram mais que outras. Risos e manifestações emotivas mais intensas estiveram presentes em distintos graus de amplitude ao longo das narrativas de cada participante. Essas diferenças demarcam a particularidade do sentir e do pensar de cada um dos entrevistados, ligando-se à singularidade do seu percurso de vida.

Através das narrativas dos professores de música, pude reconstruir suas trajetórias com a flauta doce e seu ensino. Assim, neste momento, conto um pouco da história de cada um com esse instrumento musical, começando pela história de Maria Lucia – “Somos amigas de infância!”; depois, a de Luis Henrique – “Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce”; na sequência, a de Vera – “Então, quando eu penso em flauta doce e em seu ensino, eu vejo que isso não é dissociado do resto da minha vida”; e por último, a de Bernardo – “A flauta doce abriu vários horizontes, pra mim, na questão da educação”.

3.1.1 *Somos amigas de infância!*



Quando eu era criança lá em... (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). A história de Maria Lucia com a flauta doce inicia em sua infância. Ela estudou num conservatório de música vinculado a uma escola particular, que ficava próximo ao trabalho de sua mãe, no qual tinha aulas de piano, teoria e participava de uma bandinha. Foi nesta bandinha que Maria Lucia começou a tocar flauta doce⁵³.

Tinha duas aulas de piano e junto com essa aula de teoria, que era na sexta, tomavam um bom tempo da manhã. Na minha cabeça de criança parecia a manhã inteira. Provavelmente não era, mas nas minhas lembranças eu tenho como sexta a manhã inteira ficar nesse espaço e nós tínhamos as aulas de teoria num grupinho pequeno na sala principal e, depois, nós íamos para outra salinha onde nós tínhamos a bandinha. Nessa bandinha nós trabalhávamos flauta doce e instrumentos de percussão pequenos, de bandinha rítmica mesmo. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Maria Lucia estudou nesse conservatório por volta de dois a três anos, após, teve que mudar-se, pois como seu pai era militar, ele foi transferido para outra cidade. Neste novo lugar, Maria Lucia voltou a ter aulas de música numa escola que também tinha um projeto de inclusão social.

Depois que eu voltei a estudar música, eu voltei numa escola da cidade que tinha um projeto social e eu comecei a fazer as aulas. Junto às aulas de teoria, eu comecei a ir aos ensaios extras e comecei a participar no projeto do coral. Junto do coral, tinha flauta doce, então, eu continuei a estudar flauta doce. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

A flauta doce, para Maria Lucia, se insere dentro de seu “período de descobertas musicais” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). Ela comenta que tocar flauta doce era, sempre, algo muito divertido. “Era divertido. Era um instrumento que eu podia tocar em qualquer lugar, que eu não tinha que estar num lugar específico, que eu podia me fechar no meu quarto para tocar. Você ia aprendendo e era divertido aprender” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). É essa a imagem de tocar em seu quarto, sentada na cama, que para ela representa a de flauta doce e seu ensino em sua vida. Algo que, como conta, expressa muitos dos sentidos e motivações para estudar e tocar flauta doce, os quais independem de regras e limitações.

⁵³ A flauta doce refere-se a uma família de instrumentos musicais que são classificados de acordo com a sua extensão, sendo nomeada de forma semelhante à classificação vocal (soprano, contralto, tenor, baixo, etc.). Em alguns casos, no texto, quando não houver especificação quanto ao registro do instrumento musical, aparecendo apenas como “flauta doce”, deve-se entender que está sendo feita alusão a flauta doce soprano.



Figura 2 - Nina tocando la flauta (autor desconhecido)⁵⁴

Maria Lucia explica que se identifica muito com a imagem de “Nina tocando flauta” (Figura 2). Essa imagem a remete à sua infância, quando tocava flauta doce sem se importar com a postura e aspectos ligados à técnica de estudo no instrumento musical.

Ela [Nina] está sozinha e de pernas cruzadas, então, é uma coisa que ela nem está cuidando a postura. É uma coisa muito pessoal dela. Ela está tocando e sorrindo com os olhos fechados, então, ela está sentindo a música e está tendo prazer naquela execução musical. E eu gosto até do fato dela não ter cores. Isso significa que pode ser qualquer criança, que não necessariamente tem que ser uma menina, pode ser um menino também, porque ela não é uma imagem que defina bem se é um menino ou uma menina. Para mim, demonstra como se as pessoas pudessem pintar a flauta com as cores que são importantes para elas. Eu acho isso bonito. Eu acho que é uma imagem poética. (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011)

Assim, estudar flauta doce era algo muito prazeroso, diferente do que acontecia com o piano. Como expressa Maria Lucia: “O piano me exigia muito e a flauta, ela era uma parte de mim, uma continuação de mim” (EN II, 11/10/2011).

Eu adorava fazer aula [de piano], mas eu morria de preguiça de estudar em casa, o que sempre foi uma briga com todos os professores por que eu nunca saía do mesmo lugar, o que era um problema. E a flauta eu estudava um pouquinho mais e tinha um pouquinho mais de facilidade. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Além disso, no aprendizado da flauta doce havia a questão de tocar em grupo, como Maria Lucia destaca, “a flauta era o meu instrumento de grupo e o

⁵⁴ Imagem escolhida por Maria Lucia como representação do significado da flauta doce em sua vida. Disponível em: <<http://picasaweb.google.com/marianamagisteri/MUSICA#5514903433417420466>>. Acesso em: 11 out. 2011.

piano era o meu instrumento individual. Então, era muito divertida a questão de tocar em grupo” (EN I, 19/06/2011).

A flauta doce, na vida de Maria Lucia, começou com um aprendizado coletivo, então, suas primeiras vivências ocorreram com grupos de colegas e amigos, o que enriquecia o aprendizado no instrumento, diferente do aprendizado no piano, que segundo a entrevistada, era algo solitário, pois era realizado individualmente. Por esse motivo, entre outros, o estudo de piano nem sempre era muito estimulador, ao contrário do que ocorria com a flauta doce. Assim, ela estudava muito mais flauta doce que piano. (ME/MARIA LUCIA I, 19/06/2011)

Maria Lucia salienta que, o que também tornava divertido o aprendizado da flauta doce, era o fato de, desde o início com sua primeira professora, as aulas de instrumento serem interessantes. Ela conta que embora sua professora tivesse uma metodologia tradicional, ela se preocupava em trabalhar com atividades e repertórios que tivessem sentido para os alunos. “Eram coisas musicais, não eram exercícios. Eram coisas que a gente se sentia bem tocando e se divertia tocando” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011).

Em sua segunda escola de música, Maria Lucia descreve que as aulas eram diferentes, não havia orientação individualizada. Eram aulas em grupo e cada aluno tinha maior responsabilidade pelo seu estudo, visto que os professores não tinham condições de dar um acompanhamento particular a cada um. Hoje, Maria Lucia comenta que entende essa dificuldade, pois a tem vivido com seus alunos, os quais apresentam diferentes níveis de aprendizagem. Na época, Maria Lucia explica que os alunos aprendiam os conhecimentos básicos, os quais deviam ser estudados também em casa, pois “se não estudasse, não acompanhava e tinha que tocar na hora” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). Segundo ela, essa metodologia propiciou que muitos alunos se ajudassem mutuamente no estudo, possibilitando troca de conhecimentos.

Em todos esses anos que estudou música, Maria Lucia teve o apoio e o incentivo de seus pais, o que foi muito importante. “Eles sempre proporcionaram os recursos [...]. Sempre fizeram questão de assistir às apresentações, de elogiar. Sempre tinha uma música ou outra que eles pediam para tocar, até cansava de pedirem sempre para tocar a mesma música” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). Isto talvez se deva ao fato de que seus parentes maternos terem uma trajetória com a música, mesmo que nem todos profissionalmente. A própria mãe de Maria Lucia

aprendeu a tocar piano e motivou sua filha no estudo desse instrumento. Os irmãos de Maria Lucia também se envolveram com a música. Seu irmão, por exemplo, toca em uma banda e se apresenta em bares noturnos. Segundo Maria Lucia, embora goste de tocar instrumentos musicais, ele não quer seguir a carreira de músico, e, na faculdade, estuda em outra área. De sua família, a única que buscou a música como profissão foi Maria Lucia.

Um fato importante que a levou a buscar pela música como profissão ocorreu quando tinha quinze anos de idade. Com essa idade, Maria Lucia iniciou a sua experiência docente com flauta doce em uma igreja evangélica a qual frequentava. No entanto, antes de atuar como professora, ela já participava do coral de adultos da igreja e conta que a contratação de um regente formado em música foi muito importante na organização da parte musical dos cultos.

[...] começou a ter um trabalho de educação musical na igreja. Uma escolinha de música. Tinha uma turma de crianças e uma turma de adultos. Na turma de crianças, eu fui convidada para trabalhar com teoria e flauta doce. Na turma de adultos, nós tínhamos um trabalho de técnica vocal com a irmã desse regente que também era formada em música, também era licenciada no mesmo curso que eu comecei a fazer de “Educação Artística” com habilitação em música. [...] Como precisam aproveitar pessoas da igreja, eu fui convidada. Foi assim que eu fui convidada. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

A partir dessa primeira experiência como professora, Maria Lucia decidiu o que queria fazer profissionalmente, como ela narra: “Foi quando eu decidi que queria dar aula de música. Queria especificamente dar aula. Não queria ser instrumentista” (EN I, 19/06/2011). Hoje, ela reflete que a flauta doce foi costurando as suas experiências e os seus caminhos profissionais.

Depois de tomar a sua decisão, Maria Lucia buscou a ajuda do regente que trabalhava na igreja e se preparou para o vestibular, conseguindo ingressar no curso de Educação Artística – Habilitação em Música, no qual teve a possibilidade de continuar seus estudos em flauta doce.

[...] eu entrei na faculdade e eu não podia escolher, tinha flauta e depois eu teria violão, era alguma coisa assim. Eu não lembro bem agora, mas no primeiro semestre eu fiz flauta, então, eu era uma das que sabia. Nós éramos dois ou três que sabiam tocar flauta já. Nós começamos a tocar flauta, nós começamos a tocar algumas coisas um pouquinho mais difíceis do que a gente tocava e daí começou a ficar legal. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Ao ingressar na faculdade, Maria Lucia comenta que voltou a ver sentido nas aulas de flauta doce, visto que na segunda escola em que estudou esse instrumento musical, em sua infância, o ensino era mais livre e que, embora tenha gostado da responsabilidade que teve com o seu próprio estudo, notou que isso diminuiu o seu estímulo por não ter uma sequência estruturada do que deveria ser estudado.

Quando eu entrei na faculdade, eu comecei a ver sentido nas coisas de novo. Em um momento iluminado da minha vida, eu me empolguei e resolvi fazer pra isso e resolvi seguir isso. Daí, no meu primeiro ano, em Educação Artística, o interessante da flauta foi ter contato com outros alunos, com outros colegas meus. Os meus amigos, os meus colegas de curso, que tinham outras experiências, que aprenderam de outras maneiras, em outros espaços. Então, esse contato me ajudou a me desenvolver no instrumento, porque a gente começou a tocar coisas a mais de uma voz na flauta e começou a descobrir novas sonoridades. Por mais que seja uma coisa que, hoje em dia, eu trabalhe com os meus alunos e que eu saiba que aqui no sul a gente tem muito forte, muito desenvolvido, mas, para mim, eu entrei na faculdade e aquilo foi uma coisa totalmente nova. Foi uma revelação descobrir a sonoridade de duas flautas tocando coisas diferentes. Foi uma coisa muito bonita. A gente tinha que estudar e a gente se reunia para estudar, então, a gente começou a tocar coisas mais difíceis e tinha uma prova. Não era mais uma questão só de que se eu não estudasse, eu ia levar uma bronca da professora. Eu tinha uma prova, se eu não estudasse, eu reprovava e perdia o meu ano na faculdade. E eu vivia em casa com o meu pai e a minha mãe e eu já estava bem grandinha para isso. Então, eu comecei a ter uma responsabilidade maior e, como as músicas eram mais difíceis, eu estava mais estimulada e tinha mais vontade de tocar. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Embora tenha iniciado faculdade em Educação Artística, ela só foi concluir o curso em outra cidade, no curso de Música – Licenciatura Plena – da UFSM. Neste curso, ela aproveitou grande parte daquilo que já havia cursado e, por isso, também deu continuidade às práticas em flauta doce, como Maria Lucia comenta: “Quando eu vim para Santa Maria, como eu tinha feito um único instrumento que era flauta, então, foi aproveitado nas práticas instrumentais do curso. Daí, eu continuei com flauta” (EN I, 19/06/2011). Assim, Maria Lucia aproveitou o primeiro semestre da disciplina de “Práticas Instrumentais - Flauta doce” e seguiu seus estudos a partir do segundo semestre. Através dessa disciplina, ela fala de várias “questões” que foram desenvolvidas nas aulas as quais orientam e a ajudam a refletir sobre o seu atual trabalho como professora de música.

No meu caso, a questão de estrutura do trabalho, a questão de trabalhar muito música, a questão de preparar as músicas, a questão de como trabalhar, em turma, musicalmente de uma forma mais direcionada, porque por mais que eu esteja direcionando, como eu trabalho com crianças, tenho que acompanhá-las e eu não posso, simplesmente, estudar com a diferença de níveis que eu tenho [...]. Quem sabe seja uma especificidade das turmas

que eu tenho, porque tem outros professores que conseguem, talvez seja uma característica minha ter que trabalhar as individualidades, não conseguir trabalhar de uma maneira mais homogênea, mas eu não consegui trabalhar. Então, nesse sentido, a questão de trabalhar individualmente, de ouvir cada aluno, de ter uma música para tocarmos todos juntos, de trabalhar mais de uma voz, de ter sempre uma música pronta para apresentar – praticamente “obrigar” os alunos a apresentar para que eles descubram qual que é a sensação, que eles consigam descobrir isso também – isso tudo veio aqui do meu curso da federal. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Antes mesmo de se formar, Maria Lucia começou a trabalhar com flauta doce em uma escola particular. Essa experiência a levou para o seu atual trabalho, também em uma escola particular, na qual é responsável pelo ensino de música da educação infantil ao sexto ano do ensino fundamental, e pelas turmas de flauta doce das oficinas de música. Nessas oficinas, as quais são chamadas de clubinhos, ela narra que, para seus alunos, a flauta doce é “[...] realmente um instrumento. Eles escolheram e estão lá para estudar a flauta como um instrumento, não como um meio para o aprendizado de nada” (EN I, 19/06/2011).

Em suas turmas de flauta doce, Maria Lucia conta que há alunos em diferentes níveis de aprendizado musical. Para um melhor desenvolvimento das aulas e dos alunos, Maria Lucia dividiu o clubinho em duas turmas, uma de alunos “iniciantes” e outra de “avançados”⁵⁵. Maria Lucia fala um pouco sobre cada um de seus alunos e destaca uma aluna, em especial, que era mais nova e que tinha maior dificuldade que as outras crianças.

Em suas aulas, Maria Lucia trabalha com músicas, em sua maioria, que “são tradicionais do repertório de início de flauta” (EN I, 19/06/2011). Duas músicas⁵⁶ – “Dança Húngara” (Popular) e “Contradança” (Anônimo holandês) -, que trabalhou com seus alunos, foram marcantes em sua história.

São duas músicas simples. [...] Ela [Dança Húngara] é uma melodia bem simples, bem cantável, não é muito lenta nem muito rápida e ela marca essa passagem de tentar tirar o sopro para uma coisa mais realista, mas uma música realmente. A “Contradança” é uma música que me marcou desde as primeiras aulas que eu dei em uma oficina em Vale Vêneto⁵⁷, porque ela tem um efeito muito bonito e ela é a duas vozes. Então, ela é uma música um pouquinho mais difícil, porque ela tem notas de registro

⁵⁵ Ao usar a denominação de “iniciantes” e “avançados”, Maria Lucia o fez com o objetivo de facilitar o trabalho com os alunos e não de definição, propriamente dita, do nível de desenvolvimento na flauta doce.

⁵⁶ Essas duas músicas foram escolhidas por Maria Lucia para representarem o significado do ensino de flauta doce em sua vida.

⁵⁷ Oficina realizada no Festival Internacional de Inverno da UFSM para a comunidade de Vale Vêneto, distrito de São João do Polêsine.

grave, mas ela é para alunos que estão num nível médio e ela é bem interessante. Tem essa lembrança positiva. [...]. Eu acho que são as minhas duas músicas favoritas para a flauta. (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011)

Além das experiências em escolas, Maria Lucia também teve uma experiência como voluntária em um projeto de inclusão social, no qual trabalhou com o ensino da flauta doce contralto.

Eu trabalhava com flauta doce contralto. Além das adaptações físicas para as crianças, porque as crianças começaram muito pequenas, então, às vezes, os dedos não fechavam os buracos e o som não saía, a segunda situação mais complicada é que eles não tinham o instrumento em casa e realmente não tinha como fornecer o instrumento para eles, porque nós não sabíamos se aqueles instrumentos iam ser mantidos, se iam ser cuidados, se não iam ser extraviados, se não iam ser vendidos, não iam ser trocados por outra coisa. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Maria Lucia relata que as suas experiências com o ensino de flauta doce lhe possibilitaram a construção de uma “visão mais flexível” (EN I, 19/06/2011). Essa visão mais flexível a fez ver que, “às vezes, a gente tem que fazer o que é possível, nem sempre dá para fazer o ideal”, com isso, destaca que “tem que ser flexível e brincar com ele um pouco, porque nem sempre ele vai estar disposto e se você forçar, pode prejudicar o desenvolvimento musical” e que “nem sempre as coisas vão dar certo como a gente esperava” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011). Entretanto, em todas essas experiências, sempre teve, como guias, os objetivos de desenvolver a musicalidade através de um instrumento musical, de proporcionar a experiência de tocar um instrumento e de construir a visão de que a flauta doce é um instrumento artístico-musical. Ela percebe que esses objetivos acabam também por permear outros aspectos da vida de seus alunos.

Para Maria Lucia, ser professora de flauta doce é “dar oportunidade de o aluno descobrir um instrumento que o complete, que o ajude a desenvolver o potencial que tem e o ajude a ser mais feliz” (EN I, 19/06/2011). Ela dá prioridade a um fazer musical permeado pela felicidade.

A gente perdeu muito o que Rubens Alves fala da felicidade, da alegria. A gente tem muita obrigação, tem muita norma, muita coisa pra cumprir. A gente tem que ir para escola; [...] tem que cumprir horário; tem muitas coisas que a gente tem que fazer; a gente tem que usar uniforme; a gente tem que respeitar o professor; a gente não pode falar alto. Muito “não”, muito “tem que”, muito... E a gente acaba perdendo o prazer. Eu até brinco com alguns amigos que, na verdade, a gente escolhe um instrumento, mas um pouco o instrumento escolhe a gente. Nesse período de flauta doce, eu notei que muitos alunos encontraram a “alma gêmea” deles na flauta, assim como muitas pessoas se encontraram na clarineta. Eu nunca ia imaginar

que uma clarineta ia fazer uma pessoa tão feliz, mas faz. A flauta ou sei lá que instrumento. Aquelas crianças, realmente, você vê que tem tudo para tocar flauta. São felizes tocando flauta e que têm todo o raciocínio já da flauta, então, é oportunizar para elas. Quando eu estou ensinando, eu estou oportunizando meios de que elas descubram como tocar e como aquilo completá-las. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Então, ao dar oportunidade, Maria Lucia possibilita que

[...] eles descubram músicas diferentes; descubram sonoridades diferentes; tenham um momento de cultura; tenham uma cultura mais ampla e aprendam a respeitar outras culturas, respeitar as diferenças, mas que eles sejam mais felizes, que é uma coisa que, às vezes, no dia-a-dia, não aparece. (EN I, 19/06/2011)

Segundo ela, para que isso aconteça, ou seja, que seu aluno seja feliz, é preciso que ele saiba ser responsável; “ele tem que saber conviver socialmente com outros seres; ele tem que saber a hora de ouvir e a hora de falar ou a hora de ouvir e a hora de tocar; e se ele souber tocar, estiver aprendendo, ele vai ser feliz. Isso se traduz musicalmente também” (EN I, 19/06/2011).

Assim, a relação que Maria Lucia vai tecendo com a flauta doce e seu ensino, ao longo de sua trajetória, é marcada pela alegria e pelo amor. A flauta doce, em sua vida, é muito mais que um instrumento musical, como ela comenta: “Somos amigas de infância!” (ME/MARIA LUCIA I, 19/06/2011). Até hoje, ela guarda a sua primeira flauta doce com carinho, a qual hoje se encontra com rachaduras, não podendo mais ser tocada. No entanto, essa flauta doce tem um significado muito importante na história de Maria Lucia, pois foi com ela que compartilhou muitos momentos felizes em sua infância.

