O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce

Zelmielen Adornes de Souza (UFSM)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Resumo: O artigo apresenta compreensões e reflexões emergidas de uma pesquisa, concluída em 2012, que teve como objetivo investigar o pensamento de professores de música no processo de constituição de sua docência com a flauta doce. Para tanto, discorre sobre os aportes teórico-metodológicos da pesquisa, trazendo o referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995. BRAZ, 2006, 2007), a abordagem da história oral temática (MEIHY, 2005. FREITAS, 2006) aliada à entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e à Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Em seguida, são relatadas, brevemente, as trajetórias dos quatro professores de música que participaram da pesquisa e suas recordações-referências (JOSSO, 2010a) para ensinar flauta doce. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o estudo realizado, discutindo o papel do pensamento desses profissionais na construção da docência com a flauta doce. Como contribuições da pesquisa, destaca-se a compreensão da relação dinâmica entre o pensamento, a memória e a narrativa; a importância das vivências e experiências fundadoras com a flauta doce na infância e na universidade como formadoras das recordações-referências; o envolvimento afetivo com o instrumento musical na construção de sentidos e significados na prática pedagógico-musical dos professores entrevistados; e a dimensão do *pensar* como produtora do *fazer* e *ser* docente dos professores de música com a flauta doce.

Palavras-chave: Educação musical. Pensamento do professor de música. Docência com a flauta doce. História oral temática.

Title: The Thinking of Music Teachers and Their Memory-References in Teaching with the Recorder

Abstract: This article presents insights and reflections on a study conducted in 2012 which aimed to investigate the thinking process of teachers in teaching music with the recorder. To this end, this paper discusses the theoretical and methodological basis of the project focusing on the thinking of the teacher (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007), the approach to thematic oral history (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006) combined with the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) and Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). Subsequently, there is a brief description of the career paths of the four music teachers who participated in the study and their memory references (JOSSO, 2010a) in teaching the recorder. Finally, the paper addresses a number of considerations in regards to the role of the teacher's thinking process while constructing a method of teaching music with a recorder. Among the most notable contributions of this study are the understanding of the dynamics between thought, memory and narrative; the importance of the living experience with the recorder during childhood and the college years in the formation of memory references; emotional involvement with the instrument in building of meanings and feelings in the pedagogical practice of the music teachers interviewed; and the dimension of "thinking" as the producer of "doing" and "being" a music teacher who use recorders.

Key words: Music Education. Music Teacher Thinking. Teaching with the Recorder. Thematic Oral History.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O pensamento de professores de música e suas recordações-referências para ensinar flauta doce. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 163-186, jun. 2013.

Nos últimos anos, o ensino de flauta doce expandiu-se para diferentes cenários socioeducativos e musicais. Barros (2010: 52) aponta o perfil desse ensino a partir de três ramificações: no ensino escolar e nas escolas de música; nos projetos de inclusão social; e nos meios universitários. Junto à significativa ampliação do ensino desse instrumento musical, alguns trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos (cf. BEINEKE, 1997, 2003. CUERVO, 2004, 2009. PAOLIELLO, 2007. WEILAND, 2006. PEREIRA, 2009. GARBOSA, 2009. WIESE, 2011. SOUZA, 2012).

Nos diferentes espaços nos quais o ensino de flauta doce se faz presente, atuam profissionais de diferentes formações musicais e pedagógico-musicais, tanto de nível médio quanto superior, abrangendo desde professores sem formação específica em flauta doce até licenciados e bacharéis neste instrumento. São esses profissionais que desenvolvem e potencializam o ensino de flauta doce. Nesse contexto, questionamos: o que os levou a ensinar flauta doce? Quais conhecimentos e vivências com a flauta doce trazem esses profissionais? O que eles pensam sobre o ensino de flauta doce? Como eles estão desenvolvendo o ensino desse instrumento musical?

Desse modo, conhecer e compreender seus pensamentos e suas ações pedagógico-musicais se torna relevante para a reflexão no âmbito da educação musical e do processo formativo docente em música. Com esse intento, foi realizada uma pesquisa, concluída em 2012, a qual teve como objetivo principal investigar o pensamento de professores de música no processo de constituição de sua docência com a flauta doce. Embora se tenha conhecimento da pluralidade de profissionais que atuam com o ensino desse instrumento musical, conforme comentado anteriormente, para essa investigação foi selecionado um grupo específico de professores de música, os quais são egressos do curso de Licenciatura em Música de uma mesma instituição de nível superior.

Neste artigo apresentamos a pesquisa realizada, iniciando pelo referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995. BRAZ, 2006, 2007; entre outros), o qual subsidiou o estudo, discutindo as conexões entre o pensamento, a memória e a narrativa no processo de "se contar" acerca da aprendizagem de ser professor de flauta doce. Na sequência, abordamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, trazendo o enfoque da história oral temática (MEIHY, 2005. FREITAS, 2006) e os procedimentos de produção de dados através da utilização de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e de estratégias de análise e interpretação da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Após, relatamos brevemente as trajetórias de quatro professores de música que participaram da investigação e discutimos suas recordações-referências (JOSSO,

2010a) para ensinar flauta doce. Por fim, tecemos algumas considerações, discutindo e refletindo sobre o papel do pensamento na construção da docência com a flauta doce.

O pensamento do professor: modos de se pensar a docência

O pensamento e as ações dos professores em sala de aula têm sido foco de estudos há muitos anos. Alguns desses trabalhos, nos Estados Unidos da América, configuraram e deram início a um campo de investigação que, desde meados da década de 1970, busca compreender o pensar e o fazer dos professores levando em conta a relação de interdependência existente nesse processo. Esse campo foi designado por "paradigma mediacional centrado no professor" ou mais comumente conhecido por "pensamento do professor" (PACHECO, 1995: 45).

