



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DE CANTO

PAULA CRISTINA ARRAIS DIAS

**Brasília
2025**

PAULA CRISTINA ARRAIS DIAS

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DE CANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música. Mestrado Acadêmico. Instituto de Artes, Departamento de Música. Universidade de Brasília, como requisito final para obtenção do título de mestre em Música.

Orientador/a: Profa. Dra. Jéssica de Almeida.

**Brasília
2025**

elaborada pela BCE

Ficha catalográfica:

Dissertação de mestrado intitulada Construção Identitária de Professoras de Canto, de autoria de Paula Cristina Arrais Dias, avaliado pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Prof/a. Dr/a. Jéssica de Almeida
Universidade de Brasília
Orientador/a

Prof/a. Dr/a Ana Lucia de Marques e Louro Hettwer
Universidade Federal de Santa Maria
Examinador/a Externo/a

Prof/a. Dr/a Delmary Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília
Examinador/a Interno/a

Data de aprovação: Brasília, 4 de agosto de 2025.

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-0254.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós Alaor e Edna que se foram, mas que continuam sendo exemplo de sabedoria e resiliência. A todos os meus professores ancestrais que passaram pela minha vida por meio de livros ou ensinamentos orais e que constituem parte de meu jardim.

À música que me dá voz quando as palavras não bastam, que é solo que acolhe os meus passos e é estética que direciona os meus sentidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus avós, Ivo e Maria de Lourdes, que, ainda presentes nesta vida, forneceram base e segurança familiar aos meus pais, permitindo que eles fizessem o mesmo por mim e por minha irmã.

Aos meus pais e à minha irmã, pela presença constante e pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha jornada.

À Danielle Dumont, que, com sua presença retumbante em minha vida pessoal e profissional, me ensinou e ainda me ensina a cantar, mesmo quando o silêncio se instaura por dentro.

Ao Ian Gonçalves, que, com sua condução sensível, me ensina a moldar meu canto às demandas do dia a dia.

Ao Mauro Fiuza que com sua capacidade didática é um exemplo de maestria pedagógica e conhecimento profundo.

A todos os professores, da música ou de outras áreas, que me deram aula e, por isso, fazem parte da constituição do meu jardim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, pelo suporte institucional.

Às professoras que fizeram parte desta pesquisa e me permitiram adentrar o lugar sagrado de reflexão de suas docências.

À minha orientadora, Dra. Jéssica de Almeida, pelo acompanhamento sensível, rigoroso e metódico.

RESUMO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa Processos de Formação em Música, a presente pesquisa abordou os processos de construção identitária de professoras de canto, partindo da hipótese de que a identidade docente influencia escolhas metodológicas, práticas pedagógicas e abordagens em sala de aula. Neste contexto, o objetivo geral foi analisar como a construção identitária do professor de canto pode impactar a sua atuação docente. Para tanto, foi necessário explorar algumas possibilidades de construção identitárias a partir das narrativas das professoras de canto participantes da pesquisa e analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente. Em termos metodológicos, a pesquisa se configurou como (auto)biográfica, sendo o método histórias de vida e o procedimento a biografia músico-educativa. A coleta de dados ocorreu por meio de rodas de conversa com as professoras que contaram as experiências que compõem seus caminhos de formação. Os resultados da análise indicaram que as escolhas metodológicas das professoras estão relacionadas às vivências pessoais, aos valores e crenças sobre aprendizagem e às interferências socioculturais que cada uma apresenta. Além disso, a consciência sobre os próprios processos identitários pode favorecer uma atuação reflexiva e propiciar a autonomia e emancipação em sala de aula para ambos professor e aluno, promovendo o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Processos de Formação em Música. Pesquisa (Auto)Biográfica. Identidade docente. História de Vida. Professor de canto.

ABSTRACT

Affiliated to the Postgraduate Program in Music at the Universidade de Brasília, within Research Line Processes of Training in Music, this investigation addressed the identity construction processes of female singing teachers and, based on the hypothesis that teaching identity influences methodological choices, pedagogical practices, and classroom approaches. In this context, the general objective of this research was to analyse how the singing teacher identity construction may impact their teaching performance. For this purpose, it was necessary to explore some possibilities of identity construction based on the narratives of the singing teachers that were participating and to analyze the impact of these constructions on their pedagogical performance. In methodological terms, the research was configured as (auto)biographical, uses the life's history method and the procedure Biografia Músico-Educativa. Data collection was carried out through conversation circles with the teachers, who shared experiences that shaped their educational paths. The results of the analysis indicated that the teachers' methodological choices are related to their personal experiences, values and beliefs about learning, and the sociocultural influences each one embodies. Furthermore, self-awareness of one's own identity processes fosters a reflective teaching practice and promotes autonomy and emancipation in the classroom for both teachers and students.

Palavras-chave: Music Training Processes. (Auto)Biographical Research. Teaching Identity. Life's History. Singing Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Escombros – A primeira perspectiva do meu Jardim.....	10
1.2 Preparando a terra.....	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
3 IDENTIDADE: REVERBERAÇÕES DO CONCEITO A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN E CLAUDE DUBAR	21
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CAMINHOS HISTÓRICOS E COMPREENSÕES ACERCA DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E DO PROCEDIMENTO DE BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA	31
4.1 História da Pesquisa (Auto)biográfica	35
4.2.1 Eixos – estruturas do campo de ação da pesquisa	39
4.3 Biografia músico-educativa e Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil.....	44
4.3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados	46
4.3.1.1 A Biografia músico-educativa em minha pesquisa	46
4.3.1.2 Procedimento de análise de dados em minha pesquisa.....	48
5 ANÁLISE.....	50
5.1 Porta diante do Jardim Secreto.....	52
5.2 Entrando no Jardim Secreto.....	55
5.2.1 Muros.....	55
5.2.1.1 Aquela que canta (AC).....	59
5.2.1.2 Aquela que é incomum (AI).....	60
5.2.1.3 Aquela que se dedica (AD).....	61
5.2.1.4 Aquela que ensina (AE)	62
5.2.2. Jardinagem (Roda de conversa e biografia músico-educativa)	63
5.2.2.1. Rosa dos Ventos (localização do Jardim, das plantas e do lago)	64
5.2.2.2. Cavando e remexendo a terra.....	66
5.2.2.2.1 Sobre raízes e solos.....	66
5.2.2.2.2. Flora.....	70
6 REFLEXOS NA ÁGUA: CONSIDERAÇÕES	81
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

O que se é, mediante uma intuição interior e o que o homem parece ser sub *specie aeternitatis* só pode ser expresso através de um mito. Este último é mais individual e exprime a vida mais exatamente do que o faz a ciência, que trabalha com noções médias, genéricas demais para poder dar uma idéia [sic] justa da riqueza múltipla e subjetiva de uma vida individual (Jung, 1986, p. 5).

O processo de pesquisa (auto)biográfica requer, necessariamente, um olhar interno do que nos constitui como pessoas. Olhar para o outro sem olhar para si mesmo é ignorar o fato de que toda realidade passa por um crivo da individuação de cada sujeito e, portanto, nunca vai ser uma realidade igual para todas as pessoas, porque será interpretada de uma maneira muito única e singular. Justamente por isso, o caminho de interpretação dos dados, por mais objetivo que seja, costuma ter um componente subjetivo e, portanto, quanto mais autoconsciência o sujeito tiver sobre si mesmo, maior se torna a possibilidade de evidenciar as lentes interpretativas que este sujeito abarca. Jung (1986) explica que

quando e na medida em que se trata de percepção e de conhecimento, não temos meios de ver além da psique. A ciência está implicitamente convencida de que existe um objeto não psíquico transcendente. Mas sabe também como é difícil reconhecer a natureza real do objeto, particularmente quando o órgão das percepções é deficiente ou inexistente, ou quando as formas de pensamento que lhes seriam adaptadas não existem ou ainda estão por ser criadas. No caso em que nem nossos órgãos sensoriais, nem seus aparelhos auxiliares artificiais nos garantem a existência de um objeto real, as dificuldades aumentam em proporções gigantescas, de maneira que se é simplesmente tentado a negar tal objeto (Jung, 1986, p. 134-135).

Foi a partir dessa compreensão e desafio das ciências em geral que surgiram propostas de se estudar o sujeito e suas relações e se fez necessário o giro linguístico. Junto a ele, ocorreu o giro metodológico, que reformulou toda uma concepção de metodologia aplicada à produção do saber do sujeito. Josso (2004), aponta que

as nossas opções metodológicas tinham, e continuam a ter, necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores do relato [...] Esse cuidado metodológico exprime bem o desafio epistemológico (e as questões de lugar e de poder que lhe estão associadas) relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e as normas de legitimação de um saber científico (Josso, 2004, p. 23).

Partindo deste pressuposto, penso ser de grande importância que eu, autora, discorra sobre minha construção identitária para contextualizar quem lê sobre a ótica que conduziu toda esta pesquisa.

Como leitora ávida do simbólico que sou e as histórias de vida sendo o ponto central de coleta de dados, eu não poderia deixar de lado os aspectos simbólicos que envolvem minha própria construção identitária e o que me levou a fazer essa pesquisa.

Enquanto sujeito no mundo, entendo que todas as pessoas têm suas características individuais que nos diferenciam e nos individualizam. Eu, particularmente, me observo como alguém que tem dificuldade em se enquadrar em categorias pré-estabelecidas socialmente. Isso, provavelmente, se dá pelo acesso que tive a diferentes formas de construção de conhecimento ao longo da minha vida.

1.1 Escombros – A primeira perspectiva do meu Jardim

A história de uma vida começa num dado lugar, num ponto qualquer de que se guardou a lembrança e já, então, tudo era extremamente complicado. O que se tornará essa vida, ninguém sabe. Por isso a história é sem começo e o fim é apenas aproximadamente indicado (Jung, 1986, p. 7).

Cresci sendo incentivada pela minha avó materna e meus pais a ler muito. Lia tudo quanto é tipo de coisa, se existiam letras, existia uma leitora em frente a elas. O que aprendi desde muito nova, fazendo minhas leituras e, depois, firmada com teoria psicológica, é o fato de que todo conto de fadas ou estória fantástica pode ser relacionada simbolicamente a uma rica vida psicossocial. Cada personagem, cenário e cena podem compor uma metáfora simbólica do mundo psíquico do sujeito.

Foi por causa desse antecedente contextual que, ao longo de minha pesquisa, me vi voltando com frequência à metáfora de uma estória fantástica infantil chamada “O Jardim Secreto”. Para mim, a estória como um todo é uma forte representação dos processos identitários, mas durante esta pesquisa, me foquei no próprio jardim secreto, um único símbolo que carrega muito dentro de si.

Existem elementos possíveis de se ver e, talvez, o conhecer de um jardim como o muro, por exemplo, pode ser comparado a uma camada superficial, ou seja, aquilo que vemos de fora, que é expresso e possível de ser lido por quem se

interessar. Em uma pessoa, pode ser percebido escolhas de vestimenta, gosto musical, tipo de alimentação, tipo de esportes, formas de comunicação etc. Tudo isso me permite ter uma visão dos posicionamentos sociais e particulares que o sujeito apresenta e/ou quer ser reconhecido enquanto pertencente de um determinado ambiente ou cultura. Mas existem outras tantas coisas que só conseguimos acessar se nos for permitido ou provocado.

Para começar a delimitar esses muros do meu jardim, não tenho apenas uma formação institucional. Sou composta de duas graduações, uma em psicologia e outra em Música, com habilitação em Ensino do Canto. Para cada uma das áreas, aprofundi os conhecimentos por meio de pós-graduações, uma em clínica psicanalítica freudiana e lacaniana e outra em tecnologias e ciência da voz, com o intuito de aprofundar em pesquisas do campo da voz.

Com formações tão distintas, há de se esperar construções de olhares sob diferentes ângulos para os sujeitos e as situações que apareceram em meu caminho. Para além disso, tenho outros caminhos de cursos livres e interesses diversos que compõem meu campo de individuação do sujeito. No campo das artes, me situo em um limbo de interesses na música, dança, teatro e escrita. Além disso, a área corporal me convidou a integrar conhecimentos de dança, karatê, yoga e natação. Também sou composta por um estudo de áreas energéticas que, nem sempre conversam com a cultura científica, como astrologia, feng-shui, cristais, óleos essenciais, chás, infusões e ervas.

No meio do caminho entre conhecimentos energéticos e psicológicos, me tornei uma leitora de símbolos e, acessando conhecimento das psicanálises freudiana e lacaniana, juntei essas teorias psicológicas às energéticas e, depois, adentrei em estudos, os quais ainda estou em fase de aprofundamento, das teorias junguianas que têm um olhar mais atento e aprofundado para a relação da psiquê com as leituras simbólicas que englobam as áreas energéticas.

Além disso, ainda me interesse por outras áreas de conhecimento que compõem meu campo como sujeito: adestramento de cachorro, tradução, línguas estrangeiras, linguagem, leitura de símbolos, gastronomia e ponto cruz.

