

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

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE  
TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL:  
CAMINHOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Renata Beck Machado**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE  
TEORIA E PERCEÇÃO MUSICAL:  
CAMINHOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Renata Beck Machado**

Dissertação de Mestrado 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 obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer**

**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).

Beck Machado, Renata  
NARRATIVAS DE PROFESSORES DE TEORIA E PERCEPÇÃO  
MUSICAL: CAMINHOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL / Renata  
Beck Machado.-2012.  
94 p.; 30cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2012

1. Música 2. Docência no Ensino Superior 3. Teoria e  
Percepção Musical 4. Formação de Professores 5. Narrativas  
I. de Marques e Louro-Hettwer, Ana Lúcia II. Título.

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

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

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE  
TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL:  
CAMINHOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

elaborada por  
**Renata Beck Machado**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza (UFRGS)**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)**

**Santa Maria, 26 de junho de 2012.**

*Agradecimentos*

*A todos que tornaram  
este trabalho possível,  
especialmente os professores  
colaboradores, sem os quais  
a pesquisa não poderia ter sido realizada*

## RESUMO

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

### **NARRATIVAS DE PROFESSORES DE TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL: CAMINHOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

AUTORA: RENATA BECK MACHADO  
ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de junho de 2012.

A presente dissertação de mestrado, intitulada *Narrativas de Professores de Teoria e Percepção Musical: Caminhos de Formação Profissional*, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP 4), e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Narramus/UFSM. Seu texto apresenta os seguintes capítulos: Compendo o Tema, Forma, Movimentos de Análises, Cadências e Referências Bibliográficas. Participam docentes universitários/professores de Teoria e Percepção Musical de quatro instituições públicas de Ensino superior de Música do Rio Grande do Sul. Os colaboradores são bacharéis em todos os níveis de graduação sem habilitação à especificidade para lecionar a disciplina de Teoria e Percepção Musical, contexto do qual emerge a questão que a norteia: Como se dão os processos de formação para a docência dos professores de Teoria e Percepção Musical colaboradores desta pesquisa? Para dar conta de produzir respostas à referida questão, no capítulo Forma, vale-se da História de Vida, mais especificamente, da História Oral temática; trabalha com a História Oral no intuito de produzir documentos, a partir de entrevistas temáticas, sendo que os participantes da pesquisa versaram sobre o tema escolhido. Aqui são trabalhados autores que têm se dedicado a estudos metodológicos que tomam o vivido como matéria produtora de conhecimentos, sendo os principais Pineau (2006, 2011), Souza (2006, 2011), Josso (2004), Alberti (2004 e 2005), Szymanski (2004), Schaller (2011), Meihy (2000), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2006). No que se refere às interpretações, o texto propõe-se em quatro movimentos. O Primeiro Movimento de análise versa sobre a experiência e o fascínio pelo vivido, recorrendo à memória como fonte de coerência à escolha da docência em Teoria e Percepção Musical. A argumentação recorre a pesquisas que tomam a experiência como determinante em processos formativos e a não separação do pessoal e do profissional, entre eles, Nóvoa (1995), Josso (2004), Holly (1995), Goodson (1995), Pineau (2011), França e Barbato (2011), Tardif (2010) e Souza (2006). O Segundo Movimento trata do saber-fazer, necessário ao professor de Teoria e Percepção Musical, pontuando os processos de formação do professor dessa disciplina. Aqui são utilizados os estudos de Tardif (2010), Josso (2004), Moita (1995), Otutumi (2008), Barbosa (2009), Morosini (2006), Oliveira (2009), Isaia (2009) e Maciel (2009). O Terceiro Movimento de análise enfoca a Teoria e Percepção Musical no Rio Grande do Sul, além de, em certa medida, articular conceitos inerentes à área. Para tal, são abordadas as

pesquisa de Louro (2004), Otutumi (2008), Galizia (2007 e 2008), Borba (2011), Orlandi (1998), Oliveira (2009), Bernardes (2001) e Barbosa (2009). Por fim, o Quarto Movimento parte das leituras feitas de Louro (2008), Tardif (2010), Morosini (2006), Isaia (2009) e Borba (2011), para pensar a sala de aula como 'lugar' de formação da prática docente dos professores de Teoria e Percepção Musical.

**Palavras-chave:** Música; Docência no Ensino Superior; Teoria e Percepção Musical; Formação de Professores; Narrativas.

## ABSTRACT

Masters Dissertation  
Postgraduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **NARRATIVES OF TEACHERS OF MUSIC THEORY AND MUSICAL PERCEPTION: PROFESSIONAL VOCATION PATHWAYS**

AUTHOR: RENATA BECK MACHADO  
SUPERVISOR: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER  
Date and Place of Presentation: Santa Maria, July 26, 2012.

This dissertation, intitled *Narratives of Teachers of Music Theory and Musical Perception: Professional Vocation Pathways*, is part of the graduate program in education of the Federal University of Santa Maria, in the line of research Education and Arts (LP4), and is linked to the Narramus/UFSM research group. The text discusses the following chapters: Composing the theme, Form, Movement Analysis, Cadences and Bibliographic References. It includes theory and undergraduates/teachers Musical Perception of four public institutions of higher education of music from Rio Grande do Sul, Brazil. The collaborators are graduate in all grade levels without enabling the specificity for teaching the discipline of theory and Musical Perception, context from which emerges the point question: how to give the training processes for the teaching of teachers of Musical Perception and Theory of this research? To realize this answer, in chapter Form, the focal point is the history of life, more specifically, of thematic Oral history; speak with Oral history in order to produce documents from thematic interviews, being that study focused on the chosen topic. Here are read authors dedicated to methodological studies that take the lived as a producer of knowledge, being the main Pineau (2006, 2011), Souza (2006, 2011), Josso (2004), Alberti (2004 e 2005), Szymanski (2004), Schaller (2011), Meihy (2000), Connelly e Clandinin (1995) and Freitas (2006). To the interpretations, the text proposed in four movements. The first movement of analysis give emphasis to the experience and the fascination for lived with the memory as a source of coherence to the choice of teaching in theory and Musical Perception. The argument relies on the searches that take the experience as indispensable in the formative processes and non professional and personal division, among them Nóvoa (1995), Josso (2004), Holly (1995), Goodson (1995), Pineau (2011), França and Barbato (2011), Tardif (2010) and Souza (2006). The second movement is the knowledge necessary to the teacher of theory and Musical Perception, punctuating these processes of formation. Here are studied Tardif (2010), Josso (2004), Moita (1995), Otutumi (2008), Barbosa (2009), Morosini (2006), Oliveira (2009), Isaia (2009) and Maciel (2009). The third movement of analysis focuses on the theory and Musical Perception in Rio Grande do Sul, Brazil, and, to some extent, to articulate concepts inherent in the area. To this, approaches Louro (2004), Otutumi (2008), Galizia (2007 and 2008), Borba (2011), Orlandi (1998), Oliveira (2009), Bernardes (2001) and Barbosa (2009). Finally, the fourth Movement points Louro (2008), Tardif

(2010), Morosini (2006), Isaia (2009) and Borba (2011), to reflect about the classroom as a 'place" training practice teachers' Theory and Musical Perception.

Keywords: Music; Teaching in Higher Education; Theory and Musical Perception; Teacher Training; Narratives.

# SUMÁRIO

	<b>VIDA E PESQUISA: CAMPOS QUE SE MISTURAM .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>COMPONDO O TEMA .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FORMA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Histórias de vida .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Lugares de pesquisa: colaboradores e ensino superior de música .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>A experiência de pesquisa em campo .....</b>	<b>30</b>
2.3.1	O contato .....	30
2.3.2	As ferramentas .....	32
2.3.3	As entrevistas .....	32
<b>3</b>	<b>MOVIMENTOS DAS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Primeiro movimento: a experiência e o fascínio pelo vivido .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Segundo movimento: para pensar o saber-fazer necessário ao professor de Teoria e Percepção Musical .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3</b>	<b>Terceiro movimento: Teoria e Percepção Musical no ensino superior de música no Rio Grande do Sul .....</b>	<b>61</b>
<b>3.4</b>	<b>Quarto movimento: para pensar a sala de aula como ‘lugar’ de formação.....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>CADÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>4.1</b>	<b>Coda.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>

## **VIDA E PESQUISA: CAMPOS QUE SE MISTURAM**

### *Como tudo começou*

Narrar minha história de vida em relação à música e à disciplina de Teoria e Percepção Musical faz-me reviver e resgatar lembranças na memória. As mais antigas são afloradas por histórias contadas por meus pais, há ainda aquelas de que não lembro e ouço como se não tivessem se passado comigo. Entre as mais atuais, algumas são relembradas com prazer; outras, escondidas na lembrança. No entanto, são essas experiências, boas ou ruins, que constituíram e constituem minha história musical e a relação que tenho com o ensino de música e a música. Freitas (2006) já dizia que:

as lembranças que “incomodam” são expulsas da consciência, mas continuam atuando sobre o comportamento inconsciente, assim, o esquecimento não é um fenômeno passivo ou deficiência. Selecionar ou esquecer são manipulações conscientes ou inconscientes, decorrentes de fatores diversos que afetam a memória individual (FREITAS, 2006, p. 60).

### *O despertar para a música e os instrumentos musicais*

A música sempre fez parte da minha vida. Minha mãe conta que eu e meus irmãos tínhamos todo tipo de brinquedos/instrumentos musicais, até um piano de armário em miniatura, pelo qual eu me recordo ser fascinada. Meu pai sempre gostou de música. Foi com ele que me apaixonei pela música erudita, apesar de ser bastante eclético. Sempre que ele ligava o aparelho de som no escritório e colocava algum vinil de música erudita eu dava um jeitinho de correr para ouvir junto. Tínhamos também nosso aparelho de som e nossos discos de vinil infantis, mas eram as músicas que meu pai ouvia que me encantavam. Todas as viagens que fazíamos eram regadas de música. O momento de preparar as fitas cassete era especial. A escolha do repertório, o cuidado na gravação... e, enfim, o momento de ouvi-las durante a viagem. Eu e meus irmãos levávamos também nossas fitas, mas nem sempre nos era dada a oportunidade de “tocá-las”, mas eu não me importava, gostava de ouvir as músicas que meus pais apreciavam.

Uma das professoras da pré-escola tocava violão nos momentos de recreação. Cantávamos e fazíamos coreografias de repertório variado, mas lembro especialmente das cantigas de roda (Pai Francisco, Carneirinho Carneirão, Ciranda Cirandinha, Sapó Jururu, Samba Lelê, etc.). Acredito que foi dessa experiência que surgiu meu sonho de consumo: um violão. Lembro de insistir no pedido de ter um, mas não recebia uma resposta positiva dos meus pais, que me diziam que já tínhamos brinquedos musicais demais e que eu já possuía um cavaquinho de brinquedo. Mas eu queria mesmo era um violão de verdade.

Foi quando quebrei o braço, caindo de um balanço da escola, que o violão chegou; acho que como consolação por eu estar machucada, não era de brinquedo, e, ainda por cima, de um tamanho especial para crianças. Divirto-me até hoje vendo as fotos: eu, de braço engessado, com o violão no colo e com a boca aberta, como se estivesse cantando e tocando. Tenho também uma vaga lembrança de tocar, cantar e fazer gravações em fita cassete num pequeno gravador portátil que tínhamos. A verdade é que eu não tocava nada, apenas experimentava o violão e tentava imitar minha professora da pré-escola e os músicos que via na televisão.

Depois que tirei o gesso do braço, não recordo se por pedido meu ou decisão dos meus pais, fiz minha primeira aula de violão. Mas não gostei de precisar sair cedo da cama para essa aula e, talvez, por isso, também não simpatizei com o professor. Lá se foi o sonho de ser violonista.

Logo depois eu estava tocando flauta doce. Aqui, realmente, não lembro como aconteceu. O fato é que foi o início de uma relação que dura até hoje. As aulas aconteciam na escola onde eu estudava, como atividade extraclasse. Logo depois veio o desejo de estudar piano. Lá estava minha mãe, tentando convencer meu pai a oportunizar as aulas e a me presentear com um piano para que eu pudesse estudar em casa. Logo ganhei o piano tão desejado. Mas o estudo desse instrumento nunca foi muito regular, ao contrário da flauta doce.

Os anos passaram, eu continuei o estudo da flauta doce, já o piano eu começava e parava a todo instante. Quando mudamos para Santa Maria, procurei um professor para continuar as aulas de flauta. Com o piano, a história continuou a mesma, começa – para, recomeça – para.

### *A Teoria e a Percepção Musical na infância*

Para frequentar a aula de flauta, no Colégio Ipiranga/Três Passos-RS, era obrigatório também que eu assistisse as aulas de Teoria e Percepção Musical, mas era flauta que eu queria tocar, não cantar e aprender a linguagem musical. Tanto fiz que consegui ser dispensada do coral, mas da Teoria e Percepção Musical não teve jeito. Minha mãe conta que me levava chorando para a aula. Se eu quisesse continuar na flauta, teria que, mesmo sem vontade e interesse, participar da aula de teoria musical. Na época, e por um bom tempo, não entendia a necessidade e a importância desse estudo para o meu desenvolvimento musical.

Lembro de ter tentado ensinar flauta para minha irmã e mais algumas amigas. A tentativa foi desastrosa, elas não entendiam o que eu falava sobre as notinhas brancas terem dois tempos, as pretinhas terem um tempo, que a nota no segundo espaço do pentagrama era Lá, e que a nota na terceira linha era Si... pois nem eu mesma entendia bem o que estava tentando ensinar.

Depois de muitos anos fazendo aula de flauta, já tinha condições de tocar algumas músicas do repertório erudito (aquele que tanto me fascinava quando criança), sendo que essas músicas requeriam um pouco mais de domínio técnico do instrumento e da Teoria e Percepção Musical. No piano, queria apenas tocar as músicas para adolescentes que eu costumava ouvir, no entanto os professores não me oportunizavam tal repertório.

Foi então que percebi o quanto o desprezo que eu sentia pelas aulas de Teoria e Percepção Musical havia me prejudicado, e passei a tocar por conta própria as músicas que tanto queria tocar no piano. Comprava revistas de teclado e música popular, mas pouco conseguia ler as linhas melódicas e os tempos, não entendia nada das cifras que acompanhavam a melodia. Passei a buscar sozinha, do meu jeito. Um pouco tocava de ouvido, outro pouco tentando decifrar a simbologia musical. Na flauta, fazia uma associação da digitação com a disposição da nota no pentagrama, entretanto, as dificuldades sempre acabavam aparecendo, visto que o repertório passava a apresentar notas mais agudas e de menos familiaridade para a assimilação feita ao longo de anos. O ritmo também ficava mais complexo e, na maioria das vezes, sentia-me obrigada a parar a execução para decifrar os tempos e a correta proporção entre eles.

Quando paro para lembrar, depois de todas as experiências que vivi, as aulas que eu era obrigada a assistir não eram ruins, na verdade, eram bastante

interessantes, mas eu é que ainda não havia despertado para tal estudo e nem me foi instigado o despertar para o mesmo.

### *Vencendo os medos durante a graduação e o encanto pela disciplina*

Lembro até hoje da conversa que tive com minha mãe quando contei para ela que havia decidido fazer faculdade de música. A primeira coisa que ela me lembrou foi a tão desgostosa aula de Teoria e Percepção Musical. Argumentei que teria de vencer meus medos e enfrentar a disciplina para cursar a graduação que eu desejava, considerando que nem sempre gostamos de todas as matérias que nos são impostas, e encaramos o desafio por um motivo maior, no meu caso, o bacharelado em flauta doce.

Já nas primeiras aulas de flauta recordei com pesar o pouco caso que dei para as aulas de Teoria e Percepção Musical na infância. Tudo seria mais simples se eu não esbarrasse na leitura da partitura, se eu soubesse as escalas e a construção delas para realizar os estudos de sonoridade e técnica solicitados pela professora.

Aproveitei todas as oportunidades para desenvolver o pouquinho que sabia de Teoria e Percepção Musical: grupo de estudo com colegas, aulas de reforço oferecidas pelas professoras da disciplina e muito, muito, estudo individual. Fazia diversos resumos e esquemas para estudar para as provas; ao invés de decorar a matéria, tentava entendê-la. Nunca fui muito boa em ditados melódicos e harmônicos, tentei de tudo para melhorar, mas nada fazia efeito, continuava com notas medianas nessa parte da avaliação. O intrigante é que sabia o conteúdo teórico necessário para fazer esses ditados, mas o ouvido não colaborava. O que faltava? Seria entender o processo de se escrever um ditado melódico ou harmônico? Ou que os ditados fossem introduzidos com um nível crescente de dificuldade ao invés de serem difíceis já no início? Essa dificuldade me acompanhou durante todo o curso. Só passei a me relacionar melhor com eles quando comecei a dar aula de Teoria e Percepção Musical e a explicar para os alunos, ao que deveriam estar atentos para escrever os ditados em níveis graduais de dificuldade, e, o mais importante, jamais ditando algo que nunca reproduziram nas aulas de solfejo. Ensinar os alunos a ouvir propiciou-me aprender junto.

Como professora, fui percebendo que a disciplina é imprescindível para o estudante de música. Ela me dava suporte nas aulas de instrumento, música de câmara, estudo do teclado, harmonia, contraponto, acústica e até mesmo história da música. O encanto pela disciplina começava.

#### *A experiência como professora da disciplina em Cursos de Extensão Universitária*

Logo que me formei fui convidada a dar aulas no antigo Laboratório de Desenvolvimento Vocal e Instrumental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O convite me deixou receosa, não sabia se seria capaz de corresponder às expectativas dos alunos e dar uma boa aula. No entanto, como já havia participado de alguns projetos durante a graduação, além da monitoria de práticas instrumentais - flauta doce, sob a supervisão das Professoras Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Cláudia Ribeiro Bellochio, Neiva Mugica Mutti e Viviane Beineke, não era tão inexperiente e, depois de repensar, aceitei o convite.

No início, eu dava aulas apenas de flauta doce, mas, com o passar do tempo, substituí a professora de Teoria e Percepção Musical. A apreensão de não corresponder às expectativas do curso e dos alunos, e as minhas também, quando comecei o trabalho com a flauta doce, se fez ainda maior quando comecei a dar aulas de teoria. É sabido que tal disciplina não é muito querida pelos alunos, não só em conservatórios e cursos de extensão, mas também na graduação. Muitos alunos costumam associá-la a medos e reprovações. Eu também não gostava de frequentar essa aula quando criança.

O começo não foi fácil, não tinha experiência prévia com aulas de Teoria e Percepção Musical, apenas a boa vontade de transmitir o que sabia e tentar conscientizar os alunos da importância da disciplina. Aos poucos meus medos e ansiedade foram dando lugar ao gosto de ensinar. Percebi que era preciso conscientizar e mostrar aos alunos a importância da aula de Teoria e Percepção Musical para o desenvolvimento musical deles. A reflexão e a busca pela solução de problemas em sala de aula me fez mais atenta aos alunos e às suas necessidades. Passei a dialogar mais com eles e percebi que todos trazem consigo uma vivência e que ela não pode ser esquecida nem desprezada, ao contrário, ela é rica e auxilia na compreensão e aprendizado do aluno. Dessa forma, comecei a relacionar os assuntos que ensinava com o que tocavam em seus instrumentos e com canções

que eles conheciam. A partir daí, comecei a buscar e oportunizar uma maior significação dos conteúdos tradicionais nas suas vivências pessoais.

Comecei a dar aulas nesse curso, chamado agora de Curso de Extensão em Música da Universidade Federal de Santa Maria, no início do ano de 2000. Tive uma pequena experiência no Curso de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nas Oficinas de Teoria e Percepção Musical. Lá dei aula para os três níveis propostos pela oficina, durante um ano e meio, e fui me apaixonando cada vez mais pela disciplina. Tive a oportunidade de trabalhar com um método desenvolvido pela professora que coordenava a oficina durante o seu doutorado na Alemanha e adaptado para a realidade das oficinas propostas por ela. O método partia do conhecimento prático do aluno para depois transformá-lo no conteúdo tradicional da música.

Essas duas experiências profissionais com a Teoria e Percepção Musical despertaram inquietações e me levaram ao mestrado, já era hora de buscar respostas (ou encontrar mais perguntas) sobre o tema que tanto me fascina: a Teoria e Percepção Musical.

## 1 COMPONDO O TEMA

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 143)

Apresentei minha vida num narrar e significar que estava se dando solitário, quase um monólogo. A apresentação de mim já acompanhava o texto desta dissertação, desde o início do projeto, pois antes de entrar no desafio de conhecer o outro, desafiei-me a narrar-me, mesmo que timidamente, seguindo o princípio da primeira condição da carta ética da *Association Internationale des Historiques de Vie en Formation* (ASIHVIF), apontada por Pineau (2006, p. 56): “ter feito sua própria história de vida antes de acompanhar os outros nessa tarefa”.

Narrar que deixou de ser solitário quando me inscrevi dentro de uma comunidade de músicos, docentes de Teoria e Percepção Musical<sup>1</sup>, no intuito de promover narrativas acerca de processos de formação. Essa escrita de mim tem seu *continuum* no decorrer da presente dissertação, pois, como argumenta Souza (2006, p. 144), “é na interface com a objetividade escrita da narrativa e no face a face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história”.