> Neste modelo, concebe-se o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor/a, com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação. [...] A base da eficácia docente encontra-se no pensamento do professor/a capaz de interpretar e diagnosticar cada situação singular e de elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 74).

Assim, os estudos sobre o pensamento do professor surgem como uma forma de superação ao paradigma "processo-produto", vigente na época, e que buscava, através de métodos quantitativos observáveis, mapear as condutas dos professores em sala de aula, sem considerar o contexto, os conhecimentos e os objetivos desses profissionais. Contrapondo-se a esse paradigma, o referencial sobre o pensamento do professor insere-se nas pesquisas qualitativas em educação, tendo como foco a perspectiva do professor *sobre*, *para* e *no* ensino. Nesse contexto, o ensino "caracteriza-se como um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações, realizando-as às vezes de forma automática" (PACHECO, 1995: 35).

Embora, em um primeiro momento e devido ao enfoque cognitivista da educação presente na época, esse referencial não tenha levado como referência importante o

contexto de atuação dos professores, mudanças na década de 1980, juntamente com a expansão dos estudos para diversos países do ocidente, provocaram o destaque ao papel dos espaços sociais e educativos na construção dos pensamentos e das ações docentes. Assim, outras pesquisas foram sendo realizadas a partir da abordagem socioconstrutivista. Sob a visão dessa abordagem,

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

Independentemente do enfoque, os pressupostos que orientam os estudos sobre o pensamento do professor partem de duas premissas: a primeira, de que o professor é um ser racional e reflexivo, que pensa e reflete sobre a sua prática docente; e a segunda, de que seus pensamentos dirigem as suas ações no contexto de sala de aula (BRAZ, 2006, 2007).

É relevante destacar que esse referencial trouxe contribuições para a compreensão dos processos mentais envolvidos no pensamento e nas ações dos professores e, segundo Mizukami (2004: 34), "sobre como aprende a ser professor". Nesse contexto, o foco do referencial se desdobra também para a questão da aprendizagem: como, ao ensinar e ao pensar sobre o ensino, o professor promove a construção de sua docência?

Refletindo sobre isso, os estudos sobre o pensamento do professor, ao mesmo tempo em que possibilitam conhecer e entender como esses profissionais organizam seus pensamentos e ações, também permitem o acesso ao seu processo formativo através da ligação entre o *pensar*, o *fazer* e o *ser* docente. Para entender essa ligação, na pesquisa realizada, levamos em consideração os significados do pensamento em suas dimensões como: *função psicológica superior*, "cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio" (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005: 538); *pensar*, ação que envolve a conexão com a memória e a linguagem como meio de aprendizagem e de interação com o mundo; e *produto*, resultado do pensar, através de sua solidificação na forma de ideias, imagens, construtos, crenças, perspectivas, projeções etc.

(PACHECO, 1995).

Nesse contexto, há uma relação de interdependência entre o pensamento, a memória e a linguagem, as quais também se constituem em funções psicológicas superiores. Em sua relação com a memória, o pensamento tem acesso a lembranças, informações, imagens, acontecimentos, conhecimentos, o qual possibilita um processo dinâmico em que há a reconstrução de fatos vividos, a reflexão sobre os mesmos e a construção de aprendizagens. A linguagem, nesse sentido, promove a exteriorização de parte do pensamento, através de sua verbalização ou de sua expressão de diferentes formas (linguagem corporal, artística etc.) e, através disso, comunica-o a outras pessoas, potencializando seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008) e a socialização da memória.

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

No caso da pesquisa abordada, sobre o pensamento do professor de música, investigar o processo do pensar em sua relação com a memória possibilitou acessar as trajetórias desses profissionais com a flauta doce e as vivências e experiências que foram fundadoras de suas formas de pensar e agir *sobre*, *para* e *no* ensino desse instrumento musical. Nesse contexto, a narrativa, como forma de linguagem que se organiza por meio do relato de uma história, promoveu que: "Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória" (SOUZA, 2006: 104).

Assim, no processo de estudar o pensamento dos professores através da narrativa de suas histórias, emergiram também as suas recordações-referências (JOSSO, 2010a), as quais se constituem das experiências significativas e formadoras que os professores vivenciaram ao longo de seu percurso com a flauta doce e seu ensino. Essas recordações-referências expressam os construtos, as crenças, as teorias, os conhecimentos

etc., desses profissionais para ensinar esse instrumento musical, como um quadro de referências formado por suas lembranças e aprendizados.

A história oral temática e os procedimentos de produção e análise de dados

Para acessar as trajetórias dos professores de música com a flauta doce optamos pela história oral temática, tendo em vista que essa abordagem metodológica possibilita a articulação com as pesquisas (auto)biográficas[1] ao buscar conhecer os percursos de vida dos professores através do estudo e da compreensão sobre um assunto, em particular, em suas histórias ou como forma de reconstrução de suas biografias. Por esse, entre outros motivos, essa abordagem tem tido grande projeção em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no campo da Educação Musical (cf. TORRES, 2003. BOZZETTO, 2004. LOURO, 2004. GOMES, 2009. FERLA, 2009. MACHADO, 2012).

Assim, na pesquisa desenvolvida, foi realizado um estudo a partir das histórias de quatro professores de música, egressos do curso de Licenciatura em Música de uma mesma universidade. Esses quatro professores escolheram como pseudônimos: Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo. O estudo enfocou a história oral tematizada pelas construções das trajetórias pessoais com a flauta doce e seu ensino.