Todas essas áreas ajudam a compor um perfil muito individual e personalizado que abraça interesses e perspectivas de mundo, às vezes, muito distintos e que me faz ter caminhos de pensamento e de escolhas para as coisas à minha volta, que me leva a uma comunicação e a uma forma de ser no mundo muito particular e minha. A

metodologia de ensino, a minha postura em sala de aula, as abordagens de temas e assuntos que eu escolho aplicar ao ensino dos meus alunos, com certeza, refletem toda essa diversidade de conhecimentos adquiridos por mim ao longo de minha trajetória também.

E essa variedade me levou a referências e modelos artísticos muito distintos, me fazendo transitar por diferentes estilos e gêneros no campo da música, me levando a ser não só uma cantora *crossover*, mas também uma professora de canto que gosta e se sente muito à vontade em transitar pelos diferentes nichos musicais.

Quanto aos estudos acadêmicos, minhas formações científicas me ajudam a diferenciar aspectos de crença e aspectos científicos e me permite transitar pelo campo da arte com o olhar de uma criança atenta e curiosa pronta para construir e desconstruir leituras simbólicas.

É com estas características que cheguei ao Mestrado em Música. Uma profissional em formação buscando aprender a pesquisar em sua área e construir conhecimentos científicos para si e para os outros.

Durante minha formação inicial, senti o desafio de não saber o que eu precisava aprender para me tornar a profissional que esperavam que eu deveria ser. Eu percebia que esperavam que eu deveria ser muito boa em tudo de forma intuitiva e sem fazer muitas perguntas. Os professores ensinavam, muitas vezes, por metáfora, por exemplificação prática e, na maioria das vezes, só vê-los fazer ou tentar pôr em prática uma metáfora era basicamente impossível para mim. Eu precisava entender, de fato, o que estava fazendo racionalmente e corporalmente. Me deparava com estruturas rígidas de ensino com pouco espaço para a criatividade e para as dúvidas que me corroíam por dentro.

Encontrei professores que sentiam que estavam ensinando alguma coisa, mas o que eu aprendia com eles é que “eu não era boa o suficiente”, que “eu não estudava o suficiente”, que “eu não tinha o dom para aquelas áreas”, que “eu não pensava certo”. Todas essas frases me foram ditas e eu, na minha ingenuidade (e, ousado dizer, infantilidade), acreditei por muitos anos. Não ousei questionar essas perguntas. O que era bom o suficiente para uma determinada pessoa era bom o suficiente para o que eu pretendia fazer? Quanto era não estudar o suficiente? Nessa época, eu direcionava 6h por dia para o estudo e não era o suficiente. Eu e essas pessoas não sabíamos que o método poderia estar inadequado. O que era pensar certo? Por que

essa pessoa não me ensinou a pensar certo? Não era uma questão de dom, mas eu não tinha essa consciência ainda.

Ao mesmo tempo que essas experiências iam fundando crenças limitantes sobre quem eu era enquanto aluna e o que eu podia me tornar enquanto profissional, eu observava meus pais em sala de aula e, também observava como minha avó materna me ensinava ponto cruz e tricô. Havia um respeito por aquele espaço e pelo tempo do aprendiz que eu não via na maioria dos professores que se propunham a me ensinar e, lá no fundo, eu tinha memórias de frases como “toda habilidade é construída”, “se você não sabe fazer, é porque ainda não aprendeu”.

Crescia em mim uma revolta interna: Por que eu não consigo aprender o que eu busco? Porque a resposta é sempre um “você ainda não está pronta” ou “não é nesta disciplina ou neste curso que você vai aprender isso” ou “você não tem dom/talento para isso” e essas respostas não ressoavam com o que eu tinha de crença sobre a aprendizagem. Eu me perguntava: “quando é que eu vou estar pronta se ninguém me prepara? Onde eu posso aprender isso tudo que eu quero saber e não tenho resposta?” e foi então, como num passe de mágica, que a pergunta de repente mudou para “qual o caminho que eu tenho que fazer para encontrar a resposta e como eu posso me preparar para ele, já que ninguém parece ser capaz de fazê-lo?”

Foi naquele momento que eu entendi que a autoridade de conhecimento que eu buscava não estava no outro, mas estava em mim. Era eu quem tinha as perguntas e, portanto, era eu quem precisava respondê-las sozinha e, por um bom tempo, foi assim que eu me senti: sozinha no meu processo de aprendizagem. Eu demorei a enxergar que meus mestres estavam ali comigo, mas eles não eram presentes em carne viva, eram autores de textos, palestrantes e artistas que foram deixando seus conhecimentos e rastros de construção de habilidades por onde se permitiam e/ou escolhiam adentrar. Notem que eu usei a palavra “fazer” em vez de percorrer na pergunta que fiz no parágrafo anterior, considerando que o meu trajeto não era algo que eu precisava apenas percorrer, que já estava pronto, sedimentado. Eu precisava construí-lo, eu precisava criar espaços a partir dos conhecimentos soltos que me chegavam das diversas áreas que me ocupavam.

A partir daí, comecei a encontrar pares, pessoas que fizeram a mesma pergunta que eu e que estavam a minha frente com algumas respostas que me faziam perder o sono. Finalmente eu encontrava professores capacitados a responderem

minhas perguntas sem se incomodarem, mesmo que a resposta fosse um “não sei” ou “não temos estudos ainda sobre isso”.

Busquei formas de aprender e percebi que a pesquisa era um caminho sem volta: eu não queria só ler o que pesquisavam, eu queria conduzir as minhas próprias pesquisas, entender o que estava por traz delas, como construir esses conhecimentos e como contribuir para a literatura científica e artística. Além disso, eu já estava imersa no meio do ensino. Eu queria ser a diferença, ser a professora que eu não tive na minha formação inicial. O mestrado se tornou uma meta onde eu poderia aliar as três formações: pesquisa, ensino e canto.

Foi então que comecei meu projeto de pesquisa que tinha como objetivo estudar os métodos de canto e de solfejo com profundidade para fundamentar minha prática em sala de aula. Mas assim que cheguei, minha orientadora escutou nas minhas falas e na minha escrita uma necessidade de me debruçar na construção identitária do professor de canto.

Algo que se mostrou extremamente desafiador. Como é que eu, cheia de contradições e pluralidades que não conversavam entre si, poderia encontrar uma intersecção entre as minhas várias identidades? E como eu poderia enxergar tudo isso projetado socialmente? Eu, que fui ensinada a me calar, a não me deixar ser vista porque não era boa o bastante, não era inteligente o bastante e nem tinha o dom necessário, estava sendo convidada a adentrar o meu mundo identitário sob uma perspectiva social, que nunca foi a minha área.

Eu sabia dizer bastante sobre mim, minhas contradições e tudo que eu era, mas eu não sabia como projetar isso socialmente, nem como olhar para essa projeção sem autocríticas severas. Ali começou a minha cura pessoal sobre o meu próprio processo de construção identitária. Foi durante as leituras teóricas sobre identidade, formação e pesquisa (auto)biográfica que eu me vi enfrentando os primeiros desafios de me olhar enquanto aluna e enquanto professora. Repensar meu caminho de ensino passou, às vezes, por querer silenciá-lo e, outras vezes, *plantear*¹.

Foi durante esse processo que pude ver minhas crenças sobre o que é ser professor se fortalecerem, mas também, tive a oportunidade de fazer as pazes com

¹ Essa é uma palavra da língua espanhola que significa levantar uma questão, propor uma ideia, enfrentar uma situação. Em português não existe esse termo no dicionário, mas às vezes, aparece de forma errônea como formulação, sugestão e apresentação. Aqui, utilizo essa palavra como metáfora do jardim abarcando os simbólicos da língua espanhola do uso coloquial na língua portuguesa.

o meu passado enquanto aluna, entendendo os desafios de se tornar professor em uma sociedade que não valoriza o ensino, a profissão nem o profissional professor; bem como uma sociedade onde a polarização do conhecimento ainda está nos grandes centros e polos e demora a chegar em regiões que não fazem parte desses locais e, quando chegam, muitas vezes são inacessíveis financeiramente à maior parte da população.

Foi com esse olhar mais cheio de questionamentos internos e externos que comecei a entender algo que eu já falava para mim e que não compreendia em nível afetivo: as crenças e vivências que o sujeito tem sobre a função de um professor, de um aluno e de um artista constituem base fundante para a postura que o sujeito escolhe adotar em sala de aula. Além disso, as crenças e vivências sobre o que é aprender e o que é ensinar, juntamente às experiências que este sujeito teve em sala de aula e os conhecimentos conceituais do tema abordado que ele possui vão direcionar as concepções sobre metodologia de ensino.

É com essa perspectiva que a pesquisa passou a ganhar forma.

1.2 Preparando a terra

A construção identitária de um professor de canto vai guiá-lo consciente ou inconscientemente às escolhas metodológicas, abordagens e atitudes em sala de aula. Em pleno século XXI ainda considero ser necessário lembrar que vivemos em um mundo altamente globalizado, ou seja, temos uma convergência de inúmeros fatores que influenciam o comportamento e pensamento humanos. Portanto, falar em construção identitária de professores é um desafio que não ousa mensurar.

Sem dúvidas, esta pesquisa não conseguiu abarcar todas as possibilidades de construção identitária do professor de canto, uma vez que como já dizia Bowman (2007), incluir algo significa, automaticamente, excluir algo. Portanto, chamo a atenção aqui para a importância de o leitor compreender o recorte apontado durante a construção deste texto e apresento que o intuito aqui foi de colocar uma semente que possa crescer e, ao mesmo tempo soar e reverberar em professores que estejam preparados para ponderar sobre o assunto.

Tenho como convicção que o processo de aprendizagem passa por um processo de aquisição de autonomia. É a partir dessa concepção que me vejo diferenciando três grandes naturezas de uma habilidade: (1) o fazer, (2) o saber fazer e (3) o saber ensinar a fazer. Acredito que um professor que não compreenda essas

naturezas distintas possa cair no engodo de achar que o aluno sabe algo que ele não sabe meramente por que ele conseguiu fazer, ou seja, ele conseguiu reproduzir sem consciência de como fez aquilo.

Esse é um dos grandes desafios do professor no processo de ensino: conseguir perceber quando o aluno faz por repetição e quando faz por saber fazer. Neste ponto, penso que uma das grandes chaves para que isso aconteça seja possibilitar a aquisição de autonomia, o que pode ser viabilizado por meio da escolha de abordagens, metodologias e posturas do professor capazes de influenciar diretamente na conquista de autonomia do aluno. Portanto, como selecionar as ferramentas de ensino e as abordagens?

Minha hipótese é que na medida que o professor de canto constrói sua identidade docente as escolhas de metodologias, métodos e conhecimentos a serem passados e desenvolvidos em sala de aula acabam por se constituírem de forma orgânica durante a sua formação docente. Almeida e Teixeira (2024) destacam que é na conciliação dos saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia que a identidade do professor é constituída (Pimenta, 1999 apud Almeida; Teixeira, 2024, p. 10).

Essa leitura e reflexão chamou minha atenção para questões que vêm me mobilizando a pesquisar: quais os processos envolvidos na formação do cantor? O que uma aula de canto deve oferecer ao aluno? Quais habilidades os professores de canto compreendem como importantes em suas formações? Quais os processos envolvidos na formação do professor de canto, que o habilitam a “saber-fazer” e “saber-ensinar”? Como esses processos de formação do cantor e do professor de canto influenciam na construção de identidade do professor de canto? E finalmente, “Como a construção de identidade do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno?”

Venho observando ao longo dos anos como a visão de mundo, de música, do canto e das funções que cantores, professores e alunos ocupam é diferente para cada professor. Percebo também que a concepção de todos esses aspectos influencia as escolhas técnicas de métodos, metodologias e abordagens a serem utilizadas em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que o processo de formação é contínuo e inacabado, este estudo se faz necessário na medida em que compreender algumas diferentes filosofias que guiam os docentes que fazem parte desta pesquisa permite

a outros professores, sejam iniciantes ou veteranos, encontrar um lugar de ponderação para (re)compor² seu processo formativo quando sentir a necessidade de fazê-lo.

Isso porque, enquanto seres sociais, nos fazemos e refazemos na relação com o outro e, portanto, estamos em constante processo de mudança. Colocar em evidência a nossa construção identitária me parece permitir uma atitude mais consciente ao fazer escolhas docentes.

Portanto, esta pesquisa objetivou analisar como a construção identitária do professor de canto impacta a sua atuação docente. Para tanto, se fez necessário 1. conhecer algumas possibilidades de construção identitária do professor de canto; e 2. analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente, objetivos específicos desta pesquisa.