Para iniciar a exposição do que trago neste texto, imagino para mim na narrativa um lugar para onde a pesquisa me desloca: uma mesa, um piano, um lápis e uma pauta em branco. Talvez uma pauta já não tão branca, muito já foi escrito e apagado na tentativa de enfrentá-la em sua palidez. Assumi a personagem da compositora, o poder de quem compõe e narra. Embora, como compositora, tenha

---

<sup>1</sup> Início por um posicionamento que orientou esse processo: não propor uma visão dicotômica entre teoria musical e percepção musical, entre teoria e prática, posto que tudo é ação na área do saber musical. Trato de forma relacional e interdependente as habilidades que se desenvolvem em estudos de Teoria e Percepção Musical, pois, conforme nos posicionamos frente a essa questão, podemos contribuir para ampliar ou limitar nossos campos discursivos (ver Terceiro Movimento, p. 60).

me permitido escolher a tonalidade, os motivos e frases que integram a melodia; as cadências e figurações rítmicas que minha criatividade possibilitou, o compositor passa a ser menos livre a partir da escrita da primeira nota, há limites ditados pelas convenções que implicam nos sentidos a serem produzidos e interpretados pelo público para quem a obra é pensada. Para a composição da dissertação também encontro implicações e registros que me permitem dizer algumas coisas e não outras, de me aproximar de alguns autores e conceitos, de fazer escolhas dentre o que foi narrado pelos colaboradores da pesquisa e no que isso tudo convém às intenções de meu estudo, do que me toca e do que nada me provoca, do que em mim ressoa como música.

Nas Primeiras Notas desta pauta, trago a **Justificativa** e a **Questão de Pesquisa** para que, já no início da leitura, fique claro que não tento dar conta de todas as questões que implicariam a área do saber tratado aqui, a Teoria e Percepção Musical.

Em Forma<sup>2</sup>, desenvolvo os **Encaminhamentos Metodológicos** dados à pesquisa, com uma narrativa do funcionamento desses e de descaminhos que o imprevisível da pesquisa qualitativa em Educação propicia. Associada à corrente de pesquisas em Histórias de Vida, fazendo uso do aporte teórico do recurso metodológico da História Oral Temática, discorro sobre os contatos com os colaboradores, as ferramentas de produção de dados e as entrevistas. Nesse processo de escrita e de enfrentamento de pautas em branco, dou início à composição de um Quinteto de Flautas e Baixo Contínuo.

Os Movimentos trazem algumas **Interpretações** possíveis pelos recortes feitos das entrevistas, pela subjetividade da pesquisadora, pelas escolhas teóricas e pelo foco deste estudo. São cinco vozes em contrapontos que provocam ora consonâncias ora dissonâncias. No Primeiro Movimento, mergulho na fala de cada professor, (re)significando caminhos não lineares, que apresentam uma forma orgânica em suas narrativas, cuja lógica atrela-se as suas histórias de vida, aos seus percursos, às formas caminheiras de se relacionarem com a música, e, tanto na construção do texto quanto nas suas histórias de vida, essa linearidade das narrativas vai tomando uma condição de verdade.

---

<sup>2</sup> Princípio organizador da música.

O Segundo Movimento vem para pensar o saber-fazer necessário ao professor de Teoria e Percepção Musical, dentro de um processo do ‘professor aprendente’ e multidisciplinar. Aqui reconheço que os professores em questão são os únicos capazes de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, de atuar sobre ela e controlá-la. O Terceiro Movimento traz a experiência enquanto balizadora de um conceito de Teoria e Percepção Musical como uma propagação, algo que ecoa deste Quinteto de Flautas e Baixo Contínuo. Finalizo as interpretações com o Quarto Movimento, onde proponho pensar a sala de aula como um dos possíveis ‘lugares’ de formação àqueles que desejam seguir carreira na disciplina foco deste estudo.

As Cadências não encerram em si afirmações, mas um sobrevoo mais autoral sobre o que foi focado nos Movimentos e o que chama a atenção por sua excentricidade em falas não ‘encaixadas’ em categorias, talvez escapadas em sinceridades e desabafos. Uma reflexão sobre a própria pesquisa, sobre o mestrado e meu processo de formação e aproximação com o conceito de professor aprendente.

A Coda<sup>3</sup>, não melancólica, e sim esperançosa pelo devir na e da pesquisa, pela possibilidade de novas pautas em branco a serem preenchidas, finaliza a narrativa de uma etapa, não como uma barra final<sup>4</sup> e sim como uma barra dupla<sup>5</sup>.

### *Primeiras Notas*

As histórias de vida que são constantemente criadas e redirecionadas em circunstâncias cotidianas previstas e imprevisíveis. Daí que o poder de interpretá-las e narrá-las dá o tom da responsabilidade que tenho no discurso deste texto, que é, ao mesmo tempo, de coautoria, pois proponho um conhecimento resultante de entrevistas produzidas pelo entrevistador em consonância com o entrevistado. A história dos professores, em geral, confunde-se com suas histórias de vida, o que está marcado no borramento das fronteiras entre a personalidade e a profissionalidade do professor. Quando chega à sala de aula, esse sujeito não se

---

<sup>3</sup> Um acréscimo, a última parte de uma peça ou melodia.

<sup>4</sup> Em música, duas barras, a segunda mais grossa do que a primeira, indica a finalização de uma peça musical.

<sup>5</sup> A barra dupla delimita seções de uma peça musical.

desveste das questões privadas, sendo a recíproca verdadeira. “Nós e a profissão”, conforme disse Nóvoa (1995).

Ei-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17)

No cotidiano, assumimos personagens diferenciados e produzimos outro fabricado por nós mesmos. O docente de Teoria e Percepção Musical em formação, enquanto ‘o outro’ dos colaboradores desta pesquisa, é o foco deste estudo. Além de colocar esse ‘outro’ em evidência, também enfoco a experiência da autorreflexão (ver-se, dizer-se e o julgar-se), pela composição do que eu vejo quando me observo.

O primeiro movimento de análise recorre à memória destes docentes no contato com a Educação Musical, na busca de imagens que hoje justificariam seu estar e fazer docente. Um ponto relevante desta pesquisa é que existem especificidades do saber musical destes docentes que mais estão vinculados às suas identidades e interesses do que a uma área de formação à docência em Teoria e Percepção Musical. Outro ponto é que não há um trajeto para a formação desse professor, são caminhos de produção de si como professores na experiência docente. Isso leva ao conceito de professor aprendente como um norteador e desenvolvido no terceiro movimento de análise.

A presente pesquisa abarca docentes universitários/professores de Teoria e Percepção Musical de quatro instituições públicas de ensino superior de música do Rio Grande do Sul. Todos os colaboradores são bacharéis em todos os níveis de graduação e não têm em sua habilitação a especificidade para lecionar a disciplina de Teoria e Percepção Musical. De tal contexto, emerge a questão que norteia esta pesquisa: Como se dão os processos de formação para a docência dos professores de Teoria e Percepção Musical colaboradores desta pesquisa?

A falta de respostas e obviedades é o que moveu esta pesquisa, considerando que só conheço e reconheço minha trajetória, minha versão de realidade, meu jeito de conhecer. Precisei adentrar nessa investigação até para validar minha própria trajetória de/em formação, sendo que esta carreira não se apresenta como dada ou natural na área profissional do ensino de música, mas algo do qual nos aproximamos e nos aprofundamos por caminhos até incoerentes.

Cada experiência em sala de aula, cada experiência pessoal constituiu a pessoa e professora que sou hoje. Amanhã, já não sei. Todas as indagações, reflexões, conflitos e soluções de problemas atravessam a construção da minha identidade profissional. Cada professor enfrenta as situações com que se depara na vida e na profissão de uma forma diferente. Cada um tem seu jeito próprio de ser e de agir frente às diversas circunstâncias, isso é o que me move: descobrir esse diferente no percurso de formação do professor de Teoria e Percepção Musical.

## 2 FORMA

A forma que tomou esta pesquisa correspondeu em muitos pontos às expectativas que tinha no processo do mestrado, ao que a banca de qualificação do projeto percebeu de promissor e às curiosidades que intimamente acompanharam essa caminhada. Outros pontos, principalmente os que são postos como imprevisíveis, surpreenderam e enriqueceram as possibilidades de sentidos e conhecimentos aqui produzidos e objetivados por uma escrita que se propõe ora técnica ora poética, que produz também educação e música.

Algo que não está fixamente planejado e que vai se revelando no decorrer dos estudos, impostos para se tratar os dados produzidos nas entrevistas, é o contato com diferentes fontes teóricas que vai dando mais visibilidade e potencialidade às narrativas e a seus enunciados. Uma bela surpresa foi minha identificação com as leituras que giram em torno de Histórias de Vida: Pineau (2006, 2011), Souza (2006, 2011), Josso (2004) e Torres (2008), fato que muito devo a minha banca de qualificação. Quanto mais mergulhei nas referidas leituras, mais encontrei e acreditei no sentido e relevância para os conhecimentos produzidos desta pesquisa.

Neste ponto da dissertação, discorro acerca de minha opção em tratar os dados aqui dispostos sob a perspectiva das Histórias de Vida, recorrendo aos recursos metodológicos da História Oral Temática para produzi-los e tratá-los. Tento apontar de que maneira isso se deu no contato com os colaboradores. De maneira breve, situo os contextos acadêmicos da disciplina em que estão vinculados os professores de Teoria e Percepção Musical que colaboraram comigo e narram seus processos formativos na caminhada docente. Numa linguagem mais metafórica, apresento os colaboradores da pesquisa e justifico a escolha de seus pseudônimos.

## 2.1 Histórias de vida

Quando me vejo estreitamente ligada à minha temática de pesquisa, ao vislumbrar meu próprio cotidiano sendo problematizado, não tenho a real medida de até que ponto estou pesquisadora de mim ou do outro. “Quem pesquisa se pesquisa?”, como já questionou Eggert (2004). Proponho um olhar vasculhador neste processo investigativo, bisbilhotando na vida do outro meu próprio caminho formativo, mesmo que, em um último sentido, para poder comparar as trajetórias. Conforme já disse, tenho a intenção de propiciar uma maior visibilidade aos processos de formação dos professores de Teoria e Percepção Musical que participam da produção de um conhecimento/saber, cuja verdade<sup>6</sup> “está na versão oferecida pelo narrador” (MEIHY, 2005, p. 149). Conhecimento que está dentro dessa pesquisa e dentro do Ensino Superior de Música no Rio Grande do Sul, o que explico mais adiante.

Foi no decorrer de muito estudo e reflexão que compreendo o quanto a proposta que trago para estudo está imbricada com Histórias de Vida, principalmente, por estar pensando a formação. Elizeu Clementino de Souza, a quem tive a oportunidade de assistir, arguindo apaixonadamente, em uma mesa redonda, sobre Histórias de Vida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2011, capturou-me em intenção, embora esteja no início de minha inserção nos estudos de História de Vida. Souza (2006) fala que:

A utilização do termo Histórias de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 139)

É no que toca as aprendizagens que construímos ao longo da vida que tomo esse processo de imersão em pesquisa, na própria experiência de assumir o papel

---

<sup>6</sup> Verdade: referencial objetivo de versões de fatos. (MEIHY, 2005, p. 262)

de pesquisadora, como parte constituinte de meu processo de aprendizagem, não só profissional como também pessoal.

### *História Oral Temática*

Um conhecimento contado, narração que respeita as lacunas da memória, sejam elas por esquecimento ou apagamento intencional. Busquei construir sentidos às falas de meus colaboradores, e que também dissessem algo de mim. Estas narrativas serão situadas “en una matriz de investigación cualitativa puesto que están basadas en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 16). Visto isso, acredito ser a História Oral o caminho metodológico/investigativo mais oportuno para desenvolver o problema de pesquisa que trago para esse estudo qualitativo, sendo que o conhecimento que busco só pode ser obtido por intermédio de entrevistas. Não digo isso por ser um chavão na argumentação de textos que querem forçar um posicionamento metodológico. Processos formativos de docentes de Teoria e Percepção Musical não são dados que se encontram em livros, currículos ou programas de graduação, talvez nem depois desta pesquisa eu consiga traçar-lhes um indício, mas deixo isso para desenvolver em outro momento do texto.

A “História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS, 2006, p. 18). Mesmo que tenha entrevistado professores relativamente jovens, tanto em suas idades quanto em suas carreiras profissionais, estes estão efetivamente construindo a história do Ensino Superior de Música, estão com a batuta da regência da cátedra de Teoria e Percepção Musical, o que imprime a relevância de suas narrativas com a educação musical na contemporaneidade. Além de estarem formando bacharéis estão formando educadores, pois atuam na graduação em suas variadas faces de formação. Sobre as narrativas imbricadas com a educação, na construção e reconstrução de histórias de vida, Connelly e Clandinin (1995) falam que:

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 esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12)

Conforme dito por Alberti (2005), trabalhar com a História Oral constitui uma produção intencional de documentos históricos. Para essa produção, trabalhei com entrevistas temáticas, que “versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 37), embora não esteja aqui fazendo distinção entre essas e as História de Vida, pois tomo, seguindo na sequência do pensamento da autora, “como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou que se inteirou”.

Mesmo que em diversos autores esta diferença seja feita, ambos os tipos de entrevista de História Oral estão alicerçados na relação com a biografia do entrevistado, ora concentrando-se sobre um tema vivenciado pelo indivíduo, ora focando no indivíduo e sua trajetória sobre o tema analisado. Vale ainda ressaltar que “o resultado de uma pesquisa em História Oral irá depender da cultura histórica do pesquisador e da sua base teórica” (FREITAS, 2006, p. 81); posto isso, registro aqui a impossibilidade de neutralidade na análise dos documentos produzidos em História Oral. Enquanto entrevistadora, tenho a consciência de minha responsabilidade enquanto “co-agente na criação do documento de História Oral” (ALBERTI, 2005, p. 23).

Desta escolha, pode-se apreender que o recurso metodológico da História Oral, apresentada por Alberti (2004), tem:

[...] o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como “construções” desprovidas de relação com a realidade. (ALBERTI, 2004, p. 9-10)

No movimento de auto-reflexão que faço ao estruturar esta proposta de pesquisa, no ato das entrevistas, também haverá outro movimento reflexivo exigido pela narração, colocando “o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKY, 2004, p. 14). Acredito que narrar a si próprio possibilita que (re)signifiquemos o acontecido e (re)organizemos as implicações desses fatos em nossas vidas, nesse caso, mais especificamente, em nossa formação.

Na elaboração dos documentos, nos quais embasei a produção de minha dissertação de mestrado, um dos desafios que enfrentarei foi a condução da entrevista, a relevância do que perguntar e até onde ir na interpelação do participante. Propus trabalhar com um roteiro de entrevista<sup>7</sup>, de caráter temático, amplo e abrangente, cuja aplicação não pretendia ser rígida, mas tentando garantir certa unidade nos documentos que foram produzidos. Ressalto o caráter temático da entrevista porque, embora a trajetória de vida esteja implicada na compreensão dos processos formativos dos professores entrevistados, tenho uma finalidade específica na abordagem dessas vidas, evitando escapar ao foco do tema da entrevista.

Também destaco a não rigidez do roteiro, considerando que, conforme Freitas (2006, p. 90), “muitas vezes, o depoente nos introduz importantes questões não previstas no roteiro original, o que resulta em enriquecimento da pesquisa”. O que realmente aconteceu no decorrer das entrevistas e proporcionou uma forma não esperada de conduzir um questionamento já feito anteriormente para outro colaborador, colocando-me como aprendente em todos os momentos da pesquisa. Falo em forma não esperada com sentido positivo e de oportunidade de crescimento para o momento em que me encontro, o de pesquisadora em formação. Momentos de entrevistas onde precisei trabalhar em mim a arte da improvisação<sup>8</sup>.

Como já referido, os participantes desta pesquisa são professores de Teoria e Percepção Musical, em atuação, de Universidades Públicas do Rio Grande do Sul (UFMS, UFRGS, UERGS e UFPel). Tal escolha deu-se em função de eu acreditar que, por ter sido formada por uma instituição pública, tenho a responsabilidade de ampliar as possibilidades de pensar a instituição pública de ensino, a formação de

---

<sup>7</sup> O roteiro de entrevista está em anexo.

<sup>8</sup> No Dicionário Grove de Música (1994), improvisação é “a criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou o ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites”.

professores, dar visibilidade aos docentes atuantes nessa rede de ensino, bem como traçar um panorama acerca das possibilidades de processos formativos dos professores.

Os participantes, no momento em que aceitaram colaborar na pesquisa, tendo a possibilidade de traçar um panorama contemporâneo de sua área profissional, implicaram-se intencionalmente na produção desse conhecimento, visto o caráter de ineditismo do presente estudo e a própria valorização da área do conhecimento em Teoria e Percepção Musical. Szymanski (2004), pensando na consciência do valor da experiência do entrevistado como conhecimento válido para a pesquisa, e, conseqüentemente, como um saber relevante para o outro, para si mesmo e para um coletivo, ressalta que “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, p. 13).

De acordo com Borba (2011),

proponho aos colaboradores esse pensar comigo sobre as questões que cercam suas experiências, e que permeiem suas vidas. Esse processo não pode dar-se num movimento solitário – preciso do outro para re-significar minhas próprias inquietações e pontos de vista. (BORBA, 2011, p. 35)

Essa proposta foi um pensar do quanto experiências individuais não são tão individuais assim, do quanto uma coletividade pode estar sendo narrada e evidenciada em minha experiência ou na experiência do outro.

## **2.2 Lugares de pesquisa: colaboradores e ensino superior de música**

Penso em ‘lugar’ como espaço ocupado, posição, situação, ocasião, ensejo, oportunidade. Considero-os para pensar o meu lugar e o lugar do outro, praticar a empatia, o por-se no lugar do outro, no caminho do outro, nos múltiplos lugares que os caminhos formativos dos profissionais docentes de Teoria e Percepção Musical, colaboradores desta pesquisa, percorreram. Com isso, quem sabe, eu mesma tenha percorrido minha própria trajetória de formação e revisto e reprojeto essa caminhada. Melhorei com isso? Aprimorei minha profissionalidade? Por certo que ampliei meu campo de visão e meus lugares.

A noção de lugar em Schaller (2011) remete “à relação que o indivíduo estabelece com ele próprio e com os outros”:

o lugar é homólogo e constitutivo do si (eu), como o é do outro. [...] Duas dimensões do lugar estão assim em tensão: o lugar deriva de uma geometria que permite saber onde estão ou não os objetos que ele contém (coisas e seres); mas também, numa dimensão relacional, o lugar depende desses mesmos objetos, tanto quanto os objetos dependem dele, numa relação em devir. [...] Os lugares são assim tomados nas redes de interesse e experiências que neles desempenham os sujeitos: os lugares se formam e ‘aprendem’, por seu turno, tanto quanto se formam e aprendem os sujeitos que os praticam. Os indivíduos transformam os lugares e essas transformações afetam o que são e que fazem. (SCHALLER, 2011, p. 99)

### *Os colaboradores, a pesquisa e a polifonia: quinteto de flautas e baixo contínuo*

Este texto é o meu lugar dos jogos de sentido e das interpretações que me afetam a partir dos muitos discursos em meu entorno: música, educação, educação musical, histórias de vida, narrativas de docentes de Teoria e Percepção Musical, a somar com minha própria formação histórica, só para citar os mais inflamados. Orlandi (2008) tece um pensamento sobre esse processo da concepção do texto, sem tomá-lo como ponto de partida absoluto nem como ponto de chegada.

Com os resultados de análise, não é sobre o texto que fala o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingindo o processo discursivo que é o que faz o texto significar, o texto, ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles fazem parte. (ORLANDI, 2008, p.89)

Para adentrar nesse processo, fui acometida pela necessidade de uma imagem, da visualização do que eu faria com as narrativas dos docentes entrevistados, de como iria arquitetar e orientar as dissonâncias e consonâncias de seus ditos, de seus caminhos, de seus processos de formação, de sua relação com a Teoria e Percepção Musical. Um Quinteto de Flautas e Baixo Contínuo foi a forma visual que cheguei para a expressão de tal ideia, diria melhor ainda como a forma sonora

São cinco professores, para cada professor uma voz. A voz de uma flauta doce - Sopranino, Soprano, Tenor, Contralto e Baixo. Flautas que carregam os mesmos nomes atribuídos aos timbres de vozes humanas. Este texto é tal qual uma polifonia de vozes, por sua vez de discursos, mas independente desses, pois emerge como o resultado de meu ‘acompanhamento contínuo’ na ação de

interpretar. Aqui explico a opção da imagem de uma peça de Quinteto de Flautas e Baixo Contínuo. O Baixo Contínuo, que poderia ser um alaúde, um fagote, um cravo ou um violoncelo (entre outros), será realizado, em uma versão contemporânea, por um piano. Piano que, além da flauta doce que é meu instrumento principal, acompanha minha história de vida na música e minha carreira na docência de Teoria e Percepção Musical. Baixo contínuo em piano para que mais duas vozes ressoem (mão direita e mão esquerda): eu e a banca desta dissertação.