3.1.2 Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce



Luis Henrique divide a sua história com a flauta doce em três fases. A primeira fase ocorreu em sua infância, quando adquiriu uma flauta doce da Yamaha de vendedores que ofereciam materiais educativos nas escolas. Na época, narra que: “Na minha visão, era um brinquedo, eu não aprendi e não cheguei a tocar nada” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

A segunda fase foi na adolescência, no período em que estava estudando violão e viu um instrumentista tocar uma música a qual imaginou como ficaria se fosse tocada na flauta doce, então, decidiu comprar outra flauta doce, visto que já não tinha mais aquela que havia comprado de vendedores na escola. Ele queria compor algo semelhante à música que ouviu e poder executá-la na flauta doce. No entanto, ele conta que foi uma ideia “que nunca saiu do papel” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011). Chegou a estudar algumas notas na flauta doce e tentou tocar peças do compositor Johann Sebastian Bach (1685-1750), não obtendo êxito.

[...] eu comprei, cheguei a estudar um pouco as notas, mas achei muito difícil. Também eu já queria pegar uns “Bach”. Já queria tocar umas coisas mais difíceis e não rolava por que era o repertório que eu tocava no violão. Não deu muito certo. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Mesmo não conseguindo tocar as músicas pretendidas, Luis Henrique não parou de tocar flauta doce, continuou tocando para se descontrair nos momentos em que estava com seus amigos. “Quando a gente ia caminhar com os amigos para algum lugar, acampar, eu sempre a levava para fazer uns “barulhos” de vez em quando e tocava, ficava meio que na improvisação” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Nessa segunda fase, sua visão da flauta doce já estava sendo transformada, mas ele comenta que ainda não conhecia “nada do mundo da flauta doce” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011). Ele não sabia da existência da família da flauta doce e dos modelos confeccionados em madeira. Argumenta que se tivesse conhecido, primeiro, a flauta doce barroca de madeira, talvez tivesse tido maior curiosidade e interesse por conhecer o instrumento. Por ter conhecido o modelo de plástico antes do de madeira, ficou mais fácil a associação com o brinquedo.

A visão de Luis Henrique foi transformada, realmente, na terceira fase, a qual marca o seu ingresso no curso de Música – Licenciatura Plena – da UFSM. Como expressa: “[...] o meu mundo flautístico, na verdade, iniciou na universidade” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Luis Henrique, assim como outros colegas seus, optou pelas “Práticas Instrumentais – Flauta doce”, por não conseguir vaga nas de violão. No entanto, não foi só esse o motivo. Ele conta que pensou melhor e percebeu que já possuía conhecimentos em violão e que seria interessante ampliar seus conhecimentos sobre a flauta doce.

Para mim, a própria disciplina das práticas foi bem produtiva, porque foi ali que eu tive o início de tudo. O início de conhecer os métodos e até de ter o interesse em buscar, porque eu sempre fui assim: eu comecei a ter o interesse pelo violão e buscava muitas coisas para o violão e o contrabaixo, daí, veio a flauta doce no meu mundo também. Eu, praticamente, larguei tudo, essa “cambadinha” aqui. Os meus instrumentos, então, ficaram de lado. Eu fiquei só no mundo da flauta. Comecei a comprar flautas. Comprei um monte de flauta, buscando outros tipos de flautas, até para conhecer. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

O interesse por buscar do qual fala por Luis Henrique, levou-o a pesquisar muito sobre a flauta doce. Pesquisou sobre a história da flauta doce, sua família, métodos⁵⁸, obras, vídeos, entre outros, criando um “banco” com vários sites da internet que tratavam sobre esses assuntos. Essa pesquisa, movida por um interesse pessoal, auxiliou-o em um trabalho da disciplina de Práticas Instrumentais. “[...] eu me preparei, sem querer, para quando o professor solicitou o trabalho de flauta doce. Sempre, no final do semestre de práticas, tinha um trabalho, daí, eu já tinha quase todo o trabalho pronto, toda a pesquisa pronta, só faltava botar no papel” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Estudar flauta doce, nas Práticas Instrumentais, foi uma experiência muito significativa para Luis Henrique, mas quando começou a tocar em grupo, através de quartetos, e ao assistir vídeos de conjuntos de flauta doce, apaixonou-se por esse instrumento musical.

Foi baixando uns vídeos na internet que eu peguei e encontrei uns quartetos flautistas na Europa. Em Amsterdam tem bastante grupo de flauta. Assisti a uns vídeos. Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce. Vi a possibilidade que a flauta doce tem e já fiquei pensando em estar no meio de um grupo de flauta doce tocando em um quarteto ou alguma coisa assim. Comecei a correr atrás disso e logo, na mesma época, o professor lançou os quartetos para nós. Começou com trios, depois quartetos. [...] foi a coisa que mais me marcou, a experiência de trabalhar em quartetos. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

⁵⁸ Método, neste contexto, será entendido como o livro didático para iniciação ao instrumento musical, visto que o uso desse termo é recorrente na área de música, entre professores, alunos e instrumentistas.

Na vida de Luis Henrique, tocar em conjuntos sempre foi algo muito importante. Ele já havia participado de vários conjuntos musicais – principalmente, bandas de rock - e via como essa experiência de grupo favorecia o desenvolvimento do músico. “Eu acho que a melhor escola, para mim, foi a banda e, claro, não tem só a formação de banda. Eu não vejo como uma banda um grupo de flauta, eu vejo como um grupo instrumental” (LUIS HENRIQUE, EN II, 02/11/2011). Então, ao ver que através da flauta doce também era possível tocar em grupo com diferentes instrumentos musicais de sua família, percebeu a riqueza de aprendizados que poderiam ser construídos através dessa formação. Para ele, uma imagem que representa o significado da flauta doce em sua vida também traz um grupo de músicos tocando e cantando.



Figura 3 - Ópera intitulada “Fontegara”⁵⁹

Esta imagem é uma xilogravura datada em 1535, a qual mostra músicos, ao redor de uma mesa, executando a ópera “Fontegara” do compositor e pintor⁶⁰

⁵⁹ Xilogravura, provavelmente, impressa por Silvestro Ganassi em 1535 para ilustrar sua obra intitulada “Fontegara”. Disponível em: <<http://www.recorderhomepage.net/inline/ganassi.jpg>>. Acesso em: 02 nov. 2011; e na dissertação de Tettamanti (2010).

⁶⁰ De acordo com a pesquisa de Tettamanti (2010), a qual realizou um estudo sobre a obra “Fontegara” e sobre seu compositor, Silvestro Ganassi, há registros em tratados e em obras do próprio compositor, que o relacionam a pintura. Assim, a autora salienta que: “sabemos pelas inscrições finais de suas obras que ele mesmo teria gravado e imprimido todos os tratados e, portanto, é muito provável que os desenhos e talvez as xilogravuras que ilustram as três obras [dentre elas a *Fontegara*], sejam também feitos por Ganassi” (TETTAMANTI, 2010, p. 63).

Silvestro Ganassi (~1492-?). Além do fato de estarem tocando em grupo, Luis Henrique salienta o fato de os músicos não estarem preocupados com a postura ao tocar. Isso é algo que sempre o intrigou, pois assim como os músicos da imagem, ele não toca flauta doce com a postura ereta e questiona: “Qual é a moral de tocar com a postura tão correta?⁶¹” (EN II, 02/11/2011). Nas pesquisas que fez sobre a flauta doce, encontrou vários vídeos e imagens de flautistas famosos que não tocam com a postura ereta, e, mesmo assim, conseguem expressar-se com musicalidade no instrumento.

Ainda, sobre a experiência de tocar em quartetos, Luis Henrique conta que também participou de uma Disciplina Curricular de Graduação (DCG), denominada de “Recitais Didáticos”, na qual teve a oportunidade de tocar em conjunto com colegas, músicas do repertório renascentista, e da Orquestra Jovem, em que tocou duas obras para flauta doce criadas por um colega do curso, nas quais, segundo Luis Henrique, “ele fez um momento bem solístico para a flauta doce, em que toda a orquestra ficou bem calminha e entrou só a flauta, lascando, aparecendo. Foi bem legal. Foi emocionante tocar assim” (EN I, 26/06/2011). Além disso, a flauta doce esteve presente em sua formatura. “Na nossa apresentação final de formatura também, a gente fez muita coisa com a flauta doce” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Em sua primeira experiência docente com a flauta doce, Luis Henrique teve como aluna a sua própria mãe. Ele a ensinou em decorrência de uma atividade pedagógica obrigatória da disciplina de Práticas Instrumentais - Flauta doce, na qual os acadêmicos tinham que ensinar flauta doce a um aluno individualmente ou a um grupo. Luis Henrique comenta que sua mãe já possuía conhecimentos musicais, pois havia estudado piano e que ela só teve dificuldade na flauta doce no início, porém, depois, o aprendizado foi mais fácil. Assim, ele relata que: “Foi bem fácil trabalhar com ela, mas experiência, experiência mesmo, foi no LEM” (EN I, 26/06/2011).

⁶¹ Quando questiona a postura, Luis Henrique não defende que se deva tocar de qualquer maneira, comprometendo a respiração e o sopro na flauta doce, pelo contrário, destaca que cada pessoa pode encontrar a sua forma postural de tocar, a qual seja mais natural e confortável, deixando-o mais a vontade para expressar-se musicalmente com o instrumento.

Luis Henrique atuou como assistente na Oficina de flauta doce⁶² do Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação (CE) da UFSM por quatro semestres. Nessa oficina, em seu primeiro semestre como oficinairo, trabalhou apenas com uma turma, mas depois sentiu a necessidade de criar outra, pois como havia bastante procura pela oficina, considerou importante criar duas turmas, uma para iniciantes e outra para que pudesse dar continuidade aos estudos da turma anterior. Assim, ficou com a segunda turma e para trabalhar com a primeira turma – a dos iniciantes - chamou um colega do curso de música, o qual admirava como músico e sabia que também compartilhava de sua paixão pela flauta doce. Através desse trabalho, realizaram apresentações, as quais Luis Henrique conta com alegria que conseguiram até montar quartetos. Isso foi possível porque um de seus alunos havia comprado uma flauta doce tenor e, para tocar a contralto, ele sempre convidava colegas da licenciatura em música.

O envolvimento de Luis Henrique com a flauta doce foi tão grande que, no período em que estava na universidade, ficou conhecido por flautista, porque sempre carregava suas flautas doces para todos os lugares. E foi por esse reconhecimento que foi convidado para dar aula de flauta doce no LEM.

Atualmente, Luis Henrique trabalha em uma escola particular e em um projeto de inclusão social, vinculado a um centro social, com o ensino de música e de flauta doce. Na escola, ele trabalha com crianças que estão na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Antes disso, ele já havia atuado em outros espaços socioeducativos, mas com adolescentes. Em suas vivências nesses espaços, ele sempre teve presente o objetivo de formar um grupo instrumental de flauta doce com os seus alunos.

Eu sempre penso em ter um grupinho de flauta doce. [...] Quando eu vou iniciar um trabalho, eu penso em ter uma galera já tocando super bem. Podendo tocar qualquer música. Não qualquer música, mas já ter um repertório legal. Até poder tocar música específica para flauta doce, uns quartetos, música de época, por mais que seja difícil. [...] De ter um grupo forte, já de três anos tocando. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

No entanto, percebe como montar um grupo é difícil, pois além do fato de que há cada ano, os alunos nem sempre são os mesmos, eles ainda veem a flauta

⁶² A oficina de flauta doce integra o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, projeto coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa, o qual tem como objetivo, potencializar ações de educação musical por meio de oficinas aos acadêmicos e servidores da UFSM, bem como à comunidade de Santa Maria e região.

doce como um brinquedo. Como alternativa para mudar esse quadro, Luis Henrique tem planos de juntar um grupo de pessoas que já tocam flauta doce e realizar apresentações em escolas de modo a proporcionar, aos alunos, uma vivência de apreciação musical, mostrando o que pode ser feito musicalmente com a flauta doce, bem como outros instrumentos de sua família além da flauta soprano⁶³, e possibilitar a mudança de suas visões acerca do instrumento.

Na escola particular, Luis Henrique é o professor responsável pela educação musical. Em 2011, ele criou um projeto e implementou oficinas de música na escola, sendo uma delas de flauta doce. Na oficina de flauta doce, com a turma das crianças mais novas, ele utiliza um livro que está confeccionando e que leva o nome desse projeto. Nesse livro, ele traz tanto a grafia musical convencional quanto uma grafia alternativa e também trabalha em um esquema de cores, onde cada nota musical tem uma cor própria; além disso, há várias ilustrações de sua autoria.

Com as outras turmas, ele trabalha com o método “Primeiro Caderno de Flauta-block” de Mahle (1959), o qual considera muito progressivo, pois tem atividades que vão aumentando gradualmente o nível de dificuldade, o que facilita a aprendizagem. Ele já havia usado esse livro, em outras experiências docentes, com sucesso.

A ideia desse projeto, nome e imagem, foi inspirada em uma música de Antonio Vivaldi – “Il Cardellino⁶⁴” – para flauta doce sopranino, a qual, segundo Luis Henrique, imita o canto de um pássaro, o que teria o poder atrativo para as crianças tocarem flauta doce.

Até por ser um passarinho e estou trabalhando com crianças, eu já pensei mais que só um nome, eu pensei até numa logomarca [...]. Eu precisava de um nome e algo mais também. Precisava um visual também. Algo que atraia crianças. A imagem foi uma coisa que eu trabalhei legal para chamar a atenção do aluno para ele conhecer o Il Cardellino, “o que é”, “o que tem a ver isso”. A gente explica. Eu até mostrei a obra. Cheguei a mostrar em vídeo os caras tocando para eles. (LUIS HENRIQUE, EN II, 02/11/2011)

Essa música também é significativa para Luis Henrique por outros motivos além do projeto. É uma música que considera bastante representativa para a história da flauta doce e que foi composta em um dos períodos que o fascina, pois ele tem grande interesse por música barroca, assim como pela música antiga como um todo,

⁶³ Flauta doce que é ensinada e tocada nas oficinas.

⁶⁴ Esta música foi escolhida por Luis Henrique como a que representa, em sua vida, o significado da flauta doce e seu ensino.

em destaque para a música instrumental. Além disso, foi uma música que conheceu na época em que tinha a recém adquirido a sua flauta doce soprano.

No centro social em que trabalha, Luis Henrique conta que funcionam diversas oficinas, englobando tanto as diferentes linguagens artísticas quanto oficinas ligadas à profissionalização, como as de corte e costura, panificação, etc., as quais atendem a comunidade local de baixa renda. As oficinas de música são oferecidas às crianças e aos adolescentes dessa comunidade. Luis Henrique é responsável pela oficina de flauta doce, a qual dividiu em duas turmas, buscando juntar os alunos em grupos pelo nível de conhecimento e desenvolvimento musical no instrumento.

[...] então, ali eu tenho duas turmas de flauta doce, uma que eu chamo dos alunos mais experientes. Mas ali tem um probleminha assim, eu tenho três tipos de aluno: eu tenho os mais experientes; os intermediários; e aquela gurizadinha muito novinha que não sabe nem ler e que não consegue nem pegar a flauta direito. E eles [os responsáveis pelo projeto] só podem me pagar dois horários, então, eu tive que dividir, não podia ficar com três turmas. Daí, eu pensei em deixar os experientes em uma turma, e os intermediários e os que têm muita dificuldade de leitura - por que não sabem ler, são crianças com cinco anos e outras crianças que estão na segunda série⁶⁵ e que ainda não sabem ler. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Na turma em que trabalha com os alunos que estão iniciando na flauta doce e os que já têm algum conhecimento, Luis Henrique comenta que a falta de domínio da língua portuguesa escrita, aliada a outros fatores de ordem emocional, social e de subsistência⁶⁶, tem se constituído em um problema, interferindo na aprendizagem da flauta doce.

No contexto da escola particular, diferente do vivido no centro social, Luis Henrique relata que o maior problema é a indisciplina, pois alguns alunos aprendem com facilidade, realizando as atividades de maneira muito rápida, o que acaba por dar-lhes tempo para fazer bagunça nas aulas. Mas Luis Henrique entende a situação e diz que procurar trabalhar com ela, não criticando os seus alunos, pois estão lendo

⁶⁵ Embora já tenha sido implementado a organização do ensino fundamental de nove anos, nas entrevistas, ora os participantes referiam-se a série ora a ano. Então, decidi manter as duas nomenclaturas da forma como me narraram, até por que em alguns casos, no qual usam “série” tratam de períodos – tais como quando os professores referem-se ao período em que cursaram o ensino fundamental - em que não existia a organização de nove anos.

⁶⁶ Muitos dos alunos, que frequentam as oficinas, provêm de famílias em situação de risco e de vulnerabilidade social.

e tocando muito bem. Um de seus alunos, que está na 1ª série do ensino fundamental, até compôs uma música por iniciativa própria.

[...] apavorei-me com ele [o aluno]. Fez até com repetição. Eu peguei essa música e fiz para o meu método [risos]. Depois, ele me processa. Daí, eu tinha passado, para ele, as notas em japonês e ele escreveu tudo em japonês aqui embaixo. [...] o que eu achei legal foi que ele não colocou o número de compassos e nem os dividiu. [...] E eu comecei a dividir. Achei que ia dar um erro e ia questioná-lo já de primeira. [...] Aqui que me intrigou. O cara, sem saber e sem ter feito divisão de tempo, teve a noção de que a última nota tinha quatro tempos. Fechou bem certinho. Precisou de quatro tempos no final. Ele percebeu isso tocando. Eu vi que a inteligência dele já está mais no senso, na percepção. Nem tanto em teoria. A percepção dele sentiu que tinha que ser uma nota de quatro tempos. (LUIS HENRIQUE, EN II, 02/11/2011)

Assim, para Luis Henrique, ser professor “é ensinar os alunos a tocarem, mas também é incentivar; é mostrar o mundo da flauta doce, como o que eu faço em minhas aulas de educação musical, mostrando a família da flauta doce, mostrando alguma obra de flauta doce específica”. (EN I, 26/06/2011). Somado a isso, ele sublinha a questão de ensinar os alunos a respeitarem o instrumento musical.

3.1.3 *Então, quando eu penso em flauta doce e em seu ensino, eu vejo que isso não é dissociado do resto da minha vida*



⁶⁷ Poema escolhido por Vera para representar o significado da flauta doce em sua vida. Disponível em: <<http://quintanares.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 out. 2011.

Quando eu era uma menina muito feliz e faceira... (VERA, EN I, 09/07/2011).

É assim que Vera começa a contar a sua história com a flauta doce. Em sua infância, Vera morava no interior do RS, com seus pais em uma chácara. Ela conta que partiu de seus pais a iniciativa do aprendizado em um instrumento musical. Como narra Vera (EN I, 09/07/2011): “eles queriam que eu fizesse flauta porque a minha irmã já tinha feito e eles tinham tido a orientação de que a flauta era muito boa para que as crianças começassem [o estudo de música] com isso”. Então, aos sete anos de idade, ela iniciou seus estudos no instrumento, tendo aulas particulares, após, começou a tocar na orquestra da escola no período em que estava cursando quinta série do ensino fundamental. Vera continuou tocando flauta doce na orquestra até a oitava série.

Nos primeiros anos em que tocou flauta doce, Vera tinha aulas na casa de sua professora e recorda até hoje como eram essas aulas. “Eu entrava e tinha uma salinha cheia de livros e ela colocava a estante e nós tocávamos. Era bem legal” (VERA, EN I, 09/07/2011). Também se lembra dos dois volumes do método que estudou, “Pedrinho toca flauta⁶⁸”, dos quais gostava muito. Quando concluiu os estudos nos dois volumes do método, Vera conta que trocou de professora e passou a ter suas aulas de flauta doce na escola. “[...] eu ia à escola e tinha aulas no turno inverso. Tinha uma aula por semana individual e mais a orquestra” (VERA, EN I, 09/07/2011). Nas aulas individuais de instrumento, Vera aprendia diferentes músicas, algumas sugeridas pela professora e outras, por ela.

A relação de Vera com a flauta doce sempre foi marcada de momentos que, como ela menciona, foram muito bons.

Tudo foi muito legal. Tocar, desde pequena, nos conjuntos... Tocar nos encontros de conjuntos que tinha na rede da escola. Isso era muito legal. Então, depois que eu comecei a tocar a tenor. Eu adorava tocar flauta tenor. A minha flauta tenor. Eu não tenho flauta tenor, era a flauta tenor do colégio. Foi uma tristeza muito grande. Um dia eu vou comprar ainda. (VERA, EN I, 09/07/2011)

É com muita emoção que ela conta o significado que a flauta doce teve em sua infância.