² Os parênteses aqui especificam a possibilidade de ser um aspirante a professor que ainda está compondo seu processo formativo ou um professor em formação que está repensando e ressignificando seu processo formativo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao delimitar a Temática, o Tema, o Objeto e a Questão Central da minha pesquisa, pude selecionar alguns termos descritores para iniciar a revisão bibliográfica, que teve o objetivo de compreender o que já foi estudado sobre o assunto e conhecer os autores e seus delineamentos de posições epistemológicas e filosóficas.

No dia 12 de outubro de 2023, realizei seis buscas com variação de descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estas buscas foram feitas a partir do modo de busca avançado, com descritores diferentes (ver Quadro 1). Na primeira busca, utilizei os descritores “Formação”, “Professor de Canto” e “Canto” e encontrei 18 resultados. No entanto, dentre os 18 resultados, apenas 9 conversam, de fato, com o meu tema.

Por isso, logo em seguida, fiz uma segunda busca. Dessa vez apenas com os descritores “Formação” e “Professor de Canto”. O número de resultados foi parecido ao da primeira busca, sendo 16 pesquisas e os textos eram os mesmos que já haviam aparecido na primeira tentativa.

Ainda não satisfeita e percebendo que precisava encontrar material para falar da construção identitária do professor de canto, fiz uma terceira busca com os descritores “Construção identitária” e “Professor de Canto” que apresentou como “nenhuma pesquisa encontrada”.

Assim, fiz uma quarta busca com os descritores “Identidade” e “Professor de Canto”, onde encontrei 4 pesquisas, sendo que duas delas já haviam aparecido nas duas primeiras buscas.

Parti para uma quinta busca com os descritores “Identidade” e “Aula de Canto” onde obtive apenas 2 resultados, sendo que um deles já havia aparecido nas outras 3 buscas com resultados e o outro resultado apresentava conteúdo que não tinha relação com a minha linha de pesquisa.

Para finalizar, fiz uma sexta busca com os descritores “Formação”, “Professor” e “Canto” que gerou 226 resultados. Dentre eles, alguns trabalhos parecem dialogar em níveis diferentes com a minha pesquisa. Alguns, dialogam apenas a partir do ensino, variando as áreas de saberes dos professores.

No total, ainda precisando ser um pouco mais avaliado, 64 pesquisas puderam ser utilizadas para que eu pudesse ler e construir reflexões sobre meu tema. Sendo as outras 162 irrelevantes para a construção da minha pesquisa. Das pesquisas

relevantes, 4 delas apareceram nas duas primeiras buscas e uma delas apareceu em todas as buscas com resultados.

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos localizados

BUSCAS, DESCRITORES E QUANTIDADE DE RESULTADOS						
	Primeira Busca	Segunda Busca	Terceira Busca	Quarta Busca	Quinta Busca	Sexta Busca
Descritor 1	Formação	Formação	Construção identitária	Identidade	Identidade	Formação
Descritor 2	Professor de Canto	Professor de Canto	Professor de Canto	Professor de Canto	Aula de Canto	Professor
Descritor 3	Canto	-----	-----	-----	-----	Canto
Resultados	18	18	0	4	2	226

Quadro 1: Elaboração própria, 2025.

Assim, do total de 242 resultados, selecionei 38 pesquisas que, a priori, poderiam ser utilizadas para entender o que o campo da Música tem debatido sobre a construção identitária do professor de canto. Esta seleção foi feita a partir da relevância de contribuição do tema, assunto e objetivo da bibliografia para a minha pesquisa. A partir disso, fiz uma leitura mais aprofundada para conferir quais eram as pesquisas, de fato, relevantes.

Neste primeiro momento, pude observar que 6 pesquisas eram teses e 32 eram dissertações e que o ano que teve maior número de publicação na área foi 2019 com 7 publicações; seguido de 2013 com 5 publicações; 2018, 2014 e 2012 com 3 publicações; 2020, 2017, 2016 e 2011 com 2 publicações; sendo a última data de publicação em 2021 e a primeira em 2002. As instituições e estados onde estes assuntos estavam em voga em 2019 eram Universidade Estadual de Campinas – São Paulo; Universidade Federal da Paraíba – Paraíba; Universidade Federal do Pampa – Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Goiás – Goiás; Universidade Federal do Oeste do Pará – Pará; Universidade Estadual de Goiás – Goiás; Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Goiás. Sendo, o estado de Goiás o maior representante no assunto e, com exceção da tese executada em Campinas, todas as outras pesquisas eram dissertações.

Já em 2013, este tema foi alvo de dissertação na Universidade Estadual de Goiás – Goiás; na Universidade de Brasília; na Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul; na Universidade Federal de Uberlândia; e na Universidade Federal de Pernambuco. Mais uma vez, a região Centro-oeste com o foco maior. Outro fato curioso é que as dissertações deste ano parecem não ter tido continuidade, uma vez que são poucas as teses e os nomes dos autores das teses que existem não

são os mesmos. Por outro lado, uma vez que esta revisão tinha foco em analisar dissertações e teses do campo da Música, entendemos que esta continuidade pode ter sido dada por meio da realização de cursos de doutorado em outras áreas, ou na popularização de seus trabalhos por meio da publicação de artigos científicos e de textos de anais de eventos.

Dentre as pesquisas encontradas na plataforma BDTD, uma se destacou, aparecendo em todas as buscas: “Configurações identitárias profissionais de professores de canto” escrita por Luísa Vogt Cota (Cota, 2015). Ela foi lida com mais atenção para detalhamento, uma vez que possivelmente poderia ser um texto articulador para argumentos a serem construídos na análise dos dados de minha pesquisa. Outra pesquisa que apareceu bastante e tinha material relevante para a construção de minha pesquisa é “Professor de canto: atuação junto ao cantor gospel” escrita por Michael Álex dos Santos (Santos, 2021). Nela, a reflexão sobre a função do professor de canto se fez presente a partir de autores frequentemente tomados como referência e, portanto, foi uma dissertação destrinchada em leitura e estudada para o levantamento de questões centrais da pesquisa e para o delineamento das categorias que esperava encontrar na coleta de dados (ver Anexo 1). Assim, poderia ser utilizada durante a análise em diálogo com os dados coletados.

Outras quatro pesquisas chamaram a atenção pelo objetivo abordado. Foram elas: “Sertão de luz, pedra e resistência: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN” desenvolvida por Jailson Valentin dos Santos (Santos, 2016); “Educação da mulher Bororo: caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso” escrita por Neide da Silva Campos (Campos, 2021); “Mal-estar docente no ensino das artes plásticas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental” desenvolvida por Fabiana Lopes Zampieri (Zampieri, 2002); e “Canto coral em projetos sociais: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS” escrita por Fernanda Junges (Junges, 2013). Devido à relevância destas pesquisas para o meu tema, elas foram estudadas com maior profundidade e em seguida foram utilizadas como contraponto para as reflexões sobre a identidade das professoras em suas (auto)biografias, uma vez que a leitura atenta desses referenciais revelou algumas perspectivas em termos da compreensão do processo de formação e da narrativa (auto)biográfica que mereciam ser investigadas, também, a partir da problemática “construção identitária do professor de canto”.

3 IDENTIDADE: REVERBERAÇÕES DO CONCEITO A PARTIR DE ZYGMUNT BAUMAN E CLAUDE DUBAR

[...] se não se reflecte [sic] sobre a própria conduta, nunca se atingirá um pensamento e uma acção [sic] próprios de um perito (Marcelo, 2009a, p. 13-14).

Ao longo dos anos, observando meu movimento enquanto professora em formação e o de meus alunos, seja em processo de formação ou não, pude observar a importância de considerar a identidade, tanto do professor quanto do aluno neste transcurso. É a identidade de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que vai conduzir cada pessoa em suas potencialidades, desafios e escolhas no processo de ensino. Nunca é um movimento de todo fácil ou difícil. Mas me parece ser um percurso de negociação no que tange a comunicação, a partir do processo cultural e pessoal de cada sujeito envolvido.

Estudos sobre formação do professor apontam a importância de se estruturar a identidade profissional durante a formação docente. O estudo feito por Rossi e Hunger (2020) apresenta a crença de que “as mudanças sociais atuais, tanto internas como externas às escolas, estariam produzindo condições de incerteza, insegurança e crise de identidade no âmbito da profissão docente, que historicamente foi estável para muitos professores(as)” (Rossi e Hunger, 2020, p. 316).

Os autores apontam uma questão que me parece estar no cerne do problema identitário contemporâneo: o trabalho tem sido considerado uma base para a construção identitária na sociedade. Como somos seres indiscutivelmente sociais, construir a nossa identidade a partir do trabalho me parece ser mais do que natural e é o que Rossi e Hunger (2020) e Dubar (2005) apresentam. No entanto, o mundo contemporâneo tem se modificado muito e Bauman (2021) vai caracterizá-lo com o termo modernidade líquida em que, segundo Rossi e Hunger (2020)

as mudanças econômicas, sociais e culturais na modernidade em tempos de globalização impactam a vida das pessoas, alterando de forma significativa as relações de toda ordem, como as relações entre os cidadãos e o Estado, as relações sociais, as condições de trabalho, o cotidiano, as relações entre o eu e o outro. Tal fato dificulta a estabilidade de identidades e de projetos de vida, pessoais e profissionais, instável e mutável, o que dificulta uma construção identitária estável (Rossi e Hunger, 2020, p. 319).

Faria e Souza (2011) acrescentam uma ideia próxima a de Bauman e vão afirmar que “adventos como a globalização imprimem uma nova dimensão temporal e espacial na vida dos sujeitos” (Faria e Souza, 2011, p. 38). Os autores explicam que

identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assim, assinala que estaria ocorrendo uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, já que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas e fragmentadas e, como consequência, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de um aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores (Faria e Souza, 2011, p. 38).

Com tanta instabilidade em todas as esferas sociais, o processo de formação acaba por ser impactado também. Se não há estabilidade nas relações e na economia, também não há estabilidade no campo do trabalho. Se o meio profissional está instável e a formação é justamente o meio pelo qual o indivíduo constrói seu conhecimento profissional, o campo da formação também passa a ter uma característica mutável e instável, uma vez que precisa se adaptar às exigências e necessidades do meio profissional.

É a partir dessa compreensão que Rossi e Hunger (2020) afirmam que

a formação deve ser concebida como um processo de reflexão das práticas educativas, buscando desconstruir a ideia de formação como acumulação de cursos ou técnicas. Esse processo traz a preocupação com a (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (Rossi e Hunger, 2020, p. 316).

Nesse sentido, me parece importante que essa (re)construção passe por um movimento já bastante difundido na área da psicologia a partir de uma pergunta central da existência humana: “quem sou eu?”.

Muitas pessoas que chegam em terapia têm suas identidades atreladas ao trabalho ou a funções. Um dos movimentos terapêuticos é justamente reconstruir esses valores. Trazendo esse olhar para o processo de formação, me parece essencial que o professor de canto consiga fazer essa pergunta para depois conectá-la às funções que ele vai ocupar de acordo com os cargos e trabalhos. É importante que o professor se coloque como próprio objeto de estudo em um primeiro momento, compreendendo suas diversas facetas para, em um segundo momento, compreender as diversas facetas de sua instituição.

Questões como “quem eu sou?”, “de onde eu venho?”, “qual é a minha cultura?”, “quais são os meus valores?”, “quais são as minhas crenças?” devem ser respondidas com frequência, uma vez que em uma sociedade plural e globalizada como a que vivemos atualmente, mudanças nessas respostas serão uma constante.

Um segundo passo seria entender quais os cargos e funções que eu ocupo e direcionar essas mesmas perguntas neste campo: “quais as minhas crenças sobre esse cargo e/ou função?”, “quais valores acerca desse cargo e/ou função?”, “qual a cultura que permeia esse cargo e/ou função?”, “como eu me encaixo neste cargo e/ou função?”.

Em outras palavras, Rossi e Hunger (2020) dizem que faz parte do processo de formação

a revisão constante dos significados sociais da profissão, a revisão da tradição, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente por apresentarem saberes válidos e correspondentes à realidade, o confronto entre teoria e prática, as representações que professores(as) gestam da docência e de si mesmos nas redes de relações com outros(as) professores(as) e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. – e entre as múltiplas dimensões da identidade dos sujeitos (Rossi e Hunger, 2020, p. 327).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Marcelo (2009b) instiga a atualização das perguntas feitas anteriormente para a discussão de construção identitária ao dizer que a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (Marcelo, 2009b, p. 112). Acredito, no entanto, que a pergunta “quem eu sou?” ainda será constitutiva e, portanto, entendo que não deva ser descartada, mas que essa perspectiva de um futuro “eu” que vai conduzir as práticas e escolhas docentes ao longo da formação docente possa vir atrelada à pergunta “quem eu sou?”.