### *O Ensino Superior de Música e a Teoria e Percepção Musical<sup>9</sup>*

Para situar o contexto no qual os professores colaboradores estão inseridos e se produzem professores/universitários de Teoria e Percepção Musical, foi realizada uma busca a partir dos currículos das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul, que ofertam o Curso de Música, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado (UERGS, UFPel, UFRGS e UFSM). Os dados obtidos nos sites dos cursos foram confirmados e também na conversa com os professores entrevistados. A disciplina é ofertada nos quatro semestres iniciais do curso, com exceção da UERGS, que oferece a matéria nos três primeiros semestres.

A matéria, Teoria e Percepção Musical, é obrigatória nos cursos superiores de música eleitos para a pesquisa. Por ser uma disciplina trabalhada coletivamente, absorve estudantes de diferentes modalidades (licenciatura, bacharelado, música e tecnologia) e, muitas vezes, com níveis bastante heterogêneos de conhecimento, o que se impõe como um dos desafios a serem enfrentados pelo profissional que atua nessas classes.

Tendo em vista a não fixação da terminologia que a disciplina recebe, cabe aqui fazer uma observação a respeito da nomenclatura dada à disciplina nessas universidades. Na UERGS<sup>10</sup>, que oferta o curso de Licenciatura em Música, a disciplina é denominada Teoria e Percepção Musical I, II e III, que devem ser cursadas nos três primeiros semestres da graduação. Este curso é sediado na Unidade de Montenegro.

---

<sup>9</sup> Deixo claro que enfoco a disciplina e não a universidade.

<sup>10</sup> Dados revisados em 22 de maio de 2012 no site da instituição: <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=cursosLocais.php>.

Na UFSM<sup>11</sup>, que oferta as possibilidades Música - Licenciatura Plena, Música - Bacharelado (opções: Canto, Clarinete, Composição, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversa, Oboé, Percussão, Piano, Trombone, Trompa, Trompete, Viola, Violino, Violoncelo e Violão) e Bacharelado em Música e Tecnologia, a disciplina é chamada de Teoria e Percepção Musical I, II, III e IV, devendo ser cursada nos quatro primeiros semestres.

Na UFPel, onde são oferecidas as modalidades Música - Bacharelado<sup>12</sup> (opções: Canto, Composição Musical, Flauta Transversal, Piano, Violino, Violão e Ciências Musicais) e Música - Licenciatura<sup>13</sup> (opções: Canto, Teclado ou Piano e Violão), a disciplina recebe o nome de Teoria Musical e Percepção Auditiva I, II, III e IV. O Bacharelado em Música tem sede no Conservatório de Música da UFPel, já a Licenciatura em Música se localiza no Centro de Artes da UFPel. Nessa instituição, tendo em vista a separação física, há um professor de Teoria e Percepção Musical para cada curso.

Na UFRGS<sup>14</sup>, que oferta os Cursos de Bacharelado (opções: Canto, Composição, Piano ou Órgão, Violino, Viola, Violoncelo, Violão, Flauta, Clarinete, Oboé, Saxofone, Regência Coral e, mais recentemente, Música Popular) e Licenciatura em Música (Canto, Clarinete, Flauta Doce, Flauta, Oboé, Piano, Saxofone, Viola, Violão, Violino e Violoncelo), a disciplina é ofertada nos quatro semestres iniciais do curso e recebe o nome de Percepção Musical I, II, III e IV. Nesta universidade, há uma disciplina chamada Fundamentos da Música<sup>15</sup>, oferecida no primeiro semestre e obrigatória, onde a questão teórica é estudada.

---

<sup>11</sup> Dados revisados em 22 de maio de 2012 no site do Curso de Música da UFSM: <http://www.ufsm.br/cmusica>.

<sup>12</sup> Dados revisados em 22 de maio de 2012 no site do Conservatório de Música da UFPel: <http://conservatorio.ufpel.edu.br>.

<sup>13</sup> Dados revisados em 22 de maio de 2012 no site do Centro de Artes da UFPel: <http://ca.ufpel.edu.br/musica/licenciatura/index.html>.

<sup>14</sup> Dados revisados em 22 de maio de 2012 no site da instituição: <http://www.ufrgs.br>.

<sup>15</sup> Anteriormente a disciplina era chamada de Teoria e Percepção Musical e tinha carga horária de seis horas semanais nos semestres I e II e carga horária de quatro horas semanais nos semestres III e IV. Com a separação os alunos passaram a ter no primeiro semestre a cadeira de Fundamentos da Música que dá ênfase ao estudo teórico musical e quatro cadeiras de Percepção Musical que prioriza a parte prática da música.

## 2.3 A experiência de pesquisadora em campo

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (SOARES, 2001, p. 40)

### 2.3.1 O contato

Com o intuito de verbalizar as impressões que carrego da pesquisa para minha formação e para iniciar esta narrativa, somo a passagem de Soares (2001) a uma fala de Pineau (2011), na qual narra uma experiência sua no ano de 1978, em que precisava narrar sua vida a uma colega que se propunha a gravar o depoimento. O encontro durara uma hora e meia. O grande desafio foi escrever, a pedido dessa colega, um resumo dos principais momentos do que fora contado, atividade que ocupou quinze dias e quinze noites. A experiência de Pineau não me leva imediatamente à transcrição das entrevistas, mas à travessia que se apresenta entre a aprovação do projeto desta pesquisa, com a narrativa da minha experiência de pesquisadora para longe da segurança dos livros, refazendo a caminhada da pesquisa de campo e o que aconteceu a mim deste dia até a defesa da mesma. A clareza ou não do que descrevo está fortemente ligada ao que e como fui tocada pelos deslocamentos e improvisos, à correspondência ou não de minhas expectativas, daí que justifico as lacunas e silêncios que escapam à própria consciência e escrita.

Na proposta do projeto desta pesquisa, havia apontado para os professores das universidades públicas do Rio Grande do Sul como colaboradores e que agora apresento. Após o aval da banca para que o estudo tivesse continuidade, os contatos começaram a ser feitos. Para localização dos professores responsáveis pela disciplina das instituições sinalizadas, foi realizada uma busca nos sites das universidades elencadas, a qual não foi suficiente num sentido afirmativo dos titulares da disciplina.

Segui minha busca ligando para as Universidades para me informar a respeito da informação buscada. Após a certeza dos nomes dos colaboradores, enviei para

cada um dos chefes de departamento das instituições universitárias um e-mail com uma carta de apresentação, com a intenção da pesquisa e a solicitação do contato do professor de Teoria e Percepção Musical. Algumas respostas foram mais breves do que outras<sup>16</sup>, mas todas chegaram com os dados pedidos. Duas delas surpreenderam-me e proporcionaram-me um sentimento de que a nova etapa seria vencida e que a insegurança sobre a participação dos professores escolhidos era apenas mais um dos desafios, dos tantos que eu já havia passado e que ainda passaria, até o 'final' desta caminhada.

Outra surpresa: apesar de toda a pesquisa prévia feita sobre as universidades, soube que havia dois professores de Teoria e Percepção Musical na UFPel; um responsável pela Licenciatura em Música e o outro pelo Bacharelado em música, sendo que os cursos acontecem em locais físicos distintos. Eu contava com quatro colaboradores e, nesse momento, passei a contar com cinco. Não posso deixar de negar que tal fato causou-me estranheza inicial, pois a minha experiência como aluna não tinha sido de separação entre Licenciatura e Bacharelado.

Obtido o contato dos professores, a nova tarefa foi enviar um e-mail com uma carta convite, apresentando a pesquisa, convidando-os a narrarem-se, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos e aberta à negociação de agendamento das entrevistas, se o convite fosse aceito. Feito o primeiro contato com os professores colaboradores, passei a esperar com ansiedade as respostas sobre a participação na produção de dados. A cada retorno positivo, iniciava um novo jogo de conciliação de agendas, em meio a tantos compromissos que um professor universitário tem, e do agendamento das viagens que eu teria que fazer para conversar com eles. A cada troca de e-mails, as entrevistas eram marcadas; quando percebi, num espaço de tempo de 40 dias entre negociação e entrevistas, havia feito as viagens necessárias e já tinha o produto de todas as entrevistas.

Deu-se o início de um processo cuidadoso, atento e solitário que despenderia muito tempo: as transcrições das entrevistas, um novo contato com a experiência do escutar o outro, só que num olhar vasculhador em busca de significantes que ressoassem significados à pesquisa que propunha.

---

<sup>16</sup> Esse processo totalizou 10 dias.

### 2.3.2 As ferramentas

O que pretendia produzir nas entrevistas, de certa maneira, já estava alinhavado, eis que surge o planejamento do 'como' farei isso. Minhas opções levaram-me a um exagero na primeira entrevista: para gravar e não correr riscos, utilizei uma câmera, um gravador digital e o *notebook*. Fiz uso dos três recursos, mas logo percebi o exagero e as falhas que cada um poderia ofertar. A câmera digital ficou sem bateria após a primeira hora de entrevista e entendi que ela não seria tão útil, mesmo que eu a tenha deixado com a captura de imagem virada para a mesa e que minha intenção fosse apenas capturar o som. Comprei duas pilhas para cada entrevista para serem usadas no gravador digital, mas, logo na primeira conversa, não liguei o microfone de lapela da forma correta e fiquei sem áudio com esse recurso. Por prudência, havia o *notebook* que gravou perfeitamente toda a entrevista. Passei, nas entrevistas posteriores, a usar o gravador digital sem o microfone de lapela e o *notebook* que havia proporcionado uma boa gravação. Para as transcrições, acabei por usar apenas os arquivos obtidos com o computador, visto que a qualidade do áudio se mostrou superior ao do gravador digital, além disso, os arquivos continham exatamente os mesmos dados. Uma mistura entre o trágico e o cômico.

Outro registro que muito contribuiu nesse processo de relatório da pesquisa foi meu Diário de Campo, de caráter reflexivo para que, em meu relato de observadora, pudesse registrar minhas especulações, problemas, sentimentos, ideias e pensamentos que decorreram da adequação ou não da metodologia escolhida. Tais relatos foram sendo revisitados desde a transcrição dos documentos orais até a finalização da escrita.

Um fator determinante nesse processo de revisitar a materialidade da pesquisa foi a organização do material, o que se revelou como um ponto forte. Não sei dizer o quanto isto estava planejado, mas, racional ou intuitivamente, os arquivos estavam todos lá, com organização e detalhamento.

### 2.3.3 As entrevistas

Neste instante do texto resgato minha memória, auxiliada pelos diários de campo feitos após cada uma das entrevistas, para desenvolver pequenas narrativas a respeito das impressões e passagens que marcaram a pesquisa de campo, na

tentativa de interpretar o passado recente a partir do presente, como já dito por Soares (2001). Faço-as em uma linha contínua de tempo, da primeira a última entrevista, no intuito de descrever o processo que vivi ao buscar o aporte da História Oral.

Após ter lido tanto sobre o processo de entrevista e dialogado por longo tempo com minha orientadora sobre a melhor forma de proceder, me sentia preparada para o momento de produção de dados que daria todo o sentido para esta pesquisa. Estava confiante antes da primeira viagem. Ingenuidade minha ter pensado que, naquele momento de pesquisadora aprendente, estava 'armada' e suficientemente pronta para a nova etapa. Pensava eu que, por ter estudado para o momento, ter o roteiro, o gravador digital, a câmera digital (que pretendia usar apenas para gravar a voz e não imagens), o notebook com um programa de gravação de voz devidamente instalado, tudo daria certo. Deixei de lado as minhas inseguranças, não só as de pesquisadora aprendente, mas as da Renata, e acreditei que não havia motivos para contratemplos ou improvisações. Todavia, questões novas, novas informações, que não podem ser previstas, que são postas no momento dinâmico da fala não estão no roteiro. Mesmo a relevância desses novos fatos só emerge a partir da transcrição das falas, do manuseio por vezes vazio de significados, e, num instante, num olhar fértil, aparecem como cheios de significados e relevância para a pesquisa.

Como aprendente que sou, logo entendi que não é possível separar a Renata professora, estudante e pessoa da pesquisadora. No projeto que antecede esta dissertação eu já havia exposto o assunto, mas viver o processo me fez consciente de quão significativa é a experiência dando outra dimensão ao que antes era teoria e intenção de pesquisa. Já no início da jornada dei-me conta que não gosto de viajar, muito menos sozinha, para lugares que pouco conheço ou não conheço, e que teria que enfrentar tal desafio. Viagens, espera solitária nas rodoviárias, pessoas desconhecidas, ansiedade para conhecer os colaboradores, longas caminhada para fazer o tempo passar enquanto o momento esperado não chegava, receio de não saber conduzir a entrevista da forma mais adequada para o momento. Todos passam. Eu também passei.

Em meio ao jogo de negociações das entrevistas e da sugestão da data para a realização da produção de dados, surpreendeu-me a possibilidade de conversar com os dois professores da UFPel, em um único dia. A data sugerida era confortável

para os dois colaboradores, um disse-me que o momento ideal seria pela manhã e outro à tarde. Para mim, não poderia ser melhor.

Tentei, da mesma forma, negociar os colaboradores da UERGS e UFRGS para um mesmo dia, visto a proximidade física das instituições. Num primeiro momento, havia ficado tudo acertado. Iria para Montenegro de manhã, a entrevista seria feita logo no início da tarde e, tão logo fosse possível, me deslocaria para Porto Alegre, onde o professor, com tanta gentileza, disse-me que poderia me atender mesmo no início da noite e que aguardava a minha chegada à cidade. Poucos dias antes do programado, o professor da UERGS ligou dizendo que, em função de suas atividades, não poderia me atender no dia agendado. Remarcamos para data posterior e voltei a entrar em contato com o colaborador da UFRGS, que prontamente se propôs a me atender bastante cedo em sua casa, no dia já acertado. Alguns dias depois, mais uma vez, estava na rodoviária em direção a Montenegro.

Em orientações anteriores ao início do agendamento das entrevistas, eu e minha orientadora achamos que seria prudente fazer a primeira entrevista com o colaborador da UFSM, pela proximidade física proporcionar uma maior gama de oportunidades de encontro e pela facilidade de acesso ao professor, que eu havia conhecido há pouco tempo atrás. Não somente por isso, talvez também eu me sentisse mais segura por estar em 'casa' ao dar os primeiros passos em direção ao campo de pesquisa. Entretanto, não conseguimos convencionar uma data apropriada para os dois. Essa entrevista acabou por ser a última realizada.

Os dias que antecederam às entrevistas foram de novos estudos, novos olhares. Busquei informações sobre os professores com quem me encontraria. Acessei o currículo *lattes* para conhecer as estradas pelas quais eles caminharam, as atividades que desenvolvem além da docência, suas produções intelectuais e musicais, mas também estava curiosa com outras coisas: em como eles se pareciam para saber a quem me dirigir quando chegasse ao local da entrevista (alguns possuíam foto no perfil da Plataforma Lattes, outros não); como iriam se narrar e a disposição que teriam para tal; se e como suas histórias entrecruzam com as minhas; os pontos convergentes e divergentes em nossas caminhadas; o que eu aprenderia como professora de Teoria e Percepção Musical nessas conversas; quais reflexões eles me provocariam e se eu também seria capaz de fazê-los refletir e aprender com suas próprias narrativas. Somada a isso, a ansiedade rodeava meus pensamentos. Saberá eu fazer a pergunta certa no momento oportuno? Seria minha

escuta atenta o suficiente para preencher as lacunas que surgiriam na entrevista com novas perguntas? Conseguiria eu manter a postura de investigadora imparcial, saberia ouvir sem interromper uma fala e demonstrar sempre interesse pela narrativa, saberia reconduzir o diálogo, caso o entrevistado se distanciasse do assunto no momento oportuno, as gravações teriam boa qualidade, o local onde conversaríamos seria confortável, silencioso e não teríamos interrupções?

O que posso afirmar é que, por mais que planejemos nossas ações, estamos também expostos ao imprevisível. Mesmo que algumas coisas dependam de mim, há várias outras que fogem do meu controle. A cada viagem os receios voltavam a me rodear. Sair de casa com tempo para não perder o ônibus, torcer para que não houvesse imprevistos durante o trajeto para chegar com antecedência ao local da entrevista. Foram algumas das incertezas que me acompanharam durante a pesquisa de campo.

Finalmente, é chegado o momento de cada uma das entrevistas e, retomando os diários de campo, foi possível descrever as situações e as marcas que deixaram em mim.

### *Entrevista 1: Baixo*

Passando brevemente das 9h, horário marcado para entrevista, finalmente conheço o Professor, que se dirige a mim sorrindo e perguntando: “Renata?” e se desculpa pelo pequeno atraso. Apesar do sorriso, senti certo grau de receio da parte dele... afinal, estávamos nos conhecendo pessoalmente naquele momento. Cheguei a achar que ele falaria pouco. Quebrado o gelo do contato inicial, fomos até a sala dos professores, onde realizaríamos a entrevista. Mal havíamos começado a conversar e fomos interrompidos por outro professor, felizmente não precisamos nos deslocar. Expliquei que usaria três meios de gravação para me precaver caso algum deles falhasse e percebi, nesse instante que talvez eu estivesse exagerando. (Diário de campo, 26/09/2011, p. 1)

Ao iniciar o diálogo e mostrar-lhe que havia estudado seu currículo, percebi que ele sentiu-se satisfeito pela atenção que dei a ele e a sua carreira. As informações iniciais que obtive no currículo, somadas as que foram complementadas pelo próprio professor, introduziram a entrevista, a qual passou a fluir naturalmente a partir do que ele me falava; algumas questões que estavam previstas já eram abordadas em sua narrativa, sem que eu as tivesse de introduzir. O que achei curioso foi ele ter comentado que eu fazia perguntas difíceis e que já imaginava que

elas viriam. Re-pensando esse momento e interpretando minhas lembranças, percebo que a entrevista é um momento onde o entrevistado implica-se intencionalmente, na produção desse conhecimento que busco.

### *Entrevista 2: Tenor*

A segunda entrevista foi muito marcante, pois a fala apaixonada de Tenor e seu perfil de professor inquieto remeteu-me a uma forte reflexão acerca de minha experiência de professora, e pude perceber como esse movimento de autoavaliação não é desencadeado do nada, conforme disse Borba (2011, p. 35) “preciso do outro para (re)significar minhas próprias inquietações e pontos de vista”. Este contato com a história do outro aparece como um dispositivo para alavancar a reflexão.

Saí da entrevista encantada com a paixão que esse professor tem no trabalho que desenvolve. A fala me levou a pensar minha prática. Será que eu estou fazendo as coisas da melhor forma possível? Será que não estou sendo omissa com os alunos...? Falamos de lugares diferentes, extensão universitária e graduação em música. Entretanto, essa posição não me exime de buscar o meu melhor e o melhor para o meu aluno. (Diário de campo, 26/09/2011, p. 3-4)

Como já havia realizado uma entrevista pela manhã, depois de passar a noite viajando, tive que me concentrar bastante para acompanhar a fala desse professor. Ele falava rápido, mas em bom tom de voz, contudo, o ruído vindo da rua e os sons das aulas de música preenchiam a sala e causavam em mim certo desconforto. Precisei fazer um exercício de concentração e atenção. Além disso, fomos interrompidos por um professor que precisava da sala que ocupávamos para dar aula. Após nos deslocarmos e nos acomodarmos em outra sala, foi preciso lembrar o ponto onde havíamos parado e retomar o diálogo. Apesar disso, o professor continuava falando apaixonadamente sobre si e seu trabalho, tal entusiasmo fez com que fosse difícil não interromper sua narrativa para dizer-lhe o quanto me encantava sua motivação. Em dado momento, fomos novamente abordados por outro professor que necessitava a sala que ocupávamos para sua aula. Tenor já havia me advertido nos e-mails que o local era pequeno e que talvez tivéssemos que nos deslocar para um prédio anexo, próximo ao que estávamos. Felizmente, não foi necessário, pois o professor que estava solicitando a sala de aula, gentilmente, dispôs-se a procurar por outra que estivesse disponível.

Durante toda a entrevista, Tenor me deu exemplos das atividades que aplica no trabalho em sala de aula. Além do software que desenvolveu ainda na graduação e que aprimora para usar com os alunos, ele mantém um ambiente de estudo virtual na Plataforma *Moodle* onde os mesmos encontram uma série de atividades para desenvolver a percepção auditiva. Ele mostrou algumas delas enquanto conversávamos. A marca diferente na sua narrativa foi a música, quero dizer, ele cantou melodias, ritmos, exemplificou cadências no piano. Falávamos sobre sua trajetória musical com música.

### *Entrevista 3: Soprano*

Diferente das anteriores, esta entrevista aconteceu na casa do colaborador e percebi que ele se sentia bastante à vontade nesse ambiente, o que é bastante importante para a fluência da narrativa. Em mim, o efeito foi diferente, nas outras conversas eu estava em um ambiente neutro e profissional, e, agora eu iria compartilhar um pouco da vida pessoal do colaborador.