Nesse contexto, "como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida" (MEIHY, 2005: 57), foi feito o "registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas" (FREITAS, 2006: 14), por meio da realização de entrevistas narrativas (EN). De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008: 91), as EN encorajam e estimulam o entrevistado "a contar sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social", tornando-se, como expressa Louro (2004: 27), "um instrumento mais adequado para a pesquisa de História Oral, porque a memória deve ser lembrada e reconstruída. É durante a entrevista que se faz 'história', na medida em que as lembranças são reconstruídas no ato de se narrar".

Nesse sentido, a história oral vincula-se à memória e à narrativa ao buscar reconstruir fatos vividos e percursos trilhados.

[1] As pesquisas (auto)biográficas, de acordo com Nóvoa (1995: 19), nascem "no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores".

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

Assim, a história oral sublinha a dinâmica que abarca a narrativa em sua relação com a memória e o pensamento, enquanto fonte oral viva e em permanente transformação, emergindo, segundo Josso (2010a: 38), "[...] do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor de um questionamento presente".

Levando em conta o exposto, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante da pesquisa e organizadas em duas etapas: EN I e EN II. Na primeira etapa (EN I), foi elaborado um roteiro com questões semiestruturadas, tendo como pergunta central "Como a flauta doce entrou em sua vida?", a qual teve o objetivo de desencadear a narrativa dos participantes sobre suas trajetórias com a flauta doce e seu ensino; na segunda (EN II), não houve um roteiro previamente elaborado, a entrevista foi realizada com questões abertas, as quais foram sendo formuladas no decorrer do processo de narrativa dos entrevistados. Como diferencial, nessa última entrevista foi solicitado aos participantes que falassem sobre os significados que a flauta doce e seu ensino têm em suas vidas através de uma imagem, de uma poesia e de uma música selecionadas antecipadamente por eles.

Na pesquisa - antes, durante e após a realização das entrevistas e de suas transcrições - foram utilizados alguns procedimentos da Teoria Fundamentada na análise e interpretação dos dados, tendo em vista que "serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los" (CHARMAZ, 2009: 24-25).

Os procedimentos da Teoria Fundamentada utilizados compreenderam, principalmente, os processos de codificação qualitativa e de redação de memorandos. Antes de iniciar o processo de codificação, foi realizada uma análise temática geral das transcrições, através da qual foram agrupadas partes das duas etapas das entrevistas, tendo como foco as recordações dos participantes com a flauta doce e seu ensino. Assim, a análise temática geral organizou as histórias mantendo a globalidade da narrativa na realização da codificação.

O processo de codificação abrangeu duas fases: a codificação inicial e focal. Na codificação inicial, foi feita a análise de linha a linha, a qual consistiu em um procedimento

atento e minucioso, produzindo os primeiros códigos da pesquisa. Nesse tipo de codificação, embora cada linha tenha sido analisada em partes, houve o cuidado em não se perder seu sentido junto a outras linhas, ou seja, no contexto como parte de um todo. Após, na codificação focal, os códigos iniciais foram retomados e, novamente analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse processo, foram construídas as categorias analíticas, as quais, de acordo com Charmaz (2009), produzem compreensões acerca de ideias, eventos ou processos nos dados, fazendo isso em aspectos reveladores. Assim, emergiram as seguintes categorias da pesquisa: (a) refletindo a imagem de um flautista; (b) experimentando a docência com a flauta doce; (c) somando referenciais de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce; (d) ampliando horizontes musicais "através da" e "com a" flauta doce; (e) aprendendo flauta doce em grupo; (f) fazendo música e expressando-se com a flauta doce.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram redigidos memorandos pela pesquisadora, os quais se constituíram no registro pessoal e reflexivo dos processos envolvidos na construção da investigação sobre o pensamento dos professores na docência com a flauta doce. Nesse sentido, a redação dos memorandos pode ser considerada, segundo Charmaz (2009: 106), "a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. Quando você escreve os memorandos, você para e analisa suas ideias sobre os códigos de todas e quaisquer formas que lhe ocorram naquele momento".

Assim, através do estudo e das análises feitas sobre as histórias dos participantes, foi possível reconstruir seus percursos com a flauta doce, bem como conhecer e compreender parte de seus pensamentos e suas ações pedagógico-musicais com esse instrumento musical. A pesquisa possibilitou, juntamente com a perspectiva do referencial sobre o pensamento do professor, acessar as experiências formadoras e as recordações-referências para ensinar dos professores entrevistados.

Como a flauta doce entrou em sua vida? - as trajetórias dos professores de música com a flauta doce

A flauta doce entrou na vida de cada professor de música entrevistado de uma forma, ao mesmo tempo, particular e coletiva. Nas histórias de Maria Lucia e de Vera esse instrumento musical entrou em suas vidas quando ainda eram crianças, por isso, elas se referem ao seu envolvimento com a flauta doce como ao de uma amizade de infância, como Maria Lucia comenta na entrevista: "Somos amigas de infância" (EN I). Vera não

chega a usar a palavra amizade, mas em sua narrativa descreve uma relação de companheirismo: "Quando eu estava me sentindo sozinha, eu tocava flauta. Quando eu estava feliz, eu tocava flauta" (VERA, EN I).

Enquanto Vera dedicou-se apenas ao estudo de flauta doce, primeiramente, com aulas particulares e, depois, também participando da orquestra da escola, Maria Lucia iniciou seus estudos com a flauta doce juntamente com o do piano, no entanto, a forma como concebia e interagia com cada instrumento era diferente. "A flauta era o meu instrumento de grupo e o piano era o meu instrumento individual. Então, era muito divertida a questão de tocar em grupo" (MARIA LUCIA, EN I).