Para uma compreensão mais profunda sobre a identidade do professor de canto, será necessário escutar o ponto de vista de cada professor sobre: 1. os significados da profissão do professor de canto; 2. quais as tradições de sua área; 3. quais as práticas consagradas culturalmente; 4. o professor considera ou não dessas práticas como saberes válidos e correspondentes à realidade; 5. quais as representações que ele gesta da docência e de si mesmo nas redes de relações com outros(as) professores(as) e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. – e entre as múltiplas dimensões da identidade dos sujeitos. Esses elementos serão retomados no capítulo metodológico, mas são pertinentes para a construção desta seção, uma vez que abordar a postura identitária de um professor passa pela necessidade de análise identitária, que só pode ser compreendida a partir de perguntas como estas.

A quinta pergunta talvez seja a mais importante e a mais complexa, isso porque, como já diziam Rossi e Hunger (2020) “Compreender a identidade como processo significa reconhecer a sua [sic] incompletude, fragmentação e heterogeneidade do sujeito no percurso de identificação” (Rossi e Hunger, 2020, p. 331). E isso implica em reconhecer esse processo no caminho da formação do professor de canto.

Compreender os caminhos teóricos do termo Identidade é algo complexo e desafiador, dado o fato de existirem tantas identidades quanto existem sujeitos. Além disso, as diferentes abordagens científicas trazem luz ao termo, cada uma a partir de uma perspectiva diferente. Mesmo no meio científico, é possível observar autores que se complementam, outros que conversam entre si e, ainda, autores que divergem uns dos outros. Não raro, é possível observar discussões sobre um mesmo tema com olhares a partir de ângulos diferentes que podem dar a sensação de compreensões diferentes do objeto, em vez de uma sensação de visão mais ampla dele.

Para Bauman (2021), “a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia” (Bauman, 2021, p. 26). Bauman, ao ser questionado sobre Durkheim deixar a identidade como pano de fundo em sua obra, nos coloca a refletir a importância de compreender que “a questão da identidade precisa envolver-se, mais uma vez, com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária” (Bauman, 2021, p. 13). E discorre que fica

imaginando se é justo pedir aos pais espirituais da sociologia, sejam eles Weber ou Durkheim, ou mesmo Simmel (...) que nos instruem sobre o que é e como refletir sobre um tema que irrompeu em nossa consciência compartilhada e lá se estabeleceu muito depois de eles terem morrido. Todos eles se envolveram numa conversa com problemas, preocupações e tribulações dos homens e mulheres do seu tempo. (...) A “identidade” não se destacava em meio a essas preocupações (Bauman, 2005, p. 22).

Dubar (2005) aponta os primórdios da discussão sobre Identidade em seu livro intitulado “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”. O sociólogo explicita o conceito de Identidade como advindo de uma compreensão de que o indivíduo está inserido em um meio social. Ele aponta como o termo pode ser de difícil acesso uma vez que “Não existe nenhuma identidade ‘essencial’ em qualquer que seja o campo social e, a fortiori, na história humana. Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social” (Dubar, 2005, p. XXI). Portanto, a compreensão de identidade para o

sociólogo vai muito além do âmbito pessoal ou individual, como é dado, em alguns casos, na Psicologia. Ele ainda indica que talvez o termo “identificações” seria menos controverso, mas que perderia uma vantagem significativa que o termo “identidade” carrega em seu simbolismo: “a subjetividade no cerne dos processos sociais” (Dubar, 2005, p. XXI).

Um dos grandes desafios em se debruçar em um conceito é que, geralmente, ele se apresenta vasto e com bordas tênues, principalmente quando gira em torno da constituição de pessoas. Dubar (2005) cita Erikson para apresentar o desafio primordial do conceito identidade: “quanto mais se escreve sobre esse tema, mais as palavras se erigem como limite em torno de uma realidade tão insondável quanto por toda parte invasiva” (Dubar, 2005, p. 133).

Assim como o sociólogo, quando entrei em contato inicial com o conceito, percebi a complexidade que ele abarca e senti a necessidade de mergulhar na contextualização dos caminhos fundantes do conceito Identidade, uma vez que o sociólogo destrinchou inúmeros teóricos de diferentes nacionalidades sobre desenvolvimento de personalidade e socialização, para chegar no termo identidade. Estas teorias não serão destrinchadas aqui, mas acho importante apontar os teóricos com quem Dubar dialogou para falar sobre identidade. Dentre eles estão Jean Piaget (1932, 1964, 1965, 1966, 1974, 1987), Annick Percheron (1974), Raymond Boudon (1973, 1977, 1982), François Bourricaud (1955, 1977, 1982), Gérard Vergnaud (1989), Abram Kardiner (1939), Claude Lefort (1969), Ralph Linton (1936), Dennis Wrong (1961), Talcott Parsons (1963, 1972), Émile Durkheim (1963, 1966, 1967, 1969), Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1973, 1974, 1980, 1987, 1989), Louis Dumont (1983), Alvin Ward Gouldner (1970), Alain Accardo e Philippe Corcuff (1989), Peter Berger e Thomas Luckmann (1966), Paul Ricoeur (1985), Max Weber (1964, 1965, 1946, 1971), Karl Marx (1968), Alain Desrosières (1982, 1983, 1988), Georg Hegel (1805), Erik Erikson (1950, 1968), Jürgen Habermas (1967, 1981), Alfred Schütz (1967), Howard Becker (1960, 1956, 1963, 1970), Robert Merton (1950, 1957, 1958), Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968), Erving Goffman (1963), Ronald Laing (1961), Jacques Lacan (1960, 1966, 1971, 1981), Renaud Sainsaulieu (1987, 1985, 1997).

A partir de todos estes autores, Dubar (2005) apresenta a complexidade do termo trazendo uma citação de Percheron (1974) que diz que “toda abordagem empírica da identidade se tornou particularmente complexa pelo fato de “que não há

identificação única dos indivíduos” (Dubar, 2005, p. 24). Isso porque o indivíduo e sua identidade são constituídos a partir de um movimento contínuo de equilíbrio do que ele chama de atos de atribuição e de atos de incorporação.

Para o sociólogo, compreender o processo identitário de uma pessoa requer definição dos diferentes componentes individuais e coletivos que constituem o sujeito e a análise de todos eles juntos. Dubar, ainda, traça caminhos constitutivos da identidade e chama a atenção para o fato de que é importante levar em conta os aspectos sociais do indivíduo. Ele faz críticas às abordagens psicanalíticas e às fenomenológicas sobre a forma de tratar a relação interindividual, que tem, de fato, um outro objetivo de olhar para o sujeito. No entanto, não descarta de todo essas abordagens e, em sua discussão para ressaltar a importância da compreensão de aspectos sociais e culturais na constituição identitária, usa as palavras de um psicanalista para explicá-la: “o eu é um objeto constituído como uma cebola; poderíamos descascá-lo e encontraríamos as identificações sucessivas que o constituíram” (Lacan, 1975, p.199 *apud* Dubar, 2005, p. 24).

O sociólogo explica também que “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (Dubar, 2005, p. 143). Assim como Bauman, ele entende o conceito como um “espaço-tempo geracional” em que

cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais (Dubar, 2005, p. 156).

É entendendo todo este contexto que Vecchi, ao escrever a introdução do livro “Identidade” de Bauman (2005), chama a atenção para um ponto chave do pensamento do sociólogo:

Bauman enfatiza o risco envolvido nesse tipo de discurso. Trata-se, não obstante, de um risco que se deve correr, justamente porque a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária. Caso contrário, é certo que a política da identidade vai dominar o cenário mundial – um perigo em relação ao qual já tivemos inúmeros sinais de advertência. (...) A trapaça oculta por essa transposição só pode se revelar se você reconstruir a passagem da dimensão individual, que a identidade sempre tem, para a sua codificação

como convenção social. Esta é, creio eu, a questão central (Bauman, 2005, p. 13).

É com esse olhar que busco analisar a construção identitária do professor de canto: reconstruindo a passagem da dimensão individual do professor para a convenção social do que é ser um professor de canto em nossa atual sociedade.

Cota (2015) explica que a identidade do professor de canto “diz respeito a um processo histórico vivo de formação de configurações identitárias que são valorizadas pelos sujeitos e legitimadas nos mundos onde vivem e atuam” e “que identidades profissionais são construídas em percursos que incluem contextos de vida social, formação e trabalho desses sujeitos” (Cota, 2015, p. 12).

Para tanto, é preciso olhar não só os aspectos técnicos da área, mas também, os aspectos sociais e culturais desse professor, ou seja, os “processos de socialização vividos” por ele nas instituições familiares, escolares e profissionais pelas quais o professor passou e/ou está inserido, uma vez que “a identidade não se forma no nascimento do ser humano, ela é construída na infância e ao longo da vida” (Cota, 2015, p. 12).

Isso, porque a “identidade é a articulação entre igualdade e diferença” (Faria e Souza, 2011, p. 36) e, portanto, requer uma negociação de questões particulares e questões coletivas. Faria e Souza (2011) apresentam uma discussão sobre formação de professores e explicam que há uma “pressuposição de que a identidade se constrói no processo de formação continuada a ser desenvolvido pela escola, indicando que a constituição da identidade pessoal e profissional são processos concomitantes que deveriam ser preocupação da formação em exercício” (Faria e Souza, 2011, p. 39)

Dadas essas diretrizes, entendo que o caráter de construção identitária a partir do outro que se apresenta diante do sujeito, pressupõe que o professor de canto, esteja ele em uma escola ou em aulas particulares, vai lidar com essa dimensão do processo de formação continuada a partir da negociação com as instituições que se apresentam. Portanto, o professor que dá aula em uma escola, vai negociar sua identidade com a escola, com o(s) aluno(s) e/ou o(s) responsável(is) pelo(s) aluno(s); enquanto aquele professor que dá aula no âmbito particular, vai negociar com o(s) aluno(s) e/ou responsável(is), sendo ele mesmo a própria instituição escolar e o professor, o que vai direcionar uma construção identitária já bastante diferente.

Já sabemos que “a identidade é uma ideia que surge da crise do pertencimento” (Faria e Souza, 2011, p. 36). Partindo deste pressuposto, se existem

estudos sobre identidade docente, isso significa que algo nos direcionou para isso. Marcelo (2009b), dialogando com Hargreaves (1997), traz a mesma ideia que Bauman (2021) e seu conceito “modernidade líquida” ao dizer que “o avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das Novas Tecnologias” acaba por configurar “um cenário caracterizado por uma “progressiva desprofissionalização” que ele explica ser o fenômeno em que se tem “uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista” (Marcelo, 2009b, p. 114 - 115).

Isso significa que é possível observar “uma perda progressiva de autonomia” a partir das mudanças nas condições de trabalho advindas de reformas educacionais que se sucederam ao longo dos anos. Com isso, Marcelo (2009b) chama a atenção para a necessidade de a profissão docente “rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo com os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender” de todos os alunos, independente de quem sejam (Marcelo, 2009b, p. 115).

O autor vai, inclusive, apontar a importância de se dirigir às políticas públicas para que “a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional”. Ele explica que “a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender” e sustenta a ideia de que os professores são importantes para “influir na aprendizagem dos alunos”, bem como “melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente” além do fato de que a profissão docente é “necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento” (Marcelo, 2009b, p. 110-111).

Com isso, entendo que o autor não só aponta uma possível causa para a crise do pertencimento, como uma crítica à postura da nossa sociedade em relação às políticas públicas educacionais que minam, cada vez mais, a autonomia dos únicos profissionais que são capacitados para assegurar a aprendizagem do conhecimento e aquisição de competência de sua área profissional.

A formação inicial, a partir desta perspectiva, passa a ser de fundamental importância, uma vez que é ela que vai ser, não só a base, mas o ponto de partida da atuação e formação docente. No entanto, para Marcelo (2009b), essa formação se inicia muito antes do processo institucional de formação.

Marcelo (2009b) explica que Lortie (1975) “descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos” (Marcelo, 2009b, p. 115). Essa descoberta chama a atenção para um ponto fundamental do processo de formação docente inicial que é o fato do professor já ter “ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (Marcelo, 2009b, p. 116).

O autor afirma que essas crenças e padrões mentais sobre o ensino – as quais ele especifica como sendo “imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos” – direciona o professor principiante tanto quanto ou mais do que o conhecimento metodológico adquirido sem vivência prática enquanto aluno e, “geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino” (Marcelo, 2009b, p. 117). O autor explica, ainda, que

a literatura de pesquisa sobre aprender a ensinar identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino:” 1. “Experiências pessoais: Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.” 2. “Experiências com o conhecimento formal: O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.” 3. “Experiência escolar e de aula: Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor (Marcelo, 2009b, p. 116-117)

Marcelo (2009b) ainda aponta, que “podemos encontrar diferenças no comportamento observável de professores em função do domínio que possuem do conteúdo que ensinam” e explica que “quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos” o que diretamente “influi no que e no como ensinar” (Marcelo, 2009b, p. 118).