Estava agitada. Pouco dormi no ônibus. Talvez o fato de o professor me atender na casa dele tenha me deixado um pouco desconfortável. 7h e 30min, hora marcada para a entrevista. Toco o interfone e ele me atende dizendo: “Renata, bom dia, vou descer para abrir a porta.” Já me senti um pouco mais à vontade. Enquanto nos encaminhávamos ao apartamento ele passou a me questionar sobre a pesquisa, o enfoque que eu estava dando, etc, o que fui respondendo calmamente enquanto me sossegava um pouco. Ele me encaminhou a uma sala, que eu acredito ser sua sala de estudos, com muitos livros, um piano e um computador e prontamente me ofereceu uma xícara de chá. (Diário de campo, 03/10/2011, p. 5-6)

Parece uma coisa tão boba a oferta de uma xícara de chá, mas um gesto tão simples fez-me sentir mais confortável. Agradei, gentilmente, pois não fazia muito havia tomado uma xícara de café na rodoviária. Ele disse-me que tinha o hábito de beber chá pela manhã, e enquanto foi se servir eu pude visualizar os muitos livros, partituras e outros materiais didáticos que havia em sua estante. Ao voltar da cozinha, sentou-se ao piano e começamos a entrevista. Em certo momento, quando falava do seu constante estudo e preparo para dar aula de Teoria e Percepção Musical, apontou para uma das estantes cheias de livros e disse que todos abordavam o tema que discutíamos. Seu entusiasmo pelos livros, o constante estudo e experiências como aluno e professor, (re)lembradas durante a narrativa, o

constituem o professor de hoje, chamando atenção a descrição detalhada do seu percurso de estudo e dos professores que fizeram parte dessa caminhada nas suas diferentes etapas.

Uma fala de Soprano que me tocou durante a entrevista, e que continua a ressoar enquanto (re)construo nosso encontro, foi quando ele me disse:

[...] hoje me considero um bom professor dessa disciplina, mas quando comecei certamente não era. A minha abordagem não era depurada, não era 'inteligente', era uma abordagem que, de certa maneira, reproduzia aquilo que eu tinha vivido na disciplina com outros professores. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 18)

Com esse depoimento de Soprano, posso compreender o quanto 'os sucessos' de um professor estão amparados em seu processo de reflexão e conhecimento de si, fundamentando-lhe a prática professoral nas aprendizagens que o cotidiano de sala de aula imprimem na relação entre o conhecimento que tem, o conhecimento que produz em aula e os alunos, em seus próprios processos de aprendizagem.

#### *Entrevista 4: Sopranino*

Como já referido, esta entrevista, a única que precisou ser reagendada, foi também a única em que tive de ser insistente para obter o retorno do professor. O encontro durara trinta e cinco minutos, respostas breves e certo desconforto entre as partes. Penso que o entrevistado não estivesse de acordo com a sua posição, talvez por ter sido o departamento da universidade a colocá-lo em tal situação, talvez não fosse sua vontade dar a entrevista. Respostas que não tenho, mas essa experiência também está registrada em meu percurso de aprendizagem.

Para esta entrevista, já estava considerando-me uma entrevistadora/pesquisadora experiente, fui despreparada para um novo contato, ou melhor, outro narrador, que talvez estivesse menos disposto a se narrar. Não sei até que ponto falhei no estímulo ao ritmo do diálogo, mas, certamente, foi 'um banho de água fria', uma oportunidade de repensar um pré-conceito meu: todos querem contar algo de si, todos estão atentos a minha pesquisa, todos são iguais, ou nada disso. Quem sabe, simplesmente não perguntei da maneira certa a esse professor, não reformulei as perguntas e esperava que todos se posicionariam da mesma maneira

a perguntas iguais, e tenha desconsiderado que eram sujeitos diferentes e perguntas iguais.

A transcrição desta entrevista produziu o equivalente a trinta por cento da materialidade, comparando com as outras. Isso foi proporcional na articulação dos dados no texto da dissertação. Não estou certa de que se eu propusesse outro encontro com esse professor e conduzisse de maneira diferente obteria outro resultado. Dúvidas que ficam pairando a pesquisa.

Não sei se foi a minha expectativa em função de ser a penúltima entrevista e eu ter achado que estava mais hábil em conduzir a conversa, ou se foi a expectativa que criei ao estudar seu currículo, talvez eu tenha me colocado como confiante demais e por isso não fui hábil o suficiente para fazê-lo narrar-se com maior riqueza nos detalhes, talvez seja da personalidade dele não ser tão falante quanto os outros professores. O fato é que me sinto frustrada. Desloquei-me para outra cidade, fiquei aguardando por horas o momento da entrevista e a sensação que tenho é que falhei nessa etapa. (Diário de campo, 07/10/2011, p. 6)

Essa passagem do diário de campo alerta para situações que podem ocorrer em torno dos processos subjetivos que integram o mesmo viés metodológico e das quais, nós pesquisadores, não podemos nos eximir.

#### *Entrevista 5: Contralto*

A mais intrigante de minhas entrevistas foi a com o Contralto. O contato prévio que estabeleci com ele gerou uma solicitação de sua parte: gostaria de receber o roteiro para que pudesse se preparar para o encontro, isso com aproximadamente um mês de antecedência. Chegado o dia, deparei-me com a entrevista toda respondida e digitada e pensei: - E agora, como procedo, faço toda a entrevista oral, recebo este material, agradeço e vou embora? Rapidamente, tomei a decisão de deixar fluir o momento e ver o que aquela entrevista respondida e digitada representava para ele e para o nosso encontro. Iniciei a conversa de maneira mais indireta falando sobre minha experiência musical e na disciplina de Teoria e Percepção Musical, até que adentramos em um ponto que fazia parte do roteiro.

**Entrevistadora:** Inclusive essa é uma das perguntas que tem no roteiro, podemos começar falando sobre isso.

**Contralto:** Não, na ordem que tu quiseres. Eu trouxe isso aqui [referindo-se ao roteiro de respostas] só para me lembrar.  
(CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 3)

Percebi que aquele roteiro de respostas estava para ele como o roteiro de entrevistas estava para mim, movimentos de recíproca e responsabilidade, de não perder o fio condutor. Confesso que foi um elemento novo que se apresentou em minha última entrevista e que reforçou meu posicionamento frente à pesquisa qualitativa, frente às entrevistas e ao entrevistado: a tomada de consciência de que nos escapa a possibilidade de controle, e nos colocamos de frente com o imprevisível, com a própria experiência, como aquilo que nos toca e movimenta.

### **3 MOVIMENTOS DAS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS DA PESQUISA**

#### **3.1 Primeiro movimento: a experiência e o fascínio pelo vivido**

Ao longo da vida, assim como vamos aprendendo a crescer como sujeito social, através das relações que estabelecemos com o 'outro', também aprendemos a ser professores nas zonas de contato, nas fronteiras humanas (materiais e intelectuais) e na prática docente efetivamente. Josso (2004) trata da relevância das recordações como também constitutivas do processo de formação docente, dizendo que “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.” (JOSSO, 2004, p. 43). São muitos os fatores que giram em torno do fazer professoral: “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)

Esse aprender e constituir-se professor é um processo diário, o qual percebo em minha própria experiência profissional, que acontece através das relações que tenho com os alunos, com a escola, com o conteúdo que ensino, com as situações que enfrento nesse momento de pesquisadora. “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (DIAMOND, 1991, apud NÓVOA, 1995, p. 16).

Sendo pessoas diferentes, com formas diversas de assimilar as situações diárias, nos transformamos em professores diferentes, por mais que ensinemos a mesma matéria. A forma como cada um se relaciona com o conteúdo ensinado está diretamente relacionado a sua experiência de vida e profissional, em função das curiosidades que estabelece com a vida, o que Goodson (1995) ressalta ao falar:

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. (GOODSON, 1995, p. 71-72)

Somado a isso, mesmo que a expressão já esteja bastante frisada, reforço que não basta 'estar no mundo', e conforme Josso (2004), é preciso aprender com as experiências que a vida nos possibilita ou, até mesmo, impõe. A reflexão, o parar para pensar e transformar a experiência em ensinamento é essencial, caso contrário, serão apenas vivências. Nesse sentido, Josso (2004) nos chama a prestar atenção ao que se passa em nós, a fim de que a experiência nos aconteça e a ela possamos atribuir sentidos, dando-lhe o caráter de conhecimento.

O primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença. A nossa atenção consciente é de algum modo solicitada, quer por nos apercebermos de uma diferença que julgávamos já ser do domínio do conhecido, [...], quer porque uma emoção emerge com suficiente intensidade para que sejamos afetados por ela. (JOSSO, 2004, p. 73)

Ressalto aqui que é essa experiência consciente e refletida que busco nas narrativas dos professores de Teoria e Percepção Musical, no intuito de produzir um conhecimento válido e, em certa medida, reconstituir caminhos docente-formativos.

### *Deixando falar a memória*

Caminheiros é o que somos. Estudantes<sup>17</sup> da música em múltiplas faces, idades, instrumentos e profissionalidade. Entrevistas narrativas com docentes de Teoria e Percepção Musical revelam uma caminhada contínua. Alguns conseguem expressar seus pontos de partida, mas não delimitam pontos de chegada, pois, como caminheiros, o trânsito revela-se como produtor da tessitura<sup>18</sup> de nossas histórias e identidades profissionais.

Este texto não se compromete em apontar as trajetórias dos professores entrevistados no que tocaria uma totalidade, mas passagens por caminhos não

---

<sup>17</sup> Falo de mim e dos participantes desta pesquisa, que possuem diferentes formações e idades, entre 32 e 47 anos.

<sup>18</sup> Na música, tessitura refere-se a um conjunto de sons que melhor convém a uma voz ou a um instrumento.

óbvios, talvez apontando caminhos inventados por eles mesmos no processo de se formar professor de Teoria e Percepção Musical. Mergulho na fala de cada professor, (re)significando caminhos não lineares, que apresentam uma forma orgânica em suas narrativas, cuja lógica atrela-se as suas histórias de vida, aos seus percursos, as suas formas caminheiras de se relacionarem com a música, e essa linearidade das narrativas vai tomando uma condição de verdade tanto na construção do texto quanto nas suas histórias de vida.

Pineau (2011, p. 29) argumenta sobre a não naturalidade da ação de dedicar atenção e confiança ao que nos acontece, é preciso construir uma sensibilidade em torno das experiências pessoais (acontecimento, nascimento, morte, encontros, ações, trabalho, estudo, conquistas, fracassos). O autor sinaliza essa construção de sensibilidade como condição básica para se trabalhar orientações pessoais de vida profissional ou existencial, diz ainda que “a revolução das histórias de vida é paralela à da formação permanente, da abertura das aprendizagens a todas as idades e a todos os setores da vida” (PINEAU, 2011, p. 30). Esse é o ritmo que embala meu olhar nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa.

Para dar um início mais formal à análise de dados, influenciada pelas narrativas que tratam da vida pessoal dos entrevistados, ressaltando que foram abordadas porque estabelecem uma relação direta entre o narrado e o tema pesquisado, encontro em Pineau (2011) uma reflexão que tomo como ferramenta de análise para ler e atribuir sentidos às falas e aos conceitos que este movimento de análise encerram.

O que fazer amanhã ou depois de amanhã? Que projeto construir? Para que sejam realizáveis, os projetos devem se inscrever nos trajetos dos sujeitos, em continuidade ou rupturas. [...] – a significação – cai como um fruto maduro, como resultado deste trabalho de pesquisa do significado destes significantes vividos confusamente ao longo do tempo. (PINEAU, 2011, p. 29)

Um dos pontos que dei atenção para compreender os caminhos e descaminhos dos processos de formação dos docentes entrevistados foi a primeira questão do roteiro de entrevista - ‘Conte-me sobre sua história musical: como começou, instrumentos que estudou e a relação disso com a Teoria e Percepção Musical’. A memória é acionada e cenas começam a emergir dela, juntamente com novas significações que esses fatos tomam quando se relacionam com a temática da entrevista. A Teoria e Percepção Musical é uma área que atravessa todas as

interfaces musicais, atravessa de tal maneira que tais narrativas parecem não estar diretamente ligadas à pesquisa, mas é preciso compreender o lugar das memórias em relação ao espaço ocupado por essa área específica.

França e Barbato (2011, p. 186) tratam a memória como um processo em que “os indivíduos evocam e organizam os eventos que compõem sua história de vida, de maneira dinâmica, como captura do passado a partir do que é relevante no presente”, diria ainda, como compõem conceitos sobre si, o mundo e os outros. Os autores também ponderam a memória como uma construção social, de caráter cultural e os significados e representações na construção de suas narrativas contextualizadas e situadas.

Como já referido, a personalidade e profissionalidade do professor são duas esferas que se sobrepõem. Mesmo já professores do Ensino Superior de Música, ao narrarem sobre seus vínculos com suas áreas de trabalho, há forte marca de intimidade e emotividade em seu contar. A música, o músico e o fazer musical em atravessamentos e fortes significados na construção de ‘eus’ que hoje constroem ativamente a Educação Musical no Rio Grande do Sul. Dou início a minha narrativa em torno das memórias acionada pela fala de Contralto, o qual narra seu fascínio pela música, algo cultivado em sua história de vida desde criança. Seu olhar curioso, desde sempre, volta-se para o fazer, na busca da perfeição musical.

Meu fascínio com música, desde o início, foi em torno de como é que se faz, como é que os compositores criam isso? Eu ficava pensando, eu ouvia gravações de Bach, Beethoven, (essas coleções que a Editora Abril lançava antigamente, as quais meu avô tinha). Eu ouvia as obras, essas gravações, e ficava pensando e me perguntando: essa música é tão incrível, é tão perfeita, como é que fizeram isso, como é que escolhem que nota colocar, uma depois da outra e que vai causar esse efeito, essa sensação em quem está ouvindo? Então, a minha atração com a música, desde criança, é esta: como ela é feita. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 4)

Esta é uma maneira possível de se pensar a música, que produz uma atenção aos detalhes do ‘tecido’ musical. Manifesta-se então o interesse de Contralto: em como a música é feita, como os elementos musicais são trabalhados e passam a significar algo ao seu ouvinte, a quem os está manipulando e executando, assim como esse texto procura significar as histórias de vida dos professores manipulando falas desconexas e inventando as conexões possíveis nos caminhos de quem se narra e de quem procura, na leitura, um sentido para sua busca e sua própria história na Teoria e Percepção Musical. A sua escuta de criança já possuía

uma busca de equilíbrio entre a ‘perfeição’ da obra como um todo e os detalhes atomísticos que compõem tal perfeição.

Fascínio que o impulsiona para a graduação em música/bacharelado, mais tarde mestrado e doutorado. Aos cinco anos teve a oportunidade de estudar piano em uma escola, além de ter tido aula de flauta doce no ensino fundamental. O tempo em que ficou na escola de música não foi muito longo (em torno de dois anos), mas foi o período em que teve o primeiro contato com o básico da leitura rítmica e melódica.

Outra marca de sua fala é a ‘solidão musical’ que o acompanhou até o momento de ingresso na graduação em música. Contralto relatou que até então não tinha amigos nem familiares que se interessassem pela música e que ficava sozinho estudando no seu quarto. Uma lacuna entre as aulas da primeira infância e o acesso à universidade. Deixo soar, nas palavras do professor, uma passagem que o marcou durante a graduação:

Eu era fascinado pela possibilidade de alguém olhar para uma partitura e saber como soa, poder ouvir uma melodia e saber como é que se escreve, e quando percebi que podia aprender a fazer isso me dediquei muito, eu e o Tenor. Então, durante os primeiros dois semestres de Percepção eu realmente me esforcei muito, me dediquei muitas horas para a disciplina. E a professora disse, ainda num desses dois primeiros semestres: “daqui a 10 anos tu vais estar dando aula de Percepção na universidade.” Eu nunca esqueci e pensei: “nossa, isso ia ser muito legal!” Desde aquele momento gostei da ideia. Lembro-me de uma oportunidade em que ela (a professora) viajou e por dois dias eu que abria sala e orientava a turma: “vamos fazer o solfejo tal”. Estava no segundo semestre da universidade e tinha dezessete anos... quer dizer, foi acontecendo assim, naturalmente. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 27-28)

Também lembrando seu contato com o universo da música, Sopranino conta que iniciou a vida musical tocando *rock* de garagem com amigos e ‘tirava as músicas de ouvido’ no contrabaixo elétrico. Procurou uma escola de música por sentir falta de conhecimentos para uma melhor performance, sentiu a falta de maiores conhecimentos em música que propiciasse maior liberdade nesse universo profissional. Um caminho possível e promissor deu-se em seu primeiro contato com a Teoria e Percepção Musical, nessa escola de música, na qual atualmente atua como professor em um projeto com crianças. Contato que foi conturbado, conforme sua fala, no entanto, esse estudo o impulsionou para a graduação em Música - Bacharelado e, mais tarde, para o Mestrado em Composição.

Ao entender que o começo desajeitado havia acontecido por motivos outros, que não falha sua, percebeu a relevância da disciplina e, hoje, procura que seus alunos entendam essa importância para o desenvolvimento musical.

Eu tive um começo difícil. A minha relação inicial com a Teoria Musical foi terrível. Quando busquei uma escola de música, me matriculei numa turma de não iniciantes. Digamos que algo como Teoria II, só porque eu já tocava em banda e tirava as músicas de ouvido. Mas isso não quer dizer tudo, não é?! Então, eu fiquei muito perdido e não gostei do estudo. Mas, depois, durante a graduação, eu me encontrei, pois percebi que era necessário esse domínio da Teoria e Percepção Musical e que ter entrado no lugar errado não era uma falha minha. A partir daí, eu construí uma forte identificação com essa área do saber musical e procuro fazer com que os meus alunos entendam a sua importância. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 4)

Durante a faculdade, participou de um projeto de extensão universitária desenvolvendo atividades de orientação musical para crianças, jovens e adultos, experiência que se soma a outras no decorrer do seu percurso e o 'compõem' o professor de hoje. Talvez, em função disso, é que hoje atue na manutenção de projetos de música, o que me faz pensar o quanto os contatos com estudos anteriores aos da universidade possam representar no caminho de formação do estudante de música.

O estudo de Soprano teve uma rítmica diferente de Sopranino. Aos onze anos de idade, já fazia aulas de piano e Teoria e Percepção Musical em conservatório de música, entretanto, desenvolveu-se sozinho no violão por um tempo. Com quinze anos, Soprano procurou outra escola para se dedicar ao estudo de matérias teóricas, pois, com doze anos, já escrevia suas primeiras músicas e, com quatorze, já sabia que queria estudar música e ser compositor. Soprano localiza a necessidade de aprender a grafia musical dentro de sua história como compositor, pontuando o momento em que sentiu necessidade de uma aprendizagem formal.

A minha relação com a Percepção Musical começou cedo. Aos 12 anos de idade, comecei a compor, a anotar algumas ideias musicais, foi quando surgiu a necessidade de perceber e escrever. Até hoje tenho os meus caderninhos com as minhas primeiras músicas, eu não sabia escrever música direito, não tinha uma formação adequada. Então, essa necessidade veio logo, pois comecei a compor com 12 anos e aos 14 anos eu já tinha decidido que era isso o que eu queria, que era a música, era a composição. Isso foi bem claro para mim. Então, desde cedo eu tive essa necessidade de ligar a performance com a escrita musical, com a concepção musical no papel. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 4)

Esse caminho o levou à graduação em música/bacharelado e, mais tarde, para o mestrado e doutorado em composição. Mesmo após a conclusão do doutorado, Soprano está em constante processo de busca e estudo, visando um melhor desempenho em sala de aula na disciplina de Teoria e Percepção Musical, para a qual se dedica exclusivamente como professor da graduação. Soprano fala das experiências não acadêmicas que foram importantes na sua trajetória e, dentre várias outras, destaca que:

[...] a experiência mais importante foi a experiência de audição. Eu sempre escutei muita música e acompanhava com partituras. Então, eu acredito que esse manancial de opção de música foi muito importante, esse conhecimento vasto de repertório (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 5)

Aparentes divergências de percursos como os de Sopranino e Soprano, em uma atitude de pré-conceito, apontaria para destinos também divergentes, porém, ambos tomaram caminhos formativos convergentes: mestrado em composição musical e docência na Teoria e Percepção Musical. Destaco o fato porque foram os recortes feitos pelos próprios ‘atores destas histórias’ que os impulsionou a serem o que são hoje. Não tomo como exemplos a serem seguidos, mas como maneiras possíveis e legítimas de dar sentido a fatos da vida que se inscrevem nas trajetórias de cada professor.