No decorrer dos anos, o envolvimento de Maria Lucia com o aprendizado da flauta doce a levou para a sua primeira experiência docente com esse instrumento musical aos quinze anos de idade. Essa experiência foi tão significativa que a fez decidir seguir a carreira como professora de música, como conta: "Foi quando eu decidi que queria dar aula de música. Queria especificamente dar aula. Não queria ser instrumentista" (EN I).

Luis Henrique também teve seu primeiro contato com a flauta doce na infância, no entanto, diferentemente de Maria Lucia e Vera, não criou laços fortes com o instrumento musical nesse período, pois o considerava apenas um brinquedo. Foi no curso de Licenciatura em Música e, especificamente, na disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce" que esse instrumento musical começou a fazer parte de sua vida. Ele narra que: "[...] o meu mundo flautístico, na verdade, iniciou na universidade" (EN I).

Os vínculos criados na graduação fizeram com que Luis Henrique se apaixonasse pela flauta doce e que seu interesse crescesse a cada nova experiência vivida. Um fato que marcou o início dessa paixão foi a experiência de apreciar quartetos de flauta doce tocando. Em suas palavras destaca: "Ali, eu me apaixonei completamente pela flauta doce" (LUIS HENRIQUE, EN I). Para ele, que já possuía uma trajetória como músico de bandas de rock, nas quais tocava contrabaixo ou violão, e sabia de sua importância para o aprendizado grupal de música, a experiência de ver e de tocar em quartetos de flauta doce mostrou-se reveladora.

Assim como Luis Henrique, Bernardo iniciou sua história com a flauta doce, formalmente, na disciplina de "Práticas Instrumentais - Flauta Doce" do curso de Licenciatura em Música. Antes da Licenciatura, ele havia iniciado o curso de Bacharelado em Violão e, até então, não havia estudado sistematicamente outro instrumento musical. Nesse contexto, estudar flauta doce representou, para ele, a abertura para outros universos

musicais e educacionais. Maria Lucia também enfatiza esse ponto, comentando que a flauta doce foi costurando seus percursos musicais e profissionais com a docência em música.

Vera foi a única do grupo que não cursou a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce", no entanto, participou de diferentes formações musicais com esse instrumento na graduação. Em seu recital de formatura, teve a possibilidade de tocar uma música que havia marcado sua história com a flauta doce na infância. Essa música foi *Allegro for a flute clock* de Ludwig Van Beethoven (1770-1827), arranjo de E. Spiegl, na qual tocou pela primeira vez, naquela época, uma flauta doce tenor, tendo uma parte de destaque na obra. Assim, em sua formatura teve a oportunidade de reviver a nostalgia que havia tido na primeira vez, no entanto, de maneira diferente, ressignificada pela situação presente.

Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo além de participarem de grupos instrumentais com a flauta doce no curso, também se envolveram com atividades pedagógico-musicais. Maria Lucia, desde sua primeira experiência docente, aos quinze anos de idade, praticamente não parou com sua atividade como professora, trabalhando em escolas e em projetos de inclusão social enquanto cursava Licenciatura em Música.

No período em que estudou na universidade, Luis Henrique ficou conhecido como flautista por sempre carregar, consigo, suas flautas doces. Esse fato fez com que fosse convidado para ensinar flauta doce em uma oficina de música ligada a um projeto de extensão e de ensino, a qual considera sua primeira experiência real com a docência. Antes disso, só havia ministrado aulas de flauta doce para a sua mãe por exigência de uma atividade acadêmica.

Bernardo deu início à sua primeira experiência docente juntamente com a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce". Nesse processo, ao mesmo tempo em que era aluno e aprendia o instrumento, ensinava seguindo o modelo de seu professor.

Na trajetória de Bernardo, as qualidades da flauta doce para o ensino de música destacam-se em suas relações com esse instrumento musical. Para ele: "A flauta doce é um instrumento fantástico para ser inserido no cotidiano da escola como um instrumento de aprendizado musical e como um instrumento por si só" (EN I).

Atualmente, os quatro professores de música atuam com o ensino de flauta doce em escolas particulares do Rio Grande do Sul, desenvolvendo suas atividades ou na forma de oficinas de música ou através do ensino do conteúdo música na disciplina de Artes ou trabalhando de ambas as formas.

Na escola, Maria Lucia é a professora responsável pela educação musical na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, trabalha com a flauta doce apenas em oficinas de música denominadas "clubinhos". No componente curricular "Artes", ela desenvolve outras atividades musicais que não se restringem apenas ao ensino instrumental.

Luis Henrique trabalha com a flauta doce em oficinas de música em dois espaços socioeducativos: na escola em que atua como professor de música para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e em um projeto de inclusão social.

Vera desenvolve o ensino de flauta doce na escola particular, a partir do 5° ano do ensino fundamental no componente curricular "Artes" e, na forma de oficina de música, almejando a formação de um grupo instrumental com seus alunos. Como professora, Vera vê que o processo de pensar na flauta doce e em seu ensino não é dissociado do resto de sua vida (EN II).