Dialogando com Gess-Newsome, o autor explica que

Quando os professores principiantes planejam, geralmente se baseiam nos livros de texto como ponto de partida para o ensino. Ensinar se equipara a recordar informação. Esse conhecimento superficial prejudica os alunos, limitando-lhes uma compreensão dos conceitos, levando-os a representações errôneas da disciplina. Os professores principiantes formulam perguntas de baixo nível e restringem as atividades dos alunos a aspectos estritamente procedimentais. Os professores principiantes são

incapazes de conectar os comentários e perguntas dos alunos com outros temas, e muitas vezes rejeitam respostas alternativas dos alunos. O resultado é o gerenciamento do trabalho dos alunos ao invés da comprovação de sua compreensão. Os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem trasladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas (Marcelo, 2009b, p. 119).

Ele chama o professor com “conhecimento conceitual profundo” de “professor perito” e explica que não é só alguém com “pelo menos 5 anos de experiência”, esse professor deve apresentar “um elevado nível de conhecimento e destreza (...) que requerem uma dedicação especial e constantes” e ainda aponta um novo tipo de perito que surge dos desafios decorrentes das instabilidades discutidas anteriormente que ele chama de “perito adaptativo”. Esse tipo de professor está preparado para “fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto, porque as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação” (Marcelo, 2009a, p. 13-14).

Para arrematar essa discussão sobre a identidade docente, chamo a atenção para a complexidade da discussão e para a importância de professores que trabalham com formação docente entenderem a atenção que deveriam dar a seus próprios processos de formação e a seriedade que deveriam ter ao incentivarem seus alunos a fazerem o mesmo.

Não obstante, a pesquisa (auto)biográfica vem para dar subsídios metodológicos para esta atuação de reflexão profunda não só sobre o fazer, mas também sobre o que está oculto, sobre o não dito que pode, também, se apresentar em sala de aula.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CAMINHOS HISTÓRICOS E COMPREENSÕES ACERCA DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E DO PROCEDIMENTO DE BIOGRAFIA MÚSICO-EDUCATIVA

Este trabalho tem como desenho metodológico a pesquisa (auto)biográfica, sendo que o método são as histórias de vida, o procedimento é a biografia músico-educativa e a fonte a ser estudada são as narrativas configuradas em um procedimento de biografia músico-educativa. Isto porque para compreender a questão central da pesquisa, de como a construção identitária do professor de canto impacta a sua atuação docente, é necessário conhecer algumas possibilidades de construção identitária do professor de canto e analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente, a partir de sua própria perspectiva.

Para este fim, a pesquisa (auto)biográfica se configura como um caminho metodológico que faz sentido, uma vez que falar de construção identitária de um professor de canto é buscar compreender “[...] onde os sujeitos se entendem, compreendem e analisam suas histórias de vida [...]” (Almeida, 2022) por meio do canto e da sala de aula e, também, no canto e na sala de aula.

Isso requer que os professores participantes estejam abertos para refletir, experienciar e narrar suas próprias histórias. É neste contexto que a análise da construção identitária do professor de canto pode se fazer presente: na inscrição subjetiva deste sujeito. Assim, percebo a narrativa (auto)biográfica como um caminho metodológico efetivo para se chegar ao “conhecimento vindo da reflexividade, experiência e historicidade dos sujeitos que se encontram envoltos nesse tipo de investigação” (Cassiani; Almeida, 2022, p. 6).

Eufrásio (2008) afirma que “a história da ciência é mais complexa do que supõem certas esquematizações simplificadoras e rígidas que se encontram muitas vezes” (Eufrásio, 2008, p. 26). De fato, à medida que nos debruçamos sobre a compreensão dos métodos qualitativos, é possível perceber o grande desafio que pesquisadores da área encontram.

Passeggi (2016) aponta a incongruência da pesquisa científica que, historicamente, retira o sujeito de uma centralidade, para que ocorra imparcialidade. No entanto, quando se faz isso, o sujeito na pesquisa se torna dissociado, ou seja, não é levado em conta toda a complexidade que o levou a discorrer aquele assunto e, com isso, mesmo que dissociar o sujeito seja impossível, muito se perde no

processo do próprio pesquisador, pois ele pode não ter consciência do que o levou a escolher determinados caminhos, metodologias, profissões e atitudes, mas sua história de vida está lá, nas entrelinhas de cada ação executada, ou não. Seus conhecimentos são influenciados pelas suas questões subjetivas. A autora lembra como temos, na atualidade, profissionais com mais de uma formação e mais de uma relação trabalhista. Portanto, a busca por uma pesquisa (auto)biográfica se faz não só presente, mas também necessária, atualmente, uma vez que convida o sujeito a apresentar-se a partir de seu lugar de fala, sem generalizações, apenas se responsabilizando por este lugar próprio e particular.

A pesquisa (auto)biográfica se constrói em um movimento fluido de falar sobre sua própria experiência e fazer uma reflexão sobre como se fala dela e por quê. É uma abordagem que “dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa” (Passeggi y Souza, 2017, p. 9). No campo da formação, ela pode servir como um meio e uma ferramenta que tem o poder de desvelar os caminhos formativos, uma vez que é a partir da experiência que a formação acontece. Em outras palavras, o conhecimento passa por relações com experiências inscritas na história dos sujeitos.

Matos-de-Souza (2021), dialogando com Larrosa (2015), vai dizer que “a experiência como valor está associada à dimensão do registro, pois a mesma sem o relato, sem sua elaboração enquanto linguagem, não pode ser compreendida pelo outro, já que não adquire sentido em relação à própria vida (Matos-de-Souza, 2021, p. 13). Daí a importância em escolher a biografia músico-educativa como um procedimento, que articula formação e pesquisa em sua gênese e que será apresentado mais à frente.

O movimento biográfico

tem avançado no sentido de conceber a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação geradora de uma outra forma de produzir conhecimento em Educação, adotando, para tanto, um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma, abstraída de quem se forma (Passeggi, 2016, p. 70).

O Quadro 2 apresenta as diferenças do modelo Tradicional de pesquisa em relação ao modelo de Pesquisa-Formação a partir do que Passeggi (2016) chama de elementos práticos da pesquisa.

Quadro 2: Elementos práticos da pesquisa nos modelos Tradicional e Pesquisa-Formação

Elementos práticos	Modelo Tradicional	Modelo de Pesquisa-Formação
Quem pesquisa?	<p>Pesquisadores de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratórios • Grupos de pesquisa 	<p>Pesquisadores de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratórios • Grupos de pesquisa • Própria pessoa em formação
O que se pesquisa?	<p>“Práticas instituídas pela escola (ensino, aprendizagem, educação especial; reeducação, etc.), fundamentados na definição canônica de que a educação é a ação das gerações adultas (na escola, na família, no trabalho, etc.) sobre as novas gerações, com vistas a aplicar os resultados da pesquisa na otimização da ação educativa e instrumentação mais adequada”.</p>	<p>“Práticas não instituídas e aprendizagens experienciais (pessoais; sociais, existenciais) introduzidas pelos novos agentes e relacionadas a seus problemas, que se constituem os objetos de investigação com amplas aberturas para os diferentes tipos de aprendizagem (formais, não formais e informais), que vão além do que é potencialmente previsto na clássica divisão das etapas escolares (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação)”.</p>
Como se pesquisa?	<p>“Metodologias disciplinares baseadas na divisão sujeito/objeto; teoria/prática; pesquisa/ação, e segundo uma epistemologia positivista com uma visão pouco crítica de um saber analítico, preciso, verdadeiro, sistematizador”.</p>	<p>“Metodologias interativas com traços de união na constituição de um novo paradigma: o da pesquisa- formação, ou o da pesquisa-ação- formação. A perspectiva epistemológica se institui numa perspectiva transdisciplinar, ou mesmo pós-disciplinar, como propõe Ferrarotti (2013, p. 23, tradução nossa), para conceber o método (auto)biográfico nas ciências sociais e humanas: “Isso quer dizer que é preciso ir buscar instrumentos heurísticos e metodológicos no lugar onde eles se encontram: na história social, na filosofia, na antropologia social e cultural, na etnografia, na psicologia e na psicanálise, mas também na literatura e na poesia”.</p>
Por que se pesquisa?	<p>“O objetivo é a explicação e compreensão teórica para depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa”.</p>	<p>“Três objetivos principais: o objetivo da compreensão teórica; o objetivo praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; e o objetivo emancipatório”.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir de Passeggi (2016, p. 74-75)

Passeggi (2016), explica que o modelo tradicional tem como pesquisadores os laboratórios e grupos de pesquisa, enquanto o modelo de pesquisa- formação, além dos pesquisadores do modelo tradicional, acrescenta como pesquisador a própria

pessoa em formação, ou seja, o próprio *objeto* de estudo. No âmbito do que se pesquisa, a autora explica que o modelo tradicional se baseia em estudos de práticas já instituídas, enquanto a pesquisa-formação busca “práticas não instituídas e aprendizagens experienciais” (Passeggi, 2016, p. 74).

Passeggi (2016, p. 74) ainda explica também que as metodologias tradicionais são “baseadas na divisão sujeito/objeto; teoria/prática; pesquisa/ação, e segundo uma epistemologia positivista com uma visão pouco crítica de um saber analítico, preciso, verdadeiro, sistematizador” enquanto as metodologias de pesquisa-formação têm como mote uma “perspectiva transdisciplinar, ou mesmo pós-disciplinar”. Para a autora “é preciso buscar instrumentos heurísticos e metodológicos no lugar onde eles se encontram: na história social, na filosofia, na antropologia social e cultural, na etnografia, na psicologia e na psicanálise, mas também na literatura e na poesia” (Passeggi, 2016, p. 74-75).

E, finalmente, a autora aponta a diferença de objetivos do modelo tradicional para o de pesquisa-formação. Onde, o primeiro tem como objetivo “a explicação e compreensão teórica para depreender leis e princípios aplicáveis”; enquanto o segundo busca não só uma “compreensão teórica” como o modelo tradicional, mas vai além deste objetivo ao propor mais dois: o “objetivo praxeológico” de engenharia e de estratégia de formação e o objetivo emancipatório” (Passeggi, 2016, p. 75).

Mas como saímos de um paradigma rígido para este paradigma mais fluido, crítico e potencialmente emancipatório? Entendo que a resposta seja permitindo que a pesquisa se desvele durante o processo sem precisar que a hipótese esteja certa ou que o processo esteja perfeito. O paradigma rígido espera que, no processo de escrita, apareça apenas o que deu certo na pesquisa. Portanto, é possível encontrar recomendações de desenvolvimento de estudos-pilotos que guiem a realização da pesquisa para que os resultados saiam com maior precisão. No entanto, o paradigma fluido, crítico e emancipatório compreende que a pesquisa deve acontecer no âmbito do movimento experimental, onde as vivências de construção da pesquisa farão parte do processo, sendo indicados tanto os erros quanto os acertos, não sendo necessário um estudo piloto, como acontece em pesquisas que não partem da abordagem de reflexividade. Isso porque o estudo piloto tem o intuito de testar uma teoria para que a pesquisa traga uma verdade. No entanto, pesquisas deste cunho partem da compreensão de que o próprio pesquisador, em um processo de reflexividade, vai trazer as críticas do que funcionou e do que não funcionou nas descrições de análise

e resultados do processo, já que parte do processo de análise e coleta de dados tem a característica de apresentar os desafios da pesquisa em sua (auto)escrita lidando com os erros e acertos inerentes da prática de pesquisa.

Para isso, um breve apontamento histórico se faz necessário.

4.1 História da Pesquisa (Auto)biográfica

Em 1912, o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago é criado para direcionar “pesquisas e estudos empíricos” que, com o passar dos anos, seriam “tomados como pontos de partida e modelos para pesquisadores” (Eufrasio, 2008, p. 13). Os pesquisadores vanguardistas nesta primeira etapa do que se constituiria a pesquisa (auto)biográfica são William Thomas com uma publicação em 1912 intitulada *Race Psychology*, seguido de Robert Park com uma publicação em 1915 intitulada *The City*. Ambos levaram a liderança do Departamento até 1918. A partir dessa fase, houve um “período de desenvolvimento e afirmação” que se estendeu até 1934, na liderança de Robert Park e Ernest Burgess. No entanto, com a aposentadoria de Park, a escola se desintegrou. (Eufrasio, 2008, p. 13)

Os pesquisadores envolvidos no movimento da escola de Chicago desde sua fundação em 1912 até a sua dissolução em 1934 são William Thomas, Robert Park, Ernest Burgess, Znaniecki, Miller, Dorothy S. Thomas, Edward Reuter, Kimball Young, Henry P. Fairchild, Ching Chao Wu, Louis Wirth, Pauline Young, e Ernest Mowrer (Eufrasio, 2008, p. 21).

A escola³ de Chicago, com Thomas sendo pioneiro, funda uma nova metodologia de pesquisa: a qualitativa, que é nomeada Histórias de Vida. Essa metodologia tem como base a compreensão de que muito de nossa história pessoal indica o caminho das escolhas profissionais de uma pessoa.