Para pensar em caminhadas e em diferentes possibilidades, no começo de sua fala, Tenor já dá pistas da singularidade do seu percurso. Na escola regular, teve aulas de flauta doce e, com seis anos de idade, já ‘tirava música de ouvido’ e era recriminado pela professora de música por isso. Narrou um episódio de sua infância, no qual ‘tocar de ouvido’ lhe foi proibido:

Eu acho que a questão da memória e da formação informal foi uma experiência bastante significativa. Porque eu me lembro que tive a sorte de ter aula de música na pré-escola, no ano de 1980. Nessa época eu tinha seis anos. Tínhamos aula de flauta doce na escola e a professora brigava comigo porque eu tirava as músicas de ouvido. Eu jamais esqueci e isso me marcou muito. Então, a professora brigava porque ela utilizava um método alemão, que eu não sei nem o nome, antiquíssimo, e os meus colegas tinham que ficar fazendo “tututututu” (cantarolando si-si-si-si-lá-lá) e eu, durante o recreio, tocava taratatata taratatata (cantarolando a melodia folclórica Havia um Pastorzinho). (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 27-28)

Esse contato com um saber formalizado e metódico de música poderia ter ‘podado’ sua criatividade e espontaneidade no desenvolvimento de sua forma de produzir e se expressar musicalmente. No entanto, Tenor supera isso e coloca-se como um professor de Teoria e Percepção Musical conectado com seu tempo, com as tecnologias de informação e com uma visão que respeita os diferentes enfrentamentos que os estudantes de música têm em seu percurso formativo.

Em sua trajetória, após esse mal-estar da musicalização em sua escola, demora um pouco para dar continuidade em seus estudos em um conservatório de música.

[A aproximação com a área da Teoria e Percepção Musical] Foi interesse pessoal. Eu entrei muito tarde [no estudo formal da música], eu comecei minha carreira musical muito tarde mesmo, comecei a estudar música novamente a partir dos 17 anos. Eu tocava guitarra, intuitivamente, sem aulas, sem orientação alguma. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 1-2)

Na adolescência, tocava guitarra de forma intuitiva e conta ter começado o estudo formal de música já muito tarde, em sua opinião, isso aconteceu com dezessete anos de idade. Ao mesmo tempo em pensava que a engenharia era um caminho profissional mais promissor:

Fiz um ano de faculdade de engenharia e não gostei, achei muita matemática para minha cabeça e pensei “ah, eu vou fazer música”. Eu estava namorando, e minha namorada, hoje esposa, tocava piano, então eu disse “vou comprar um violino! Comprei o violino e comecei a estudar. Estudei seis meses no conservatório e surgiu a possibilidade de fazer a prova para ingresso na faculdade de música. Eu nem imaginava o que era o ingresso para uma faculdade de música, precisei estudar mais seis meses só para a teoria, porque eu não tinha praticamente nada de teoria e passei. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 1-2)

Tenor teve todas as possibilidades de abandonar as habilidades para o fazer musical, mas nem tudo está disponível ao nível da racionalidade para ser explicado. Talvez, algo do não engenheiro também tenha permanecido, pois Tenor desenvolve os próprios programas de computador para o estudo da Teoria e Percepção Musical, o que já fazia na época de estudante da graduação/bacharelado, que o acompanhou durante o mestrado e doutorado, um conhecimento que possuía para auxiliar nos estudos: “na verdade era meio que uma obsessão fazer *software* para percepção” (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 3). Esse conhecimento ainda é usado como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula. Desta maneira, aspectos de diferentes tradições de ensinar e fazer música, presentes nas histórias de vida dos

colaboradores dessa pesquisa, informam a maneira como se projetam enquanto professores. São processos, são manchas que não desbotam, são coisas que nos tocam e nos influenciam, o que não está o tempo todo ao alcance da palavra.

Baixo, por exemplo, estudou violão regularmente desde a infância, o professor acredita que o estudo do violão clássico somado à própria vivência em música popular são fatores importantes em sua caminhada, que o influenciam na maneira de ser professor. Começou a dar aula de música com dezesseis anos e, aos vinte e um, ingressou na graduação em música/bacharelado, dando sequência aos estudos no mestrado.

Eu não consigo ver as coisas separadas, se eu for tocar uma música ou acompanhar alguém, os dois primeiros acordes da música, para mim, já criam toda uma relação e eu já sei para onde é que aquilo pode ir e os caminhos para seguir a partir dali. E eu penso é a Teoria e Percepção Musical que te dá essa possibilidade. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 15)

Alguns dos professores, como Baixo, apontam sua ruptura com modelos mais tradicionais de escuta musical. Este professor relata que foi o contato na infância com um professor informal<sup>19</sup> que o direcionou para uma forma de “relacionar as coisas da percepção musical”, possivelmente distinta de outras mais tradicionais.

Eu tive um professor informal na adolescência. Comecei a fazer aula com ele e depois passei a tocar com ele. Nós viramos amigos, foi uma pessoa que me influenciou muito nessa forma de pensar, de conseguir relacionar as coisas da percepção musical. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 17)

Tardif (2010, p. 260-261), tratando dessas referências docentes, refere que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo, de sua história de vida escolar”. Os anos de imersão em escolarização formal manifestam-se e permanecem fortes através do tempo, aparecendo “através de suas crenças, de representações e certezas sobre a prática docente”. Por fim, “são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”.

---

<sup>19</sup> Chamo de professores informais os que dão aulas de música em casa, sem uma formação *a priori*, mas que encontram em suas habilidades ao instrumento argumento para o ensino daquilo que bem consideram saber fazer.

### *Algumas aproximações e distanciamentos*

Meu percurso difere de meus colaboradores quando colocamos em 'pauta': a instituição formadora, o gênero<sup>20</sup> e a escolha do instrumento, pois, apesar de eu ter estudado instrumento harmônico, como já referido em minha história de vida (piano), sou bacharel em instrumento melódico (flauta doce). Já minha faixa etária aproxima-se com a deles; vivemos, eu e outros três professores, as mesmas épocas e talvez não tenhamos nos encontrado antes por 'contratempos' da vida. O que 'salta aos olhos' é que todos os colaboradores desta pesquisa são homens, formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e todos, em sua formação, buscaram curso de graduação opção bacharelado (instrumento harmônico<sup>21</sup> ou composição). Nenhum optou pela licenciatura em música e, assim como eu, seguem a caminhada na docência. Mas, onde mais a minha história se 'toca' com a deles, onde ela diferencia, quais as reflexões e aprendizagens essas histórias me oportunizaram? Que consonâncias e dissonâncias provocaram em meu 'ouvir atento'?

Os professores têm uma jornada muito solitária, trabalham sozinhos na disciplina em seus cursos. Até mesmo Baixo e Tenor não têm muitas oportunidades para trocas de experiências. Apesar de atuarem na mesma instituição, enfrentam a separação do espaço físico e atendem a modalidades diferentes (um deles é encarregado pelo Curso de Música - Licenciatura e o outro pelo Curso de Música - Bacharelado). Todos relatam que procuram estar sempre atentos às ementas e currículos de outras universidades e novas literaturas da área que têm começado a emergir com mais intensidade. Ainda assim, percebo em suas falas o silêncio em relação à formação de um grupo de compartilhamento de experiências docentes, fiz isso nessa pesquisa e, quem sabe, oportunize novos espaços de troca nessa área do saber musical a que me dedico.

Algumas características são elencadas nesse ponto para entender, em grandes linhas, como os colaboradores da pesquisa produzem a tessitura de suas relações (singulares) com essa área docente e com sua experiência docente. A própria relevância deste primeiro movimento de análise é o resultado de uma produção de sentidos, tentando expor particularidades e singularidades que tocam uma coletividade. Assim, ponho o meu olhar como o rejunte, como o que cola e

---

<sup>20</sup> Sou a única mulher desse grupo que se dedica à Teoria e Percepção Musical.

<sup>21</sup> Mesmo um desses, prestou vestibular para composição e depois migrou para instrumento.

significa. Falo com eles, para eles, sobre eles; também falo para leitores, talvez sobre esses leitores mas, com certeza, com leitores. Digo com, pois os significados circulam não só com o autor e colaborador, o significado também é caminheiro. Quem lê trabalha na ampliação dos significados. Caminheiros é o que somos.

Souza (2006) argumenta que os pressupostos de objetividade e verificação de hipóteses devem ser superados em trabalhos com Histórias de Vida. Para tanto, me propus a recolher testemunhos, descrever acontecimentos vividos e interpretá-los, atribuindo sentidos entre as narrativas e o tema sobre o qual discorro e enfoco neste estudo.

Com base nessa compreensão, venho entendendo a dialogicidade da pesquisa e da experiência formativa nos espaços de troca, através dos relatos orais e escritos, os quais ganham diferentes contornos e dimensões quando se potencializa o valor das interações e das intersubjetividades das narrativas dos sujeitos no contexto de projetos de investigação-formação. Aprendizagem e conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 141)

Quando narram seus processos formativos, jogam suas falas todo o tempo para o dar aula, para a sala de aula, para o conteúdo e a responsabilidade na transmissão, para o modo como estudavam e aprendiam. Sinto que, por não estarem em posse dos conhecimentos que estão implicados com a Educação, processos do aprender e do ensinar, a formação para a docência está diretamente implicada com suas próprias aprendizagens, enquanto alunos, daí que surgem os espelhamentos. Nisso senti falta, ao fazer a análise dos dados, de um narrar que levasse a formação para a docência. Não sei se houve a falta de melhor condução de minha parte, pois estou no mesmo barco que eles; também sou bacharel, também aprendo a ser professora na zona de contato com o aluno, dos conhecimentos a serem transmitidos e do estímulo à aprendizagem. Agora consigo ter o distanciamento e perceber minha falha, mas, naquele momento, não conseguiria fazer diferente. Percebo também o grande ganho em minha formação que esta pesquisa proporciona e o quanto as pesquisas em Educação têm a contribuir para o Ensino Superior de Música.

### 3.2 Segundo movimento: para pensar o saber-fazer necessário ao professor de Teoria e Percepção Musical

Reconhecer os professores como sujeitos/atores do conhecimento justifica colocar a questão da subjetividade docente em formação como centro desta pesquisa. Josso (2004) refere que “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (p. 41), ousaria dizer como um suporte eficaz de processos de (auto)formação. Proponho falar aqui de músicos que assumem a profissão de professor e trazem consigo conhecimentos técnicos da área musical, mas que aprendem a ser professores integrando os conhecimentos ao saber-fazer da experiência em sala de aula, transformando técnica e experiência em saber-fazer docente, o que se dá nos seus processos de formação.

Aqui reconheço que os professores em questão são os únicos capazes de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, de atuar sobre ela e controlá-la, assim “ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas” (TARDIF, 2010, p. 240). Tenho isso como um pressuposto em função dos caminhos de minha própria formação, enquanto professora de Teoria e Percepção Musical, de meu próprio direito de dizer algo sobre minha formação e, ao mesmo tempo, evidenciar os caminhos de outros professores.

Como já referido anteriormente<sup>22</sup>, ao falar das experiências formadoras como processo de conhecimento, Josso (2004) deixa evidente que as narrativas de formação versam sobre o que foi aprendido com as experiências vividas. Moita (1995), também tratando a respeito dos processos de formação, no que tange à experiência que advém da relação entre conhecimento e interações sociais, diz que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. (MOITA, 1995, p. 115)

---

<sup>22</sup> Ver citação de Josso (2004) na página 39.

Para a autora, a identidade profissional de uma pessoa constitui-se na dinâmica de sua formação, “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (MOITA, 1995, p. 115). Ao dizer isso, reconheço-me em meu processo e, de certa maneira, me transformo.

### *Caminhada singular*

Um fator que leva à singularidade e ao afastamento dos processos formativos dos colaboradores desta pesquisa são suas experiências de vida, seus caminhos e relações estabelecidas, que não tomo como já esgotados, porém, desenvolvidos na primeira categoria de análise. Isso converge também em suas narrativas no que a experiência de vida atravessa-lhes as maneiras de ser professor. Nesse pensamento, trago para minha reflexão uma questão proposta por Oliveira (2009, p. 107): “Que saberes podemos desenvolver assumindo a experiência como uma das fontes produtoras de conhecimentos, de posturas éticas e estéticas na condição docente?” – o que tento responder mais adiante.

A leitura, por vezes, surpreende não pelo conteúdo, mas pelo que nos faz pensar. Fui muito tocada por um exemplo dado por Tenor; ele falava de sua busca por uma alternativa ao piano como instrumento tradicionalmente usado na aula de percepção. Este relato capturou-me e levou-me a ‘um pensar comigo mesma’.

Em uma reportagem da Super Interessante<sup>23</sup>, li que o cérebro na verdade tem um timbre, que é o teu timbre, assim como nós temos estruturas lingüísticas, que são o nosso HD limpo, e com o sistema operacional preparado para qualquer estrutura lingüística. A questão do timbre seria assim também. Então, a pesquisa dessa pessoa diz que tu tens um timbre em que tu és melhor na percepção e, geralmente, é o timbre do nosso instrumento, quando a gente começa a estudar desde criança. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 24)

Quando trago esse relato de Tenor, há uma inquietação que não posso deixar de articular: estamos falando de músicos, inevitavelmente que se desenvolveram em algum instrumento e que estão implicados no desenvolver de seus timbres. Nesse percurso, cada um está em uma caminhada que é única e intransferível - uma comunidade de músicos (coletividade) em uma relação única com seus timbres

---

<sup>23</sup> <http://super.abril.com.br/superarquivo/?edn=131Ed&yr=1998a&mt=agostom&ys=1998y>

(singularidade). Aqui, o coletivo e o singular também não são tomados enquanto polaridades, o que não faria sentido dentro de minha discussão, pois são movimentos que circulam em nossos processos sociais, sendo que somos sujeitos sociais e culturalmente produzidos. Nesse sentido, recorro a Josso (2004, p. 50) para pensar que “não só as vias de acesso a uma mesma aprendizagem são diversas como também aprendizagens totalmente diferentes podem ser feitas em contextos socioculturais análogos ou idênticos”. Nesse ponto, tenciono e afasto-me da possibilidade de falar em ‘contextos idênticos’, ainda mais por considerar que a experiência não possa acontecer da mesma maneira em diferentes sujeitos, pois o próprio contexto pode ser apreendido de maneira diferente por cada um dos sujeitos a ele exposto.

Tais processos de aprendizagens são os mais difíceis de apreender no presente estudo, pois os saberes implicados na referida área de conhecimento estão em ‘lugares’ tão distintos quanto os caminhos e as caminhadas o são. Há certos conhecimentos que atravessam as vidas profissionais dos docentes de Teoria e Percepção Musical, habilidades próprias de suas práticas em sala de aula, falo dos perceptivos e teóricos (escutar, escrever e solfejar), algo que já foi central no estudo de dissertação de Otutumi (2008). Há os conhecimentos que compõem os objetos de ensino dessa disciplina, ao passo que há os conhecimentos que atravessam e tangenciam saberes necessários ao professor para que tais objetos sejam trabalhados com maior propriedade pelo docente.

Barbosa (2009) trata dos saberes necessários aos docentes nessa área. Segundo as entrevistas feitas por Barbosa, os professores de Teoria e Percepção Musical apontaram que são necessárias habilidades técnicas, tais como tocar piano; ter boa técnica vocal; noções de regência, harmonia; ter um bom ouvido; vivência musical; domínio do conteúdo e visão pedagógica.

Os saberes ‘multidisciplinares’ são os que instrumentalizam, os que oferecem recursos e suportes à prática de sala de aula. Um exemplo é que o piano é o instrumento principal nas aulas dessa disciplina, no entanto, por mais que o professor venha a ser um exímio pianista, este não é um conhecimento que seja prioritário nessa aula, pois o piano é um recurso que serve de referência auditiva aos solfejos e ditados. Desse modo, aparece uma formação que poderia ser dita multidisciplinar como um ponto relevante na caminhada formativa do docente de Teoria e Percepção Musical. Contralto, de certa maneira, revela:

O meu conceito de quais as habilidades que se fazem necessárias para ser um professor de Teoria e Percepção Musical está influenciado pelo que eu vivenciei enquanto aluno na universidade e pela maneira como eu dou aula. Talvez, eu nem conheça muitas outras maneiras de ministrar aula, mas eu vejo o piano como indispensável. Gosto da idéia de que o professor de Teoria e Percepção Musical possa, sem parar para pensar, fazer o que precisa ao piano: tocar as melodias, fazer as progressões harmônicas, transpor as melodias, harmonizar em novas tonalidades, fazer, inclusive, arranjos em gêneros e estilos diferentes, até para conectar os alunos com o repertório, dar exemplos de outras peças... É ter habilidade mental, sem dúvida. Conhecer muito bem história da música, conhecer muito bem harmonia, análise, contraponto, resumindo, tem que ser um músico. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 24-25)

#### Sopranino complementa:

O professor tem que ter uma boa percepção, saber ouvir. Talvez eu não tenha uma boa técnica vocal, mas canto todos os exercícios com eles, é preciso dominar para ensinar. Piano é necessário tocar para solfejar, mostrar acordes, encadeamentos, mesmo que não seja meu instrumento principal, 'tenho que me virar'. Tem que dominar o ritmo, se não souber fazer, não pode ensinar. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 10)

Um ponto que estabelece aproximações em suas narrativas é que a formação para atuação docente na Teoria e Percepção Musical não é algo natural ou dado, sequer encontrado em cursos específicos, aparece mais como uma formação à multidisciplinaridade no conhecimento musical. A multidisciplinaridade imprime a esse docente um perfil de constante aprendente, de formação como um movimento sem pontos de chegada, mas de atravessamentos de ensinamentos e aprendizagens.

#### *Formação do professor aprendente*

Em uma tentativa de avançar sobre o questionamento levantado por Oliveira (2009), como uma possível resposta a esta questão, tomo os relatos de Soprano, citados a seguir, onde se verifica que não há uma referência de caráter conclusivo entre a experiência adquirida e o processo de formação do sujeito 'professor aprendente'. Cautelosa com essa afirmação, tento explicar: há muitos profissionais que protegem o saber atrás da experiência adquirida através dos anos de docência, o que poderia excluir a possibilidade ou a necessidade de um *continuum* em sua formação, como se o processo de aprendente já pudesse ser dado por concluído e suficiente para toda a sua carreira na docência. Chamo a atenção para uma

definição de ‘professor aprendente’ que satisfaz as expectativas e compreensões que pretendo neste ponto de minha argumentação:

Professor Aprendente<sup>24</sup>: Podemos pensar também na aprendizagem do professor a partir da reconstrução reflexiva da sua experiência docente. Também podemos pensá-lo como aprendente a partir da necessidade de uma reforma do pensamento, onde a necessidade de uma postura pessoal e profissional mais complexa, não reducionista, nem simplificadora, é desejada no Ensino Superior e em uma Pedagogia Universitária para que possamos experimentar/experienciar novos projetos formativos. (MOROSINI, 2006, p. 360-361).

Por circular em corredores e entre profissionais de educação, não sinto a necessidade de produzir uma materialidade que exemplifique aquele docente ‘experiente’. Pois, se a linguagem produz a realidade, não sou eu a reproduzir um tipo de professor que não queremos como espelho. Trago, em minha materialidade e para a felicidade de minha pesquisa, exemplos de ‘professor aprendente’, que fazem de seu estudo um processo que se relaciona com seu ensino.

Na minha concepção, a experiência mais importante nessa caminhada é a da audição, pois sempre escutei muita música e acompanhava com partituras. Esse manancial de opções de músicas e repertórios foi relevante em meu processo formativo como estudante de música. Depois, no exterior, durante o doutorado, trabalhei com uma editora musical, o que foi uma experiência bem importante, porque, ao editar partituras, trabalhei uma série de regras de grafia musical e adentrei neste universo da autoria, pois você tem que assinar como revisor final, o que implica certa responsabilidade sobre o material produzido. Já, na vida artística, busco ir a concertos, escutar música ao vivo e também tocar. Para aperfeiçoar minha habilidade de percepção e regência, por dois anos fiz aulas particulares com um maestro formado no Conservatório de São Petersburgo. Recentemente, fiz aulas de canto por 6 meses com uma renomada cantora lírica e professora de canto, procurando desenvolver a questão de emissão, sendo uma das competências essenciais a minha área de docência. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 5)

Diz ainda que:

Saímos da graduação minimamente capacitados, é praticamente uma introdução à vida musical. Claro que a formação que eu tive na graduação foi muito importante. Mas eu acredito que, para ter proficiência no ensino dessa disciplina, a continuação de minha formação foi muito importante. Por fim, ministrar aulas dessa disciplina desencadeou uma busca incessante por maior conhecimento na área. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 24-25)

---

<sup>24</sup> Parte de verbete produzido pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Valeska de Oliveira, colaboradora da *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*, V.2, 2006.

Esta proposição de Soprano também leva ao entendimento de que o professor do ensino superior “é um ser unitário, entretido tanto pelo percurso pessoal (ciclo vital), quanto pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão)” (ISAIA, 2009, p. 95). O docente forma-se também na relação estabelecida com os outros que lhe são significativos, o que aponta a importância dos estudos que enfocam a articulação entre o pessoal e profissional, dando visibilidade, quando possível, aos processos formativos, tomados como um movimento e um conhecimento. Movimento que foi também alimentado pelas entrevistas desta pesquisa, momento de reflexão e significação de suas histórias de vida no que tocam à preparação para a área específica do fazer musical e docente, mas, principalmente, em sua constituição do ser ‘professor aprendente’. “O professor universitário também está se formando e precisa de uma formação para atuar no espaço acadêmico” (OLIVEIRA, 2009, p. 110).