Bernardo inseriu o ensino de flauta doce em sala de aula, na escola particular em que atua, como uma forma de possibilitar o desenvolvimento musical de seus alunos, o aprendizado da notação musical e a introdução do estudo de um instrumento de sopro. Sua decisão de introduzir a flauta doce na disciplina de Artes decorre das exigências e necessidades da escola, a qual possui uma banda musical e uma orquestra. Desse modo, como único professor de música responsável por todas as atividades musicais da instituição, viu na flauta doce uma forma de promover que os objetivos da escola fossem atingidos. No entanto, não foi apenas com esse motivo, como mostra em seu relato, comentando que ensinar flauta doce: "É a atividade, que no momento, traz-me muita satisfação de trabalhar com os alunos" (BERNARDO, EN I).

Nas entrevistas, os professores de música narraram um pouco de seus *universos musicais, flautísticos*[2] e *docentes* através do relato de seus percursos com a flauta doce e seu ensino. As narrativas mostram o envolvimento dos professores com o instrumento musical, os sentidos atribuídos ao ensino de flauta doce, a singularidade do vivido e a coletividade da qual fazem parte como alunos egressos do mesmo curso de Licenciatura em Música e como um grupo de professores de música que trabalha com o ensino de flauta doce.

[2] Termo utilizado por Luis Henrique nas entrevistas.

As recordações-referências dos professores de música para ensinar flauta doce

A partir das histórias dos professores de música entrevistados, observamos a presença de vivências e experiências que se constituem como recordações-referências para ensinar flauta doce. Para fins de estudo, as recordações-referências, identificadas através da análise das narrativas dos participantes, encontram-se organizadas nas categorias apresentadas anteriormente e que serão discutidas a seguir.

(a) Refletindo a imagem de um flautista. Além de ideias, construtos, crenças, representações, o pensamento é constituído e expresso por imagens (VYGOTSKY, 2008). Nesta categoria é discutida a relação entre a imagem com o processo de internalização e de constituição do ser flautista e do ser professor de música.

Nas histórias de Maria Lucia, Vera e Luis Henrique com a flauta doce, eles foram construindo a imagem de flautistas ao redor de si. Essa imagem, a princípio, não lhes era consciente, ou seja, eles não se viam como flautistas, embora estudassem flauta doce. No entanto, as pessoas que os conheciam e os viam com a flauta doce ou sabiam que estudavam esse instrumento musical, tinham a visão de que eles eram flautistas. Como comenta Luis Henrique (EN I): "Todo mundo me conhece por flautista, porque era com os únicos instrumentos que eu andava por lá"; e Maria Lucia (EN I): "[...] as pessoas sabiam que eu tocava flauta doce".

Assim, suas primeiras incursões na docência com a flauta doce ocorreram por intermédio de pessoas que tinham a visão de que eles eram flautistas. Como relata Vera (EN I), "[...] o diretor dessa escola tinha sido meu diretor quando eu comecei a tocar flauta, naquela escola onde eu estudei flauta. Então, todos eles pediram para eu ir lá fazer a entrevista [para o cargo de professor de música]". Nesse sentido, a imagem de flautistas os conduziu, de certa forma, para a docência com a flauta doce, ao passo que foi sendo internalizada e, hoje, exerce um importante papel na forma como pensam o seu trabalho com esse instrumento musical. Nesse sentido, a partir de uma referência de outros (JOSSO, 2010b) foi sendo construída uma referência de flautista e de professor para si, a qual iniciou, propriamente dita, através de um processo de experimentação e de exploração com o ensino de flauta doce.

(b) Experimentando a docência com a flauta doce. Um ponto importante que emergiu das narrativas dos professores de música, e que é abordado nesta categoria, diz respeito à questão da recente inserção na carreira docente após a conclusão da

formação acadêmico-profissional[3]. Essa questão é recorrente em pesquisas que tratam sobre o professor iniciante (MARCELO, 2012. SOUZA, 2009. NONO; MIZUKAMI, 2006) e as fases da carreira docente (HUBERMAN, 1995. XISTO, 2004). No âmbito das pesquisas sobre a docência com a flauta doce, Pereira (2009) discorre sobre as dificuldades encontradas pelos professores de música no início de sua atuação profissional com o ensino desse instrumento musical.

Para os professores de música entrevistados nesta pesquisa, o início da docência com a flauta doce constitui-se em um período dedicado à exploração de suas potencialidades e à experimentação. Esse período é marcado por muitos dilemas e desafios, nos quais cada um está buscando a sua maneira singular de ensinar. Nesse processo, Vera relata que logo que assumiu sua primeira turma, com o ensino de flauta doce, tentou seguir os passos de uma professora de música que atua em outra escola da mesma rede de ensino que a sua. Fez isso, por exigência da escola, no entanto, não se adaptou e, hoje, está fazendo um trabalho diferente, através do qual se sente mais motivada, o mesmo acontecendo com seus alunos. Esse trabalho se baseia nas experiências que teve no período em que era aluna de flauta doce. Assim, aquilo que lhe foi significativo serve como referência no momento em que planeja e desenvolve suas aulas.

Com Luis Henrique acontece algo um pouco diferente, embora também se baseie nas experiências significativas e formadoras que teve em seu percurso com a flauta doce, principalmente as vividas em grupos instrumentais. O que acontece de diferente é que Luis Henrique está confeccionando seu próprio método para iniciação à flauta doce e, nesse processo, atua como um professor-pesquisador, investigando, refletindo e aperfeiçoando o seu método a cada aula. Assim, não só reflete sobre o método e a forma que o trabalha, mas também sobre sua atuação como professor de música.

Para Bernardo, as vivências que teve com a flauta doce também funcionam como guias de suas ações e de seus objetivos pedagógico-musicais em sala de aula. Um ponto que se destaca em sua história é o fato de a flauta doce ter promovido a abertura de seu universo musical para o estudo de outros instrumentos musicais. Esse ponto, hoje, é projetado para seus alunos, no seu fazer docente, ou seja, assim como aconteceu com ele, espera que a flauta doce potencialize essa abertura aos seus alunos.