³ “Uma “escola” nas ciências sociais pode ser pensada como afim ao termo usado em história da arte para designar um grupo de contemporâneos que compartilha de um certo estilo, técnica ou conjunto de expressões simbólicas e que têm em algum ponto ou outro do espaço ou do tempo um alto grau de integração (...) Seus membros são usualmente unidos por um conjunto de ideias, crenças e disposições normativas, articuladas pelo fundador-líder, que apresentam alguma divergência com aquelas predominantes na disciplina na época. Uma escola tipicamente busca modernizar ou renovar a disciplina. Ela consiste em uma comunidade científica integrada em torno de uma figura central, um líder intelectual carismático, e de um paradigma da realidade empírica que é submetida a investigação. As formulações do núcleo do paradigma são aquelas do fundador-líder, mas o paradigma plenamente desenvolvido é tipicamente um empreendimento coletivo, moldado pelo fundador-líder e sua entourage imediata” (Bulmer, 1985 apud Eufrasio, 2020, p. 19).

A partir dos anos 1950 até final dos anos 1970, Franco Ferraroti e Daniel Berteaux operam uma mudança no caminho da pesquisa qualitativa. Passeggi (2011a) explica que

para o sociólogo italiano, as histórias de vida, não servem para ilustrar hipóteses ou teorias. Elas são o método. Não se trata, pois, de negar ou relegar a subjetividade e a historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas sim de admitir como legítima a possibilidade de se ler uma sociedade mediante uma única biografia, pois uma pessoa totaliza um sistema social; é nesse sentido que ela é ‘universal singular’ (Passeggi, 2011a, p. 32 – tradução minha⁴).

O termo *Histórias de Vida*, que tem um interesse de ilustrar hipóteses ou teorias, é, portanto, deixado de lado para dar lugar a um novo termo que inaugura uma nova abordagem de investigação científica qualitativa nomeada de método biográfico por Ferraroti.

Mais ou menos na mesma época, começa a acontecer um movimento por toda a área de pesquisa qualitativa que chamamos de guinada reflexiva, em que a escuta do que as pessoas em situações de marginalização social tinham a dizer sobre seus processos se torna ferramenta fundamental para os pesquisadores das áreas das ciências humanas. O que coloca a narrativa da experiência vivida como sendo uma forma de compreender os valores heurísticos dos sujeitos pesquisados.

Aqui, portanto, apesar de carregar a compreensão central da influência da vida pessoal do sujeito na sua vida profissional, compreende-se que é a partir das experiências pessoais e profissionais que o sujeito descobre coisas, adquire conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sua profissão e tem a possibilidade de criar e inventar a partir da descoberta e da aquisição destes conhecimentos. E, o método biográfico, junto à guinada reflexiva, traz elementos para que seja possível analisar como cada sujeito (des)embarça essas vivências pessoais e profissionais.

Seguindo caminho semelhante, Berteaux, em 1970, propõe a utilização das *narrativas de vida* para o estudo das práticas de grupos sociais. Com isso, sai do campo individual para o campo social (Passeggi, 2011a, p. 32).

⁴ **No original:** Para el sociólogo italiano, las historias de vida no sirven para ilustrar hipótesis o teorías. Ellas son el método. No se trata, pues, de negar o de relegar la subjetividad y la historicidad del mundo narrado por los individuos, pero sí de admitir como legítima la posibilidad de leer una sociedad mediante una única biografía. Pues una persona totaliza un sistema social; es en ese sentido que ella es “universal singular” (Passeggi, 2011a, p. 32).

É a partir de 1980, porém, que há uma mudança significativa na forma de enxergar o mundo nas ciências humanas. Essa mudança é nomeada de giro linguístico e vai instaurar as narrativas de vida como um método de pesquisa, a partir do qual é possível levantar dados cognitivos, psicológicos, sociais e culturais e analisá-los.

Passeggi e Souza (2017) discorrem sobre essa mudança dizendo que

a partir dos anos 1980, a crise dos grandes paradigmas, notadamente do estruturalismo e do behaviorismo, que haviam expulsado o sujeito do seu campo de investigação, abre novos horizontes para o “retorno do sujeito”, que reaparece sob múltiplas peles: a de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história. Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade, como sugere Tomasello (2003) e nessa mesma direção as representações do outro e de si (Passeggi y Souza, 2017, p. 9).

É nessa fase que surge o *Movimento de Histórias de Vida em Formação* na área da formação permanente. Esse movimento encontrou no método de pesquisa das narrativas de vida um lugar para exploração e formulação de uma teoria acerca da formação.

Essa exploração e formulação de uma teoria acerca da formação é necessária uma vez que

situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (...) As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa (Passeggi y Souza, 2017, p. 9).

Foi com Nóvoa, em 1988, que o método biográfico começou a ser citado no Brasil. Mas só nos anos 2000, o movimento da pesquisa biográfica ganhou força na área da Educação. Sendo que em 2004, acontece o I CIPA, fortalecendo essa área de pesquisa e possibilitando o diálogo sobre ele. Passeggi e Souza (2017), inclusive, afirma que “podemos propor, face aos desdobramentos desse movimento, dois

grandes períodos: um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000” (Passeggi y Souza, 2017, p. 12).

Os autores consideram que o movimento centra-se inicialmente na área de formação de professores e complementam que “a partir dos anos 2000, observa-se nos estudos pós-graduados no Brasil, uma tendência cada vez mais consistente na diversificação das preocupações de pesquisa dentro do movimento (auto)biográfico (...) Esse segundo momento do movimento (auto)biográfico ancora-se no êxito dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), (...) que se iniciam em 2004” (Passeggi y Souza, 2017, p. 15).

O movimento de pesquisa (auto)biográfica, como é possível observar a partir desse histórico, tem particularidades e caminhos diferentes de acordo com o pesquisador e sua linha de investigação. Para situar melhor a presente pesquisa, se faz necessário compreender melhor os caminhos metodológicos que foram traçados.

4.2 Caminhos metodológicos e suas conceitualizações na pesquisa

A pesquisa foi conduzida a partir da abordagem (auto)biográfica, que emerge diante da necessidade de situar contextos socio-histórico-culturais fundamentados em narrativas construídas pelos próprios professores de canto, transcritas por um pesquisador que, no diálogo com o narrador, suscita reflexões sobre a história narrada e acompanha o processo autorreflexivo do narrador sobre suas experiências de vida.

A construção do termo *(auto)biografia* vem da junção de elementos que são bastante explícitos quando analisados: o elemento *(auto)*, escrito entre parênteses, remete à ideia de que existe um narrador e um transcritor dessa narrativa, portanto é uma auto escrita mediada pela escuta e transcrição de um pesquisador. O elemento *bio* remete à vida e o elemento *grafia* remete à escrita. Portanto, o termo (auto)biografia é a escrita das experiências de vida a partir da intersecção entre o que narrador e pesquisador escutam da narrativa.

O método utilizado foi o das histórias de vida no contexto da formação, que tem como mote a permissão de uma (auto)compreensão de quem é o narrador dentro do processo de formação. Isso significa dizer que o contexto sócio-histórico-cultural desse sujeito emerge, se apresenta e tem a potência de influenciar o processo

formador do sujeito. Enquanto abordagem, as histórias de vida trazem um apanhado sócio-histórico-cultural, mas enquanto método, é possível ir além desses dados coletados, porque foi o meio pelo qual “toda a produção e análise empírica” ocorreu: “desde o preparo para receber os sujeitos, até o desenho de cada etapa da pesquisa, seguindo-se do registro das narrativas e do posterior estudo dessas vidas tecidas na pesquisa” (Almeida, 2019, p. 69).

Para tanto, o procedimento metodológico foi delineado a partir da biografia músico-educativa desenvolvida pela pesquisadora Jessica de Almeida em sua pesquisa de doutorado, em 2019, e tem como base a pesquisa biográfica em Educação. De acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011b) esse tipo de abordagem considera “a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011b, p. 370).

Isso se apresenta na disposição em

identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto a que António Nóvoa (1996) associa aos sentidos atribuídos à esfera privada da profissão (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011b, p. 370).

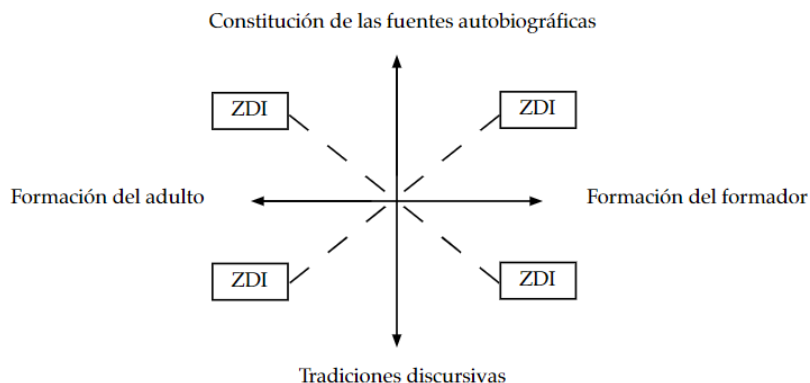
Para além dessa dimensão da pesquisa biográfica em educação, a biografia músico educativa, abordada de forma mais profunda mais à frente no item 3.3, traz a música e seus diferentes aspectos no processo de construção dessa narração e como ferramenta para se narrar a história. A seguir, apresento os eixos, as dimensões e as orientações da pesquisa (auto)biográfica que sustentam o procedimento da biografia músico-educativa e que, portanto, são fundamentais para construir a metodologia em minha pesquisa.

4.2.1 Eixos – estruturas do campo de ação da pesquisa

Passeggi (2011a) explica que é possível dividir a pesquisa (auto)biográfica em quatro eixos distintos que estruturam o campo de ação da pesquisa. A escolha do termo eixo, que a pesquisadora faz, me parece se dar pela configuração imagética

que ela cria de uma rosa dos ventos da pesquisa. Sendo que temos duas linhas principais: a linha vertical e a linha horizontal (vide Figura 1)

Figura 1: Eixos e Direcionamentos da investigação (auto)biográfica em educação; ZDI: zonas intermediárias de intersecção, tradução minha



Fonte: Passeggi, 2011a, p. 31

A linha vertical, contém dois eixos que “correspondem ao uso das fontes (autobiográficas como método de pesquisa”⁵. Sendo que “o primeiro eixo utiliza fontes biográficas como método de investigação e o segundo, usa as narrativas de si como prática de formação e intervenção educativa”⁶. Já a linha horizontal “representa as práticas de formação”⁷ e tem como terceiro eixo a formação do adulto e como quarto eixo, a formação do formador (Passeggi, 2011a. p. 30 – Tradução minha).

Linha vertical

Eixo 1 - Narrativa autobiográfica como método e fonte de pesquisa

Este é o eixo que Passeggi (2011a) considera ser o de maior tradição e tem como foco a história de vida do narrador, considerando-o como sujeito hora ativo, hora passivo nas interações sociais. Ou seja, como alguém que modifica o meio em que está inserido e é modificado por ele. De acordo com a autora este eixo sustenta que, ao conhecer o mundo narrado pelo sujeito, é possível ter uma compreensão da sociedade na qual ele está inserido (Passeggi, 2011a, p. 32).

⁵ **No original:** “corresponde al uso de las fuentes (auto)biográficas como método de investigación” (Passeggi, 2011a, p. 30).

⁶ **No original:** “El primero es el que utiliza las fuentes biográficas como método de investigación. El segundo es el que recurre a las narrativas de sí como práctica de formación y de intervención educativa” (Passeggi, 2011a, p. 30).

⁷ **No original:** “el eje horizontal representa las prácticas de formación” (Passeggi, 2011a, p. 30).

Eixo 2 - Modos de autobiografar

Passeggi (2011a) chama a atenção para o fato de que todos fazemos autobiografias involuntárias ao longo de nossas vidas a partir de “monólogo interior no diálogo com um outro” (Passeggi, 2011a. p. 33 – Tradução minha⁸). A autora explica que a pesquisa situada neste eixo tem como objetivo encontrar, por meio da narrativa, os momentos de “ruptura dos padrões culturais” e “dar forma ao que antes não tinha” (Passeggi, 2011a. p. 33 – Tradução minha⁹). Ela aponta ainda que “as tradições discursivas se caracterizam por sua dimensão histórica”, uma vez que surgem em um determinado meio socio-histórico-cultural, são influenciadas por tradições de outro meio socio-histórico-cultural, “evoluem, atravessam fronteiras e morrem” (Passeggi, 2011a. p. 34 – Tradução minha¹⁰).

Para que essas tradições discursivas não sejam perdidas, este eixo se ocupa de “investigar os modos de textualizar a vida” (...) “os processos de textualização, e retextualização da vida” e “pesquisar sobre a sua materialidade, suas esferas de produção, recepção e sua historicidade” (...) “como se dá o trabalho de apropriação” das tradições discursivas em questão e “como funciona a ação hermenêutica de (re)interpretação da vida pelo eu que se questiona, mediado pelo ato da linguagem” (Passeggi, 2011a. p. 34 – Tradução minha¹¹).