#### *Por onde se pode caminhar?*

“Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo” (MOITA, 1995, p. 117). São pequenas afirmações como esta que vão imprimindo a responsabilidade que temos enquanto pesquisadores e produtores de um dito conhecimento científico e que nos levam a pensar o que estamos fazendo e o que não queremos fazer. Tenho receio de generalizar, de banalizar as individualidades ou apontar que tudo vale como verdade em processos de formação. Meu foco de estudo não é identidade profissional, mas meu recorte possibilita falar disso, pois trabalhei com professores de uma mesma área de docência. Para justificar minha escolha em não tratar de identidades profissionais, trago uma passagem de Moita (1995):

[a identidade profissional] é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (MOITA, 1995, p. 116)

Nas narrativas dos professores colaboradores deste estudo, há mais marcas de descontinuidades e singularidades do que marcas que possam me levar a situar a identidade profissional. Uma das marcas de maior destaque e que atravessa a fala de todos, no que toca o ser profissional, está na experiência voltada ao esforço e à

multidisciplinaridade de estudo que esta área do conhecimento lhes imprime. Quando se fala em docência, em função das carreiras estarem ainda em fase inicial, não ficaram visíveis as regularidades dentro de suas práticas, uma vez que estão em busca constante pela melhor maneira, pelo melhor processo de ensino, pelo alcance da aprendizagem. O que trago são marcas que podem não ser tão individuais e que podem representar caminhos possíveis nessa carreira que ponho no foco de discussão.

“Quem forma os formadores? Para cada docente, essa pergunta conduz a diferentes possibilidades de respostas, conforme as significações de suas trajetórias de formação” (MACIEL, 2009, p. 74). Maciel (2009) preocupa-se com a caminhada solitária do docente ao longo de sua carreira, enquanto Isaia (2009, p. 103) aponta para que cada percurso revele-se peculiar e singular, mantendo certas aproximações com os demais. As autoras também estão atentas aos limites entre o ‘para si’ e o ‘para outrem’ e a relação que está entre estas significações do ser docente.

Sala de aula: uma zona de contato que joga os sujeitos em lugares para serem ocupados, alguns serão os alunos e outros serão os professores. Contralto assumiu a *persona* do professor’ no primeiro contato como docente substituto no Ensino Superior, diria ainda mais, com o fazer docente institucionalizado, pois são muitos os músicos que dão aulas particulares em espaços informais. Experiência que está longe de ser correspondente a uma sala de aula universitária.

Abriu vaga para professor substituto de Percepção na universidade. Imediatamente fiz a prova e passei. Como tudo aconteceu muito rápido [em relação ao processo seletivo e a nomeação], não tive muito tempo, era muito jovem ainda, e estava bastante assustado em uma turma da universidade toda olhando para mim no primeiro dia de aula. Pensei: e agora, o que eu faço? Bom, vou assumir a *persona* de professor e dar andamento a aula. O que eu fiz foi planejar, realmente planejar. Eu adorava cada dia. Ia dar aula de Percepção e voltava para casa mais feliz, realmente achava uma das atividades mais gratificantes, poder pensar a respeito de como o cérebro funciona e aprende e como eu posso transmitir meu conteúdo. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 28-29)

Para dar conta de sua inexperiência ao ocupar esse lugar, Contralto agarrou-se ao planejamento e à paixão pela área de conhecimentos da Teoria e Percepção Musical. Em sua fala, revelou que se dedica a estudos que englobam os processos cognitivos, ‘em como o cérebro aprende e funciona’. O que me remete à fala de Josso (2004):

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p. 47-48)

Enquanto Contralto encontra seu lugar na docência de Teoria e Percepção Musical durante a experiência que teve enquanto professor substituto, Baixo tem em sua vivência como músico profissional, mesmo anterior à academia, a motivação pelo aprofundamento na área e a busca pela docência. Tocando com outros músicos, Baixo percebeu que a relação entre teoria e prática, da forma como ele as entrelaçava, faltava em alguns músicos para uma melhor performance. Ser professor foi uma escolha e uma consequência de sua trajetória pessoal e profissional.

O que me incentivou mais para entrar nessa área e ser professor foi a minha vivência, a minha experiência. Às vezes, ao tocar com outras pessoas, eu via que elas não conseguiam fazer essa conexão [entre a teoria e a prática]. Não estou dizendo que “ah, eu sou o cara”, não quero que soe desse jeito, porque não é isso, mas eu sabia que as coisas podiam ser mais conectadas. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 16-17)

Uma busca primeiramente pessoal, na necessidade decorrente de zonas de contato na carreira musical, levou Baixo para essa especialidade do saber musical. Vislumbrou nela a possibilidade de atuar sobre o desenvolvimento de outros músicos e da própria música, imprimindo uma visão sobre a relevância dessa habilidade que pode ser adquirida e desenvolvida na busca da melhor performance, pois carreiras solo são até improváveis em dias de hoje, os lugares profissionais para músicos giram quase sempre em torno de grupos. Assim, o diálogo musical é mais eficiente com o domínio da Teoria e Percepção Musical.

Há também casos como o de Tenor, que ‘caiu’ na disciplina por acaso, por uma determinação do chefe do colegiado que o confiou a matéria, por ele gostar e se interessar pela área. Isso justifica minha preocupação em pensar os caminhos que levaram os professores entrevistados à docência desse campo em estudo. Preocupação com ‘se eu sei, eu posso ensinar’, mas, saber ensinar Teoria e Percepção Musical também não deveria ser um requisito avaliado em um concurso para docência no Ensino Superior em Música?

Na verdade, eu caí nessa disciplina de Teoria e Percepção Musical por acaso, houve um problema com um professor e o chefe do colegiado disse: “não, vai tu, porque que estás sempre interessado nesse assunto e já tens software e tal”. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 3)

Tenor, por uma aproximação curiosa e depurada com essa área do fazer musical, desenvolveu um *software* próprio para esse campo do conhecimento, há uma ligação entre suas prioridades e seu fazer docente, no entanto, é algo que aconteceu no acaso, no preenchimento de uma lacuna. Felizmente, a 'lacuna' foi preenchida por um 'professor aprendente' e curioso, conectado com o desenvolvimento tecnológico, com ampla conexão com essa área de conhecimento, o que facilita sua entrada nessa zona de contato. Mais um fato relevante, não falo de um licenciado, de alguém preparado para enfrentar aulas em grandes grupos, sequer individuais; falo de alguém que se forma professor na sala de aula, exclusivamente por um lugar a ser ocupado, lugar convencionado: ser professor. São muitos os desafios enfrentados por estes docentes, os quais vejo sendo encarados, primeiramente, com a paixão e a consciência da relevância que a Teoria e Percepção Musical alcança no desenvolvimento dos músicos, sejam bacharéis ou licenciados. O que fica claro na seguinte fala de Sopranino, no que se refere, principalmente, ao licenciado:

Tem que ser um músico [o licenciando]. Tem que se preparar como um músico, como um artista, como um bacharel. Tem que se preparar com igual intensidade porque vai ensinar isso, então, quando for professor, tem que ser muito bom no seu *metié*. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 7)

Sopranino leva-me a pensar no quanto a qualidade e quantidade de aprendizados que se entra em contato na graduação pode ser um instrumento de desenvolvimento do sujeito músico que se pretende professor. Preocupo-me mais com o sujeito professor que aspira a cátedra de Teoria e Percepção Musical com quatro semestres de formação inicial e, por vezes, tomada como conclusiva para promover a autonomia da aprendizagem musical e performática. A docência no Ensino Superior de Música é o lugar de tencionar essa formação, principalmente, por ser praticamente a única institucionalizada e formal, além de responsável pela formação de bacharéis e licenciados nas mais diversas áreas do fazer musical. Eu propus essa discussão na Pós-graduação em Educação, em uma linha de pesquisa que está voltada à Educação Musical e à formação de professores.

### **3.3 Terceiro movimento: Teoria e Percepção Musical no ensino superior de música do Rio Grande do Sul**

Sempre que uma reflexão é feita, há a possibilidade de se compreender algo novo, algo ainda não percebido daquilo já convencionalizado. Sendo um movimento ao qual tenho me proposto. Há algumas pesquisas que ocorreram no Ensino Superior de Música, que tocam e imprimem minha responsabilidade na produção de conhecimentos para esse campo de saber. Campo que é multidisciplinar e requer estudos para dar vazão à complexidade e relevância da Música no campo acadêmico, no contexto da arte e na atualização de certos conceitos e abandono de preconceitos.

Somo minha pesquisa as de Louro (2004), Otutumi (2008), Galizia (2007), Galizia, Azevedo e Hentschke. (2008) e Borba (2011) - para citar algumas publicações que tomam o Ensino Superior de Música como tema central – para, em uma prática reflexiva, ampliar a literatura a respeito desse nicho educacional, tratando mais especificamente de processos formativos de docentes de Teoria e Percepção Musical. Este sobrevoo sobre as referidas pesquisas atende a uma necessidade que tenho de situar e posicionar o mais claramente possível minha pesquisa em relação às demais. No entanto, o foco deste movimento de análise está na formulação de um conceito de Teoria e Percepção Musical, formulado a partir de uma revisão do estado da arte sobre esse campo de conhecimento somado à visão atualizada dos colaboradores da pesquisa.

A tese de minha orientadora, Louro (2004), *“Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento”*, apresenta diálogos sobre as identidades profissionais e os saberes necessários aos professores de instrumento, tomando como ponto de partida suas vivências enquanto professora universitária de música. O que aproximo e espelho a minha decisão em estudar a Teoria e Percepção Musical em função de minha prática docente, isso também denota os diálogos que se estabelecem entre as pesquisas. Em sua tese, Louro (2004) propõe o estudo da narrativa de dezesseis professores de instrumentos musicais nos cursos de Bacharelado em Música de três Universidades Federais do Rio Grande do Sul: UFSM, UFRGS e UFPel. Tal trabalho abarca discussões que os professores de instrumento enfrentam em situações de sala de aula. De acordo com Louro (2004), a questão da identidade profissional do

professor de instrumento atravessa a questão dos saberes disciplinares, de que saberes são esses e da sua relação com os demais saberes presentes nas suas práticas. Meu foco se deu nos processos formativos e não na realidade de atuação profissional.

Galizia (2007), somando-se à pesquisa de Louro (2004), pensa os saberes docentes ligados ao trabalho acadêmico no Ensino Superior de Música. Dentre os resultados de sua pesquisa, traz algumas reflexões acerca de elementos relacionados à função do professor universitário de música, bem como relações entre formação profissional e trabalho acadêmico. Também são sintetizados os saberes que emergiram das falas dos entrevistados e sugere alguns temas para pesquisas futuras: saberes administrativos, gestão, novas metodologias, etc. De acordo com o autor, o saber não é um “saber-objeto”, mas um saber gerado nas interações do trabalho docente, conceito que expressa a natureza pessoal e experiencial cotidiana dos professores, compreendidos, racionalizados e transformados pelos sujeitos docentes.

Galizia, Azevedo e Hentschke. (2008) tratam ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas como os saberes docentes necessários para o professor desempenhar a função acadêmica no Ensino Superior de Música. Este estudo muito inspirou a maneira como me posicionei frente ao saber e ao saber-fazer, como atentar para os conhecimentos docentes que vão se configurando com a prática, principalmente, destes docentes que entrevistei, que se tornaram professores pela afinidade com a área de saber. A Educação emerge como preocupação em decorrência das circunstâncias entre a vida pessoal e profissional.

Mais recentemente, em sua Dissertação de mestrado, *Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura*, Borba (2011) traz as narrativas de docentes universitários/professores de instrumento para analisar a construção de significados relacionados à cibercultura, problematizando o ensino de música no contexto tecnológico contemporâneo. Também pontua de que maneira os docentes universitários dos cursos de Bacharelado em Música da UFSM e da UFRGS relacionam-se com as tecnologias de informação e comunicação em suas práticas docentes e investiga os reflexos desses novos meios tecnológicos na construção de significados da prática docente. Isso se aproxima de circunstâncias que vislumbrei no decorrer da pesquisa, as quais se apresentam como exigências da prática profissional. Assim como os

professores de música não têm especialidade em estudos da tecnologia, os bacharéis também não estavam implicados com a Educação. Contudo, o profissional e a *'persona do professor'* são acionados no contexto e prática de sala de aula, o que os movimenta enquanto professores aprendentes de seus processos formativos.

### *Estabelecendo um Conceito de Teoria e Percepção Musical*

Uma pesquisa que parte da experiência de vida de sua própria pesquisadora só poderia levar a alguns caminhos que chamaria de egocêntricos. Explícito com este ponto do texto, pois o que seria mais produtivo a minha prática de sala de aula na docência da Teoria e Percepção Musical do que um conceito da área, ainda mais um conceito não só a partir de livros à disposição nas estantes da vida, mas algo que busquei na fonte, na fonte da experiência diária, no manuseio em suas multiformas e multidisciplinar. Um mesmo conceito articulado a diferentes aprendizes, manipulados por diferentes professores, não é só um conceito, é também um conhecimento que o músico carrega para a vida pessoal e profissional.

Só que articular um conceito nos leva às teias da linguagem e a seu caráter de indeterminação e eterno adiamento do significado. Não pretendo encerrar o conceito nas páginas que seguem, apenas articular os ditos a partir de um mesmo tema. Orlandi (1998) inspira minha posição em torno da linguagem.

A linguagem, mesmo em sua vocação à unicidade, à discrição, ao completo, não tem como suturar o possível, porque não tem como não conviver com a falta, não tem como não trabalhar (com) o silêncio. Isto justamente porque a linguagem é estrutura e acontecimento, tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco). (ORLANDI, 1998, p. 11)

Falar em linguagem leva a falar de discurso. É em Orlandi (1998, p. 144) que encontro uma “definição de discurso: efeito de sentido entre locutores”. Essa passagem vem ao encontro da elaboração do conceito que busco, pois são diferentes locutores discorrendo em relação a um mesmo tema. Eu assumo a responsabilidade no que toca aos efeitos de sentido, pois a interpretação e articulação estão sob minha vontade e autoria.

Nesse movimento do texto, então, proponho estabelecer, como um eixo central, a produção de um conceito de *'Teoria e Percepção Musical'* que emerge de um diálogo especializado entre os docentes envolvidos no presente estudo,

incluindo-me e aproximando autores que têm se dedicado à referida temática. Não nego que, para tanto, esteja me valendo do discurso docente que é atravessado por forças que imprimem certo caráter de verdade naquilo que valido como ‘conceito’.

Início por posicionar uma tomada de decisão que orientou este processo: não propor uma visão dicotômica entre teoria musical e percepção musical<sup>25</sup>, entre teoria e prática, considerando que tudo é ação nessa área do saber musical. Trato de forma relacional, interdependente e multidisciplinar as habilidades que se desenvolvem em estudos de Teoria e Percepção Musical, pois, conforme nos posicionamos frente a tal questão, podemos contribuir para ampliar ou limitar nossos campos discursivos. É recorrente encontrarmos definições satisfatórias para as duas áreas como campos distintos, numa visão superficial, tomadas como opostas. Desse modo, justifico a tentativa de um conceito que dê conta da visão interdependente entre essas áreas do fazer musical.

O novo pode vir reconstruído a partir de uma concepção, de uma representação já presente no passado, pois a cultura produz comportamentos, valores, posturas, ideias, nem sempre fáceis de serem desconstruídas, quando já não cabem mais nos mapas conceituais por onde caminhamos e propomos aos outros caminhar. (OLIVEIRA, 2009, p. 108)

Em determinado momento da entrevista, quando questionado sobre o assunto<sup>26</sup>, Contralto dá sua visão no que toca essa dicotomia e reforça a coerência de meu posicionamento a respeito.

Não acho necessária uma separação entre teoria e prática. Gosto da ideia de que o mesmo professor, no mesmo momento, possa dialogar entre os dois aspectos, o aspecto teórico e o aspecto prático. Agrada-me uma disciplina única: Teoria e Percepção Musical, pois percepção, na minha visão, é teoria na prática. Aprendemos o que é um intervalo, agora vamos ouvir o intervalo, vamos perceber, vamos reconhecer, vamos construir. Tu aprende o que é uma tríade, vamos construir. Uma frase, uma cadência, um movimento, uma seção, vamos botar isso na prática, sempre conectando o conceito com a realidade. Então, eu gosto das duas coisas juntas. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 9-10)

---

<sup>25</sup> Trago aqui ‘teoria musical e percepção musical’ com letras minúsculas por me referir aos conteúdos programáticos.

<sup>26</sup> Na UFRGS existe uma disciplina chamada Fundamentos da Música onde são abordadas as questões teóricas separadamente das perceptivas, trabalhadas na Percepção Musical I, II, III e IV. Tu tens intenção de fazer algo semelhante, mesmo que não formalmente, em função de currículo e ementa, na tua aula? (ENTREVISTADORA, entrevista em 10/10/2011, p. 9-10)

Poderia ser questionada a pertinência dessa questão se há tantos posicionamentos em comum. Entretanto, se não houvesse posições diferentes, não estaria acontecendo a separação das disciplinas na UFRGS, bem como na UFPel, que coloca a Licenciatura e o Bacharelado em música como campos distintos nas aprendizagens da Teoria e Percepção Musical. Sobre o assunto, Tenor diz:

**Entrevistadora:** Professor, qual é o nome da disciplina aqui na UFPel?

**Tenor:** Teoria Musical e Percepção Auditiva. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 10)

**Entrevistadora:** É a mesma da licenciatura?

**Tenor:** A nomenclatura é a mesma, mas o conteúdo é totalmente diferente. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 10)

A abordagem que Otutumi (2008, p. 6) traz a respeito do assunto também vai ao encontro desse posicionamento, pois, como disse a autora, “o que a disciplina se propõe a desenvolver diferencia-se dessa natureza [dicotômica], sendo responsável por fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles construídos a partir da prática”. Como bem descreve a pesquisadora, “nas aulas de Percepção, são repassados pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação contínua entre escrita, audição e execução”. Otutumi (2008) não usa uma nomenclatura para esses saberes que eu possa tomar como regra, mesmo os docentes da área, que foram entrevistados por mim, não a nomeiam de uma maneira fixada e já consensual.

Dessa forma, algo que fica marcado na fala dos professores é uma não fixação da nomenclatura que refere a Teoria e Percepção Musical, ora Percepção Musical, ora Teoria Musical, ora Teoria e Percepção Musical<sup>27</sup>, o que tomo como

---

<sup>27</sup> A partir da análise dos dados produzidos é possível perceber as variadas maneiras como os colaboradores se referem à disciplina foco desta pesquisa durante a entrevista:

**Sopranino** fala em Teoria (entrevista em 07/10/2011, p. 2, 4, 8, 10, 11) e Teoria e Percepção (entrevista em 07/10/2011, p. 3). **Soprano** usa Percepção (entrevista em 26/09/2011, p. 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 15, 18, 21, 22, 24), Teoria (entrevista em 26/09/2011, p. 2, 16) e Percepção Musical (entrevista em 26/09/2011, p. 4). **Contralto** refere-se à Teoria e Percepção (entrevista em 10/10/2011, p. 3, 9, 11, 24, 25), Percepção (entrevista em 10/10/2011, p. 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32) e Teoria (entrevista em 10/10/2011, p. 13). **Tenor** usa os termos Teoria e Percepção (entrevista em 26/09/2011, p. 2, 3, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31), Teoria e Percepção Musical (entrevista em 26/09/2011, p. 8), Percepção (entrevista em 26/09/2011, p. 3, 4, 14) e Teoria (entrevista em 26/09/2011, p. 2, 26). **Baixo** usa Teoria (entrevista em 26/09/2011, p. 1, 2, 24, 25, 26), TP como forma abreviada de Teoria e Percepção Musical (entrevista em 26/09/2011, p. 2, 3, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31) e Percepção (entrevista em 26/09/2011, p. 3, 4).

mais uma justificativa no intento de buscar um conceito. Tal variação não é algo específico dos colaboradores, mas algo inerente à área. Lembrando Otutumi (2008), uma das possibilidades na variação de denominação é devida ao deslocamento histórico que vem acontecendo em relação à Teoria Musical e à Percepção Musical, quando a segunda acolheu a primeira em função da proximidade entre as duas áreas específicas de saberes. Outra probabilidade levantada pela autora, devido à forte ligação com os conteúdos da Teoria, é que a Percepção Musical tenha adentrado ao campo da área teórica, visto que é nela que os alunos aprendem a significar os códigos da linguagem sonora.

Falo que o deslocamento vem acontecendo e trago dados coletados nas entrevistas para exemplificar: em três, das quatro Universidades Públicas do Rio Grande do Sul, a teoria e a percepção são trabalhadas como uma matéria única, em apenas uma das universidades são separadas e trabalhadas separadamente. Nesta última, em outra época, já fora realizada de forma conjunta, o que marca uma tensão dentro das universidades e um não consenso de se estar falando de áreas distintas ou interdependentes.