Quando eu era pequena, eu morava muito longe. O meu amigo que morava mais perto, morava a 7 km da minha casa. Então, eu nunca podia brincar com os meus colegas. Eu morava no interior e estudava no centro. [...]

⁶⁸ FRANK, I. M. *Pedrinho toca flauta: Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças*. 1^o vol. e 2^o vol. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.

Então, no meu tempo livre, eu tocava flauta. Quando eu estava me sentindo sozinha, eu tocava flauta. Quando eu estava feliz, eu tocava flauta. (VERA, EN I, 09/07/2011)

Tocar flauta doce, para Vera, era uma forma de se expressar, mas não apenas isso, pois a flauta doce era “sua companheira, fazendo parte de momentos tristes e alegres” (ME/VERA I, 10/07/2011). Vera comenta que há várias fotos na casa dela que retratam diferentes momentos com a flauta, os quais mostram sua importante ligação com esse instrumento musical. Ela conta de fotos que sua mãe tirava quando ela chegava do colégio e começava a tocar flauta doce até pegar no sono no sofá.

Tem umas quantas fotos de umas quantas épocas da minha vida em que eu chegava em casa e ficava tocando até a hora em que dava sono e, daí, eu dormia e ficava ali até alguém me acordar para jantar ou sei lá fazer o quê e dormir de verdade. (VERA, EN II, 15/10/2011)

Esses momentos vividos na infância com a flauta doce, até hoje dão sentido a relação que Vera mantém com esse instrumento musical. Para ela, uma imagem que representa o significado da flauta doce em sua vida é a de um flautista e a natureza.



Figura 4 - O flautista (pintura de Valquiria Elgueta)⁶⁹

⁶⁹ Imagem escolhida por Vera para representar o significado da flauta doce em sua vida. Disponível em: <<http://valquiriaelgueta.com.br/quadros.php>>. Acesso em: 15 out. 2011.

Vera comenta que,

[...] essa cena me remete muito a minha experiência com a flauta, de eu voltar para a casa e ficar tocando. Não que eu tocasse no pátio, eu tocava dentro de casa, mas tem essa questão de tudo estar mais florido e de tudo estar mais colorido. Desse contato com a natureza. Dessa coisa, no sentido da pessoa e o ambiente. [...]. Tudo muito bom ao redor, colorido. (VERA, EN II, 15/10/2011)

Após a oitava série, Vera trocou de escola e nessa nova escola começou a estudar outro instrumento musical, o qual toca até hoje. Nessa escola havia uma orquestra, na qual ela chegou a tocar flauta doce contralto no primeiro ano. No entanto, a flauta doce não foi deixada de lado nesse processo. Ao ingressar no curso de Música – Licenciatura Plena - da UFSM, Vera voltou a se envolver com atividades musicais com a flauta doce. Ela participou de formações musicais com a flauta doce, coordenadas por uma professora do curso de música, e também coordenou, junto com uma colega, um grupo de flautas e sopros. Sobre as formações com a flauta doce, conta que

[...] a gente fez um quarteto. Aí, ela [a professora coordenadora] me emprestou a flauta baixo. Então, foi realmente com toda a família. Foi bem legal. Era a Maria Lucia e o Luis Henrique. Então, a gente fez um grupo e apresentou. Trabalhou um repertório mais contemporâneo e os arranjos do Luis Henrique também. Isso foi muito legal. (VERA, EN I, 09/07/2011)

A flauta doce também esteve presente em um dos momentos mais importantes da vida de Vera, o seu Recital de Formatura⁷⁰. Ela conta como foi a experiência de tocar uma peça, já conhecida por ela, com dois colegas da graduação, que haviam começado a tocar flauta doce no curso.

Foi bem interessante trabalhar com eles, porque eles começaram quando entraram na faculdade. Não tocavam flauta antes. Quando a gente se formou, eu tocava flauta desde os sete e eles tocavam há quatro anos. A gente foi escolher um repertório para apresentar e foi bem interessante esse trabalho. Eu acho que com eles foi legal trabalhar e ver essas diferenças. (VERA, EN I, 09/07/2011)

Uma das músicas tocadas por eles no recital foi a obra *Allegro for a flute clock* de Ludovic Van Beethoven (1770-1827), arranjo de E. Spiegl, a qual tem um

⁷⁰ O que chamam de Recital de formatura é a realização do que é desenvolvido na disciplina de Recital de Conclusão do Curso (MSC 8130) do currículo do curso de Música – Licenciatura Plena – da UFSM, o qual tem por objetivo: “Conceber e realizar o Recital de Conclusão de Curso, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o Curso” (CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA PLENA – PROGRAMA, UFSM, 2005).

significado muito importante para Vera, pois também marcou outro importante momento de sua vida. Na época em que tocava flauta doce na orquestra de sua escola, Vera também tocou essa mesma obra.

[...] eu tocava e adorava porque era uma coisa difícil, então, na verdade, eu aprendi a tocar todas as vozes. Eu sabia tocar todas as vozes. Daí, foi uma coisa emocionante, a gente se apresentou. Fez excursão. [...]. Foi uma experiência muito positiva porque eu me sentia muito bem de tocar uma música que era difícil e bonita. Foi a primeira vez que eu toquei com destaque. (VERA, EN II, 15/10/2011)

Além disso, essa obra havia sido sugerida por sua professora porque ela já a havia tocado. Como conta Vera (EN II, 15/10/2011), tem “aquela coisa de passar adiante. Eu acho isso muito bonito”. Assim, Vera reflete sobre a importância da experiência com essa música:

Então, eu acho que essa experiência de tocar essa música de câmara na flauta... Eu sempre tive experiências positivas e sempre foram em momentos muito marcantes. Momentos em que eu comecei a ver que eu tocava alguma coisa, que eu tinha autonomia de tocar sozinha e depois, então, para terminar a licenciatura. (VERA, EN II, 15/10/2011)

Como a poesia⁷¹ escolhida por Vera para representar o sentido da flauta doce em sua vida, a relação de Vera com a flauta doce é de entrega. “De acordo com ela, só podemos dar vida a uma música se nos entregarmos. Assim, para ela, a flauta doce é verdadeira⁷² e tem vida por que tem sentido para ela e porque há doação” (ME/VERA II, 17/10/2011).

A questão da entrega. Que a gente não consegue viver a arte sem se entregar. A relação que isso tem conosco. A gente não pode fazer isso sem ser de verdade. Então, quando eu penso em flauta doce e em seu ensino, eu vejo que isso não é dissociado do resto da minha vida. Não tem. Senão seria mentira. (VERA, EN II, 15/10/2011)

Após a sua formatura, Vera começou a atuar como professora de música numa escola, mas só dois anos depois, em outra escola, é que iniciou a trabalhar com o ensino de flauta doce. Ela conta que quando a convidaram para dar aulas nessa nova escola, num primeiro momento, não aceitou, pois não se sentia qualificada para desenvolver aulas de flauta doce, mesmo já tendo feito vários

⁷¹ Poesia de Mario Quintana, “O eterno sacrifício”, que se encontra na abertura da seção que trata sobre a história de Vera.

⁷² A verdade aqui é entendida como aquilo que tem sentido para a pessoa, ou seja, que é verdadeiro para quem o vive, o sente, o pensa e o faz.

cursos de flauta doce com diferentes professores, tanto no período que estava na graduação como após a mesma.

Eu sou das pessoas que pensam assim: se eu não tenho formação específica, eu prefiro não trabalhar, porque eu nunca estudei flauta doce profissionalmente. Sempre fui amadora no sentido de que eu não estava me especializando. Não tenho um conhecimento que eu julgo bastante amplo de técnica. Então, eu achava que eu não devia fazer isso. (VERA, EN I, 09/07/2011)

No entanto, três pessoas conhecidas suas, duas das quais trabalham na escola, que sabiam que Vera já tinha vivências com a flauta doce, sem falar em sua formação e experiência com educação musical, insistiram para que ela fizesse a entrevista. Então, Vera foi à escola e como ela mesma declara: “[...] eu me apaixonei pela escola, porque é um espaço lindo e a proposta. A escola valoriza muito a música, então, eu percebi que ia ter espaço para trabalhar coisas bem legais” (EN I, 09/07/2011). Mesmo assim, Vera saiu da entrevista sem saber se assumiria. Quando a escola a chamou, ela refletiu sobre a exigência da escola quanto à flauta doce. “Então, uma das exigências da escola é que eu soubesse tocar flauta doce. Se a exigência era saber tocar, eu sabia tocar. Então, daí, a gente aprende a ensinar” (VERA, EN I, 09/07/2011).

Vera assumiu o cargo. Já havia pesquisado sobre o ensino de flauta doce no passado, no entanto, quando começou a trabalhar, é que a questão prática de como ensinar flauta doce surgiu. “Qual é a diferença de trabalhar flauta doce na turma? Qual é a diferença, individual? Ou por causa da idade? Tem várias coisas que surgem que só trabalhando para tu veres a necessidade que vai surgir naquele contexto” (VERA, EN I, 09/07/2011). Assim, muitas questões emergiram da prática, que fizeram com que Vera pensasse e buscasse por conhecimentos que pudessem lhe dar suporte.

Embora Vera trabalhe desde o primeiro ano do ensino fundamental com o ensino de música, as aulas de flauta doce, na escola, iniciam no quinto ano e vão até o sétimo ano, resultando em três anos de estudo de instrumento. Por terem aula de música desde a educação infantil⁷³, Vera conta que os alunos já chegam ao quinto ano com conhecimentos de teoria musical, ou seja, lendo partitura, o que auxilia o aprendizado do instrumento. No entanto, isso passou a acontecer depois que Vera começou a trabalhar na escola, antes os alunos não tinham aula formal de

⁷³ Na educação infantil é outra professora que trabalha com a educação musical.

música. “Quando eu comecei lá, eles não tinham noção, então, tinham que aprender partitura, tinham que aprender o ritmo, tinham que aprender tudo e ainda fazer isso na flauta, por essa exigência da escola” (VERA, EN I, 09/07/2011).

Nos três anos que está trabalhando com o ensino de flauta doce, Vera explica que só agora está pensando e desenvolvendo o ensino de forma diferente. Nos anos anteriores, ela conta que estava muito preocupada em seguir os passos da professora que atua em outra escola da rede por uma exigência da própria escola.

Antes, eu estava muito preocupada por que eles queriam que eu fosse que nem a outra professora, da outra escola, e tocasse o que ela tocava e fizesse o que ela fazia. Só que aí, eu vi que o que ela fazia não era o que eu gostava de fazer. Só que eu tinha que ensinar o que ela gostava de fazer. [...]. Até que eu me rebelei e disse: _ Eu não vou fazer, porque eu não gosto de ficar tocando “lá, lá, lá, lá, láááá; lá, lá, lá, lá, láááá”. Eu acho que isso não é musical. Então, eu comecei a trabalhar com uma abordagem que eu me sentia mais a vontade. Não que aquela não seja boa, mas, pra mim, não funciona. Eu não gosto de tocar isso, então, eu não consigo fazer com que eles [os alunos] gostem. Desde que eu estou fazendo as coisas que eu gosto mais de fazer com flauta, eu sinto que eles estão gostando mais de tocar também. Antes, eu estava fazendo mais por que eu tinha que fazer. Agora, eu estou buscando novas formas de eu gostar e eles gostarem. (VERA, EN I, 09/07/2011)

A partir disso, Vera notou que seus alunos estão se aproximando mais da flauta doce. Agora ela tem trabalhado mais músicas com eles. Na entrevista, Vera conta como tem organizado as suas aulas em cada ano.

Eu fiz uma compilação [no quinto ano] a partir do método das “Sonoridades Brasileiras”. Então, a gente trabalha muitas músicas, muita articulação, muito ritmo, e faz músicas em conjunto com a turma toda, porque no quinto ano é mais para tu conheceres a flauta e eu penso assim: é o primeiro ano pra ti conhecer a flauta, sentir vontade, saber as notas da escala de dó maior ali e saber explorar a extensão dela e fazer música. Nós já nos apresentamos algumas vezes e eles são bem motivados. No sexto e no sétimo ano, eu penso que é tocar mais repertório, que é o repertório de músicas que eles gostam e as músicas que eu sei que eles conseguem tocar, que a gente pode tocar. [...]. No sétimo ano, a gente trabalha com edição de partitura também. Faz parte de o currículo trabalhar com edição de partitura. Então, a gente baixou o MuseScore, que é uma plataforma livre, que eles podem depois trabalhar em casa. (VERA, EN I, 09/07/2011)

Vera chama a atenção para o fato de que no sexto e sétimo anos, “é dividida a turma e eles [os alunos] só tem meio ano de música, depois muda para artes visuais, e enquanto eles têm música, a turma é dividida entre teatro e música” (VERA, EN I, 09/07/2011). Por esse motivo, Vera tenta aproveitar da melhor maneira o tempo de suas aulas de flauta doce.

Trabalha música lendo, trabalha música memorizando, trabalha música tirando de ouvido, trabalha música escrevendo, trabalha o que tu tiraste para escrever... Então, a gente fez bastante essa coisa de tirar música de ouvido e escrever a partitura. Ter a partitura, mas tocar de cor. Várias abordagens de como tocar para ver se eles sentem mais a vontade e descobrir que a flauta não é só o que eu quero que eles toquem, mas o que eles querem tocar. A mesma coisa a partitura, não é uma coisa que ninguém sabe o que é, é o que eles escreveram, nesse sentido. (VERA, EN I, 09/07/2011)

O objetivo com o qual Vera ensina flauta doce é fazer música com seus alunos. “Nesse sentido, a flauta contribui bastante, porque eles podem fazer música. Eu acho que essa é a maior contribuição dentro da música” (VERA, EN I, 09/07/2011). Assim, ela busca promover outras vivências musicais aos seus alunos, através da expressão musical a partir da flauta doce.

Eu acho que ensinar flauta doce na escola possibilita, ao aluno, uma maneira de se expressar com um instrumento musical, além da voz. Não só a voz, que geralmente, é o que a gente tem de recurso. E isso faz com que eles valorizem e conheçam o estudo de instrumento, seja qual instrumento for. (VERA, EN I, 09/07/2011)

Vera salienta que, assim como ela pôde se expressar através da flauta doce em sua infância, quer contribuir para que seus alunos também possam fazer isso. “Então, eu acho que isso também é uma maneira de contribuir pra eles, quando eles sentirem essa necessidade de expressarem alguma coisa que eles não conseguem expressar com palavras”, explica Vera e completa, de forma reflexiva: “Acho que é por isso que eu faço música, porque tem coisas que a gente precisa, que só ela traz, de um espaço espiritual” (EN I, 09/07/2011).

É assim que Vera vê o papel do professor de flauta doce, como alguém que pode contribuir para o desenvolvimento musical de seus alunos com um instrumento musical, de maneira significativa. Para concluir, Vera destaca que, para ela, “ser professora de flauta doce é um desafio, mas é algo muito prazeroso” (EN I, 09/07/2011).

3.1.4 A flauta doce abriu vários horizontes, pra mim, na questão da educação

*Soprar [...] é um ato que infunde ou
desperta a vida, aumenta a força de
algo ou muda o seu rumo.*

(Cirolt)



A flauta doce entrou, oficialmente, na história de Bernardo através do curso de Música – Licenciatura da UFSM, na disciplina de “Práticas Instrumentais - Flauta doce”. Antes disso, Bernardo só havia se dedicado ao estudo de um instrumento, o violão, o qual tinha sido a sua opção no curso de Bacharelado em Música. Em virtude das disciplinas instrumentais de violão realizadas no Bacharelado, ao passar para licenciatura, aproveitou-as, não precisando cursar todos os semestres de “Práticas Instrumentais - Flauta doce”. No entanto, Bernardo não deixou de tocar flauta doce na graduação. Juntamente com alguns colegas, formou uma pequena orquestra de flautas doces, para qual compôs arranjos de músicas para esse instrumento musical.

Marcante foi essa experiência com a orquestra que nós fizemos dentro do curso, com a iniciativa dos próprios alunos. Não era formal. Eu tive a oportunidade de fazer alguns arranjos também. Creio que um deles o professor usa até hoje. (BERNARDO, EN I, 17/09/2011)

Bernardo comenta que a flauta doce abriu seu caminho para o aprendizado de outros instrumentos musicais. Antes, ele nunca havia tido a experiência de tocar um instrumento melódico. Sobre isso, Bernardo narra: “Ajudou muito na minha noção de leitura também com um instrumento melódico, porque com o violão, um instrumento harmônico, é diferente. Foi uma experiência bem interessante para mim, para o meu aprendizado musical.” (EN I, 17/09/2011). Além disso, acrescenta que o estudo da flauta doce foi fundamental para “ter essa noção dos instrumentos de sopro” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011). No entanto, o aspecto mais importante da flauta doce na vida de Bernardo é o que a liga à educação musical. “A flauta doce abriu vários horizontes pra mim na questão da educação mesmo. A flauta doce é um instrumento fantástico para ser inserido no cotidiano da escola como um instrumento de aprendizado musical e como um instrumento por si só” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011).

A experiência de Bernardo com o ensino de flauta doce teve início juntamente com a realização das disciplinas de “Práticas Instrumentais”. Ele conta que trabalhava com alguns “grupos de aprendizado em flauta doce em forma de oficina” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011), em uma escola católica particular de sua cidade natal e que desenvolvia as suas aulas de acordo com as aulas que tinha na graduação, utilizando o mesmo método e a metodologia do professor responsável pela disciplina de “Práticas Instrumentais - Flauta doce” no curso de Música da

UFSM. Hoje, Bernardo explica que desenvolve de forma diferente suas aulas, mas a referência do antigo professor teve um papel muito importante na construção de seus primeiros aprendizados docentes com a flauta doce. Embora trabalhe de maneira metodológica diferente, ainda continua usando o mesmo método com o qual iniciou seus estudos em flauta doce na disciplina de “Práticas Instrumentais” - “Primeiro caderno de flauta-block” (MAHLE, 1959). “O único método que eu sigo, realmente, no início, é o da Mahle, depois eu pego materiais aqui e acolá para formar uma atividade para os alunos” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011).

Há três anos Bernardo vem trabalhando com o ensino de flauta doce e percebe as inúmeras vantagens que isso traz para o ensino de música, estando algumas delas expressas nesta imagem:



Figura 5 - Crianças tocando flauta doce⁷⁴

Segundo Bernardo, nesta imagem, pode-se destacar a importância da flauta doce como um instrumento acessível a todos; a questão da coletividade, ou seja, do aprendizado em grupo, não só ligado diretamente ao professor, pois as crianças aprendem observando os colegas tocando; e a possibilidade de abarcar crianças em diferentes níveis de aprendizado, visto que muitas crianças na foto estão com a

⁷⁴ Imagem escolhida por Bernardo como representação do significado da flauta doce em sua vida. Disponível em: <<http://handersonmenegardo.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

posição das mãos trocadas na flauta doce, o que sublinha o fator inclusivo⁷⁵ presente no ensino coletivo de flauta doce.

Foi pensando sobre essas questões e as exigências musicais presentes na escola em que trabalha que Bernardo decidiu inserir a flauta doce, a princípio, a partir da sexta série do ensino fundamental.

Bernardo é responsável pela maior parte das atividades com o ensino de música na escola em que trabalha, atuando com o ensino de música desde o maternal até a oitava série do ensino fundamental, além da fanfarra e da orquestra. Dentro desse contexto, além das vantagens narradas, refletiu sobre a potencialidade da flauta doce como um instrumento de fácil aprendizagem inicial e que possibilita, aos alunos, uma noção de execução musical em um instrumento de sopro, o que facilitaria a aprendizagem de outros instrumentos musicais integrantes da fanfarra.

Assim, a flauta doce se reveste de muitos interesses e objetivos que transbordam o seu ensino, ou seja, para dar conta das necessidades e exigências da escola, o ensino de flauta doce acaba por responder a objetivos “terceirizados”, como a construção de uma base em um instrumento de sopro para que os alunos consigam migrar para os instrumentos da banda da escola. Neste contexto, não é desejo, nem objetivo, de Bernardo que a flauta doce não seja valorizada como um instrumento por si só, mas as suas funções, como professor de música da escola, fazem com que ele também trabalhe a flauta doce como um instrumento de iniciação para outros constituintes da banda escolar. (ME/BERNARDO II, 01/12/2011)

Além disso, a opção pelo ensino de flauta doce também teve como objetivo a introdução do estudo da notação musical, pois Bernardo estava tendo dificuldades em trabalhar teoria musical com seus alunos.