Linha horizontal

Eixo 3 - Práticas de formação de adultos

Passeggi (2011a) afirma que, no Brasil, este eixo é o mais seguido nas pesquisas. Entende-se aqui que ao narrar suas experiências, é possível “transformar saberes tácitos em conhecimento” investigativo por meio de uma permanente interpretação e reinterpretação de suas experiências, podendo reelaborar seu processo histórico de aprendizagem (Passeggi, 2011a. p. 34 – Tradução minha¹²).

⁸ **No original:** “monólogo interior, en el diálogo con el otro” (Passeggi, 2011a, p. 33).

⁹ **No original:** “separación del patrón cultural” (...) “dar forma a lo que antes no lo tenía” (Passeggi, 2011a, p. 33).

¹⁰ **No original:** “Las tradiciones discursivas se caracterizan por su dimensión histórica” (...) “evolucionan, atraviesan fronteras y mueren” (Passeggi, 2011a, p. 34)

¹¹ **No original:** “investigan modos de textualizar la vida” (...) “los procesos de textualización, retextualización de la vida” (...) “investigación sobre su materialidade, sus esferas de producción y recepción, su historicidade” (...) “como se da la acción hermenêutica de (re)interpretación de la vida, por el ‘yo’ que se interroga, mediado por el acto de lenguaje” (Passeggi, 2011a, p. 34).

¹² **No original:** “Transformar saberes tácitos em conocimiento” (Passeggi, 2011a, p. 34).

Eixo 4 - Práticas de formação do formador

Este eixo tem o intuito de compreender as relações entre formador e adulto em formação. Aqui o ponto chave, é o formador ajudar o adulto em formação que narra a olhar mais detalhadamente “suas experiências para ter (com)sciência do que se sabe” (Passeggi, 2011a. p. 37 – Tradução minha¹³).

Apesar de Passeggi (2011a) explicitar diferenças entre os eixos e separá-los, entendo que a investigação que se seguirá se estrutura a partir destes quatro eixos de ação dialogando entre si durante o processo de coleta dos dados e análise deles. Isso, porque o intuito da pesquisa é reunir informações sobre o processo de construção identitária de cada professora de canto que aceitou participar do processo de biografia músico-educativa. Durante este processo foram discutidos e levantados dados sobre a prática de formação do professor de canto que podem trazer elementos de sua constituição enquanto formador e enquanto adulto em formação, além de elementos sobre seus modos de autobiografar e sobre as características sócio-histórico-culturais do meio em que vivem.

A intenção da pesquisa, portanto, não foi chegar a uma verdade absoluta ou a uma teoria da constituição identitária do professor de canto, uma vez que pressuponho que temos tantas identidades quantas pessoas existem no mundo.

A aposta aqui é a de suscitar reflexões epistemopolíticas, decoloniais e pós-disciplinares que possam instigar professores de canto a assumirem uma postura de formação autônoma e emancipadora de si mesmo e de seus alunos, podendo levar a uma sustentação ou reconfiguração de práticas, posturas, metodologias e abordagens em sala de aula.

4.2.2 Dimensões – apostas que norteiam a pesquisa

Mas o que são essas dimensões que mencionei acima? Passeggi e Souza (2017) vão encaixar as pesquisas (auto)biográficas no que eles chamam de apostas ou dimensões da pesquisa. Eles nomeiam três tipos de dimensões: a epistemopolítica, a decolonial ou pós-colonial e a pós-disciplinar.

A dimensão epistemopolítica “coloca a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito” como ponto central da pesquisa, “permitindo-lhe elaborar

¹³ **No original:** “sus experiencias para tener (com)sciência de lo que sabe” (Passeggi, 2011a, p. 37). É importante observar que no espanhol, a palavra consciência quando desmembrada tem um sentido de “com ciência”, “com conhecimento”, por isso optei por uma tradução mais livre e poética.

táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” que oprimem o sujeito (Passeggi y Souza, 2017, p. 10).

A dimensão decolonial tem como característica o engajamento que se opõe à posição “elitista do conhecimento” ao reconhecer a “capacidade de reflexividade humana e interpretação” do sujeito “que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica” (Passeggi y Souza, 2017, p. 10). A dimensão decolonial, busca encontrar as ferramentas que vão permitir ao sujeito autonomia e emancipação do conhecimento.

A dimensão pós-disciplinar está “ancorada na liberdade de ir e vir em busca de instrumentos heurísticos onde eles se encontram (...) sem se acomodar aos quadros de uma visão disciplinar, ou inter-, ou pluri- ou multi- ou transdisciplinar” (Passeggi y Souza, 2017, p. 10). Essa é uma “virada de chave” importante, uma vez que não é a adição dos conhecimentos, nem uma tentativa de ligação ou relação de conhecimentos, mas uma integração dos conhecimentos vividos e um olhar para aspectos que não entram no campo científico, mas que fazem parte do “campo de constituição” do sujeito.

4.2.3 Orientações – Interesses que conduzem a pesquisa

Passeggi e Souza (2017), ainda, falam que é possível encontrar o que eles chamam de orientações, que são definidas pelos interesses pelos quais a pesquisa se orienta.

A primeira orientação, é delineada pelo interesse que o pesquisador tem em buscar compreender os “processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos” (Passeggi y Souza, 2017, p. 10).

A segunda orientação “utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas (Passeggi y Souza, 2017, p. 10).

A terceira orientação, “faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma” (Passeggi y Souza, 2017, p. 10).

A quarta orientação, “estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios)” (Passeggi y Souza, 2017, p. 10). Aqui, o interesse recai em estudar as diversas possibilidades de discurso de acordo com os processos socio-histórico-culturais de cada indivíduo envolvido no processo.

Como professora, entendo a importância de conceitualizar e separar conceitos para que sejam mais fáceis de compreensão e discussão e compreendo que, muitas vezes, estes conceitos aparecem separados, mas até que eu chegue no processo de análise de dados, acredito que minha pesquisa deve estar aberta para a possibilidade de perpassar por todas as três dimensões e todas as quatro orientações que Passeggi e Souza (2017) propõem, uma vez que cada professor terá um caminho e uma forma diferente de autobiografar. Almejei e encontrei todas essas dimensões e orientações na pesquisa durante a coleta e a análise dos dados.

Enquanto pesquisadora da constituição identitária do professor de canto, entendo a importância de delimitar certos caminhos na pesquisa. No entanto, como o meu intuito foi investigar as possibilidades de construção identitária do professor de canto, delimitar as orientações e dimensões poderiam impedir uma visão ampla do professor que se (auto)biografaria nesta próxima etapa.

4.3 Biografia músico-educativa e Movimento (Auto)Biográfico da Educação Musical no Brasil

A Biografia músico-educativa foi cunhada por Jéssica de Almeida durante a construção de sua pesquisa de Doutorado publicada em 2019. A autora tinha o intuito de aplicar a biografia educativa de Dominicé (2000), no entanto, observou que havia uma “distância entre algumas etapas de construção da biografia educativa com a realidade dos acadêmicos do curso sujeitos da pesquisa” (Almeida, 2019, p. 143).

Assim, ela conduziu sua pesquisa fazendo adaptações da biografia educativa para o contexto em que estava inserida – de formação de professores de música. Assim, o estudo teórico passou a ser distribuído em fase posterior à primeira versão da biografia educativa e “organizado de acordo com as necessidades emergidas das próprias narrativas”. A pesquisadora também se manteve como mediadora e pesquisadora e não se colocou como narradora durante a roda de conversa, uma vez que, na posição de professora dos participantes da pesquisa, notou que estava interferindo, ainda que de forma involuntária, na construção das narrativas dessas

peças. No entanto, manteve um diário de pesquisa do qual fez uso dos materiais ali colocados quando considerava ser relevante (Almeida, 2019, p. 144).

Uma última mudança, talvez mais significativa e que abarca o nome dado ao procedimento, foi o acréscimo da música como componente necessário “não só a incluindo como tema para as narrativas, mas também como provocação primária para a biografia” (Almeida, 2019, p. 144). Isso porque

Os sujeitos compreendem-se em suas transformações, refletindo sobre vivências pessoais, objetivações e valorizações das experiências em seus processos formativos. Particularmente, no caso de acadêmicos de um curso de música, foram constituídas em memórias da infância, na aprendizagem de diferentes canções, nas interações familiares regadas à música e, talvez, nas primeiras explorações de um instrumento musical (Almeida, 2019, p. 145).

Almeida (2019), dialogando com Marie-Christine Josso e Maria da Conceição Passeggi, chama a atenção para a “ideia de *consciência da consciência*” suscitada por Josso e que reforça uma observação que Passeggi faz de que as atividades reflexivas do movimento (auto)biográfico leva o professor a tomar consciência sobre saber ser, fazer e dizer e a reajustar estes saberes ao longo dos anos na medida em que sentir necessário fazê-lo (Almeida, 2019, p.145-149).

A autora explica que a biografia músico-educativa vai se sustentar nessa base reflexiva das pesquisas (auto)biográficas que comportam um olhar mais consciente sobre o impacto das experiências de vida no processo de formação que vai possibilitar a escolha de manter ou mudar as posturas escolhidas em sala de aula. O que aparece de diferente

é a memória centrada na música. Aquela que marca, que transforma, que leva a vida para outros rios, que desenha nossos modos de ser músico, ser estudante de música e professor de música.” (...) “Por um lado, procura-se conscientizar os sujeitos de suas trajetórias formativas com a música, por outro, busca-se um alargamento das interpretações sobre as músicas da vida para além de seus aspectos técnico-musicais (Almeida, 2019, p. 149).

Isso quer dizer que, na biografia músico-educativa, as narrativas serão musicais, podendo

ser iniciadas na música (performance, apreciação, letra de música, melodia) e, a partir daí, trilhar caminhos distintos, que revelam significações e representações que a música produz e, também, outros movimentos bibliográficos particulares a cada um dos sujeitos, como a própria experiência de narrar o vivido ou as articulações entre passado-presente (...) Essas narrativas musicais podem se iniciar como música e irradiar para outros aspectos tão importantes quanto a música em suas formações, ou podem ser a espinha dorsal da trajetória de uma vida. (...) A música – que pode ser

apreciada, lida ou executada (narrativa performática) – com essas intenções torna-se um elemento catalisador de experiências, de momentos, e pode facilitar a organização da narrativa em seu entorno (Almeida, 2019, p. 152).

Almeida (2019) fala da complexidade que envolve a análise de biografia músico-educativa uma vez que dadas as “diferentes formas de discurso e apresentação da memória” é possível acessar uma variedade de dados que estão relacionados “aos significados produzidos pela memória narrada em suas diferentes matizes, direções temporalidades, contextos” em seu âmbito individual, mas também na inter-relação da escuta das narrativas dos outros participantes e seus desdobramentos em si mesmos (Almeida, 2019, p. 173).

4.3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados

Nossas análises são, por natureza, interpretações, e, portanto, construções do mundo (Gibbs, 2009, p. 23).

Uma das características da pesquisa qualitativa é que “a análise pode e deve começar em campo” (Gibbs, 2009, p. 18). Por isso, apresento neste item os caminhos e procedimentos tanto de coleta de dados quanto de análise.

O desenvolvimento da pesquisa como um todo pode ser dividido em 4 etapas: 4 fases de coleta de dados e 3 momentos de biografia músico-educativa. A primeira etapa é a de preparação para a coleta de dados, que aconteceu durante o ano de 2024 com leituras e vivências para me preparar como mediadora da biografia músico-educativa.

No Anexo 1 dessa pesquisa apresentei o material que organizei para a coleta e análise de dados. Na segunda etapa da pesquisa e Fase 1 da coleta de dados é possível encontrar os objetivos, os momentos da biografia músico-educativa e os movimentos da mediação biográfica. Este material contém as perguntas centrais que nortearam minha mediação e, conseqüentemente, a análise dos dados. Isso porque por meio delas foi possível delimitar as categorias que eu esperava encontrar ao realizar a análise das biografias e os níveis de conhecimento que pressupunha que iriam se apresentar durante a coleta de dados.

4.3.1.1 A Biografia músico-educativa em minha pesquisa

A segunda etapa coincidiu com a Fase 1, quando eu entrei em contato com professoras de canto para convidá-las a participar da pesquisa, apresentando a proposta e explicando sobre a biografia músico-educativa e fornecendo as datas e horários pré-definidos para os momentos 1, 2 e 3 do procedimento.

Uma vez delimitadas as 4 participantes, a pesquisa prosseguiu para a terceira etapa e Fase 2, que ocorreu com dois meses de antecedência à data marcada para o Momento 1. Aqui, as professoras de canto participantes da pesquisa foram informadas de que a Roda de Conversa (Momentos 1 e 2) aconteceria no modo online e que elas receberiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) e a pergunta chave: “Que fatos da minha vida marcaram a minha carreira como professor de canto e conduziram as minhas escolhas docentes?”.