[3] Segundo Diniz-Pereira (2008: 255), a formação acadêmico-profissional é a "etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior".

Nessa fase inicial de docência profissional, os professores de música estão construindo o seu fazer docente singular através das experiências significativas e formadoras que tiveram enquanto alunos de flauta doce e em experiências docentes anteriores. Cabe destacar ainda que, nessa fase, "estão presentes muitas das crenças, dos valores e das perspectivas dos professores de música com o ensino de flauta doce" (SOUZA, 2012: 115). Muitas dessas crenças, valores e perspectivas trazem em seu âmago a referência de alguns professores que marcaram sua trajetória com a flauta doce.

(c) Somando referências de professores na construção de uma docência singular com a flauta doce. É expressivo o número de trabalhos sobre formação docente que sublinham a presença de uma referência docente ou de um modelo de professor na história de vida de professores (GOODSON, 1995. BELLOCHIO, 2011). A existência da referência de um ou mais professores também foi narrada de forma significativa pelos entrevistados e, por isso, é tratada nesta categoria.

Desse modo, foi observada a presença de professores que atravessaram a vida dos participantes da pesquisa deixando marcas profundas e constituindo-se em referências docentes para o ensino de flauta doce, influenciando, como sublinha Goodson (1995: 72), "de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno".

Embora muitos professores tenham sido citados nas entrevistas, um mesmo docente se destacou na narrativa de Maria Lucia, Luis Henrique e Bernardo. O referido professor foi o responsável pela disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce" do curso de Licenciatura em Música no período em que eram alunos. Maria Lucia conta que através dele aprendeu como organizar e planejar suas aulas de flauta doce. Bernardo relata que em suas primeiras experiências docentes com a flauta doce seguiu a metodologia do professor. E Luis Henrique destaca que a partir das aulas desse docente sentiu-se motivado a conhecer mais sobre a flauta doce, sua história, seus métodos e repertório, e se interessou pelo seu ensino.

Através das referências de professores e das experiências que tiveram em seu percurso com a flauta doce, os professores de música foram tecendo seus primeiros conhecimentos sobre o instrumento e seu ensino. Esses conhecimentos, hoje, somados às suas vivências cotidianas com o ensino de flauta doce nos espaços em que atuam, subsidiam seus pensamentos e ações docentes, assim como possibilitam a reconstrução desses conhecimentos e novas aprendizagens.

(d) Ampliando horizontes musicais "através da" e "com a" flauta doce. Nesta categoria é enfatizada a relação entre o pensamento e o contexto de interação social vivido pelos participantes. A forma como eles recordam e significam suas vivências com a flauta doce está ligada a vários fatores que "se interpõem e se articulam: o psicológico, o funcional e o contextual, num processo que une o racional e o emocional; o utilitário e o lúdico; o grupal e o individual" (SOUZA, 2012: 146).

Nesse sentido, a flauta doce além de promover o estudo de um instrumento musical na vida dos professores de música, também significou a ampliação de seus horizontes musicais através de diferentes experiências vividas por eles. Na infância de Maria Lucia e Vera, a flauta doce possibilitou diversas situações e experiências, nas quais conheceram diferentes pessoas, lugares e participaram de variadas atividades musicais, marcando de forma significativa suas vidas.

Na história de Luis Henrique e de Bernardo, os quais vinham de uma formação musical em violão, foi na universidade que a flauta doce possibilitou a ampliação de seus universos musicais ao inserir o aprendizado de outro instrumento musical, provocando paixões, como aconteceu com Luis Henrique, e o interesse pela educação musical, como significou para Bernardo.

A partir disso, percebemos a importância que essas vivências, proporcionadas pela entrada da flauta doce na vida dos professores de música, tiveram em suas trajetórias pessoais e profissionais, de modo a afetar suas formas de pensar, sentir e fazer o ensino desse instrumento musical. Dentre as diversas vivências que os professores tiveram com a flauta doce, sublinham-se as experiências musicais compartilhadas em grupo.

(e) Aprendendo flauta doce em grupo. Pesquisadores como Swanwich (1994) e Beineke (2003) apontam a prática musical em grupo e o aprendizado coletivo de um instrumento como formas de interação com a música e, por conseguinte, de promoção da educação musical. Essa questão, enfocada na presente categoria, é destacada por todos os participantes da pesquisa em suas vivências com a flauta doce.

Nas entrevistas, os professores de música contaram muitos dos momentos marcantes que tiveram com a flauta doce em formações de conjunto, sendo que alguns deles puderam compartilhar experiências entre si, tendo em vista que chegaram a ser colegas em algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Música.

O fator que mostra a importância das experiências em grupos de flauta doce pode ser visto através do relato de Luis Henrique: "A gente toca em grupo e aprende muito"

(EN II). Assim, o ponto de destaque está nas aprendizagens que o estudo coletivo de flauta doce pode proporcionar, o qual os professores já conhecem, por terem vivido em seus percursos, e entenderem ser positivo para o desenvolvimento musical de seus alunos.

Nesse contexto, as lembranças das experiências em conjuntos de flauta doce aparecem e são projetadas nos pensamentos e nas ações pedagógico-musicais dos professores de música com seus alunos. Tais lembranças reforçam suas crenças e teorias sobre o ensino coletivo e sua importância para que alunos com diferentes níveis de conhecimentos musicais possam tocar juntos, trocando aprendizagens não só com os professores, mas também com outros colegas.