Eu percebia que trabalhar teoria musical com os alunos era uma coisa muito difícil. Era complicadíssimo de se trabalhar somente com teoria e comecei incluindo na sexta série o aprendizado de flauta doce, mas com o objetivo maior deles ter o contato com a notação musical. (BERNARDO, EN I, 17/09/2011)

Bernardo conta que, no início, seus alunos não receberam bem a notícia de que teriam aulas de flauta doce. Para contornar a situação, justificou o estudo da flauta doce pela potencialidade que teria no aprendizado de notação musical. “[...] gerou uma polêmica em torno disso e eu resolvi a polêmica deixando claro para eles

⁷⁵ O caráter “inclusivo” do ensino coletivo de flauta doce, do qual fala Bernardo, mostra-se ao possibilitar a inserção de crianças em diferentes faixas etárias e com distintos conhecimentos musicais a tocarem em grupo. Nesse sentido, todos podem, e são considerados como tendo potencialidade para, tocar flauta doce.

que o objetivo era o aprendizado da notação” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011). Embora tenha havido certa resistência, por parte dos alunos, ele comenta que ao final do primeiro ano em que inseriu a flauta doce, todos gostaram desse instrumento musical, embora alguns tenham migrado para outros instrumentos musicais.

É de praxe que dentro de uma turma, nós temos uma porcentagem que se identifica mais com o instrumento e outra, nem tanto. Mas eu tenho um grupo de alunos que tem a flauta doce incluída no seu cotidiano. Alguns alunos dentro das suas comunidades religiosas já estão levando a flauta doce para participar de grupos em apresentações, não só dentro da escola. Eu tenho muitos que, no sexto, já ingressaram na orquestra da escola tocando flauta doce. (BERNARDO, EN I, 17/09/2011)

No entanto, há um propósito maior que move Bernardo a trabalhar com a flauta doce. Ele espera que, assim como aconteceu em sua vida, a flauta doce possibilite, aos seus alunos, a abertura a novas experiências com instrumentos musicais. “Eu acho mais interessante a questão do instrumento possibilitar, aos alunos, o interesse em aprender mais instrumentos” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011).

Atualmente, Bernardo trabalha com a flauta doce desde o quarto ano do ensino fundamental. Ele comenta que das atividades que desempenha na escola, o ensino de flauta doce é a atividade com a qual mais se identifica. “É a atividade, que no momento, traz-me muita satisfação de trabalhar com os alunos” (BERNARDO, EN I, 17/09/2011). Pensando sobre o tempo em que já ensina flauta doce, desde a sua primeira experiência com a oficina de flauta doce, ele vê que esse instrumento musical foi, em parte, responsável pela incursão de algumas de suas alunas em cursos de licenciatura em música, concluindo que “de certa forma, [seu trabalho com a flauta doce] está auxiliando também na geração de profissionais dentro da educação musical” (BERNARDO, EN II, 27/11/2011).

Bernardo considera a flauta doce “um instrumento de beleza e expressividade. Não é pelo fato de o aprendizado inicial ser simples que o torna menor em qualidade, técnica e expressividade” (EN II, 27/11/2011). Para ele, uma obra que demonstra isso é a *Sonata for Flute or Recorder and Harpsichord in B minor* - BWV 1030 – de Johann Sebastian Bach (1685-1750). “Bernardo buscou essa música numa fase em que procurava por obras mais desafiadoras para a flauta

doce, de cunho erudito, demonstrando uma necessidade de conhecer e aprender mais sobre esse instrumento musical” (ME/BERNARDO II, 01/12/2011).

Para Bernardo, tocar flauta doce remete a questão simbólica do sopro, da qual fala Cirolt⁷⁶: “Soprar [...] é um ato que infunde ou desperta a vida, aumenta a força de algo ou muda o seu rumo.”

Esse “mudar a força de algo ou o seu rumo” tem muito a ver com as situações – a música como um elemento de mudança social e de aprendizado. O sopro está intrinsecamente ligado com a questão bíblica do sopro de Deus sobre o barro que fez o homem – já um pequeno trocadilho aí entre o ato de soprar um instrumento e o sopro como um elemento de vida, um símbolo de vida. O próprio ar que a gente respira. Enquanto se respira e enquanto se sopra, há vida. A questão de aumentar a força de algo, essa força pode ser interpretada até como a energia que a própria música transfere ao ouvinte ou a força de vontade de alguém que estuda um instrumento musical. (EN II, 27/11/2011)

Com isto, “Bernardo talvez deixe implícito, juntamente com aquilo que destacou na imagem, alguns de seus ideais com a educação musical” (ME/BERNARDO II, 01/12/2011). Assim, sublinha o potencial da flauta doce na educação musical, como produtora de música e de vida; e promotora do desenvolvimento humano e social.

⁷⁶ Bernardo escolheu a frase de Cirolt para representar o que a flauta doce significa em sua vida. Esta frase é citada na dissertação de Alberto Sampaio Neto, intitulada “A iniciação infantil à flauta transversal a partir do píforo: repertório, aspectos técnicos e recursos didáticos”. Disponível em: <[http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/4d078acf4b397b3f83256e86004d9d55/0e166436f3fed962032576730063211f/\\$FILE/AlbertoSampaioUFMG.pdf](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/4d078acf4b397b3f83256e86004d9d55/0e166436f3fed962032576730063211f/$FILE/AlbertoSampaioUFMG.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2011.

3.1.5 A história de todos: algumas reflexões

A flauta doce entrou na vida de cada professor de música entrevistado, como descrito em suas histórias, de uma maneira diferente, produzindo sentidos e significados singulares, visto que

[...] cada pessoa tem um processo próprio e idiossincrático de interpretar o mundo, de organizar os dados do meio, processo configurado por um sistema de construtos [...]. Neste sentido, cada pessoa possui uma rede de construtos finitos que lhe conferem a sua natureza particular de enfrentar a realidade, de a compreender e de a revalorizar. (PACHECO, 1995, p. 52)

Em suas histórias com a flauta doce, pude conhecer alguns de seus construtos, conhecimentos, crenças, ideias, valores, perspectivas, dilemas, etc., os quais foram sendo construídos a partir de suas vivências ao longo de sua trajetória com esse instrumento musical e, hoje, constituem seus pensamentos. Esses pensamentos mantêm uma interdependência com as suas ações pedagógico-musicais no ensino desse instrumento musical, diferenciando-se e modificando-se pela própria prática, em um processo no qual se reconstrói continuamente o pensamento e a ação (PACHECO, 1995).

Ao analisar todas as histórias em conjunto, percebi que muitas das situações e dos contextos vividos por esses professores se aproximam, ou seja, encontram ressonâncias no vivido por cada um. Com isso, atento para o fato de que muitas das vivências, narradas nas entrevistas, possuem elementos (ou acontecimentos) em comum que são compartilhados entre esses professores, atravessando suas histórias no processo de constituição da docência a partir do ensino da flauta doce, tais como a *imagem de flautista*, a *vivência em grupos de flauta doce*, a *referência docente de professores* que passaram por suas vidas, entre outros.

Esses acontecimentos carregam as características dos contextos nos quais se formaram, sendo considerados como intrincados com a singularidade do percurso de cada um e, assim, nem sempre aparecendo na história de todos os professores como não ocorrendo da mesma maneira. Desse modo, compreendi-os no âmbito da transferibilidade (CONNELLY; CLANDININ, 1995), o qual chama a atenção para a questão da identificação - de “se reconhecer na história do outro” – entendendo que algo vivido por uma pessoa pode ser familiar à outra, embora nunca igual.

Para refletir sobre isso, produzi MRE nos quais foram analisadas categorias que falam de vivências e de experiências formadoras (JOSSO, 2010) que os professores de música tiveram com a flauta doce, as quais englobam algumas crenças, construtos, conhecimentos, perspectivas, ideias, sentimentos, valores, etc., desses profissionais. Nesse sentido, essas categorias trazem os aprendizados que estão sendo construídos pelos professores, os quais “definem-se como um corpo de significados, conscientes e inconscientes, que surgem a partir da experiência e que se expressam em ações pessoais” (PACHECO, 1995, p. 55). Percebo que esse corpo de significados, estando ligado aos quadros de referências para ensinar e emergindo das recordações dos professores, se encontra presente nas recordações-referências (JOSSO, 2010), para ensinar flauta doce, que identifiquei nos relatos dos participantes.

Nesse contexto, entendo que a identificação das recordações-referências foi importante para a compreensão dos pensamentos dos professores de música, visto que ao trazer um corpo de significados, as recordações-referências funcionam como orientadoras do pensar e fazer pedagógico-musical dos professores com a flauta doce. Nesse sentido, em cada categoria analisada apresento e reflito sobre as recordações-referências dos professores a partir de elementos que cruzam suas histórias. Assim, abaixo, discuto as categorias⁷⁷ mais relevantes que emergiram da pesquisa.

Refletindo a imagem de um flautista

Na história de Maria Lucia, Vera e Luis Henrique, a imagem de flautista precedeu a do professor de música, ao passo que os conduziu para a docência em flauta doce. Essa imagem foi sendo construída pelas pessoas com as quais os participantes conviviam, sendo uma imagem externa a eles. Os três não pareciam possuir essa visão de si no início, mas foram a assimilando e a transformando na medida em que se envolveram com o ensino de flauta doce. Assim, a imagem de flautistas os levou à imagem de professores de flauta doce. O caminho de cada um,

⁷⁷ As categorias trazem as recordações-referências de forma dicotomizada, no entanto, isso foi feito para fins de estudo. Na vida dos professores de música, essas recordações-referências estão interligadas e mantêm uma relação de dependência entre si.

nesse percurso, não foi linear. A flauta doce entrou de várias formas em diferentes períodos da história de cada um, com distintos objetivos.

Luis Henrique, como mostrado em sua trajetória com a flauta doce, dividiu a sua história com esse instrumento em três etapas. Vera começou a tocar flauta doce na infância e continuou tocando na adolescência, mas essa ficou em um período de latência até o momento em que retornou com força na universidade, nas práticas de conjunto e no recital de formatura, para depois realizar outra pausa, e ressurgir com o seu ensino na escola em que ela, atualmente, trabalha. Já na história de Maria Lucia, a flauta doce se mantém mais constante, porém, sempre acompanhada de outras atividades musicais e docentes, nas quais ora se encontra em primeiro plano ora em segundo.

Por suas histórias com a flauta doce desde a infância, Maria Lucia e Vera construíram ao redor de si, a imagem de flautistas. Maria Lucia comenta que “[...] as pessoas sabiam que eu tocava flauta doce” (EN I, 19/06/2011). Vera conta que foi convidada para dar aula de flauta doce na escola em que trabalha porque a conheciam da época em que estudava flauta doce: “[...] o diretor dessa escola tinha sido meu diretor quando eu comecei a tocar flauta, naquela escola onde eu estudei flauta. Então, todos eles pediram para eu ir lá fazer a entrevista” (EN I, 09/07/2011).

A imagem de flautista de Luis Henrique começou a ser construída no curso de Música, época em que sempre carregava consigo suas flautas doces por todo o lugar. “Foi numa época em que todo mundo me tratava como flautista no curso. [...]. Todo mundo me conhece por flautista, porque era com os únicos instrumentos que eu andava por lá” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Na história de Bernardo, a imagem de flautista não se fez tão presente. Antes de fazer licenciatura em música e começar a tocar flauta doce, Bernardo havia iniciado o curso de bacharelado em violão. Assim, a visão de violonista já havia sido consolidada.

A questão da imagem emergiu dos dados como um ponto importante no processo de constituição dos construtos, percepções, valorações e crenças dos professores de música, os quais tiveram impacto na forma como, hoje, pensam sobre si e sobre sua relação com a flauta doce e seu ensino.

Experimentando a docência com a flauta doce

Através dos relatos, pude observar que os professores entrevistados têm uma história profissional relativamente recente com o ensino de flauta doce. Embora Maria Lucia tenha tido a sua primeira experiência aos 15 anos de idade, como carreira profissional, faz pouco tempo que está atuando profissionalmente em uma escola de educação básica. Esse também é o caso de Bernardo que, embora já trabalhe há sete anos com o ensino de música, faz apenas três anos que inseriu o ensino de flauta doce na escola em que atua; e de Luis Henrique, que já trabalhou com o ensino de flauta doce no LEM e em alguns espaços socioeducativos, no entanto, para crianças pequenas, essa experiência tem apenas um ano e, como ele mesmo sublinha: “Uma coisa é tu trabalhares com adolescentes, outra coisa é trabalhar com crianças” (EN I, 26/06/2011).

Desse modo, todos se encontram, de certa forma, no início de suas carreiras⁷⁸ com o ensino de flauta doce, período no qual estão dando seus primeiros passos como professores de música que trabalham com um instrumento musical em específico, explorando suas possibilidades, experimentando-se e descobrindo-se aos poucos.

Vera conta que no início procurava, por exigência da escola, seguir os passos de outra professora da mesma rede escolar. No entanto, isso não a deixava confortável. Não era algo que ela queria fazer. Agora, que está trilhando o seu próprio caminho com o ensino de flauta doce, ou seja, ensinando da forma que gosta e que se sente mais segura, percebe o reflexo positivo que isso está tendo para seus alunos, pois eles estão gostando mais das atividades musicais e, por conseguinte, do instrumento musical. A partir de sua narrativa, percebi que a forma com que Vera tem ensinado flauta doce se remete ao período em que aprendeu a tocar esse instrumento. Além de utilizar o método⁷⁹ com o qual começou a tocar flauta doce, ela busca trabalhá-lo de forma musical e que tenha sentido para seus alunos assim como foi feito com ela. Outro ponto em comum com seu passado

⁷⁸ Sobre as fases da carreira docente, dentre os trabalhos realizados, na área da educação, destaco o estudo de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores e, na área da educação musical, a pesquisa de Xisto (2004) a qual investigou a formação e a atuação profissional de professores de música levando em consideração as influências das diferentes fases da carreira na relação desses profissionais com os seus saberes docentes.

⁷⁹ Cabe lembrar que Vera também citou a utilização de outro método, o livro “Sonoridades Brasileiras” de Weiland, Sasse e Weichselbaum (2008).

refere-se à flexibilidade com relação ao repertório musical, sendo este também escolhido com os alunos.

O mesmo vejo em Maria Lucia, que também se baseia na forma como aprendeu em sua infância e na faculdade. Assim como Vera, trabalha com os materiais didáticos com os quais aprendeu, mas não se limita aos mesmos. Há sempre a preocupação de trabalhar a partir de um processo de educação musical que seja de uma forma interessante para os seus alunos e de sempre levar em consideração as suas necessidades, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Além disso, Maria Lucia busca ter um plano bem organizado de suas aulas, pois isso lhe dá segurança e a mesma é refletida para seus alunos.

Quando eu era bem criança, era uma coisa mais sistematizada, porque era um conservatório, por mais que fosse uma escola livre, não fosse um conservatório formal, estatal e nada disso, era um conservatório, era de um colégio de freiras, tinha certa estrutura e tinha um programa que devia ser seguido. Quando eu me mudei, eu tive um estudo mais livre e, para ser bem sincera, foi legal ter a responsabilidade pelo meu próprio estudo, mas não foi legal não ter uma sequência e foi isso que me desestimulou. Eu acho que, até por isso, hoje em dia, eu sou um pouco rígida com os meus alunos, porque eu acho que a gente tem que ter um norte, porque senão a gente não vê muito objetivo nas coisas e acaba não gostando mais daquilo, acaba não tendo mais sentido. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Luis Henrique, além de utilizar o método de Mahle (1959), com o qual iniciou seus estudos na flauta doce, está confeccionando um método para o projeto que criou na escola na qual trabalha. Na produção desse método, Luis Henrique assume a postura de um professor-pesquisador. A cada atividade que propõe no método e trabalha em sala de aula, reflete sobre os resultados que teve: os pontos positivos e negativos, o que é possível melhorar, etc. Nas entrevistas⁸⁰, pude perceber como a produção desse método está sendo importante na construção de seus aprendizados docentes. Como exemplo disso, segue um recorte de seu relato ao me apresentar o seu método:

Esse aqui é o método que eu trabalho com [...] a turma de cinco anos. Eu comecei a trabalhar dessa forma. Aqui [mostrou um exercício do método], eu toquei várias vezes dessa forma com eles. [...] Essa parte eu coloquei mais para os pais, porque tem pais ali que sabem tocar. Então, eles me ajudam em casa para ensinar os alunos. Daí, eu trabalho bastante com o esquema de cores. Claro que quando tiverem todas as notas, eu não sei como eu vou fazer porque eu não tenho todas essas cores de giz. [risos] Eu

⁸⁰ Tanto na EN I quanto na EN II, Luis Henrique fala muito sobre seu método, explicando todos os passos da produção, como desenvolve em sala de aula cada atividade do método e como reflete, após a prática, sobre cada passo realizado.

estou só na quarta nota. [...] Daí, a gente exercitou bastante a questão do compasso. Podes ver que nos primeiros exercícios eu não coloquei nada de compasso, só os botei a lerem as notinhas e, depois, a gente começou a trabalhar compasso, mas eu não sei se eles estão aprendendo isso aqui, para ser sincero. Eles estão tocando. Agora, eu não sei se eles entendem o que é binário, quaternário. A gente exercitou bastante, mas às vezes eu fico pensando, porque eles não te respondem muita coisa. Essa música eles estão tocando [mostrou uma música do método] bem legal. Essas [mostrou outras músicas] eles têm um pouquinho de dificuldade. Tem um aluno - que é bem aquela coisa - não consegue tapar os furinhos, quando vai "chi" tira o dedo. Quando faz a digitação do sol, tira e, na hora que tem que colocar, não entra direito. A gente já pegou até o dó, mas eu exercito. Como é que eu estou trabalhando? Esta parte aqui [mostrou novamente o método] a gente ficou várias aulas, mas sem o material. A gente ficou trabalhando no quadro só. Eles vinham e, daí, depois que a gente terminou, eu entreguei as folhas para eles. A gente exercitou tudo de novo com a folhinha para eles terem em casa. Daí, de novo, na outra aula a gente exercitou um monte de coisas parecidas com isso aqui, depois eles ganharam a folha e exercitamos de novo. [...]. Foi um processo repetitivo, bastante vezes. Então, para eles não notarem que estão repetindo, eu fiz dessa forma. A mesma coisa. Agora, quando eles terminarem. Terminou aqui [mostrou a última folha que tinha no método], eu estarei ensinando o que eu vou dar na próxima folha, mas eles só vão ganhar na outra aula, daí, a gente toca tudo de novo. [risos] E assim, eles estão pegando. Esse método [da Mahle (1959)] aqui não trabalha. Não reforçou bem essa troca aqui de notas, que é da nota si para o dó. É que eles têm certa dificuldade. Trabalhou muito pouco. Eu acho. Bom, não sei. Tenho que analisar de novo, desde o início, tenho que estar vendo toda a hora este livro. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Além disso, outro ponto relevante a destacar, que observo em Luis Henrique, é que há a projeção da construção dos aprendizados em bandas para o aprendizado em conjuntos com a flauta doce dentro da sala de aula, com os alunos, ou seja, aquilo que viveu e aprendeu no contexto de bandas musicais populares é refletido para os seus objetivos com o ensino de flauta doce tanto na escola quanto no projeto social. Assim, seus primeiros passos como professor estão sendo guiados pelas experiências significativas que teve em formações de conjunto.

Também vejo uma projeção em Bernardo, a qual guia suas ações em sala de aula e seus objetivos pedagógico-musicais. A projeção de que o ensino de flauta doce promova a abertura dos universos musicais de seus alunos para o estudo de instrumentos musicais, assim como ocorreu com ele. Em seu início docente com a flauta doce, ele seguiu exatamente o modelo com o qual aprendeu flauta doce, hoje, na elaboração de suas aulas, leva muito em consideração a preferência de seus alunos. "Eu acho que o que mais manda é gosto deles. Eles pedem algumas músicas. Algumas músicas, eu faço uma adaptação, simplifico, tudo de uma forma que eles possam executar" (BERNARDO, EN I, 17/09/2011).

Nessa fase inicial de docência profissional⁸¹, os professores de música estão construindo um fazer docente próprio. Essa fase é marcada por muitos aprendizados e pelo início do processo de cristalização de muitas teorias e convicções pedagógicas. Como mostra um estudo realizado por Ben-Peretz (1995), ao investigar a natureza de episódios profissionais de professores aposentados a partir de suas recordações docentes, a maior parte dos episódios narrados remetiam-se aos primeiros anos de experiência com o ensino, por ser um período de transição importante na vida dos professores através do qual adquirem “primazia funcional” (Ibid., p. 205). Desse modo, é uma fase muito importante e nela estão presentes muitas das crenças, dos valores e das perspectivas dos professores de música com o ensino de flauta doce.

Somando referências de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce

Como salienta Goodson (1995, p. 72): “Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno”. Para os professores de música participantes da pesquisa essa característica comum também se fez presente.