Considerando que os textos circulam sem que tenhamos o controle sobre qual ou quais leitores o tomarão para ler, faço uma breve caracterização conceitual da área de conhecimento Teoria e Percepção Musical. Para tanto, recorro ao Dicionário Grove de Música (1994)<sup>28</sup> e à literatura da área na qual atuo há mais de uma década.

Como já foi referenciado anteriormente, em sua pesquisa, Otutumi (2008) destaca duas linhas distintas sobre a concepção da matéria: a do treino e a da compreensão. Compreendo que o 'treino' implica em treinamento a partir de exercícios de aplicação conceitual, repetição e fixação, os quais embasam a segunda concepção. Por sua vez, a 'compreensão' denota um estágio avançado no domínio das questões conceituais, o que põe o estudante de música em condições de compreender a música como linguagem em sua totalidade, não mais em partes divorciadas da realidade musical do aluno, avançando do treino, muitas vezes visto como finalidade única da disciplina, para a relação dos materiais sonoros.

---

<sup>28</sup> SADIE, Stanley. (Ed.). **Dicionário Grove de Música: Edição Concisa**. Editor assistente Alison Latham. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

“O modelo preponderante de ensino da percepção musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais” (BERNARDES, 2001, p. 74). Sendo assim, vejo a necessidade de aprofundar os conceitos que estão imbricados com exercício de solfejos e ditados.

Solfejos<sup>29</sup> e ditados<sup>30</sup> são as principais atividades eleitas para o desenvolvimento de uma boa leitura e escrita da notação musical, bem como para a prática de reconhecimento auditivo dos elementos musicais tais como intervalos<sup>31</sup>, acordes<sup>32</sup>, escalas<sup>33</sup>, entre outros, visando uma boa compreensão melódica<sup>34</sup>, harmônica<sup>35</sup> e rítmica<sup>36</sup>.

Barbosa (2009), em uma análise de ementas, programas e livros usados na disciplina, sintetizou o pensamento preponderante a respeito da Teoria e Percepção Musical, dizendo que:

[...] a disciplina de Percepção Musical, nos cursos de graduação em Música, tem tratado, sobretudo, do treinamento auditivo baseado na identificação e reprodução dos elementos da linguagem musical, apresentados sempre em grau crescente de dificuldade, através de exercícios rítmicos, solfejos e ditados; revelando um entendimento de que os processos perceptivos em música acontecem “das partes para o todo”. (BARBOSA, 2009, p. 125)

Através da análise dos dados produzidos, percebi que essas atividades ainda são preponderantes na aula de Teoria e Percepção Musical, mas emerge como um ponto positivo o fato de que os professores entrevistados mostraram-me que as ações não são propostas sem finalidades e objetivos maiores. Fica evidente que buscam o entendimento da música e da linguagem musical de forma integrada na direção da autonomia musical do aluno.

---

<sup>29</sup> Solfejo: termo que se refere ao canto de escalas, intervalos e exercícios melódicos, incluindo exercícios vocais sem texto a fim de desenvolver agilidade no canto. (GROVE, 1994, p. 883)

<sup>30</sup> Assemelha-se a um ditado de português.

<sup>31</sup> Intervalo: a distância entre duas alturas. (GROVE, 1994, p. 460)

<sup>32</sup> Acorde: o soar simultâneo de duas ou mais notas. (GROVE, 1994, p. 5)

<sup>33</sup> Escala: uma sequência de notas em ordem de altura ascendente ou descendente. (GROVE, 1994, p. 301)

<sup>34</sup> Melodia: uma série de notas musicais dispostas em sucessão, num determinado padrão rítmico, para formar uma unidade identificável. (GROVE, 1994, p. 592)

<sup>35</sup> Harmonia: a combinação de notas soando simultaneamente, para produzir acordes, e sua utilização sucessiva para produzir progressões de acordes. (GROVE, 1994, p. 407)

<sup>36</sup> Ritmo: a subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase. (GROVE, 1994, p. 788)

Toda essa discussão dá respaldo para o conceito que Contralto formula para a disciplina, conceito que compartilho e trago para os leitores:

Vejo a Teoria e Percepção Musical como a alfabetização do músico. É justamente como acontece com a nossa língua materna, podendo, com isso, entender o que ouvimos e o que lemos; manipulando nossas ideias mentalmente e manifestando na forma escrita e falada. Este é o papel da Teoria e Percepção Musical: temos que entender a música escrita, processar seus elementos mentalmente e ser capaz de manifestá-los vocalmente ou na forma escrita. Eu acho que isso é ser um músico alfabetizado, alguém que compreende e se expressa com a linguagem musical. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 3-4)

Como se percebe, Contralto elabora o conceito que tem da área de conhecimento, criando uma analogia com a questão da alfabetização na língua materna. Soprano e Tenor, ao falarem da Teoria e Percepção Musical, dão mais ênfase ao caráter prático e de aplicação da disciplina. Para Soprano (entrevista em 26/09/2011, p. 14-15), a disciplina requer estudo e dedicação, por exigir o desenvolvimento de habilidades práticas e musicais dos alunos, não sendo apenas um estudo teórico, mas um estudo que “requer uma prática, um conhecimento na ação”.

Ainda de acordo com Soprano (entrevista em 26/09/2011, p. 4), a percepção “nada mais é do que ouvir”, assim é importante que a disciplina tenha “o máximo de contato com a realidade musical dos alunos” (entrevista em 26/09/2011, p. 15). Já na perspectiva de Tenor “a teoria é a forma dos alunos conseguirem ter autonomia para dialogar com o repertório” (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 26).

Tomo Teoria e Percepção Musical como uma matéria única por entender que a capacidade de percepção auditiva está atrelada ao conhecimento da teoria musical e vice-versa. Tento explicar de outra forma, como serei capaz de identificar auditivamente um acorde de dominante se não sei o que é um acorde de dominante, a forma como ele é estruturado e o contexto em que normalmente é aplicado?

### **3.4 Quarto movimento: para pensar a sala de aula como ‘lugar’ de formação**

Louro (2008, p. 269) desenvolve uma metáfora que atenta para duas possibilidades de se fazer uma viagem, um delas é planejar e cumprir o roteiro, pousos, visitas, compras. Outra possibilidade está em permitir que a própria viagem

aponte para possíveis desdobramentos do planejado, que o viajante permita-se o imprevisível. Este movimento de análise acontece assim, como um movimento ao imprevisível, não um imprevisto, mas como um ponto inflamado do ensino de Teoria e Percepção Musical e que, na manipulação das falas de meus colaboradores somada a minha experiência nessa área de docência na música, faz com que eu adentre no ensino de Teoria e Percepção Musical, na sala de aula vista pela subjetividade do professor, e na própria imagem que entendo de professor de Teoria e Percepção Musical a partir desta pesquisa.

Tardif (2010) mantém-se sempre atual nas discussões, pela abordagem que dá à prática como produtora de sentidos e significados à Educação de maneira geral e à formação do docente de maneira particular. O pessoal e o profissional não tomado como dicotomia, assim como não tomo separado Teoria e Percepção Musical. Para o autor,

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2010, p. 234)

#### *‘Vou assumir a persona do professor’*

O conceito de ‘professor universitário’, disponível na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006), também corrobora a maneira com que Tardif trata a abrangência da formação do professor, levando isso para os diversos níveis de ensino. Conceito que ainda ressalta que as concepções ética e estéticas dos professores, explícitas ou implícitas em suas práticas, também são conteúdos formativos de si e dos outros (alunos).

**Professor Universitário<sup>37</sup> – Formador Cultural:** para além da formação profissional, é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos e, por isso, o professor universitário precisa pensar em processo de desenvolvimento contínuo, não se satisfazendo com a titulação na carreira docente. (MOROSINI, 2006, p. 361-362).

Pesquisa em Educação, estou em pleno processo formativo da professora que sou. O encontro com outros docentes da mesma área em que atuo coloca-me frente ao meu próprio dilema: sou professora, mas não sou licenciada. Se o mestrado em Educação vai autorizar-me a essa titulação, não é o que me move agora, mas, de certa maneira, concluo o trajeto mais fortalecida e capacitada a administrar as diferenças e desafios que o contato com a sala de aula me impõem.

Deparei-me com professores que constroem a docência a partir de um concurso público. Preocupações com processos cognitivos, aprendizagem, ensino, avaliação, currículo, entre outros encargos da profissão, começam a ser o centro de sua atenção. Até que ponto o saber-fazer lhes confere o domínio desse lugar de ‘professor’ na sala de aula? São dilemas a serem enfrentados e superados no decorrer de seus processos formativos para a docência em Teoria e Percepção Musical. O desafio aumenta para os professores entrevistados que são bacharéis em instrumento, que têm grande imersão na tradição mestre-aprendiz-instrumento do conservatório de música, pois aulas de Teoria e Percepção Musical são de um mestre para grandes turmas.

Sopranino faz uma busca a currículos de outros cursos de música e a sua própria relação com a Teoria e Percepção Musical para estabelecer a grade curricular do curso em que atua como professor. Não há como dissociar o pessoal e a cultura dessa área de ensino.

---

<sup>37</sup> Parte de verbete produzido pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valeska de Oliveira, colaboradora da *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*, V.2, 2006.

Pesquisei os currículos e ementas de algumas universidades para saber o que outros professores fazem e procurei relembrar o que foi importante para mim quando estava na graduação, como o estudo de solfejo e ritmo que precisávamos fazer em casa, entre outras coisas. Mantive a tradição de fazer o aluno estudar em casa, só o estudo que fazemos em sala de aula não é suficiente, é preciso estudar em casa. Procuo estimular a troca entre os alunos e fazer com que eles se ajudem, sempre tem alguém com mais dificuldade. Digo sempre para eles sentarem juntos em aula para ajudar os colegas que tem menos experiência e formar grupos para estudar fora da sala de aula. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 5-6)

Marca muito forte de Sopranino é o estímulo ao trabalho em conjunto na construção de um projeto formativo, na qual os alunos estejam verdadeiramente engajados com seu processo de aprendizagem. O professor também traz as diversas maneiras de se abordar uma área no processo da construção da dinâmica do ensinar.

Eu uso todos os livros que estiverem à mão. [...] sempre mostro os diferentes autores. [...] Procuo fazer uma mescla dos diversos métodos para que os alunos conheçam as diversas maneiras de se abordar o mesmo assunto. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 8)

Contudo, é a experiência adquirida na prática de sala de aula que vai conferindo ao professor liberdade e autonomia na condução da formação dos estudantes de música que por eles passam. É um movimento entre o formar e o formar-se.

Eu acredito que um fator decisivo na minha trajetória de professor seja a experiência, a gente vai ficando mais experiente em dar aula e passa a se sentir mais a vontade na sala de aula. Eu também dou aula de teoria para as crianças e adolescentes no curso básico daqui, essa vivência também é importante. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 10)

Complementar ao raciocínio que estabeleço aqui, além de afinar-se com Tardif (2010) e ao verbete anteriormente citado, é a definição sobre identidade profissional docente, da mesma enciclopédia, e, por mais que não desenvolva a docência de Teoria e Percepção Musical pela ótica da identidade profissional, trouxe para a discussão.

**Identidade Profissional Docente<sup>38</sup>:** é processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. **Notas:** resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. (MOROSINI, 2006, p. 370)

Os docentes entrevistados não podem distanciar-se dos significados sociais de sua profissão que estão vinculados a contextos específicos, mas é em suas ações na docência que identificam a necessidade de “revisar, modificar ou manter” os padrões encontrados no contexto de trabalho e referenciais que trazem consigo.

Contralto, por exemplo, revela a convicção de que a ordem do conteúdo é central para o êxito da aprendizagem.

A ordem dos conteúdos é muito importante. Não adianta trabalhar determinado assunto e ninguém entender por que falta uma ligação da cadeia lógica anterior. Então, eu gosto de fazer planejamento, não necessariamente por dia, não há necessidade de ser extremamente preciso, mas pelo menos a ordem deve estar precisa e conectada entre as diversas áreas. Se ensino alguma coisa em ditado, ela tem que fazer sentido no solfejo, vai ter que fazer sentido nas progressões harmônicas e assim por diante, ela tem que estar conectada. Então, gosto de passar bastante tempo organizando as aulas para que as matérias estejam todas alinhadas, conectadas, fazendo sentido. Acredito que isso faz a aula funcionar muito melhor. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 30)

A ordenação que objetiva a prática de Contralto é atravessada pela subjetividade do professor, algo que está de certa maneira atrelado ao modo de se relacionar com a área do saber e como isso é revelado na prática docente. A transposição que ele dá ao conteúdo é, primeiramente, significativa a ele, o que relativiza a objetividade. Outro fator muito forte na fala de Contralto é o quanto o planejamento da aula compõe o seu êxito profissional.

No entanto, são muitos os dilemas que atravessam as falas dos professores. Trata-se do foco que dou agora. Baixo acredita que trabalhar em um contexto adverso do que encontrara enquanto estudante faz com que seus referenciais sejam deixados de lado e novas estratégias de ensino surjam.

---

<sup>38</sup> Parte de verbete produzido pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marlene Grillo, colaboradora da *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário, V.2, 2006.

A Teoria Musical que tive na faculdade era totalmente percepção auditiva, não lembro de ter tido nenhuma aula de teoria musical, no sentido de assuntos relacionados com a música, assuntos teóricos mesmo. Era basicamente treinamento, treinamento musical, treinamento auditivo, treinamento de solfejo... Pressupunha-se que o aluno já soubesse a teoria musical para poder fazer todo esse treinamento. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 5)

O que deixa explícito que o espelhamento nos mestres dos mestres não dá conta do contexto atual do Ensino Superior de Música. Sopranino também atenta para a disparidade entre os alunos, o que, para ele, está atrelado à falta de prova específica para entrar na universidade, e que joga o professor na direção do imprevisível.

Aqui não temos uma prova específica como das outras universidades, fazemos uma entrevista onde o candidato toca uma música. Algumas vezes entram alunos que sabem muito pouco, ou até mesmo nada, e precisamos lidar com a disparidade, porque também entram alunos que já têm certa experiência. É preciso estudar muito para desenvolver a percepção, então procuro mostrar o caminho e algumas estratégias para os alunos menos experientes, mas o estudo em casa é essencial, a gente não dá conta de tudo em aula. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 6)

Essa realidade tem levado alguns dos docentes entrevistados a tratar tal diversidade de maneiras não tão cabíveis, se pensarmos em aspectos pedagógicos, mas há certa funcionalidade e êxito quando decidem partir do zero. Fato que parece muito claramente nas falas de Baixo e Contralto.

Logo que comecei a dar aula aqui tomei a decisão de desconsiderar o conhecimento que alguns alunos já têm, pois o número de alunos que não sabem nada ou tem uma base precária de teoria musical é muito maior. Na primeira aula eu peço desculpas aos que já sabem e digo que vou começar do zero tentando não demorar demais nos conteúdos básicos. Faço isso para tentar nivelar todo mundo, porque, por exemplo, esse ano não teve prova específica e a perspectiva é que não tenha mais, então temos que começar da base para tentar levar todo mundo. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 5-6)

Sinto muito por quem já sabe, porém não levo muito tempo, começo do zero e sigo uma ordem, não pulo conhecimento, não pressuponho que os alunos já saibam, e pergunto a cada instante se há alguma dúvida ou alguém que não entendeu nada. No geral o que ouço é silêncio, então vou adiante. O aluno que não se preocupa em dominar a matéria vista e tirar as suas normalmente tem problemas. (CONTRALTO, entrevista em 10/10/2011, p. 13-14)

Esses docentes são atravessados pelo desafio de trabalhar com essa área do saber musical, sempre tomada como imprescindível para a formação do músico na

conquista de sua autonomia performática. Revisitando a transcrição, percebi que estes docentes não se autodenominam ‘professores’. O que me leva a pensar que, se o que lhes falta é uma titulação de licenciatura, a mim também falta, pois sou bacharel como eles.

Como já referi, a sala de aula impõe aos sujeitos que lugares sejam ocupados. Há uma cultura própria e identidades produzidas, que nos capturam para que nos identifiquemos e nos apropriemos de suas especificidades. Conforme já apontado no segundo movimento, há que se ‘assumir a *persona* do professor’. Há, também, uma cultura do professor universitário e, a cada dia, maiores desafios a serem superados em uma sala de aula. Se Louro (2008) está tratando das implicações da relação um para um (mestre-aprendiz-instrumento), aqui falo de um para 30, 40 ou 60.

Quando indagados acerca de limitadores de sua prática em sala de aula, as questões levantadas por eles centravam mais em torno dos alunos: “chegam pouco preparados”, “disparidade”, “pouco estudo fora da sala de aula”, “falta da prova específica”, “avaliação de grande número de alunos”. Em certa medida, a menção a aspectos da não formação para a docência foi velada, nesse sentido, não nego que, tomar o saber-fazer como balizador do saber-ensinar, se choca com a concepção que tenho construído em contato com as teorias educacionais e de formação.

Embora a cultura acadêmica de ingresso de professores de música não tenha em sua exigência esse conhecimento pedagógico, talvez por servir a uma clientela discente adulta, há questões relacionais, subjetividades e dispositivos didáticos que potencializam a aprendizagem para além do nivelamento. Apostando no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, respeitando as diferenças e tempos de aprendizagem.

Baixo fala de outro dilema em sua trajetória profissional que trata de sua continuidade em suas pesquisas. Ele, que já fez estrado em performance e somente depois ingressou na docência universitária, está atraído eticamente por sua atuação profissional na educação musical. Doutorado para o pessoal ou para o profissional?

Hoje atuo num curso de Licenciatura. Eu poderia fazer doutorado em performance, como foi meu mestrado, seria numa área que eu gosto e só para mim, mas não acho muito honesto, sinto-me obrigado a me aperfeiçoar para auxiliar na área em que estou atuando [Educação] e que também gosto muito. (BAIXO, entrevista em 26/09/2011, p. 30)

Além de Baixo, o professor Tenor também relaciona este entusiasmo a sua relação com a docência na música, a partir de resultados de pesquisas em torno da cognição.

Ao ler uma bibliografia de um etnomusicólogo, baseada em pesquisas de cognição musical e em como tu podes aplicar isso em termos de atividades, descobri que se tu não oferecer para os alunos os dois semitons<sup>39</sup> da escala diatônica, eles [estudantes de música] não conseguem estabelecer o centro tonal. Isso era uma coisa que eu não sabia. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 8)

Tenor, ao entrar em contato com pesquisas dessa natureza, tem a dimensão da necessidade em dar continuidade a sua formação. Não é possível ater-se à titulação como condição máxima de atuação no Ensino Superior de Música, pois o campo de saber da Educação está em constante ampliação acompanhando o desenvolvimento humano. As carências de formação vão se manifestando. Outro fator relevante em sua fala é o cotidiano estético em música que invade a universidade imprimindo novas condições de trabalho.

Eu sinto uma carência de uma formação, por exemplo, em etnomusicologia, eu não entendo nada de etnomusicologia, eu nunca tive aula de música e sociedade, eu nunca tive aula de estética, o que eu estudei de estética foi voltado para música contemporânea, com um viés composicional, é inevitável que os alunos vão acabar te perguntando, tu vais acabar sendo um formador de opinião também, é natural que eles queiram saber qual é a minha opinião da Lady Gaga, qual é a minha opinião do Justin Bieber, qual é a minha opinião do Zezé di Camargo e Luciano e eu vou ter que falar com eles sobre isso, e eu contemplo esses materiais. (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 18)

A fala de Tenor está em consonância com o argumento de Louro (2008):

Tais problemáticas parecem vir ao encontro de desafiar o professor para além de seu preparo formal e para estar sempre aberto a aprender com os alunos. Essa postura pedagógica desafia a segurança para a insegurança, o sabido para a falta de controle dos acontecimentos durante uma aula de música. Certamente, essa atitude pedagógica não é apenas uma simples 'modernização do esquema antigo de ensino como aprendi', pois eis a tradição - 'meu mestre me ensinou assim' - para uma abertura com todos os *links* possíveis, é também uma decisão pedagógica e política de ensinar para ampliar possibilidades através de abertura de horizontes. (LOURO, 2008, p. 280)

---

<sup>39</sup> Menor intervalo entre dois sons usado na música ocidental.