(f) Fazendo música e expressando-se com a flauta doce. De uma forma singular, e ao mesmo tempo coletiva, o pensamento dos professores de música, em seus percursos como estudantes de flauta doce, foi promovendo o desenvolvimento da musicalidade (cf. CUERVO, 2009) com o instrumento. Nesta categoria, refletimos sobre as relações construídas pelos participantes com a flauta doce, as quais sustentam o seu pensar e fazer pedagógico-musical atual com o ensino desse instrumento.

Nas trajetórias dos professores com a flauta doce, o aprendizado do instrumento possibilitou que eles fizessem música e se expressassem musicalmente em seu amplo significado. Nesse sentido, as relações tecidas com esse instrumento musical basearam-se: na *identificação*, através do sentimento de que a flauta doce era uma continuação de si, como comentou Maria Lucia, e na narrativa de Luis Henrique: "parece que faz parte do teu corpo" (EN I); na *entrega*, como expressa Vera: "a gente não consegue viver a arte sem se entregar" (EN II); na *dedicação*, ao reservarem grande parte de seu tempo para o instrumento, como fez Luis Henrique ao deixar de lado seus outros instrumentos musicais; e no *estudo*, buscando aprender mais *sobre*, *com* e *no* instrumento musical.

Assim, para construírem relações nessa amplitude, foi preciso de *tempo*, como conta Luis Henrique: "Demorou a eu estar confortável, conseguir improvisar e todas aquelas questões. [...] Então, é o tempo. Eu imagino que com dez anos de flauta, vou tocar 'tri bem'. Agora, imagino um grupinho com cinco anos de flauta..." (EN I); e de *implicação*, através de um trabalho engajado com a flauta doce, o qual faça sentido tanto para os professores quanto para os alunos. Implicação que foi demonstrada pelos quatro participantes da pesquisa, os quais veem a importância da criação de laços afetivos entre a flauta doce e seus alunos para potencializar o desenvolvimento da musicalidade.

Refletindo e analisando as categorias apresentadas e discutidas, começamos pela imagem de flautista para destacar como uma referência ou imagem externa (a visão dos outros) foi sendo incorporada e construída por cada professor de música. Nessa imagem, vemos que o fato de tocarem o instrumento musical foi o ponto de partida para que os considerassem capacitados para atuarem com o seu ensino. Vera também compartilhava desse pensamento, quando ainda não atuava como professora de flauta doce, mas não se via como flautista. "Se eu não tenho formação específica, eu prefiro não trabalhar, porque eu nunca estudei flauta doce profissionalmente. Sempre fui amadora no sentindo de que eu não estava me especializando. Não tenho um conhecimento que eu julgo bastante amplo de técnica" (VERA, EN I).

Embora, no início, Vera não se sentisse preparada para ensinar flauta doce por não ter um conhecimento aprofundado de técnica, o fato de já ter uma trajetória com esse instrumento musical fez com que ela aceitasse o desafio e buscasse se aperfeiçoar não só no que diz respeito ao estudo do instrumento, mas também ao conhecimento pedagógico necessário para ensiná-lo. Com Maria Lucia e Luis Henrique esse envolvimento com a flauta doce foi acontecendo mais naturalmente à medida que adentravam no *universo flautístico*. A imagem de flautista foi sendo assimilada conforme foram traçando o caminho em direção à mesma.

No entanto, mais que a imagem de flautista, a imagem de professor de música é a mais forte e presente em suas práticas pedagógico-musicais diárias com o ensino de flauta doce. Essas práticas, intimamente ligadas aos seus pensamentos, são responsáveis pela construção da docência, a qual é marcada pelas recordações-referências para ensinar flauta doce, ou seja, às lembranças de suas trajetórias como alunos de instrumento, aos primeiros passos como professores, às referências de docentes que marcaram significativamente seus percursos, ao papel que a flauta doce teve na ampliação de seus horizontes musicais, à importância da aprendizagem em grupo e ao fazerem música, expressando-se musicalmente com a flauta doce. Assim, se eles iniciaram a docência por serem reconhecidos pelos outros como flautistas, exceto no caso de Bernardo que buscou esse caminho por iniciativa própria, hoje, todos estão construindo a sua imagem de professor de música com a flauta doce.

Refletindo sobre o pensamento do professor na construção da docência com a flauta doce

Buscando conhecer e compreender o pensamento dos quatro professores de música entrevistados em sua relação com as ações pedagógico-musicais desenvolvidas no

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

Nesse contexto, é evidente a complexidade que envolve os professores e seu pensamento, na qual diferentes relações tecidas ao longo da vida desses profissionais atuam afetando e influenciando o seu pensar e fazer docente. Algumas dessas relações foram expressas nas recordações-referências dos professores de música, as quais se remetem, principalmente, às vivências e às experiências com a flauta doce na infância e na universidade.

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

As vivências e experiências, carregadas de sentido e significado para os professores de música, guiam seus pensamentos e ações pedagógico-musicais com esse instrumento musical nos espaços socioeducativos em que atuam. Além disso, também nutrem a sua crença na potencialidade educativa e musical da flauta doce no âmbito da educação musical, como possibilidade de promover o desenvolvimento musical dos alunos.

Assim, podemos inferir que as relações socioafetivas com a flauta doce foram cruciais para o envolvimento dos participantes com esse instrumento musical e sua docência e que o afeto, "como fonte geradora de potência, de energia" (ROSSINI, 2001: 9), move seus objetivos e ideais pessoais e pedagógico-musicais com o ensino instrumental. Desse modo, o processo de pensar o ensino expressa-se por uma ação relacionada tanto a fatores emocionais quanto racionais. Como comentam Baggio e Oliveira (2008: 137), "a razão e a emoção estão entrelaçadas em nossas ações".