Um professor, em especial, foi citado na narrativa de três participantes – Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo. Esse professor foi o regente da disciplina de “Práticas Instrumentais – Flauta doce” do curso de Música da UFSM. Maria Lucia comenta que ele lhe proporcionou uma base consistente, principalmente, na questão da organização e do planejamento das aulas. Sobre o trabalho desse professor, ela conta que é

[...] um trabalho com muitos méritos, porque é um trabalho muito bem estruturado, então, tu sabes o que tu tens que fazer e para onde tu vais, tu sabes qual é o teu objetivo até o final do ano e tu sabes que tu tens que vencer certas etapas, tem que chegar até certo nível do instrumento, sabendo tais notas, alcançando até tal parte da tessitura do instrumento e tocando tal repertório. Tu sabes o que tu vais fazer, pra onde tu tens que ir.

⁸¹ A docência profissional relaciona-se ao exercício do ofício de professor como profissão, a qual pressupõe a formação específica para tal. Além disso, também representa um “momento de socialização profissional” (MARCELO, 2012, p. 29). No caso desta pesquisa, o início da docência profissional ocorre após a conclusão do curso de licenciatura em música e a inserção em espaços de atuação profissional com o ensino de música.

Tu tens todo o material, tu estudas métodos completos. Então, nesse sentido, eu acho muito positivo e nós sempre apresentamos. Nós tínhamos três ou quatro apresentações. Então, essa experiência, no curso da federal, foi a mais significativa da minha prática pedagógica, porque daí vem a questão de se trabalhar uma série de músicas em diferentes níveis. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Bernardo narra que, em suas primeiras experiências com o ensino de flauta doce, seguiu os passos desse professor. E Luis Henrique destaca que foi, principalmente, em atividades sugeridas pelo referido professor que mais se sentiu motivado a buscar por maiores conhecimentos acerca da flauta doce e de seu ensino. Desse modo, esse professor constitui-se em uma referência significativa para ensinar flauta doce, ou seja, um modelo de professor. Segundo Bellochio (2011),

[...] o fato de ensinar baseando-se num modelo de professor, ressaltando os seus aspectos positivos (ou negativos) é uma teoria de senso comum na formação de professores e carrega consigo o fato de que: “se deu certo comigo como aluno dará certo comigo como professor. (BELLOCHIO, 2011, p. 2220-2221)

Além do referido professor do curso de Música, outros foram destacados nas entrevistas. Maria Lucia fala com muito carinho sobre sua primeira professora de flauta doce, a qual embora tivesse uma metodologia mais rígida e tradicional, sabia fazer com que suas aulas de flauta doce fossem prazerosas e divertidas ao trabalhar com um repertório interessante do ponto de vista musical, não reduzindo suas aulas a mera repetição de exercícios na flauta doce sem sentido para os alunos. Essa professora também foi muito importante em sua formação, assim como o regente do coral da igreja da qual ela fazia parte. Esse regente, responsável por coordenar as atividades de educação musical na igreja evangélica na qual Maria Lucia deu início a sua primeira experiência como professora, também foi uma referência docente para ela.

Luis Henrique conta que se hoje trabalha com o ensino de flauta doce com crianças pequenas, isso se deve ao relato de uma professora do curso de música que contou que havia realizado um trabalho com crianças por volta dos cinco anos de idade. “Se eu não tivesse ouvido falar que ela [a professora] trabalhou com crianças de cinco anos, talvez eu nem tivesse arriscado dar essa oficina. Eu só dei essa oficina por causa dela, porque ela trabalhou” (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011).

Embora Luis Henrique não ensine flauta doce com a mesma metodologia que essa professora, a qual se baseava no método Suzuki⁸², essa referência serviu para encorajá-lo a trabalhar com os pequenos. Foi um desafio para ele. Hoje, ele percebe que arriscou muito mais com o ensino de flauta doce para as crianças que a sua professora. Conta que seus alunos já tocam músicas a duas vezes, ou seja, muito mais que os alunos do relato da professora. Ele vê isso como uma “evolução” (EN I 26/06/2011) e reflete que, talvez, na época em que a sua professora trabalhou com crianças pequenas, a forma como ensinava também poderia ser entendida como uma evolução a um trabalho realizado anteriormente, e que, no futuro, professores vão fazer coisas que ele nem havia pensado em fazer com as suas turmas de flauta doce. Com isso, ele aprendeu que

[...] a vivência da gente faz a gente crescer. A minha vivência antiga foi o relato da professora. [...] as aulas que eu dei no ano passado na educação infantil me deram base para eu fazer isso aqui, porque tudo o que me falavam que não dava para fazer com crianças de cinco anos, eu fui lá, fiz e vi que dava para fazer mesmo. (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Isso ocorreu por que Luis Henrique acreditou que poderia fazer mais e, assim, conseguiu. Nesse contexto, ele mostra algumas de suas crenças com o ensino de flauta, as quais estão relacionadas com os conhecimentos que está construindo sobre o ensino e sobre os alunos (o que eles já sabem e suas potencialidades para aprender mais). Segundo, Pacheco (1995, p. 54), “as crenças, tal como os valores, expectativas, perspectivas, teorias implícitas, atitudes são a “tela de fundo” do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como a sua acção”.

Vera é única do grupo de entrevistados que não cursou “Práticas Instrumentais – Flauta doce” no curso de Licenciatura em Música. Suas referências remetem-se às professoras de flauta doce de sua infância, as quais foram responsáveis pela sua construção de sentidos com o instrumento musical. Das aulas com essas professoras, Vera lembra com uma riqueza de detalhes e sempre com muita emoção.

⁸² O método Suzuki, também conhecido por método da língua materna, foi criado pelo professor e violinista japonês Shinichi Suzuki (1898-1998) em meados dos anos 50. Shinichi chamou seu método de “Educação do Talento” e começou um “movimento educacional em que as crianças com baixo rendimento escolar ou aquelas que lutam para conseguir melhorar-se, não sejam despedidas da escola ou rejeitadas” (SUZUKI, 1994, p. 13). Esse método de ensino de música segue como base o processo natural de aquisição da língua materna e o envolvimento dos pais nesse processo.

Através dessas referências de professores e as experiências significativas que tiveram ao longo de sua trajetória com a flauta, os professores de música construíram seus primeiros conhecimentos *sobre e para* a prática, os quais estão possibilitando, hoje, com suas vivências com o ensino de flauta doce, a reconstrução desses conhecimentos e a construção de outros conhecimentos *na* prática.

Ampliando horizontes musicais “através da” e “com a” flauta doce

A flauta doce, principalmente, na vida de Maria Lucia e Vera, as quais iniciaram seus estudos nesse instrumento na infância, foi promotora de diversas situações e experiências significativas. Suas vivências com esse instrumento musical as levaram a conhecer diferentes pessoas, participar de grupos musicais e realizar viagens, isso em um período em que ainda eram crianças. Assim, a flauta doce foi responsável pelo início da maior parte de suas vivências musicais. A essas vivências, Maria Lucia e Vera, em seus relatos, sempre ligam as expressões “era divertido”, “tudo foi muito legal”, “era muito gostoso”, etc.

Na história de Luis Henrique e Bernardo, a flauta doce simbolizou a entrada de outro instrumento musical em suas vidas e, como sublinha Luis Henrique, a inserção no “mundo flautístico” (EN I, 26/06/2011). Antes, eles só haviam tido experiências em instrumentos de cordas, logo, a flauta doce demarca o início de suas aprendizagens em instrumentos de sopro, os quais se constituem em um universo musical diferenciado dos de cordas. Além disso, Bernardo destaca que a flauta doce abriu seus horizontes também para a questão da educação musical.

Desse modo, a partir das entrevistas, pude perceber a importância que a flauta doce teve no sentido da ampliação dos horizontes e universos musicais e educacionais desses professores de música, proporcionando outras experiências, outros aprendizados, outras paixões... afetando seus pensamentos e ações com esse instrumento musical. Isso mostra como a flauta doce pode criar e possibilitar formas diversas de interação com a música, construindo relações permeadas de sentido e emoção.

Aprendendo flauta doce em grupo

A aprendizagem coletiva da flauta doce foi um fato muito importante na história dos quatro professores de música. Todos relatam momentos marcantes que viveram tocando flauta doce em conjunto, em diferentes períodos de suas vidas. Houve momentos em que, embora os professores de música tenham ingressado em diferentes anos na graduação em Música, alguns deles chegaram a tocar juntos na universidade, compartilhando vivências significativas, tais como na orquestra jovem, na orquestra de flautas, nos recitais didáticos, etc. Todas essas experiências mostraram aos professores o quanto pode ser rico o trabalho com a flauta doce desenvolvido em grupo. Como destaca Luis Henrique: “A gente toca em grupo e aprende muito” (EN II, 02/11/2011).

Na história de Luis Henrique, a questão de tocar em grupo é muito salientada. Além de ter tido inúmeras experiências em conjuntos musicais, quando pensa em flauta doce, a imagem que surge em sua mente é de um grupo musical tocando, como a imagem escolhida para representar o significado do ensino de flauta doce em sua vida. “É o que eu sempre penso, flauta doce não é tocando sozinho, é com uma galera tocando” (LUIS HENRIQUE, EN II, 02/11/2011). Isso também se reflete em suas aspirações profissionais com as aulas de flauta doce, as quais dizem respeito à formação de um grupo musical permanente com seus alunos.

No caso de Maria Lucia, a questão do grupo surge como uma forma de partilha e de crescimento. Ela conta que o “fator grupal” tornava o estudo da flauta doce mais interessante que, por exemplo, o do piano, o qual era solitário, pois estudava individualmente. Além disso, quando ingressou na universidade, ampliaram-se as possibilidades do “tocar em grupo”. Antes, ela tocava em grupo, mas a melodia era a mesma para todos. Na universidade, isso muda, pois começam a tocar a “várias vozes”, e como ela narra: “[...] na faculdade continuaram as aulas em grupo e foi mais um desenvolvimento” (EN I, 19/06/2011).

A experiência em grupo, na vida de Vera, inicia quando começa a tocar na orquestra de sua escola, período em que cursava a 5ª série do ensino fundamental. A participação nesse conjunto musical escolar trouxe muitas experiências musicais significativas, dentre elas, uma que a marcou profundamente, quando tocou a obra *Allegro for flute clock*, de Ludovic Van Beethoven, em que pela primeira vez tocou uma parte de destaque de uma música. Assim, foi sendo sedimentada a importância

da participação em grupos musicais na história de Vera, tanto que, além de participar de diferentes formações musicais com a flauta doce, quando estava no curso de música, junto com outra colega, coordenou um grupo de flautas e sopros.

Bernardo também conta que, na época da universidade, por sua iniciativa e de outros colegas do curso de música, montou uma orquestra de flautas doces e até fez arranjos musicais para serem tocados nela. Para ele, a questão da coletividade é muito relevante no ensino de flauta doce. Ao contar sua história, ele discute sobre as diferentes formas de aprendizagem realizadas em grupo, salientando a questão das trocas entre professor e alunos e entre os colegas, nas quais os alunos aprendem por imitação, vendo o colega tocar. Nesse tipo de interação, segundo Swanwick (1994)

A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores".

Outra questão trata do caráter inclusivo, possibilitando abarcar crianças com diferentes conhecimentos e habilidades na flauta doce e de valorizar a participação de cada uma no grupo.

Na prática de conjunto instrumental, por exemplo, isso significa a valorização da participação de cada um, ou seja, os alunos não tocam todos a mesma coisa. Cada um contribui com a sua parte, com aquilo que já é capaz de fazer. Independentemente de se estar tocando algo mais simples ou mais complexo, a participação de todos é igualmente importante. Isso provoca outro tipo de engajamento e compromisso com o trabalho, pois, se uma criança faltar, o resultado musical não será o mesmo, ela realmente "faz falta", o que não acontece quando todos tocam a mesma coisa juntos. (BEINEKE, 2003, p. 94)

Nesse contexto, percebi como as vivências em grupo foram significativas na história dos participantes da pesquisa e como essas, juntamente com as reflexões acerca de suas contribuições para o desenvolvimento musical e, conseqüente, aprendizagem dos alunos no instrumento, têm estimulado e influenciado a sua maneira de pensar o ensino coletivo de flauta doce.

Fazendo música e expressando-se com a flauta doce

Mais que um mero brinquedo ou uma ferramenta de ensino, a flauta doce constituiu-se na vida de cada um dos participantes como um instrumento de fazer e de expressão musical. Isso foi possível por um conjunto de relações tecidas com a flauta doce.

Pelo relato dos professores de música, observei que esse conjunto inicia com uma relação de afeto e de ligação com o instrumento musical. A partir disso, percebi que, para os professores, o “fator gostar” do instrumento se mostrou fundamental para que eles conseguissem se expressar musicalmente através da flauta doce, o que implicou:

- *identificação* – como ocorreu com Maria Lucia ao perceber a flauta doce como uma continuação de si e com Luis Henrique, quando conta que chega um momento em que “parece que faz parte do teu corpo” (EN I, 26/06/2011);
- *entrega* – como declara Vera ao dizer que “a gente não consegue viver a arte sem se entregar. [...]. A gente não pode fazer isso sem ser de verdade. Então, quando eu penso em flauta doce e em seu ensino, eu vejo que isso não é dissociado do resto da minha vida” (VERA, EN II, 15/10/2011);
- *dedicação* – como demonstra Luis Henrique ao ter deixado de lado seus outros instrumentos musicais e ter reservado a maior parte do seu tempo à flauta doce;
- e *estudo* – como fez Bernardo ao buscar por músicas escritas especialmente para flauta doce e Luis Henrique ao pesquisar sobre a história da flauta doce, repertório, métodos, etc.

Nesse percurso, Luis Henrique conta que para chegar a expressar-se musicalmente com a flauta doce foi um processo que demandou tempo. “Demorou pra eu estar confortável, conseguir improvisar e todas aquelas questões. [...]. Então, é o tempo. Eu imagino que com dez anos de flauta, vou tocar “tri bem”. Agora, imagino um grupinho com 5 anos de flauta... (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011). Assim, ele espera conseguir que essas relações sejam construídas pelos seus alunos e que, depois de algum tempo, eles se sintam confortáveis com a flauta doce e possam expressar-se musicalmente através dela.

Vera também ressalta essa questão. Para ela, “ensinar flauta doce na escola possibilita, ao aluno, uma maneira de se expressar com um instrumento musical” (EN I, 09/07/2011) e declara: “eu ainda quero conseguir fazer com que os meus alunos sintam isso. Uma maneira deles se expressarem, da vida deles. Ainda vou conseguir” (EN II, 15/10/2011).

Maria Lucia reflete sobre isso e vê a importância da criação de laços afetivos entre seus alunos e a flauta doce para que possam encontrar nela, um instrumento musical que os complete e que os faça felizes. Esses laços tornam-se potencializadores do desenvolvimento da musicalidade⁸³ dos alunos através do estudo do instrumento, assim como o foram nas histórias de cada um dos participantes da pesquisa. Nesse contexto, percebi que o envolvimento dos participantes com a flauta doce os leva à crença no potencial desse instrumento musical para o ensino de música.

3.2 Os contextos e os pensamentos sobre o ensino de flauta doce

*O contexto vivido é constitutivo das trajetórias e histórias de vida e não apenas tempo/espaço em que estas se desenvolvem.
(CHAVES, 2006, p. 164)*

Para entender os pensamentos dos professores de música sobre o ensino de flauta doce, precisei conhecer seus contextos de atuação, ou seja, os espaços socioeducativos em que estão inseridos, pois estes são produtores de sentidos e afetam o pensar e o fazer pedagógico-musical desses docentes.

Para tanto, levei em consideração a atuação de três elementos que estão inter-relacionados: o professor, os alunos e a instituição (como entidade formada por princípios, objetivos, etc.); e a existência de uma bidimensionalidade, a qual integra o subjetivo (interno) e o objetivo (externo).

⁸³ Segundo Cuervo e Pedrini (2010, p. 52): “Musicalidade é a capacidade de geração de sentido através do fazer musical expressivo”.



Figura 6 – Esquema da relação entre os elementos e sua bidimensionalidade

A relação entre esses três elementos e seu caráter bidimensional se estabelece dentro de um contexto psicossocial complexo e dinâmico. Desse modo, o pensamento e a atuação dos professores de música se processam também condicionados e voltados aos fatores e às situações vividas e presentes nesse contexto.

Na realidade, professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola [ou outro espaço socioeducativo semelhante] e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365)

Assim, considerando a complexidade presente nos contextos psicossociais, nesta pesquisa, foram relatados dois espaços de atuação profissional: as escolas de educação básica⁸⁴; e os projetos de inclusão social. Dos professores de música entrevistados, todos relataram trabalhar em escolas particulares do Rio Grande do Sul e apenas dois deles - Maria Lucia e Luis Henrique⁸⁵ - já tiveram ou têm experiência em projetos de inclusão social.

⁸⁴ Nas escolas de educação básica, os professores contaram que trabalham com o ensino de música na educação infantil (Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo) e no ensino fundamental (Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo).

⁸⁵ Apenas Luis Henrique se encontra, no momento, trabalhando com o ensino de flauta doce em um projeto de inclusão social.

ESPAÇOS DE ENSINO DE FLAUTA DOCE				
LOCAIS DE ATUAÇÃO ⁸⁶	PARTICIPANTES			
	Maria Lucia	Luis Henrique	Vera	Bernardo
Escola de Educação Básica	X	X	X	X
Projeto de Inclusão Social		X		

Quadro 4 - Espaços de ensino de flauta doce

Embora Maria Lucia e Luis Henrique já tenham atuado em outros espaços socioeducativos com o ensino de flauta doce, o quadro 4 refere-se apenas aos espaços em que estavam trabalhando no ano de 2011, sendo que o tempo de serviço nos mesmos é recente para a maior parte dos professores, como mostra o quadro 5.

TEMPO DE SERVIÇO ⁸⁷ (aprox.)				
LOCAIS DE ATUAÇÃO	PARTICIPANTES			
	Maria Lucia	Luis Henrique	Vera	Bernardo
Escola de Educação Básica	1 ano e 6 meses	2 anos	3 anos	7 anos
Projeto de Inclusão Social	-	1 ano e 6 meses	-	-

Quadro 5 - Tempo de serviço

Nas escolas em que atuam, os professores não tem um programa de ensino de música pré-estabelecido pela instituição, o mesmo não ocorrendo especificamente com o ensino de flauta doce. Desse modo, todos estão construindo o seu planejamento de educação musical de forma particular, sendo que a opção pelo ensino de flauta doce⁸⁸, bem como sua organização, para alguns foi uma iniciativa própria de acordo com seus objetivos pedagógico-musicais profissionais e pessoais.

⁸⁶ Locais nos quais os participantes estavam atuando com o ensino de flauta doce no ano de 2011.

⁸⁷ Informação fornecida pelos participantes na data da primeira entrevista realizada (EN I).

⁸⁸ Exceto no caso de Vera e Maria Lucia, as quais foram contratadas, pelas respectivas escolas em que atuam, já com o objetivo de trabalharem com o ensino de flauta doce.

A partir das narrativas dos professores, observei diferenças e consonâncias nas formas de pensar e organizar o ensino de flauta doce, levando em consideração as idiossincrasias de cada espaço educativo em que estão inseridos.

No que diz respeito às escolas, o quadro 6 mostra a forma como o ensino de flauta doce está sendo desenvolvido pelos professores de música.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE FLAUTA DOCE NAS ESCOLAS				
FORMA DE INSERÇÃO	PARTICIPANTES			
	Maria Lucia	Luis Henrique	Vera	Bernardo
Disciplina curricular (Artes)	-	-	X	X
Projeto extracurricular (Oficina)	X	X	X	-

Quadro 6 - Organização do ensino de flauta doce nas escolas

Como pode ser visto no quadro 6, Maria Lucia, Vera e Luis Henrique trabalham com o ensino de flauta doce na forma de oficinas, no entanto, os motivos que levaram cada um a optar por essa forma de organização são distintos.

Quando Maria Lucia iniciou seu trabalho na escola em que atualmente é professora, já vinha de um colégio no qual trabalhava com uma oficina de flauta doce por determinação da diretora. Então, ao assumir na atual escola de educação básica, como havia sido indicada pelo trabalho que desenvolvia na anterior, deu continuidade ao ensino de flauta doce na forma de oficina. No entanto, como é responsável pelas aulas de educação musical da pré-escola à sexta série do ensino fundamental, Maria Lucia comenta que há o objetivo, por parte da escola, que a flauta doce seja inserida na disciplina de Artes. “A minha escola é uma das que querem colocar a flauta no currículo básico” (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011).

Contudo, Maria Lucia se preocupa com essa questão, pois embora veja as potencialidades da flauta doce dentro da disciplina, pondera sobre as implicações disso para os alunos.