Louro (2008) trata desta problemática e aponta para a positividade implicada na “falta de controle”, em aceitar o desafio de ir “para além de seu preparo formal” e produzir sua formação na relação que se estabelece com o cotidiano da academia e com a sala de aula. Nesse sentido, Sopranino dá o seguinte exemplo:

A ementa é bem aberta e muda bastante. Na primeira aula converso com os alunos para entender o que eles sabem, pergunto os conteúdos que gostariam de estudar, mas há assuntos que eu defino. Como acompanho os alunos durante os três semestres, tenho a liberdade de me ater em alguns assuntos e mesmo assim consigo vencer o conteúdo. (SOPRANINO, entrevista em 07/10/2011, p. 6)

Dar espaço para que o aluno também expresse as expectativas quanto ao que busca nesta disciplina é uma maneira de considerar o cotidiano dos alunos, pois não é possível simplesmente “começar do zero”, não trabalhamos com ‘tábulas rasas’. É preciso inventar e muitas vezes reinventar sua prática, pois a cada ano mudam os estudantes, é preciso questionar as receitas, não para negá-las, mas para avaliar sua eficiência. O docente está também acostumado a avaliar o aluno, no entanto, com esta pesquisa há um espaço para uma reflexão docente. Assim como fez Soprano:

Quando eu comecei essa disciplina, mais imitava os padrões que eu conhecia e que eram padrões mais mecânicos, uma visão mais atomística da disciplina, padrões menos musicais. A disciplina acabava por ser mais enfadonha, também tinha muita teoria. Então, com o passar dos anos, eu fui depurando, fui testando metodologias, vendo o que funcionava melhor e o que não funciona tão bem. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 16-17)

Tomo como um exemplo de reavaliação em percurso o que fez Soprano. De início, trabalhou com o que tinha: a referência de seus professores. O professor caminhou para além do “espelhamento” e inventou sua prática, sua docência, reinventado também as relações e sentido para a Teoria e Percepção Musical. Pois, como bem propõe Tardif (2010):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2010, p. 230)

A esse argumento também somo a fala de Soprano:

Então é outra realidade, não dá para comparar os recursos que nos tempos hoje, por exemplo, eu tenho um data show na aula e um computador, muitas vezes eu levo um ditado, por exemplo, como eu tenho esses materiais, e temos ali sons de trompete, de oboé, de fagote, de violino, de violoncelo, então, muitas vezes, ao invés de eu tocar o ditado no piano, eu ponho uma gravação. Na minha época [estudante], não tinha esses recursos em sala de aula, era tudo no piano, não dava para comparar uma coisa com a outra, por isso seria uma injustiça comparar, a tendência das coisas é evoluírem. Mas claro que a atitude de algumas coisas que eu aprendi foram válidas, foram importantes, mas a minha aula é completamente diferente das aulas que eu tive, não desmerecendo aqueles profissionais, mas a aula que dou é completamente diferente. Uma de minhas diferenças é que eu estou usando essa metodologia da Rússia [modal]. Isso aí melhorou muito o aprendizado e autonomia do solfejo dos alunos, o que eleva seu rendimento e aproveitamento do tempo de estudo. (SOPRANO, entrevista em 26/09/2011, p. 19-20)

Essa reinvenção da prática acompanha o desenvolvimento tecnológico e a maneira com que tem atravessado o cotidiano do Ensino Superior de Música, o que foi tema da dissertação de Borba (2011). As formas de tratar o som são múltiplas e transcendem a tradição 'um para um', a informação está em rede, pode-se 'brincar' com o fazer musical mesmo sem a presença do instrumento e instrumentista. Hoje, conhecer e entender de tecnologias digitais e conhecer o fazer musical ampliam as possibilidades do perceber e emitir musical. Nesse sentido, muito está ganhando a área da Teoria e Percepção Musical.

Para concluir este movimento, Isaia (2009) trata da construção docente em movimento de vontade e desejo.

Tal situação justifica o entendimento de que a construção docente vai além de um ato de vontade explícito, uma vez que implica em processos psicológicos complexos, vale entender: compreende desejos, sentimentos e expectativas que são responsáveis por uma série de representações emanadas tanto do entorno educativo, quanto do mundo interior do professor. Essa dinâmica interna e externa, individual e grupal, consciente e inconsciente é a causa da configuração que cada professor pode apresentar em diferentes momentos de sua carreira docente e em diferentes etapas de seu ciclo vital. Na encruzilhada dessas duas vertentes, encontra-se o professor e sua pessoa com as peculiaridades que lhe são inerentes, assim, situando-se no centro do debate educativo. (ISAIA, 2009, p. 102-103)

Para ampliar a reflexão acima, o contexto docente de professores de Teoria e Percepção Musical das Universidades Públicas do Rio Grande do Sul está passando por um momento especial, pode-se dizer, a partir desta pesquisa, que estamos em um momento de renovação de uma geração de professores. Geração que passa por contextos discentes desafiadores em que receitas de seus mestres não estão lhes valendo muito, a não ser que o aprendiz tenha que atuar muito sobre sua

aprendizagem. Os cursos de extensão em música das universidades também passam por um período distinto. Trago aqui um pouco da minha experiência como professora de Teoria e Percepção Musical de um curso de extensão em música: muitas pessoas estão se lançando no estudo da disciplina e a grande demanda de alunos requer mais professores. Professores/alunos de graduação, bolsistas, que começam a trilhar seu percurso formativo ainda na faculdade e, em sua maioria, pertencentes aos cursos de bacharelado em música. Bolsistas que têm na sala de aula a oportunidade de iniciação ao processo de aprender a ser professor de Teoria e Percepção Musical e que desde cedo precisam enfrentar o desafio pedagógico de como ensinar a disciplina.

As novas tecnologias e novas alternativas para tratar o som estão imprimindo novas posturas dentro do Ensino Superior de Música e descentrando o conhecimento tanto da sala de aula quando do 'mestre'. A todo o momento surgem novos métodos, softwares, plataformas de ensino a distância, entre outros. O ensino público e as leis de incentivo à democratização de acesso ao ensino superior têm movimentado a elaboração de estratégias que levem para além do acesso, que levem à permanência e conduzam ao sucesso do estudante.

## 4 CADÊNCIAS

Para dar um tom de fechamento a este texto de dissertação, não que seja a representação de conclusão de minha pesquisa no que toca a área do saber em Teoria e Percepção Musical, refaço os caminhos percorridos em minha argumentação, perpasso a Composição do Tema, a Forma e os Movimentos de Análise, a fim de reforçar aspectos que a mim foram relevantes na presente experiência.

Para a Composição do Tema, tramo as histórias de vida em suas possibilidades de constante criação e redirecionamentos em circunstâncias cotidianas previstas e imprevisíveis. Daí que o poder de interpretá-las e narrá-las deu o tom da responsabilidade que tive neste discurso, que foi, ao mesmo tempo, de coautoria, pois proponho um conhecimento resultante de entrevistas que foram produzidas pelo entrevistador em consonância com o entrevistado. No decorrer de toda a discussão, a história dos professores, em geral, confunde-se com suas histórias de vida, o que está marcado no borramento das fronteiras entre a personalidade e a profissionalidade do professor. Minhas próprias fronteiras entre o 'eu pessoal' e o 'eu profissional/pesquisadora' confundiram-se, digo isso por acreditar que narrar a si próprio possibilita que (re)signifiquemos o acontecido e (re)organizemos as implicações desses fatos em nossas vidas, nesse caso, mais especificamente, em minha formação.

Na Forma desta dissertação, fica registrado o quanto devo os resultados de meu processo de investigação aos participantes aqui pesquisados: professores de Teoria e Percepção Musical de Universidades Públicas do Rio Grande do Sul (UFSM, UFRGS, UERGS e UFPel). Os participantes, no momento em que aceitaram colaborar, tendo a possibilidade de traçar um panorama contemporâneo de sua área profissional, implicaram-se intencionalmente na produção do respectivo conhecimento, visto o caráter de ineditismo priorizado e a própria valorização da área do conhecimento em Teoria e Percepção Musical.

Para o sucesso desta caminhada, ponderei os significados de poder pensar o meu lugar e o lugar do outro, praticar a empatia, o pôr-se no lugar do outro, no

caminho do outro, nos múltiplos lugares que os caminhos formativos dos profissionais docentes de Teoria e Percepção Musical, que colaboram com esta pesquisa, percorreram. Com isso, refiz minha trajetória e projetei essa caminhada no cenário de formação de professores de Teoria e Percepção Musical. Este texto é o lugar onde proponho meus jogos de sentidos e das interpretações possíveis a partir dos muitos discursos que estão em meu entorno: música, educação, educação musical, histórias de vida, narrativas de docentes de Teoria e Percepção Musical, a somar com minha formação histórica, só para citar os mais inflamados.

Este texto não se comprometeu em traçar as trajetórias dos professores entrevistados no que tocaria uma totalidade, mas passagens por caminhos não óbvios, talvez apontando caminhos inventados por eles mesmos no processo de se formar professor de Teoria e Percepção Musical. Mergulhei na fala de cada professor, (re)significando caminhos não lineares, que apresentaram uma forma orgânica em suas narrativas, cuja lógica está atrelada às suas histórias de vida, aos seus percursos, as suas formas caminheiras de se relacionarem com a música. O Primeiro Movimento de análise é o resultado de uma produção de sentidos, no qual busco expor particularidades e singularidades que tocam uma coletividade. Nesse ponto do texto, a memória e os sentidos das experiências com a música são acionados para pensar onde começa a relação da pessoa com o ser professor de Teoria e Percepção Musical.

O Segundo Movimento leva a pensar o quanto esses processos de aprendizagens dos saberes implicados na Teoria e Percepção Musical estão em 'lugares' tão distintos quanto os caminhos e as caminhadas. As relações entre o saber-fazer entram na discussão: há os conhecimentos que compõem os objetos de ensino dessa disciplina, ao passo que há os conhecimentos que atravessam e tangenciam saberes necessários ao professor, para que tais objetos sejam trabalhados com maior propriedade pelo docente. Isso leva a afirmação de que o docente forma-se também na relação estabelecida com os outros que lhes são significativos, o que aponta a importância dos estudos que enfocam a articulação entre o pessoal e profissional e que dão visibilidade aos processos formativos, tomados como um movimento e um conhecimento. Nesta pesquisa, movimento que emerge como oportunidade de reflexão e significação de suas histórias de vida no que toca a sua preparação para essa área específica do fazer musical e docente, mas, principalmente, em sua constituição do ser 'professor aprendente'.

Tomo a docência no Ensino Superior de Música como o lugar de tencioná-la, principalmente, por ser praticamente a única institucionalizada e formal, além de responsável pela formação de bacharéis e licenciados nas mais diversas áreas do fazer musical. Propus essa discussão na Pós-graduação em Educação, em uma linha de pesquisa que está muito voltada à Educação Musical e à formação de professores: LP4- Educação e Artes. Considero equivocada a ideia de que ter cursado as disciplinas de Teoria e Percepção Musical na graduação dê a condição saber-fazer para a docência na disciplina, no entanto, também não saio da presente dissertação com uma ‘receita’ para a formação do professor dessa área.

Articulo o Terceiro Movimento na tentativa de elaborar um conceito de Teoria e Percepção Musical, não que o tenha como encerrado. Nesse ponto, aproximei minhas concepções conceituais às de Contralto, o qual trabalha com a questão do estudo de Teoria e Percepção Musical enquanto alfabetização e letramento do músico. Soprano e Tenor, ao falarem da Teoria e Percepção Musical, dão mais ênfase ao caráter prático e de aplicação da disciplina e corroboram na elaboração de minha reflexão acerca da área. Assim como Soprano (entrevista em 26/09/2011, p. 14-15), compreendo que a disciplina requer estudo e dedicação, por exigir o desenvolvimento de habilidades práticas e musicais dos alunos, não sendo apenas um estudo teórico, mas um estudo que “requer uma prática, um conhecimento na ação”. Ainda de acordo com Soprano (entrevista em 26/09/2011, p. 4), a percepção “nada mais é do que ouvir”, assim, é importante que a disciplina tenha “o máximo de contato com a realidade musical dos alunos” (entrevista em 26/09/2011, p. 15). Por fim, na mesma perspectiva de Tenor, concluo que “a teoria é a forma dos alunos conseguirem ter autonomia para dialogar com o repertório” (TENOR, entrevista em 26/09/2011, p. 26).

O quarto e último movimento de análise ressalta que a sala de aula impõe aos sujeitos que lugares sejam ocupados; que esse lugar tem uma cultura própria e identidades produzidas por ela, as quais nos capturam para que nos identifiquemos e nos apropriemos de suas especificidades. Conforme apontado no texto, há que se ‘assumir a *persona* do professor’ e, há também, a cada dia, novos desafios a serem superados em uma sala de aula.

Ainda em tom conclusivo, trago questões que surgiram na apresentação desse trabalho e que podem ser discutidas e aprofundadas em momento oportuno,

até mesmo como continuidade da pesquisa e sugestões para novas pesquisas, tais como:

- Competência pedagógica do professor de Teoria e Percepção Musical.
- Qual o 'lugar' apropriado para se trabalhar a *persona* do professor?
- O lugar da disciplina em relação às outras disciplinas dos cursos de música?
- Como os professores 'pensam' a disciplina?
- O ponto de vista dos alunos sobre a disciplina.

#### 4.1 Coda

Aqui finalizo minha narrativa, somando a experiência do mestrado. Mas finalizo com barra dupla, com intenção de concluir apenas uma seção da minha história de vida. Seção que começou quando minhas inquietações fizeram com que eu me movimentasse em direção ao mestrado. Confesso que cumprir essa caminhada não foi fácil, nem por isso menos prazerosa. Explico. Logo após concluir meus estudos no Bacharelado em Música, comecei a dar aulas, fiz alguns poucos cursos na área, e, por um tempo, ingressei num universo distante da música, cursei a metade da faculdade de Direito. Por um longo período permaneci entre caminhos, o ser instrumentista, professora e estudante. Minha opção já havia sido feita, mesmo que ainda não a tivesse consciente: ser professora. Essa consciência se deu na caminhada do mestrado. Hoje sei e me digo professora de música.

O processo das entrevistas, o diálogo com os professores, o mergulho na análise dos dados e produção do texto trouxeram a percepção da inserção no mundo da docência e do constante processo de formação em que me encontro, de que o fato de estar nesse *continuum* não me desautoriza a dizer-me professora, ao contrário, é justamente o que me aproxima e dá permissão para tanto. Minha caminhada deixou de ser solitária quando pude compartilhar das narrativas de docentes de Teoria e Percepção Musical sobre seus processos de formação, e me encantar com cada um dos entrevistados, seja pelo envolvimento e dedicação em sala de aula, seja pelo planejamento, seja pela forma de resolução de tensões, seja pelo estudo que dedicaram e ainda dedicam para a disciplina. Cada um dos colaboradores proporcionou e colocou-me a pensar na minha prática, aprendi e ainda tenho muito a aprender, refleti e ainda tenho muito a refletir daquilo que me

tocou, do que nada me provocou e do que em mim ressoou como música. Ainda me imagino naquela mesa, ao lado do piano, com um lápis e uma pauta, agora preenchida com muitas notas, mas não há como escapar do momento de grafar a barra dupla. A mesa, o piano e a pauta continuam na minha imaginação, à espera de novas melodias a serem compostas.

Enquanto escrevo esta coda, tentando permanecer um pouco mais no texto, uma música ressoa em mim, música que me acompanha há muitos anos e faz parte da minha história, foi a música que escolhi para a formatura no curso de Música e que toca novamente, ainda que na minha memória, na finalização de mais uma etapa. Convido o leitor a fazer a sua interpretação e se deixar tocar pelo texto da canção.

### **Tocando em Frente**

*Almir Sater*

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. SP. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

BERNARDES, Virgínia. **A percepção musical sob a ótica da linguagem**. Revista da Abem, n.6, p.73-85, set./2001. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 09 de mai. 2010.

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento**: construção de significados sobre cibercultura. RS. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

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.1-59.

EGGERT, Edla. **Quem pesquisa se pesquisa?** Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. p. 549-584.

FRANÇA, Paula; BARBATO, Silviane. **Formação Docente**: a construção de significados em contextos dialógicos e partilhados. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Memória, (Auto)Biografia e Diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p.185-202.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. RS. 2007. 206f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. **Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes**. Revista da Abem, n.19, p.27-35, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em: 09 de mai. 2010.

GOODSON, Ivor F. **Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto, 1995. p.63-78.

HOLLY, Mary Louise. **Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto, 1995. p.79-110.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Na Tessitura da Trajetória Pessoal e Profissional: a constituição do professor do ensino superior**. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p.95-106.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Ana Lúcia de M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. RS. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia de M. **Narrativas de Docentes Universitários-Professores de Instrumento Sobre Mídia: da relação “um para um” ao “grande link”**. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.259-283.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **O Processo Formativo do Professor no Ensino Superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa**. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p.63-78.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-formação**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto, 1995. p.111-140.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. vol.2. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto, 1995. p.11-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Em que Espelhos Andamos nos Projetando?** Entre representações e saberes – o professor universitário. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p.107-120.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autor, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música**. SP. 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PINEAU, Gaston. **As Histórias de Vida como Artes Formadoras da Existência**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.41-60.

PINEAU, Gaston. **Histórias de Vida e Alternância**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Memória, (Auto)Biografia e Diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p.25-40.

SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de Música: Edição Concisa**. Editor assistente Alison Latham. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHALLER, Jean-Jacques. **O Lugar Aprendente como Criador da Inteligência Coletiva:** da estratégia dos fluxos às táticas dos lugares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Memória, (Auto)Biografia e Diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p.97-114.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa e Escrita (Auto)Biográfica:** interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.135-148.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004. (Série Pesquisa em Educação)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TORRES, Maria Cecília de A. R. **Músicas do Cotidiano e Memórias Musicais:** narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.237-258.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Polo de Montenegro, RS. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br>>. Acesso em: 22 de mai. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. UFPel – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br>>. Acesso em: 22 de mai. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br>>. Acesso em: 22 de mai. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 22 de mai. 2012.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados Gerais: idade; tempo de experiência profissional.

Formação: cursos de formação/ primeiros cursos; faculdade, outros cursos rápidos; pós-graduação; estudos atuais (se houver); outros

Motivos para se interessar pela pesquisa.

Descrição de minha pesquisa.

1. Conte-me sobre sua história musical

Como começou

Instrumentos que estudou

A relação com a percepção musical

2. Comente sobre seu caminho de formação profissional

Cursos anteriores à Universidade

Graduação

Experiências não acadêmicas que se tornaram significativas para você como professor

3. Discorra sobre sua atuação acadêmica

Matérias que já lecionou

A escolha pela percepção musical

O preparo para lecionar a matéria

4. Discorra sobre a disciplina de teoria e percepção musical

Como é a disciplina para “si” e para “outrem”

Conteúdos

Obrigatoriedade

Formatos para bacharelado e licenciatura

5. Comente sobre o professor de teoria e percepção musical que atua na  
Universidade

Que conhecimentos deve ter

Que habilidades técnicas deve ter

Desafios

A maneira de agir nas situações cotidianas e nas situações especialmente delicadas

As convicções que estão por trás desta maneira de agir

As crenças que dão sustentação a sua maneira de encarar à profissão

6. Fale sobre sua prática em sala de aula

Escolha de conteúdos

Relacionamento com os alunos

Conhecimentos que os alunos trazem

Tipos de atividades realizadas

Dificuldades encontradas

**APÊNDICE B – Carta de Apresentação**

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

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. ANA LÚCIA LOURO**

Professora do Departamento de Música-UFSM

Professora do PPGE-UFSM

Prezado Chefe de Departamento de Música da \_\_\_\_\_:

Professor \_\_\_\_\_,

A mestranda Renata Beck Machado está realizando a pesquisa “**Narrativas de Professores de Teoria e Percepção Musical: Caminhos de Formação Profissional**” sob a minha supervisão. Na produção de dados desta pesquisa, os professores de Teoria e Percepção Musical dos Cursos de Música da UFRGS, UFSM, UFPel e UERGS estão sendo convidados a participar de entrevistas previamente combinadas. Coloco-me à disposição aos esclarecimentos necessários,

Gostaria de aproveitar a oportunidade para confirmar o(s) professor(es) da Instituição responsável(eis) pela disciplina e solicitar e-mail de contato para que a mestranda possa convidá-lo(s) a essa participação.

---

(nome do professor)

Atenciosamente,

Ana Lúcia Louro

E-mail: analoock@hotmail.com

Mestranda: Renata Beck Machado

E-mail: renata\_beck@hotmail.com

## APÊNDICE C – Carta Convite

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

Prezado Professor \_\_\_\_\_,

Estou desenvolvendo meu projeto de pesquisa intitulado “**Narrativas de Professores de Teoria e Percepção Musical: Caminhos de Formação Profissional**” e gostaria de contar com a colaboração dos professores de Teoria e Percepção Musical dos cursos de graduação em música da UFSM, UFRGS, UFPel e UERGS.

A pesquisa investiga **os processos de formação/preparação** do professor universitário de Teoria e Percepção Musical. Este estudo pretende contribuir para programas de **formação de professores** na área e à compreensão de possíveis **caminhos formativos** para profissionais que queiram seguir a docência em Teoria e Percepção Musical.

Gostaria de **convidá-lo** a participar desta pesquisa, a qual inclui **entrevistas** que serão realizadas em horário e local de **sua conveniência**. Caso **aceite o convite**, espero um retorno para **agendamento**.

Agradeço pela sua atenção,

Cordialmente,

Renata Beck Machado

Mestranda do PPGE/UFSM

Fone: (55) 9658-5840

E-mail: renata\_beck@hotmail.com

**APÊNDICE D – Carta de Cessão****CARTA DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, (estado civil), carteira de identidade número \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias \_\_\_\_\_, transcritas e revisadas por mim, para **Renata Beck Machado**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações, desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando, igualmente, dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

---

Assinatura do entrevistado

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_