No processo de pensar o ensino de flauta doce, os professores de música acessam suas lembranças e tecem reflexões a partir de suas recordações-referências para ensinar. Essas explicitam seus construtos, conhecimentos, crenças, perspectivas, teorias, valores etc. Nesse processo, o pensamento é constantemente transformado e reconstruído

na inter-relação com as recordações-referências e o contexto presente, promovendo a aprendizagem do ser professor.

Desse modo, ao pensar o ensino, o professor de música, ao mesmo tempo em que produz o seu *fazer*, possibilita a construção do seu *ser* docente com a flauta doce. Nesse contexto, entendemos que no processo formativo, o qual "é atravessado por múltiplos processos relacionais" (DOMINCÉ, 2010: 211), o processo de pensar o ensino de flauta doce se configura como uma dimensão importante na constituição do ser professor de música ao possibilitar a reflexão sobre as suas ações pedagógico-musicais e os seus objetivos docentes.

Pensando a formação docente com a flauta doce

A pesquisa, ao compreender o papel do pensamento e sua importância no processo de constituição da docência com a flauta doce dos professores entrevistados, abriu espaço para a reflexão sobre os caminhos formativos ao longo da vida. Marcelo (2012: 14) fala do mito que se criou de que se aprende a ser professor na prática, no entanto, mais que aprender na prática diária de ensino, aprende-se a ser professor pensando *sobre*, *para* e *com* a prática, ou seja, pensando e refletindo sobre as ações educativas e pedagógico-musicais no contexto do fazer docente.

Cabe destacar que as pesquisas embasadas no paradigma "processo-produto" tiveram uma parcela de contribuição para a construção desse mito ao enfatizar o professor como um simples executor e reprodutor de técnicas e métodos de ensino, reduzindo a docência ao acúmulo de um repertório de ferramentas pedagógicas. Percorrendo um caminho oposto, os estudos sobre o pensamento do professor deslocaram o seu foco de investigação do ensino para o professor de modo a "compreender o que faz com que o processo de ensino seja especificamente humano" (PACHECO, 1995: 46). Nesse processo, os estudos passaram a levar em consideração tanto a dimensão profissional quanto pessoal dos professores (BEN PERETZ, 1995. NÓVOA, 1995; entre outros), o que possibilitou a compreensão da dimensão do pensamento no processo formativo docente (MIZUKAMI, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa sublinhou que o pensar dos professores de música não ocorre no vazio, ele é subsidiado pelos conhecimentos, vivências, construtos etc., que são construídos ao longo da trajetória de vida, muitos desses formando as recordações-referências para ensinar seja música, em seu sentido amplo, seja música através

do ensino de um instrumento, como no caso da flauta doce; e é influenciado e afetado pelo contexto complexo e incerto da sala de aula (PACHECO, 1995. PÉREZ GÓMEZ, 1998). Desse modo, o pensar subsidiado pelas recordações-referências, e em inter-relação com a prática pedagógico-musical, está promovendo o processo formativo docente em música com a flauta doce dos professores participantes da pesquisa.

Na história dos professores de música entrevistados, as recordações-referências, presentes em seus pensamentos, constituem-se de vivências com a flauta doce, principalmente na infância (exceto no caso de Bernardo) e na graduação. Nesse contexto, chamamos a atenção para o curso de Licenciatura em Música, o qual tem por objetivo a formação de professores. Esse curso é o responsável por potencializar os conhecimentos e vivências necessários à prática docente em música. Na narrativa dos participantes da pesquisa, a graduação teve importante contribuição para o envolvimento dos professores com a flauta doce e seu ensino. Mesmo no caso de Vera, que não cursou a disciplina de "Práticas Instrumentais – Flauta Doce", o instrumento esteve presente através de outras práticas musicais no espaço do curso. Foram essas vivências na graduação, somadas a outras vividas em diferentes contextos e épocas, que possibilitaram que hoje esses professores estejam ensinando flauta doce e construindo a sua docência com esse instrumento musical.

Referências

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

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

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

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

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

Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 2216-2226.

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

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

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

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

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

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

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

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

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

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

MACHADO, R. B. *Narrativas de Professores de Teoria e Percepção Musical*: caminhos de formação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

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

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S.

Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-15.

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

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

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

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

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

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

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

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Saber Acadêmico*, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

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

SOUZA, Z. A. *Construindo a docência com a flauta doce*: o pensamento de professores de música. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2012.

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

TORRES, M. C. A. R. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia*: músicas, memória e mídia. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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

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

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

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

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

Zelmielen Adornes de Souza é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participa do grupo de estudos e pesquisas FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical, realizando pesquisas no âmbito da educação musical e do ensino de flauta doce. Também possui experiências docentes na área da educação e da educação musical, tendo atuado como pedagoga em escolas e como professora de flauta doce em oficinas de música. Atualmente, integra o quadro de servidores técnico-administrativos em educação da UFSM, atuando como Pedagoga no Colégio Politécnico (CPSM/UFSM). zelmielen@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio é Coordenadora da ABEM, região sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora da UFSM, junto aos Cursos de Música Licenciatura, Pedagogia, Educação Especial. Vinculada ao departamento de Metodologia do Ensino, é professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do FAPEM: formação, ação e pesquisa em Educação Musical, editora da Revista Educação (UFSM) e bolsista PQ do CNPq. claubell@terra.com.br