Nós pensamos que seria interessante pela questão de ter um instrumento na formação deles [dos alunos], deles tocarem um instrumento, porque nós enquanto escola, nós não temos como pedir um violão, um teclado, alguma coisa assim. E a flauta doce seria o instrumento mais acessível para que eles aprendessem em grupo. [...] mas também é uma questão bem complicada por que, por outro lado, você acaba forçando o aluno a estudar

um instrumento que seria uma escolha muito pessoal. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

No caso de Luis Henrique, o ensino de flauta doce na escola partiu de um projeto de música criado por ele, para o qual está confeccionando o método anteriormente comentado. Nessa escola, ele optou por trabalhar com o ensino de flauta doce na forma de oficina de música com os alunos mais novos, porque para trabalhar na disciplina, ele teria que solicitar, na lista de materiais escolares do colégio, a compra da flauta doce e com isso, se sentiria na responsabilidade de usar esse instrumento musical em todas as aulas, pois compreende que haveria uma expectativa dos pais dos alunos que estes terminassem o ano letivo tocando certo número de músicas. “Automaticamente, eu vou me obrigar a trabalhar o ano inteiro só flauta doce” (LUIZ HENRIQUE, EN I, 26/06/2011). Isso reduziria a realização de outras atividades musicais as quais não pressupõem a utilização de um instrumento musical.

Essa organização por oficinas, segundo a narrativa de Maria Lucia e Luis Henrique, é muito semelhante à forma como o ensino de flauta doce é desenvolvido em projetos de inclusão social. Assim como nas oficinas realizadas nas escolas, o ensino tem como foco o aprendizado “do” e “no” instrumento musical, englobando seus aspectos técnicos e musicais, embora haja um objetivo maior que subsidia as ações dentro de um projeto social, ligada à transformação da condição social dos participantes. Sobre isso,

Várias ações conjuntas – entre governo, sociedade civil e comunidades periféricas – são realizadas visando proporcionar aos jovens uma noção de cidadania. Para tanto, a música representa um forte aliado. E a flauta doce – possuindo infinitas qualidades e facilidades – está frequentemente presente nesses projetos. O que parece mais gratificante nesse tipo de trabalho é constatar que, muitas vezes, os objetivos sociais dão lugar aos objetivos musicais. Com muita frequência, o jogo se inverte e a música, que antes era apenas um meio educativo, torna-se o objetivo profissional dos jovens envolvidos, e não raramente dá sentido às suas vidas. (BARROS, 2010, p. 55)

No entanto, muitas são as dificuldades enfrentadas nos projetos sociais, Luis Henrique, em sua narrativa, comenta algumas delas, principalmente com relação à questão das necessidades fisiológicas básicas e sociais dos alunos, as quais são muito expressivas. Além de apresentarem certa carência afetiva, alguns de seus alunos, muitas vezes, passam frio e fome durante as aulas, pois vão com pouca

vestimenta no inverno e sem terem se alimentado adequadamente ao longo do ano. Sobre isso, Luis Henrique questiona como uma criança pode aprender com fome: “Como é que vai aprender? Com fome, a gente não pensa”; e narra um caso em que teve que conseguir um tênis para seu aluno: “Uma vez eu tive que arrumar um tênis para um deles. Coitado. Era um frio desgraçado. Estourou a sola do sapato de um e ele veio sem a sola” (EN I, 26/06/2011). Para ele, já não se trata apenas de dificuldades “de aprendizagem”, mas “com a aprendizagem”, pois são outros os fatores que agem impossibilitando a aprendizagem do instrumento musical. *Como aprender com fome e/ou com frio?*

Maria Lucia também passou por situações parecidas com as de Luis Henrique. Ela comenta que, em sua experiência em um projeto social, muitos de seus alunos faltavam às aulas por diferentes motivos. “[...] o aluno faltava muitas aulas ou por que acontecia alguma situação com algum familiar ou por que não tinha alguma roupa para ir ou por que estava sem comida em casa ou qualquer situação assim” (EN I, 19/06/2011).

Com essa experiência, Maria Lucia aprendeu: que o desenvolvimento musical “não depende só do estudo e da musicalidade do aluno, que depende de uma série de outros fatores”; e a “ver que existe mais mundo fora da música; que a vida é música, mas não pode ser só música. A gente tem que analisar todo o conjunto para conseguir trabalhar musicalmente com o aluno” (EN I, 19/06/2011).

Luis Henrique também ressalta o fato de que as crianças que participam do projeto social, diferentemente da realidade vivida na escola particular, encontram nesse espaço, objetos que não estão acostumadas a ver diariamente, atrapalhando o desenvolvimento das aulas.

Tudo é novo. Até a janela chama a atenção. A estante. Eu já briguei. Coitada da criança. [...] Eu quase já joguei a estante num canto, porque ele só ficava mexendo nas estantes. Claro, é aluno novo. Ele não tem essas coisas em casa. [...] Tudo é novidade na sala de aula. A TV é novidade. O computador é novidade. Então, fica competindo. A flauta doce, por mais que também seja novidade e ele curta, acaba... (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Então, muitas são as questões envolvidas no ensino de flauta doce em projetos de inclusão social. No entanto, um ponto negativo destacado tanto por Maria Lucia quanto por Luis Henrique é o fato de que os alunos não podem levar os instrumentos musicais para casa, pois pertencem à instituição que mantém o

projeto⁸⁹. Dessa forma, os alunos não têm como estudar flauta doce fora da oficina, o que dificulta o seu desenvolvimento musical no instrumento. Luis Henrique comenta que, para os alunos mais dedicados, ele presenteia com uma flauta doce como uma forma de incentivo e para que os mesmos possam ter maiores condições de desenvolver-se musicalmente no instrumento.

Nessa organização por oficinas, tanto no espaço do projeto social como na escola, um ponto positivo, sinalizado por Maria Lucia e Luis Henrique, foi que possibilita que os alunos escolham pelo instrumento, ou seja, não há a imposição do instrumento musical. Assim, a maior parte dos alunos que participa da oficina quer as aulas de flauta doce e gosta do instrumento, o que nem sempre acontece quando a flauta doce é inserida na disciplina de Artes. É evidente que o que define se os alunos “irão ou não gostar” e “querer ou não estudar” flauta doce não é apenas em função da possibilidade de escolha do instrumento. O modo com o qual os professores de música conduzem suas aulas é crucial na motivação e na construção de sentidos e significados com a flauta doce, como expressa Beineke (2003, p. 92), “[...] o fator maior se refere à própria postura educacional do professor, aos princípios que guiam o seu trabalho, a sua coerência pedagógica e o respeito pelo educando”.

Nas vivências com o trabalho em oficinas, Maria Lucia e Luis Henrique contaram que dividem suas turmas por “níveis de conhecimento e habilidades no instrumento” de modo a melhorar o desenvolvimento das aulas. Nesse contexto de oficina, isso é possível, no entanto, no caso de Vera e de Bernardo, em que o ensino de flauta doce é conduzido dentro do componente curricular Artes, não há como realizar essa divisão, eles tem que trabalhar com a diversidade de aprendizagens e conhecimentos dos alunos. Nesses espaços, Beineke (2003, p. 93) chama a atenção para o fato de que “é preciso construir alternativas pedagógicas que, além de reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, sejam viáveis e possam ser reconstruídas no decorrer do trabalho”.

Bernardo, atualmente, trabalha com o ensino de flauta doce⁹⁰ a partir da quarta série do ensino fundamental, sendo que a opção pelo ensino de flauta doce

⁸⁹ No projeto social, como relata Maria Lucia (EN I, 19/06/2011), eles não tem como fornecer o instrumento musical para os alunos levarem para a casa, pois não sabem se o mesmo será cuidado ou se será devolvido ao projeto (caso os extraviem ou vendam ou troquem por outra coisa).

⁹⁰ Embora o quadro 5 informe que Bernardo trabalha na escola há 7 anos, há apenas 3 anos ele tem atuado com o ensino de flauta doce.

foi uma iniciativa sua. No caso de Vera, ela já ingressou na escola em que atua sabendo que deveria trabalhar com a flauta doce. Desse modo, trabalha com esse instrumento musical tanto dentro da disciplina, a partir do quinto ano, quanto no formato de oficina extracurricular, a qual criou visando contribuir para a formação de um conjunto instrumental na escola.

Como Luis Henrique e Maria Lucia, Vera e Bernardo também trabalham com teoria musical e partitura convencional em suas aulas. Nesse sentido, entre os quatro professores há o consenso quanto à utilização da partitura nas aulas de flauta doce, principalmente, a convencional. Apenas Luis Henrique e Vera relataram usar grafias musicais alternativas, embora façam isso juntamente com a convencional. A utilização da partitura e o trabalho com teoria e percepção musical são justificados como uma forma de possibilitar o crescimento e a autonomia musical dos alunos.

Para Bernardo, como visto em sua história, o ensino de flauta doce foi inserido na sala de aula já com o objetivo de tornar possível o trabalho com notação musical por uma necessidade mostrada pela escola. Assim, ele expressa certa ligação entre o ensino de flauta doce e à questão da aprendizagem da teoria musical.

Luis Henrique conta que não concebe o ensino de flauta doce, diferente do que ocorre com outros instrumentos musicais⁹¹, desvinculado do conhecimento teórico musical necessário à leitura da partitura. Como ele visa à execução coletiva de obras (duos, trios e quartetos), a leitura da partitura acaba se tornando um requisito para que isso aconteça.

A notação musical parece ter um efeito curioso no comportamento musical, e certamente tem uma influência marcante na execução e no ensino de instrumentos. A maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos. (SWANWICK, 1994)

Além disso, Vera chama a atenção para o fato de que os alunos querem conhecer e entender sobre notação musical.

[...] eles [os alunos] achavam estranho tu teres uma aula de música, olhar uma partitura e não saber o que é. Eles querem saber. [...]. Então, eu sempre trabalhei por que eu acho que faz parte da linguagem. Numa sala de aula se tu aprendes a escrever, numa aula de música tu tens que

⁹¹ Na visão de Luis Henrique: “Em instrumentos de cordas, tipo violão, dá para tu aprenderes sem partitura e tocar um monte”, no entanto, o mesmo não ocorre com instrumentos de sopro, pois “fica um pouco complicado depois” (EN I, 26/06/2011).

aprender a ler música. Faz parte. É uma parte do conhecimento. Acho isso. Como é que eu vou dizer que o meu aluno que teve aula comigo há 5 anos, não sabe nem o que é o ritmo. Não é nem capaz de saber que aquilo representa um ritmo ou que aquilo representa uma altura. Não quero que saiba qual é altura, mas eu quero que saiba que aquilo é uma melodia, entende? E eles têm que viver isso. Tem que ensinar isso de alguma forma, de alguma maneira. (VERA, EN I, 09/07/2011)

Nas entrevistas, observei que todos trabalham com métodos e materiais didáticos de ensino de flauta doce em suas aulas, seja na escola seja no projeto de inclusão social. A maior parte dos métodos citados pelos professores foram os mesmos com os quais iniciaram os seus estudos na flauta doce. Os únicos que relataram utilizar outros métodos são Vera e Luis Henrique. Vera também trabalha com algumas atividades do método “Sonoridades brasileiras”⁹² e Luis Henrique, com o método que está construindo.

O uso dos métodos com os quais começaram a tocar flauta doce pode ser explicado pela familiaridade e pela segurança que os mesmos representam para os professores de música. Com a familiaridade, quero dizer que os professores já conhecem os métodos e estes tem sentido para eles, o que gera a segurança e a confiança nas vantagens que os mesmos podem trazer para o ensino de flauta doce. Isso se mostrou um fator positivo em suas aulas, mas percebi que as aulas dos professores não ficam restritas ao conteúdo dos métodos utilizados. Eles utilizam os métodos como auxiliares em seus planejamentos. Nesse contexto, o método é entendido, conforme expressa Reys (2010, p. 110), como “um livro didático que pode representar um guia de trabalho, um material de apoio pedagógico, uma sistematização útil e prática do processo de ensino instrumental”. Além dos métodos, os professores também relataram que buscam trabalhar com músicas que façam parte do cotidiano e da preferência de seus alunos.

Através de seus relatos sobre as suas aulas de flauta doce, também pude identificar que, embora haja predominância de atividades musicais que envolvam execução e teoria, todos trabalham um pouco de apreciação, composição/improvisação e literatura musical⁹³. Assim, há também uma preocupação com a realização de diferentes atividades musicais que promovam uma educação musical ampla aos alunos. Como expressa Cuervo e Pedrini (2010,

⁹² WEILAND, R. L.; SASSE, Â.; WEICHSELBAUM, A. *Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

⁹³ Assim, todos os professores de música têm buscado uma educação musical que contemple as atividades musicais propostas no Modelo TECLA (técnica, execução, composição, literatura e apreciação) de Swanwick (1979).

p. 51): “As atividades de criação, execução, apreciação e o estudo teórico (incluindo aí também informações sobre as músicas e contexto sócio-histórico) estão intimamente ligadas em abordagens que visam a um desenvolvimento global do aluno”.

Pensando sobre esse desenvolvimento global, os professores de música destacam a questão das apresentações musicais, as quais além de serem uma exigência da escola e do projeto social, como conta Maria Lucia: “Você tem certa cobrança, principalmente, porque quem trabalha com música é a propaganda das instituições” (EN I, 19/06/2011), são importantes na medida em que proporcionam essa vivência de palco aos alunos. No entanto, segundo Luis Henrique, esse é um dos motivos que acaba levando alguns alunos a desistirem das oficinas de flauta doce, pois não querem participar das apresentações.

Embora, por um lado, seja positiva essa autonomia que os professores de música possuem sobre a condução do ensino de flauta doce nas escolas, por outro lado, Maria Lucia sublinha a necessidade de certa padronização do ensino, através da construção de parâmetros e referenciais, visto que a falta do mesmo pode acabar prejudicando os alunos nos casos de transferências e mudanças de escolas. Assim, segundo a professora, sem essa certa padronização, os alunos transferidos podem encontrar dificuldades nas novas escolas se estas estiverem realizando um trabalho musical muito diferente daquele no qual ele estava inserido anteriormente.

Porque não vai ter mais como um aluno meu sair da minha escola e ir para outra escola não tendo estudado o que aquela escola propõe e ter estudado o que eu propunha. Não pode sair só da minha cabeça ou só da cabeça do professor daquela escola. Para flauta, a mesma coisa, porque as escolas vão aderir à flauta. (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011)

Maria Lucia considera essa questão problemática e, como professora de música, entende sua responsabilidade sobre a formação musical dos alunos. Como ela destaca “não pode sair só de sua cabeça”, o que atenta para o fato de haver uma reflexão coletiva sobre como esse ensino deve ser conduzido. Uma reflexão que não se reduza a regras inflexíveis e que limitem a autonomia dos professores, mas que mostre caminhos para o ensino de música e, por conseguinte, de flauta doce. Nesse contexto, entendo que essa reflexão seja importante e necessária na atual situação em que vivemos com a implementação da Lei nº 11.769/2008 e, de certo modo, já vem sendo feita através de fóruns e encontros que estão sendo realizados

por vários locais do Brasil, bem como em congressos, entretanto, Maria Lucia comenta que, assim como ela, uma considerável parcela dos professores de música não está participando desses eventos devido à demanda de suas atividades docentes e à falta de auxílio para ir aos mesmos. Por isso, ela vê como positiva a participação em pesquisas, como comenta:

Então, eu acho que é uma coisa muito importante, porque é muito mais fácil a gente sentar com um pesquisador e conversar com um roteiro pré-estabelecido do que a gente conseguir um tempo entre os professores, fora os congressos e os encontros, para conversar, porque dentro dos congressos e encontros a gente tem tempo, mas não é para conversar exatamente. Não acabam rendendo do jeito que deveria, que se esperaria ou para a gente poder definir as coisas e descobrir como funciona, porque é muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. Mesmo assim, nem todo mundo pode ir. Neste ano, faz dois anos que eu não consigo ir a nenhum encontro, nenhum congresso. Nada. Porque demanda dinheiro. Porque demanda tempo e tem a programação na escola. Tu não podes estar faltando o tempo todo, porque tem aula a semana inteira. Porque tu não podes ficar trocando de horário com os teus colegas. Não dá certo. (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011)

Por fim, de modo a refletir sobre o ensino de flauta doce, sintetizo e organizo alguns dos pensamentos dos professores de música sobre como esse ensino pode ser organizado em escolas:

- para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, preferencialmente⁹⁴, na forma de oficinas musicais, para que na disciplina de Artes possam ser contempladas diversificadas atividades musicais as quais não sejam limitadas ao estudo de um único instrumento musical;
- para os anos finais do ensino fundamental, dentro do componente curricular Artes, possibilitando aos alunos o aprendizado de um instrumento musical;
- trabalho com teoria e percepção musical e a utilização de partitura musical, com destaque para a convencional;
- utilização de métodos e materiais didáticos como suporte ao ensino de flauta doce;
- elaboração de materiais didáticos ou atividades musicais diversificadas para as aulas;

⁹⁴ Essa modalidade irá depender do espaço socioeducativo e de como o ensino de música vem sendo desenvolvido nele. Por exemplo, no contexto de atuação de Bernardo, foi interessante, para ele, trabalhar com o ensino desde a quarta série.

- prioridade para o trabalho com músicas que sejam da preferência e do cotidiano dos alunos, embora não limitando-se ao mesmo;
- formação de grupos musicais, ou seja, trabalho com duos, trios e quartetos de flauta doce de acordo com as possibilidades dos alunos;
- proporcionar, aos alunos, a experiência em apresentações musicais;
- respeito e atenção aos processos de aprendizagem de cada aluno e às suas necessidades físicas, sociais e afetivas.

A partir do exposto, sublinho a importância do “fator contextual”, como expressa Pacheco (1995, p. 56),

Em síntese, o pensamento dos professores não ocorre num vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que os tornam em sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prática, adquirindo na dinâmica da realidade em que intervêm, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas.

Assim, as exigências e necessidades existentes nas escolas e nos projetos de inclusão social, assim como a diversidade sociocultural desses contextos, nos quais os professores de música atuam, afetam a forma como eles estão pensando e organizando suas ações pedagógico-musicais com a flauta doce, tendo impacto em suas tomadas de decisões e em suas construções sobre ensinar, bem como sobre o processo formativo docente desses profissionais.

3.3 A constituição da docência com a flauta doce

Desde então, percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.
(NÓVOA, 1995, p. 25)

Ao investigar o pensamento dos professores de música sobre o ensino de flauta doce, algumas questões bases foram me revolvendo inquietantemente - *O que eles pensam? Como pensam? Quando pensam? E por que pensam?* Essas questões, aparentemente lógicas e racionais, guiaram meu olhar na análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e algumas compreensões foram construídas.

No início da análise, refletindo sobre alguns relatos dos participantes, como expresso no comentário de Bernardo - “A flauta doce é um instrumento fantástico para ser inserido no cotidiano da escola como um instrumento de aprendizado musical e como um instrumento por si só” (EN I, 17/09/2011) -, as primeiras compreensões acerca do que os professores de música pensam sobre a flauta doce e seu ensino, levaram-me a identificação de uma ligação entre a flauta doce e seu potencial para o ensino de música na escola de educação básica, bem como em projetos de inclusão social, e chamaram-me a atenção para o caráter objetivo, funcional e pedagógico do uso desse instrumento musical.

Desse modo, ao expressarem o que pensam sobre o ensino de flauta doce, os professores de música também mostraram os motivos pelos quais pensam, articulando “O quê?” com o “Por quê?": a flauta doce é “fantástica” porque pode ser adquirida por um preço acessível⁹⁵; possibilita uma “fácil” aprendizagem inicial e o ensino coletivo (BERNARDO; LUIS HENRIQUE); “a afinação não é um procedimento difícil” (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011); simples de limpar e de transportar (MARIA LUCIA); promove a construção de uma base em um instrumento de sopro (BERNARDO); entre outros.

Através disso, é possível inferir que a forma como eles pensam (“Como?”) e o momento em que pensam (“Quando?”) estão relacionadas à flauta doce como um instrumento musical que medeia e possibilita a sua atuação docente e, seus pensamentos, direcionados aos momentos em que têm que realizar o planejamento das aulas, a prática de ensino, individual ou grupal, e a reflexão sobre a ação.

No entanto, essas primeiras compreensões foram aprofundadas levando em consideração o significado da flauta doce na vida de cada um desses professores, o qual precede suas experiências docentes com esse instrumento musical. Assim, refleti sobre *o que pensam* a partir da forma como *significam* a flauta doce e seu ensino.

Na história de Maria Lucia e Vera, a flauta doce era percebida como uma amiga, uma companheira, ou seja, era muito mais que um objeto. A flauta doce se aproximava a um “ser”, responsável por muitos dos momentos felizes vividos por elas. Na história de Luis Henrique, embora ele também tenha tido algumas vivências com a flauta doce em sua infância, só na graduação em música é que ele construiu

⁹⁵ Todos os professores de música destacaram a característica do preço acessível da flauta doce.

um vínculo com esse instrumento musical. Esse vínculo foi tão forte que ele conta que *se apaixonou* pela flauta doce e deixou todos os seus outros instrumentos musicais de lado. No caso de Bernardo, o vínculo também foi constituído no curso de licenciatura em música e marcou uma fase importante de sua vida musical. Dessa forma, o que eles pensam sobre o ensino de flauta doce não se reduz às suas qualidades para o desenvolvimento do ensino de música, ao passo que essas qualidades, assim como a crença no potencial desse instrumento musical, não surgiram do nada.

Como visto em algumas das categorias analisadas e no subcapítulo 3.2, o conhecimento sobre as qualidades da flauta doce e a crença em seu potencial decorrem das vivências dos participantes com esse instrumento musical, tanto no período em que eram alunos quanto na condição de professores de música. Essas vivências foram possibilitando a construção de conhecimentos *sobre, para e na* docência com a flauta doce; a produção de representações sobre o cotidiano de uma aula, individual ou coletiva, de instrumento e sobre a dinâmica dos espaços socioeducativos; a criação de valores, crenças e perspectivas quanto ao aprendizado da flauta doce e suas implicações (identificação, entrega, dedicação e estudo); a sedimentação de teorias, implícitas e explícitas, sobre o ensino; e a aprendizagem sobre os alunos e sobre ser professor de música com a flauta doce.

Nesse contexto, percebi que os significados construídos pelos professores através de suas relações com a flauta doce ligam-se, principalmente, aos vínculos afetivos criados ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, agindo como uma força que, ao mesmo tempo em que produz sentido às suas vivências, move seus pensamentos e suas ações com o ensino de flauta doce. Como expressa Rossini (2001, p. 9), “a afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela “está” em nós como fonte geradora de potência, de energia”.

Esses vínculos também aparecem expressos em seus objetivos pedagógico-musicais com esse instrumento. Observei, nas narrativas dos professores, que alguns de seus objetivos com o ensino de flauta doce podem ser organizados em pares, o que evidencia certa relação de reciprocidade, como mostra o quadro 7.

Professores	OBJETIVOS COM O ENSINO DE FLAUTA DOCE	
Maria Lucia	Ensinar flauta doce e desenvolver a musicalidade dos alunos a partir da mesma	Possibilitar que os alunos encontrem um instrumento musical que os complete e os faça felizes
Luis Henrique	Ensinar flauta doce em grupo	Montar um grupo instrumental forte e engajado com a flauta doce
Vera	Fazer música	Possibilitar que os alunos possam expressar-se musicalmente em um instrumento
Bernardo	Trabalhar notação musical e iniciação em um instrumento de sopro	Potencializar, com a flauta doce, a abertura para o universo dos instrumentos musicais

Quadro 7 – Objetivos com o ensino de flauta doce⁹⁶

O primeiro objetivo - se é possível separar, considerando o exposto por Nóvoa (1995) na epígrafe acima - é de caráter mais formal e racional, enquanto que o segundo encontra-se ligado às suas vivências com a flauta doce, conectando-se ao emocional. A divisão que apresento é de caráter mais estrutural, mas no pensamento dos professores esses objetivos estão interligados o tempo todo, ou seja, não existindo dicotomias.

Assim, percebi que sempre, atrás de um objetivo pedagógico-musical formal, há outro, pessoal, vinculado aos desejos e às aspirações com o ensino de flauta doce, subsidiando os pensamentos dos professores e guiando as suas ações com o ensino de flauta doce. Nesse contexto,

Podemos, já de início, afirmar que o humano é tanto racional quanto afetivo e pulsional. Afeto refere-se a desejo, a interesse pessoal, a sentimentos (o que se sente), a subjetividade, a emoção, seja ela positiva ou negativa. E a razão que pretende ser objetiva, não estaria, também, ligada a desejo, a interesse pessoal? (BAGGIO; OLIVEIRA, 2008, p. 136)

Baggio e Oliveira (2008, p. 137) expressam que, “a razão e a emoção estão entrelaçadas em nossas ações”; e que somos constituídos por aquilo que esses autores chamam de racioafetividade, ou racioemotividade. Nesse sentido, é preciso

⁹⁶ O quadro 7 apenas ilustra os objetivos que mais se sobressaíram na narrativa dos professores de música, não devendo ser entendidos como os únicos e, tampouco, como separados e independentes.

considerar o poder que a racioafetividade desempenha na tomada de decisões em sala de aula, nos planejamentos dos professores, nas ações pedagógicas, em seus pensamentos e, por consequência, na constituição do “ser professor”.

Nesse contexto, saliento o fato de que os desejos e as aspirações dos professores estão ligados às vivências e experiências formadoras⁹⁷ (JOSSO, 2010) que tiveram com a flauta doce, as quais foram construídas a partir de relações socioafetivas (DOMINICÉ, 2010). Essas vivências e experiências formadoras constituem as recordações-referências dos professores para ensinar flauta doce.

Muitos desses desejos e aspirações foram discutidos nas categorias emergidas da pesquisa, como exemplo, na categoria *Experimentando a docência com a flauta doce*. A partir dessa categoria, compreendi que há uma vontade interior, em cada um dos professores de música entrevistados, que seus alunos também vivenciem momentos significativos com a flauta doce, como aqueles por eles vividos no passado. Isso move a forma como ensinam e como pensam o ensino de flauta doce. E o que move os professores a ensinar flauta doce também é o que os move a serem professores.

A própria opção pela docência e pela flauta doce se liga tanto a fatores racionais quanto emocionais. Quanto à escolha pela docência, Maria Lucia conta que se decidiu pelo curso de Licenciatura em Música a partir de sua primeira experiência com a docência em flauta doce nas oficinas de música que ocorriam na igreja da qual participava. Lá, ela decidiu que não queria ser instrumentista, mas sim professora. O que aconteceu nessa primeira experiência docente que a fez tomar essa decisão? Quais foram os motivos? E quais vivências e experiências levaram os demais professores de música a optarem pela licenciatura? Bernardo já tinha até iniciado o curso de bacharelado em violão, o que o fez mudar de curso? E sobre a escolha pela flauta doce... Por que a opção por estudar e ensinar flauta doce? Maria Lucia reflete que “a gente escolhe um instrumento, mas um pouco o instrumento escolhe⁹⁸ a gente” (EN I 19/06/2011). Nesse sentido, várias questões podem ser feitas, mas como reflete Vera, em certo momento da primeira entrevista e que

⁹⁷ Para Josso (2010), as experiências formadoras nascem da transformação de vivências significativas através de um trabalho de reflexão orientado. Embora esta pesquisa seja diferente da realizada pela autora e não tenha incentivado, propositalmente, que os professores de música realizassem um trabalho de reflexão sobre suas vivências, em alguns casos, essa reflexão já havia sido feita por eles anteriormente e de forma autônoma.

⁹⁸ “O instrumento escolhe”. Esse é um exemplo que, em minha interpretação, mostra a analogia entre a flauta doce e um ser vivo, tendo a capacidade de fazer escolhas.

também pode servir de reflexão a essas questões, há coisas que não podem ser expressas por palavras, “[...] tem coisas que a gente precisa, que só ela [a música] traz” (EN I, 09/07/2011).

Assim, pude me aproximar dos significados, construir algumas compreensões, mas a “essência”, o que os professores sentem e pensam, nem sempre pode ser comunicada e traduzida por palavras. No entanto, as palavras são importantes, assim como o foram em suas narrativas e, nelas, eles dão algumas pistas sobre o que compreendem *ser professor de flauta doce*.

Nas histórias dos professores de música, percebi que o significado de ser professor está em consonância com os seus objetivos com o ensino de flauta doce. Para Maria Lucia, é “dar oportunidade de o aluno descobrir um instrumento que o complete, que o ajude a desenvolver o potencial que tem e o ajude a ser mais feliz” (EN I, 19/06/2011); para Luis Henrique “é incentivar, é mostrar o mundo da flauta doce também” (EN I, 26/06/2011); Vera entende que como professora pode “contribuir de alguma maneira para eles [os alunos]”, possibilitando, através do ensino de flauta doce, “ao aluno, uma maneira de se expressar com um instrumento musical” (EN I, 09/07/2011); e para Bernardo: “É a atividade, que no momento, traz-me muita satisfação de trabalhar com os alunos” (EN I, 17/09/2011).

Desse modo, ser professor implica tanto ter conhecimentos sobre o instrumento musical, bem como conhecimentos pedagógico-musicais, de modo a ter condições de ensiná-lo, como desejar que o aluno desenvolva os seus conhecimentos e habilidades musicais com a flauta doce. Nesse contexto, percebi que o foco dos professores está nos alunos e a motivação para ensinar e para continuar ensinando também está, segundo Marcelo (2012, p. 16), “[...] fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

Saliento que a docência com a flauta doce, antes de tudo, é uma docência em música, a qual traz um diferencial se comparada às demais docências em disciplinas curriculares, tais como da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia, entre outras. Embora o ensino de música também mantenha relações com essas áreas⁹⁹, o conteúdo musical abrange o âmbito das percepções sensoriais, envolvendo o desenvolvimento da percepção musical com a ampliação

⁹⁹ Quando a música é concebida como uma linguagem, a qual possui uma trajetória sociohistórica, que se embasa em noções de matemática, etc.

da percepção auditiva. Assim, uma aula de música pode englobar diferentes atividades e utilizar instrumentos musicais, no entanto, quando se centra no ensino de um único instrumento específico, como no caso desta pesquisa, alguns dos objetivos pedagógico-musicais mudam, assim como a especificidade do conhecimento que é necessário o professor ter.

Neste estudo, ao conhecer o que os professores de música entendem por ser professor de flauta doce, foi possível refletir sobre o processo de formação, e compreender que esse processo “é atravessado por múltiplos processos relacionais” (DOMINCÉ, 2010, p. 211); constituindo-se “[...] numa espécie de lugar de confluência de processos específicos, que interagem uns com os outros para se influenciarem e se forçarem de tal maneira que a dinâmica designada pela noção de processo devia ser considerada como um conjunto em movimento” (Ibid., p. 197). Assim, nesse conjunto em movimento, estão presentes os processos de pensar o ensino de flauta doce e sua própria formação docente a partir das muitas relações estabelecidas ao longo da trajetória dos professores com esse instrumento musical e seu ensino.

Como conjunto em movimento, a formação e o próprio pensamento do professor estão em constante transformação, em uma dinâmica que une o pessoal e o profissional, o emocional e o racional, o individual e o social (o singular e o plural). Nesse contexto, compreendo que o pensamento do professor é uma dimensão importante no processo de formação docente, que tanto o afeta quanto também o constitui.

Desse modo, os professores de música entrevistados, como profissionais reflexivos, que pensam sobre a ação e, ao pensar, o fazem a partir de seus construtos, crenças, conhecimentos, representações, etc., presentes em suas recordações-referências para ensinar, promovem que seus pensamentos sobre o ensino de flauta doce acabem guiando suas ações docentes. Ao promover isso, desenrola-se uma parte importante do processo formativo docente do professor de música, na qual o *pensar* também produz o *fazer* e o *ser* docente. Assim, destaco que nesse processo, está se formando o professor de música junto com o professor de instrumento, em um duplo movimento que promove a constituição da docência com a flauta doce.

Considerações Finais

Finalizo a dissertação com algumas considerações acerca do estudo desenvolvido, contando das aprendizagens construídas e das contribuições que a pesquisa pode trazer para a área da Educação e da Educação Musical.

Neste momento, também escrevo algumas notas de conclusão, com as quais reflito sobre o caminho percorrido com os referenciais que me acompanharam neste processo de produção, análise e interpretação dos dados e faço um agradecimento especial aos professores de música participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O passado sou eu mesmo, minha própria história,
a semente de meu pensamento presente, o molde de minha vida atual.¹⁰⁰*
(R. L. Stevenson)

Na presente pesquisa, busquei investigar o pensamento dos professores de música sobre o ensino de flauta doce. Nesse contexto, o pensamento, foco dos estudos do referencial teórico sobre o pensamento do professor em sua interdependência com a ação, foi entendido em suas dimensões como: função psicológica superior; ação de “pensar”; e produto constituído por ideias, imagens, construtos, crenças, perspectivas, projeções, etc. Para isso, foi preciso entender a dinâmica do pensar e do pensamento como um processo que visa possibilitar a interação com o mundo. Um processo que se relaciona com a memória e a linguagem com a finalidade de gerar aprendizagem e subsidiar ações, no caso desta pesquisa, a docência com a flauta doce.

Na investigação, através das entrevistas, tive acesso a elementos de docência produzidos pelo pensamento dos quatro professores de música egressos do curso de licenciatura da UFSM. Esses elementos aparecem expressos nas narrativas das histórias desses professores com a flauta doce e seu ensino. Assim, nas narrativas se fizeram presentes muitas ideias, crenças, lembranças, imagens, significações, construções, reflexões, etc., que me possibilitaram entender um pouco sobre como esses professores de música estão pensando e organizando o ensino de flauta doce. Para tal, busquei entrar no “mundo” de cada um dos participantes da pesquisa e olhar a história que estavam me contando a partir de seus olhos, ou seja, colocar-me no lugar¹⁰¹ deles, para conseguir compreender a trama de significados e sentidos construída através de suas relações com a flauta doce e seu ensino.

Nesse processo, percebi como as vivências e aprendizagens ao longo da trajetória desses professores com a flauta doce atuam como recordações-referências de seu pensar e fazer pedagógico-musical, pois muitas delas constituem-se de experiências fundadoras. Tais experiências, relatadas pelos

¹⁰⁰ Stevenson apud Meihy, 2005, p. 114.

¹⁰¹ Entendo as limitações desse intento, pois é impossível colocar-se completamente no lugar do outro, visto que cada pessoa sente e pensa de forma singular. No entanto, segundo Bresler (2001), pode ser construída uma zona interpretativa, através da qual é possível tecer novas compreensões a partir da interação entre pesquisador (*insider*) e participante (*outsider*).

participantes da pesquisa, foram fundadoras porque marcaram suas vidas de forma que produziram muitos dos sentidos que os movem como professores e que estão os constituindo. Esses sentidos estão ligados, principalmente, às relações socioafetivas compartilhadas em seus percursos de vida. Assim,

As histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoéticas que nos singularizam como pessoas e professores. (OLIVEIRA, 2006, p. 184)

A partir disso, percebi que os objetivos pessoais e profissionais desses professores de música com a flauta doce estão impregnados por desejos e sonhos de que seus alunos vivenciem experiências semelhantes a que eles tiveram com esse instrumento musical e que lhes foram tão significativas. São essas experiências que dão sentido e alimentam as suas crenças no potencial do ensino de flauta doce dentro do contexto da educação musical.

Ao investigar sobre o pensamento dos professores percebi o papel que este tem no processo formativo dos participantes envolvidos na pesquisa e, ao discutir sobre isso, inevitavelmente, questões sobre “identidade” foram levantadas e elementos identitários se fizeram presentes nas reflexões¹⁰².

O objetivo que guiou a minha pesquisa foi o de investigar o pensamento do professor. A questão da construção do “ser professor” surgiu como uma necessidade ao perceber que, os professores de música, ao contarem seus pensamentos, mostravam como esse se relacionava com o processo de constituição da docência com um instrumento musical. Assim, o que busquei foi entender a relação existente entre o pensamento do professor de música e a aprendizagem do “ser professor”.

Embora tenha trazido algumas definições ao longo da pesquisa, principalmente, no que tange ao referencial teórico ao discutir o pensamento, a memória, a narrativa e a aprendizagem, minha intenção foi a de estudar e de

¹⁰² No entanto, não mencionei, ao longo da pesquisa, a palavra “identidade” propositalmente, visto que algumas palavras carregam mundos de significados e a “identidade” é uma delas. Sobre isso, tem uma vasta literatura que, há anos, vem estudando e discutindo “o que é” e “como se forma” a identidade. Essa literatura desdobra-se em mais de uma corrente, diferentes entre si. Como, em minha pesquisa, não tive o objetivo de definir, exatamente, o que é a identidade do professor de música que ensina flauta doce, mas o de refletir sobre o processo de constituição da docência, não quis seguir uma perspectiva específica dentro das pesquisas que estudam sobre a identidade ou levantar a discussão sobre o ponto de vista de diferentes correntes teóricas.

compreender o significado desses termos para poder refletir sobre os mesmos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e também como uma forma de mostrar, ao leitor desta dissertação, a perspectiva que orientou meu olhar sobre os dados.

Ao escrever essa dissertação, levando em consideração a construção colaborativa da pesquisa, procurei contar a história de cada professor de música com a flauta doce, mostrando seus percursos singulares e entendendo suas narrativas dentro de um contexto de globalidade, ao mesmo tempo em que levei em consideração a totalidade do grupo composto pelos quatro professores participantes. Isso, segundo Connelly e Clandinin (1995), requer que o investigador, a partir das narrativas dos participantes e da sua própria, construa outra voz, resultante do somatório de todas as vozes envolvidas na investigação. “[...] no processo de escrever a história da pesquisa, a revisão da investigação torna-se parte dos objetivos da pesquisa. De alguma forma, o pesquisador deixa as histórias vividas para contar, com um outro eu, outro tipo de história” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 43, tradução nossa¹⁰³).

Esse processo de contar *outro tipo de história* foi, para mim, um exercício autoformador, pois no processo de conhecer e compreender o percurso de cada um dos professores de música participantes da pesquisa, também refleti sobre a minha trajetória com a flauta doce e seu ensino, acessando as minhas recordações-referências e experiências fundadoras (JOSSO, 2010). Essa reflexão foi feita aliada às minhas leituras e aos meus estudos sobre os referenciais teórico-metodológicos que subsidiaram esta investigação, possibilitando a construção de uma *outra voz*, constituída pelas aprendizagens que foram sendo tecidas ao longo da pesquisa. Em síntese, algumas das aprendizagens foram que:

- As experiências com a flauta doce, vividas principalmente na infância, constroem pilares que sustentam práticas carregadas de sentido e engajamento. Dessa forma, quanto maior for a ligação afetiva com flauta doce, maior será a preocupação com o seu ensino. Além disso, a relação afetiva possibilita que os sentimentos pelo instrumento musical possam se destacar nas aulas e produzir maiores sentidos e significados também nos alunos que estão participando desse contexto;

¹⁰³ “[...] en el proceso de escribir la historia de investigación, el examen de la investigación se convierte en partes de los objetivos del investigador. De alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro “yo”, otro tipo de relato”.

- Na relação dos participantes da pesquisa com a flauta doce (e seu ensino), vários fatores se interpõem e se articulam: o psicológico, o funcional e o contextual, num processo que une o racional e o emocional; o utilitário e o lúdico; o grupal e o individual. Esses fatores aparecem ligados desde as primeiras vivências dos professores com a flauta doce e afetam seu pensar e fazer pedagógico-musical. Assim, as decisões tomadas, pelos professores de música, no contexto de sala de aula e do planejamento das mesmas também são orientadas por esses fatores;
- Muitos professores que passaram por nossa vida se tornam modelos internalizados para a docência, no entanto, no decorrer de nossa própria prática com o ensino, vamos construindo uma maneira singular de ser professor, a qual carrega a contribuição de vários desses professores, mas que não se reduz a ela. Essa maneira singular de ser é tecida por nossas reflexões, pelos aprendizados diários com os alunos, com nossa família, colegas, amigos, e de tantas outras formas de aprendizado, a partir de livros, filmes, músicas, sites, etc., os quais vão formando as nossas recordações-referências. Assim, de maneira direta ou indireta, são vários os elementos que atuam em nosso processo formativo, tornando-o complexo e matizado por diversos contextos;
- Não devemos esquecer que, embora como professores tenhamos a função de mediar o desenvolvimento de nossos alunos, esse não depende somente de questões cognitivas, mas também de questões emocionais, como mostrou a pesquisa de Palheiros (2006), na qual identificou que as motivações dos alunos para ouvirem músicas ligavam-se mais a questões emocionais, e a própria história discente com a flauta doce dos professores de música participantes da pesquisa. Dominicé (2010) já havia asseverado que a experiência escolar é socioafetiva e que: “Não existem processos que não sejam simultaneamente intelectuais e afetivos” (221). Desse modo, devemos levar em conta, quando ensinamos flauta doce ou qualquer outro instrumento musical ou conteúdo disciplinar, uma racionalidade que abarque a emoção, a imaginação e a criatividade, entendendo que a racioafetividade (BAGGIO; OLIVEIRA, 2008), está presente em nossos pensamentos e ações como

uma força que nos move em direção a um ideal e ao nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional;

- O ensino de flauta doce pode contribuir significativamente para o desenvolvimento musical dos alunos, principalmente quando conduzido em grupos, ampliando seus universos e produzindo paixões. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel e o espaço da flauta doce tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciatura em música, como uma forma de possibilitar uma formação básica no instrumento, bem como vivências significativas, que habilite os futuros professores a atuarem com o ensino desse instrumento musical;
- Ouvir e contar as histórias dos professores de música é muito importante para conhecer trabalhos significativos que estão sendo realizados e compartilhá-los com outros professores que possam se identificar e aprender com o vivido e relatado pelos professores participantes da pesquisa;
- A pesquisa pode se constituir em um importante *dispositivo de formação*¹⁰⁴ para aqueles que dela participam.

Assim, embora não tenha sido um dos objetivos da investigação, a pesquisa funcionou, para os quatro professores de música entrevistados e para mim, como um dispositivo de formação. Isso ocorreu porque a pesquisa acabou por se constituir em uma experiência autoformadora, na qual os participantes refletiram e repensaram sobre suas práticas docentes com a flauta doce, como relataram na última entrevista:

Para mim, foi interessante [participar da pesquisa] porque eu acabei descobrindo coisas que eu nem lembrava. A gente vai recordando. Junta uma pecinha daqui com uma pecinha de lá e, de repente, começa a entender umas coisas que nem entendia. Eu comecei a entender “por que isso”, “por que aquilo”. Por que eu faço de tal jeito? Por que eu estudei algumas músicas? Por que eu trabalho de uma maneira hoje? E mudou um pouquinho o meu trabalho na ideia de deixar o que os meus alunos tenham mais prazer de tocar mesmo; para que eles tenham vontade de aprender as coisas mais difíceis; de aprender a dar os tempos que eles precisam; de aprender a trocar uma música quando eles não conseguem, ou seja, desistir de uma música quando eles não gostaram muito, trocar o repertório. Porque são coisas mais difíceis. São coisas que se a gente não repensa, a gente

¹⁰⁴ “O dispositivo passa a ser entendido como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento onde o sujeito está implicado” (OLIVEIRA, 2010, p. 348).

não faz. E esse foi um espaço em que eu pude repensar para me refazer. (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011)

Eu acho sempre bom a gente refletir sobre o que faz. Eu acho que, nesse sentido, falar sobre o que a gente faz começa a fazer com que a gente reflita também um pouco, porque a gente tem que organizar para o que outro entenda o que a gente pensa. Então, eu acho que, nesse sentido, é bem positivo. (VERA, EN II, 15/10/2011)

[...] eu adoro participar de entrevistas. A gente fala do trabalho da gente. Até é bom falar do trabalho da gente. A gente nunca tem esse momento de falar do trabalho nem se for para mentir um pouquinho [risos]. Mas é um momento em que a gente fala do trabalho e repensa o que a gente está fazendo. Até, por estar repensando, a gente vê se está no caminho certo ou não. (LUIS HENRIQUE, EN II, 02/11/2011)

Eu acho que, nesse sentido, creio que até comecei a ter um olhar um pouco mais atento depois dessa conclusão que eu tive, desse pensar sobre a minha trajetória com a flauta doce [...]. Após essas conclusões todas, eu vi o quanto foi importante isso para os meus alunos que tem seus nove, dez, onze anos, com a flauta doce e onde que muitos deles estão hoje. (BERNARDO, EN II, 27/11/2011)

Refletindo sobre as contribuições desta pesquisa para a compreensão da importância que a flauta doce tem assumido na produção do pensamento e no processo formativo dos professores de música que atuam com o seu ensino no espaço da educação musical, sublinho a necessidade e relevância do desenvolvimento de outras pesquisas dessa natureza. Assim, como sugestões de temáticas para pesquisas futuras:

- O pensamento dos alunos sobre a flauta doce e seu estudo;
- O pensamento de docentes universitários sobre o ensino de flauta doce para a formação de licenciandos em música;
- A história do ensino de flauta doce no Brasil;
- O ensino de flauta doce nos cursos superiores de música;
- As relações tecidas em diferentes contextos socioeducativos de ensino de flauta doce;
- O ensino de flauta doce a partir de oficinas de música;
- O ensino de flauta doce nos diferentes níveis da educação básica;
- Práticas musicais e pedagógico-musicais com diferentes instrumentos da família da flauta doce;
- Repertórios para o ensino de flauta doce na educação básica.

Esses são apenas alguns exemplos, há muitas outras temáticas que podem ser pesquisadas no âmbito do pensamento, da formação de professores de música e do ensino de flauta doce.

Algumas notas de conclusão...

Depois de tecer as considerações finais desta dissertação, ainda sinto a necessidade de organizar meu pensamento a partir de pontos que me foram caros no processo de produção e análise dos dados. Assim, embora ainda haja muito que dizer e refletir sobre o estudo desenvolvido, preciso dar-lhe um fechamento. Então, neste momento, vem-me a responsabilidade de *prestar contas* aos participantes da pesquisa e aos referenciais em que me baseei. Assim, termino a dissertação, narrando um pouco mais, na forma de sínteses, sobre a importância de cada um no processo de construção da pesquisa.

Referencial sobre o pensamento do professor

Minhas leituras e reflexões sobre esse referencial fizeram com que eu percebesse a importância de considerarmos o “pensamento” dos professores de música como uma dimensão constitutiva de seu *fazer e ser docente*. Assim, nesta pesquisa, ao considerar o processo de pensar o ensino de flauta doce, acessei as recordações-referências e, por consequência, as experiências fundadoras dos professores, as quais agem sobre o seu processo formativo docente. Por isso, chamo a atenção para o fato de que, às vezes, preocupamo-nos em conhecer os conhecimentos, as concepções, as representações, as imagens, as crenças, etc., e por vezes, podemos perder a dinâmica do pensar (em sua conexão com a memória e com a linguagem) que os envolve e os produz. Desse modo, como esse referencial se desdobrou em várias outras linhas de pesquisa, destaco a importância de não perdermos a sua essência que teve por base abarcar a complexidade existente entre o pensamento e a ação docente.

História Oral Temática

Esse referencial me mostrou a riqueza e vida presentes na história de um professor de música, contada oralmente, e me fez entender que a história não está no passado, mas vive diariamente com a pessoa, como relatado pelos participantes através de suas recordações-referências. Além disso, alertou-me para o fato de que a história não é a história que vivemos, mas como as recordarmos e as simbolizamos diariamente.

Narrativa

A narrativa atentou-me para o fato de que precisamos contar as nossas histórias. Vivenciei, através do processo de entrevistar, a necessidade sentida por cada professor de música de falar sobre o seu trabalho, ou seja, de compartilhar experiências importantes, conquistas e também momentos difíceis. De contar sobre o brilho no olhar de um aluno quando ele conseguiu tocar determinada música... (MARIA LUCIA, EN I, 19/06/2011).

Teoria Fundamentada

Através das estratégias desse método de análise e interpretação de dados, pude apurar o meu olhar sobre as narrativas dos professores de música e sistematizar o meu estudo. Todas as estratégias foram muito importantes, mas, entre elas, destaco a redação de memorandos. Ao escrever os memorandos sobre as entrevistas, fui refletindo sobre as histórias dos professores, compreendendo-as, aprendendo e me identificando com elas, constituindo-se em um dos processos mais importantes para a construção da pesquisa.

Participantes da pesquisa

Não é preciso dizer que sem eles não haveria pesquisa. Resta-me apenas agradecer¹⁰⁵, do fundo do coração, por terem compartilhado comigo de suas histórias com a flauta doce e pelo bonito e engajado trabalho que cada um tem desenvolvido. *É muito gratificante saber que existem outros professores apaixonados pela flauta doce produzindo paixões em seus alunos.*

Encerro esta pesquisa, que nasceu de minha paixão pela flauta doce e do amor pelo ensino de música para crianças, desejando que a mesma possa inspirar outras paixões, pois são elas que nos movem a *ser mais...*

¹⁰⁵ Como forma de agradecimento e homenagem aos professores de música participantes da pesquisa, fiz desenhos, os quais abrem suas histórias com a flauta doce na dissertação, através de minha interpretação e imaginação sobre as imagens escolhidas por eles para representar o significado da flauta doce em suas vidas. Nesses desenhos, retrato um pouco como os vi e os senti a partir das narrativas de suas trajetórias com a flauta doce.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, A.; OLIVEIRA, V. F. A complexidade do imaginário tolerante e procedimentos educativos. *Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPE*, Pelotas, n.31, p. 133 - 147, jul/dez. 2008.

BARROS, D. C. *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

_____. A Educação Musical e a Aula de Instrumento: Uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Revista Expressão*, Santa Maria, v. 1 (1-2), p. 25–32, jan./dez. 1997.

_____. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BELLOCHIO, C. R. Representações de estagiárias de música: transformando crenças e valores da docência na formação acadêmico-profissional. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 2216-2226.

BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p 27834- 27841.

BRAZ, A. M. G. *Teorias Implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

_____. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007.

BRESLER, L. The interpretive zone in internacional qualitative research. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18-19, p. 5-48, abr./nov. 2001.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAVES, S. N. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, E. C. (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 161-176.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p. 11-59.

_____. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen e unidad narrative. In: ÂNGULO, L. M. V. (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 1988. p. 39-62.

CUERVO, L.; PEDRINI, J. Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

CUERVO, L. C. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

_____. A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 630-635.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. 352 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2001.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

ELBAZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.

FERLA, J. J. *Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari*. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2009.

FRANK, I. M. *Pedrinho toca flauta: Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças*. 1. v. 5. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.

FREITAS, S. M. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARBOSA, G. S. O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 844-850.

GARCIA, E. C. P. Flauta doce soprano: construindo uma habilidade técnica em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 279-284.

GOMES FILHO, J. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

GOMES, C. H. S. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JOSSO, M.-Ch. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 137-159.

KUREK, D. L. Essas coisas do imaginário... In: PREZ, L. M. V.; EGGERT, E.; KUREK, D. L. (Orgs.). *Essas coisas do imaginário... diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 31-40.

LOURO, A. L. M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, C. A.; SANTIAGO, P. F. Projeto sociocultural sonoro despertar: uma perspectiva de desenvolvimento musical e transformação social. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1065-1072.

MAHLE, M. A. *Primeiro Caderno de Flauta-Block*. São Paulo: Irmãos Vitale S/A. Ind. e Com., 1959.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

MARUJO, M. P. *As Teorias Implícitas dos futuros Licenciados em Educação Física sobre a Educação Física e seu ensino*. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. et al. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, mai/ago. 2011.

OLIVEIRA, M. G. M.; BUENO, O. F. A.. Neuropsicologia da memória humana. *Psicologia USP*. São Paulo, 4 (1/2), p. 117-138, 1993.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.

_____. Formação, Pedagogia, Educação... Pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 345-354.

PACHECO, J. A. *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 303-349.

PAOLIELLO, N. O. *A Flauta Doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. 2007. 48 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)–Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, F. A. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. 2009. 49 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)–Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.

_____. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

REYS, M. C. D.; GARBOSA, L. W. F. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelos de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 107-116, set. 2010.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia Afetiva*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SADIE, S. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians: twenty volumes*. London: Macmillan Publishers Limited, 1995.

SANTOS, C. Ensino coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto “Musicalizar é Viver”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. CD-ROM.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Z. A.; MASSIRER, L. A.; GARBOSA, G. S. Ensinando flauta doce num projeto social: relato de uma experiência em Santa Maria/RS. In: ENCONTRO

REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 13., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2009. CD-ROM.

SOUZA, Z. A; BELLOCHIO, C. R. Narrativas de professores de música acerca do ensino de flauta doce – projeto em desenvolvimento. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 14., 2011, Maringá. *Anais...* Maringá: ABEM, 2011a. p. 87-94.

_____. Educação musical e ensino de flauta doce: tecendo histórias com professores de música. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011b. p. 831-838.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STORI, R. A flauta doce no ensino superior: um relato de experiência. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE FLAUTA DOCE - EMBAP, 1., 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: EMBAP, 2008. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/flauta/Regina.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. Tradução de Anne Corinna Gottber. 2. ed. rev. e corr. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. *A basis dor music education*. London: Routledge, 1979.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 09-61.

TETTAMANTI, G. R. *Silvestro Ganassi: obra intitulada Fontegara - um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI*. 2010. 390f. Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Música, Campinas, 2010.

TORRES, M. C. A. R. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia*. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

TORRES, M. C. A. R. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 237-258.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Artes e Letras. *Organização curricular - Curso de Música Licenciatura Plena*. Santa Maria, 2005.

VERONEZI, R. J. B.; DAMASCENO, B. P.; FERNANDES, Y. B. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. *Revista Ciência Médica*, Campinas, 14(6), p. 537-541, nov./dez., 2005

VIGNAUX, G. *As Ciências Cognitivas*. Tradução de Maria Manuela Guimarães. Lisboa: Epistemologia e Sociedade, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER, C. Apresentação à primeira edição brasileira. In: JOSSO, M.-Ch. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 13-18.

WEILAND, R. L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006.

WEILAND, R. L.; SASSE, Â.; WEICHSELBAUM, A. *Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano*. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

WIESE, T. *O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce*. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2011.

XISTO, Caroline Pozzobon. *A formação e a atuação profissional de licenciandos em música: um estudo na UFSM*. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2004.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Narrativa**Roteiro de Entrevista Narrativa**

Nome: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: _____
Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Música: _____
Espaços educacionais em que atua: _____
Tempo de trabalho nestes espaços: _____
Data da entrevista: ____/____/____ Duração: _____

Pergunta desencadeadora: *Como a flauta doce entrou na sua vida?*

- 1) Como foi o seu primeiro contato com esse instrumento?
- 2) Conte-me um pouco sobre as suas vivências pessoais com esse instrumento musical.
- 3) Fale-me sobre suas experiências com a flauta doce no curso de Licenciatura em Música.
- 4) Houve alguma experiência com flauta doce no curso de Licenciatura em Música que, em especial, tenha sido marcante para a sua formação docente? Descreva-me como foi.
- 5) Quando você começou a ensinar flauta doce? Conte-me como foi.
- 6) O que o(a) levou a escolher a flauta doce para ensinar música?
- 7) Fale-me sobre suas aulas de flauta doce.
- 8) Quais são seus objetivos com o ensino de flauta doce?
- 9) Como seus alunos se relacionam com as aulas de flauta doce?
- 10) Fale-me sobre os espaços educativos em que atua e atuou com o ensino de flauta doce.
- 11) Para você, o que representa o ensino de flauta doce no âmbito da educação musical?
- 12) O que é ser professor de flauta doce no processo de educação musical?
- 13) Há algo mais que você gostaria de me contar?
- 14) Há algo que você gostaria de me perguntar?

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A Flauta Doce na Educação Musical: narrativas de professores de música egressos da UFSM

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX

Pesquisadora autora: Zelmielen Adornes de Souza

Local de coleta de dados: a ser definido com os participantes

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa. Sua participação consiste no comprometimento de responder questões em entrevistas narrativas previamente agendadas.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.

Você tem o direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar o pensamento de professores de música, egressos do curso de Música - Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria, através de suas narrativas sobre o ensino de flauta doce.

Procedimento: Participação em entrevistas narrativas individuais que serão gravadas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para a compreensão do pensamento do professor de música sobre o ensino de flauta doce e do significado da flauta doce nas práticas pedagógico-musicais desses professores no contexto da educação musical.

Riscos: A participação nas entrevistas não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados

em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data _____

Assinatura do participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Pesquisadora responsável

Anexo B - Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A Flauta Doce na Educação Musical: narrativas de professores de música egressos da UFSM

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

Telefone para contato: (XX) XXXX-XXXX

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora autora: Zelmielen Adornes de Souza

Local da coleta de dados: a ser definido com os participantes da pesquisa

As pesquisadoras do presente projeto, Cláudia Ribeiro Bellochio e Zelmielen Adornes de Souza, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através das entrevistas narrativas. Concordam, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279-B, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob a responsabilidade da professora pesquisadora, Cláudia Ribeiro Bellochio, matrícula SIAPE 382071, para fins de análise. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,.....dede 20.....

Cláudia Ribeiro Bellochio
RG – XXXXXXXXXX
Pesquisadora responsável

Anexo C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

PARECER PROTOCOLO DE PESQUISA

Protocolo CEP-UFSM: 23081.005799/2011-34 **CAAE:** 0086.0.243.000-11

Data entrada CEP: 26/04/2011 **Data do parecer CEP:** 05/03/2012

Data encaminhamento CONEP (caso necessário): / /

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: A flauta doce na educação musical: narrativas de professores de música egressos da UFSM

Pesquisador Responsável: Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria.

Unidade/Órgão: Depto. de Metodologia de Ensino - MEN - CE

Área Temática: III - Projeto fora das áreas temáticas especiais

OBJETIVOS DO PROJETO (Descrever os objetivos e metas do projeto)

Objetivo Geral

- Investigar o pensamento de professores de música, egressos do curso de Música - Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria, através de suas narrativas sobre o ensino de flauta doce.

Objetivos Específicos

- Conhecer o que pensam os professores de música sobre o ensino de flauta doce;
- Compreender o significado da flauta doce na vida dos professores de música e na sua prática docente;
- Refletir sobre o ensino de flauta doce no âmbito da educação musical.

RESUMO (Descrever o objeto de pesquisa, justificativa, condições de realização, aspectos metodológicos, cronograma, orçamento e financiamento)

O presente projeto de mestrado está vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integra o grupo de estudos e pesquisas FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – da UFSM. O projeto tem o objetivo geral de investigar o pensamento de professores de música, egressos do curso de Música - Licenciatura Plena – da UFSM, através de suas narrativas sobre o ensino de flauta doce. Como objetivos específicos, buscam-se conhecer o que pensam os professores de música sobre o ensino de flauta doce; compreender o significado da flauta doce na vida desses professores e na sua prática docente; e refletir sobre o ensino de flauta doce no âmbito da educação musical. Para tanto, a pesquisa parte de trabalhos sobre a temática do ensino da flauta doce (PAOLIELLO, 2007; WEILAND, 2006; PEREIRA, 2009; CUERVO, 2009; entre outros) e de estudos sobre o pensamento do professor, com pesquisas tanto na área da educação (BRAZ, 2006, 2007) quanto na área da educação musical (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001a, 2001b). Como aporte metodológico será utilizada a Metodologia Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995) e a Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009), desenvolvendo um estudo com entrevistas narrativas.

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
---	--

Com esta pesquisa, visa-se conhecer as ideias dos professores de música sobre o ensino de flauta doce e compreender a relação que o professor de música estabelece com a flauta doce e como essa relação se reflete em sua prática docente. Assim, acredita-se que a pesquisa contribuirá para a ampliação dos estudos sobre o ensino de flauta doce e sobre o pensamento do professor de música. Obs.: As pesquisadoras assumem os custos de desenvolvimento da pesquisa, conforme orçamento descrito no projeto.

CONSIDERAÇÕES (Comentários gerais sobre o projeto: coerência dos objetivos, experiência dos autores, fundamentação teórica, amostragem, sujeitos, métodos, riscos e benefícios, privacidade e confidencialidade dos dados, TCLE. Apresentar as ponderações e recomendações.)

O projeto visa coletar dados para o desenvolvimento de um trabalho de dissertação de mestrado e apresenta coerência entre os objetivos propostos, a fundamentação teórica e a metodologia da pesquisa, bem como está em consonância com o programa de pós-graduação ao qual se filia. Observa-se que há um cuidado importante, por parte dos pesquisadores, em contemplar a relação da proposta de trabalho com os sujeitos pesquisados, o que aparece explicitado na descrição de riscos e benefícios, no comprometimento com a privacidade e confidencialidade dos dados, conforme TCLE. O projeto apresenta ainda um item com a descrição dos aspectos éticos, onde é descrita a relação respeitosa entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Diante do que foi observado e exposto até aqui, sou de parecer favorável.

ATENDIMENTO ÀS PENDÊNCIAS (Em caso de protocolo Pendente, apontar a data do parecer e comentar o atendimento as questões recomendadas.)

Sua solicitação de Extensão de Cronograma foi avaliada e obteve parecer favorável em 05/03/2012

PARECER	
SITUAÇÃO	Aprovado

OBSERVAÇÕES FINAIS

1 - De acordo com a Resolução CNS 196/96, as pendências devem ser respondidas pelo pesquisador responsável no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. Após este prazo o protocolo será considerado retirado e havendo interesse deve-se reiniciar o processo de registro de um novo protocolo.

2 – O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Mai/2012- Relatório final