As narradoras deveriam construir uma narrativa musical que poderia ser apresentada por meio de um texto que seria lido pela própria narradora, um vídeo, uma *playlist*, uma apresentação cantada, um caderno de memórias ou qualquer outra forma que elas achassem que fazia sentido para elas.

Em seguida iniciou-se a quarta etapa, a que coincide com a Fase 3, que é quando aconteceram os momentos 1 e 2 em formato de uma roda-de-conversa. Esta roda foi gravada integralmente em formato de vídeo e áudio, com a permissão das participantes, e ocorreu em dois dias distintos.

O Momento 1 foi a apresentação da Narrativa Musical. Cada participante teria 20min para apresentar sua Narrativa Musical tendo como ponto norteador a pergunta-chave: “Que fatos da minha vida marcaram a minha carreira como professor de canto e conduziram as minhas escolhas docentes?”. Apesar de todos os momentos serem gravados integralmente em formato de vídeo e áudio, me programei para fazer anotações para a mediação que aconteceria no Momento 2.

Haveria um intervalo de 20 minutos para descansar a mente e o corpo. Logo em seguida, o Momento 2 seria conduzido. Aqui, aconteceria a Narrativa Entrelaçada, em que as professoras seriam direcionadas para uma roda de conversa sobre o que cada uma escutou de seus processos enquanto apresentavam suas narrativas e/ou enquanto ouviam as narrativas das colegas no Momento 1 e como essa escuta reverberou em si mesmas. Esperava-se que este momento tivesse uma duração aproximada de 1h30min a 2h.

Seguindo o fio de condução da investigação, a quinta etapa e Fase 4 consistiria no período da transcrição dos momentos 1 e 2, do envio do material transcrito a todas

as participantes e do Momento 3, que é a escrita e a entrega da Biografia músico-educativa feita pelas narradoras. O tempo de duração desta fase seria de aproximadamente um mês e meio. Esses três momentos foram conduzidos tendo em vista o processo de mediação biográfica, que igualmente se deu em três movimentos, e estavam alinhados aos objetivos específicos desta pesquisa, conforme disposto no Anexo 1 desta pesquisa.

4.3.1.2 Procedimento de análise de dados em minha pesquisa

É preciso dizer que a análise de dados de uma pesquisa qualitativa como esta acontece a partir de níveis de compreensão. Como apontei anteriormente, a análise começou assim que a fase de coleta de dados se iniciou. O procedimento que seria utilizado para acompanhar este processo durante toda a pesquisa era um Diário de Pesquisa, sendo que, desde a chamada das participantes e o primeiro contato com cada uma, seriam anotadas as ações, pensamentos, leituras, resumo dos contatos e dados coletados.

A partir da etapa quatro, seria acrescentado ao procedimento de biografia músico-educativa uma folha (Anexo 3) contendo espaço para as Notas de campo, procedimento que poderia auxiliar na “escrita descritiva” para o diário de pesquisa e para a transcrição dos momentos da biografia músico-educativa, uma vez que “reflete determinados propósitos e compromissos, além de envolver processos ativos de interpretação e produção de sentido” (Gibbs, 2009, p. 45).

Durante as etapas mencionadas, seriam desenvolvidos, também, memorandos, de acordo com a necessidade. “Os memorandos são pensamentos analíticos sobre os códigos e proporcionam esclarecimento e orientação”. Basicamente são anotações técnicas no material coletado. “A codificação é o processo de identificar passagens (nas notas de campos ou em entrevistas) que exemplifiquem certas ideias temáticas e lhes atribuam um nome”, o que eu chamei, nesta pesquisa, de categorias (Gibbs, 2009, p. 51).

É importante salientar que todas as transcrições e os materiais originais da coleta de dados se mantiveram inalterados. Para a confecção dos memorandos, seriam feitas cópias dos materiais originais, onde seria possível a utilização do sistema de categorização utilizado na pesquisa.

Para a categorização dos dados, além do material com a definição e a descrição dos códigos, o memorando conteria anotação da data da codificação ou

alteração da codificação e poderia ser utilizado blocos de notas adesivos transparentes ou não, dependendo do intuito no momento. Além disso seriam utilizados sinais de marcação de texto que seriam definidos no processo. Dentre estes sinais, pode-se observar círculos, cruzes, setas, sublinhados com cores diferentes, canetas marcadoras, anotações nas margens com cores diferentes, numeração de linhas, indicações de sessões por símbolos ou letras alfabéticas ou algum outro símbolo não contemplado agora que se fizesse necessário no processo.

A transcrição contém: Nome fictício da pessoa que fala em caixa alta, dois pontos, espaço e fala da pessoa. O conteúdo transcrito foi definido com mais precisão durante a coleta de dados, onde foi possível definir que sotaque e modo de falar não se apresentam como dados relevantes, mas algumas descrições de movimentos corporais, expressões, mudanças de tom, falas sobrepostas foram colocadas na transcrição, também.

Embora Gibbs (2009) oriente que se mantenha os nomes dos participantes inalterados, optei em utilizar iniciais desde o início do processo, protegendo a identidade das pessoas, caso esses dados sejam vazados por alguma razão. Além disso, menções de lugares foram alterados, também, para não correr o risco de identificação.

Passamos pelas etapas 1 a 5 que coincidem com a preparação e coleta de dados. Nessas etapas, parte da análise aconteceu concomitante à coleta e organização dos dados. Portanto, ao chegar na etapa 6, foi possível observar interconexões entre as categorias. Foi o momento em que um outro nível de compreensão analítica apareceu e uma complexidade de conexões se fez presente.

E, finalmente, cheguei na sétima etapa que foi a escrita analítica dos resultados encontrados.

5 ANÁLISE

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE CANTO

*Era o lugar mais doce e de aparência mais misteriosa que alguém poderia imaginar.
Os muros altos que o cercavam eram cobertos pelos caules
sem folhas de rosas trepadeiras que, de tão densos, se fundiam (...)
Todo o terreno era coberto de grama, agora tingida de marrom pelo inverno,
e dela brotavam tocos de plantas que certamente seriam roseiras se estivessem vivas.
Havia muitas roseiras comuns com galhos tão longos que mais pareciam pequenas árvores.
Havia outras árvores no jardim, e uma das coisas que faziam o lugar parecer mais estranho e lindo
era que as rosas trepadeiras as tinham escalado e
pendiam delas em longos apêndices que formavam cortinas leves e esvoaçantes,
e em alguns pontos elas se enroscavam, ou se enganchavam em um galho mais comprido,
e passavam de uma árvore a outra, criando pontes adoráveis (...)
Ela não sabia nada sobre jardinagem, mas a grama parecia tão densa em alguns lugares
onde as folhinhas verdes brotavam que Mary pensou que talvez
os brotos não tivessem espaço para crescer.
Olhando em volta, ela achou um pedaço de graveto afiado e se ajoelhou para cavar,
arrancando o mato e a grama até abrir um bom espaço em volta dos brotinhos
(Frances Hodgson Burnett. O Jardim Secreto, 2021, p. 85-86).*

O trecho da epígrafe acima é do livro “O Jardim Secreto”, livro infantil bem antigo que conta a história de uma menina órfã que chegou à casa do tio e lá existia um jardim que ninguém podia entrar nem falar sobre, porque foi criado para a esposa falecida do tio e cultivado pelos dois. Ninguém podia entrar além deles. Quando a esposa morreu, o tio trancou o jardim e nunca mais entrou. A chave foi enterrada e ninguém sabia onde estava. A porta ficou escondida atrás de uma hera de folhagens densas que percorria todo o muro do Jardim.

O trecho fala apenas das plantas, mas o filme retrata um jardim com um pequeno lago, também. Para facilitar a organização e apresentação de minha análise de dados, o jardim foi utilizado como metáfora. Isso, porque, como explicitado na introdução, essa metáfora se encaixa bem para discorrer sobre processos identitários.

Para melhor organização, este capítulo foi subdividido em subcapítulos que em sua inteireza compõem o jardim identitário das participantes. Uma breve explicação da metáfora se desenrolou nos próximos parágrafos, mas a cada capítulo, retomei a explicação de uma forma mais profunda e relacional.

Começamos pela Porta diante do Jardim Secreto que foi a minha preparação para adentrar o jardim das participantes. Diante dela ansiedade, curiosidade e aquisição de conhecimento se misturaram.

Depois encontramos os Muros, aquela camada superficial do contato onde acessamos as impressões que temos do outro e aquilo pelo qual as professoras se permitiram ser reconhecidas e foram reconhecidas de volta.

Seguimos para a “Jardinagem”. Nele discorro sobre o jardim enquanto metáfora simbólica do sujeito (professora de canto), onde este pode experienciar uma pluralidade de flores (identidades) brotar de suas terras a partir do processo de jardinagem (biografia músico-educativa), de cavar e remexer a terra (olhar para o não dito e para partes doídas) e tirar as ervas daninhas (mudar o que for preciso). Já que é só depois de muito cuidar que é possível vislumbrar um Jardim habitável e só a partir de uma atitude de reflexividade que é possível emergir um professor emancipado.

Este subcapítulo se divide ainda em mais dois: a Rosa dos ventos, e Cavando e remexendo a terra. A Rosa dos ventos foi um subcapítulo sustentado a partir da minha leitura de três teóricos: 1. Maria da Conceição Passeggi (2011a), que apresenta a imagem da rosa dos ventos (ver capítulo 3 p. 40) e faz uma relação dessa imagem com a pesquisa (auto)biográfica, 2. Lacan (1985; 1995; 2005) e 3. Cabas (2010), ambos psicanalistas que desenvolveram o termo “lugar do sujeito” que usei para sustentar a metáfora de direção e localização do Jardim, das plantas e do lago e como estas localidades se intermeiam e se relacionam entre si constituindo, simbolicamente, a identidade única de cada sujeito participante da pesquisa.

Logo em seguida, em Cavando e remexendo a terra apresentei um dos processos da jardinagem que é a preparação do solo para receber as plantas. Esse subcapítulo também foi subdividido em outros dois: Sobre raízes e solos, e Flora.

Em Sobre Raízes e Solos apresentei aquilo que considero fundante do processo de construção identitária do professor de canto, aquilo que vai nutrir e dar base constitutiva para a identidade que se forma desde o plantar a semente até o desvanecimento da flora.

Depois de olhar para os solos e as raízes, apresentei a Flora, onde contei as experiências que constituem a construção identitária de cada uma incluindo os problemas que geraram uma estagnação que gerou um movimento de resolução.

E para finalizar apresentei os Reflexos na Água, onde fiz um fechamento da pesquisa a partir de um resumo breve do que ela foi, além de trazer as últimas reflexões e as perspectivas futuras.

5.1 Porta diante do Jardim Secreto

Aqui o sujeito reexamina sua intencionalidade e a maneira como ele pôde realizá-la, anota os elementos desconhecidos que se revelaram na experiência, tenta nomear o que ele aprendeu em relação a seu objeto de pesquisa e o que está presente na experiência e dela emerge o mais das vezes sob forma de perguntas. É também um trabalho autorreflexivo sobre o que ele aprendeu quanto a seu próprio funcionamento no empreendimento iniciado." (Josso, 2010, p. 32).

Cheguei no mestrado com um projeto completamente diferente do que ele se tornou. Eu vinha carregando dores profundas sobre meu próprio processo de formação e os buracos de conhecimento que não se preenchiam. Via colegas de trabalho usando exercícios sem muita consciência do porquê ou do como, outros tinham consciência, mas não queriam ou não sabiam passar. Então, entrei para o mestrado para estudar alguns métodos e traçar um caminho metodológico próprio.

Durante o mestrado fui fazendo as disciplinas e leituras exigidas que me levaram a muitas reflexões que foram abrindo um caminho de pensamento que direcionaram a pesquisa para um outro campo. Minha pesquisa já não falava mais de um caminho metodológico, ela falava de uma construção identitária que guiava e direcionava o caminho metodológico. Assim, me vi emaranhada em um novo espaço dentro do próprio mestrado. A disciplina Estágio em Pesquisa foi conduzida dentro do grupo de pesquisa GEPAEM e me permitiu discussões muito ricas sobre formação e identidade.

Já durante a parte teórica da pesquisa percebi que enfrentaria alguns desafios no decorrer da análise, mas não previ que isso aconteceria logo no início, mais especificamente, na coleta de dados. Comecei a primeira interação e senti o impacto que isso teria em minha vida. O primeiro contato já foi desafiador: Como falar? Como contatar? Estou sendo muito invasiva? Estou sendo muito isso ou aquilo? Eu nunca fui boa com formalidades, não tenho certeza se estou sendo muito seca ou muito simpática. As inseguranças começaram a mexer.

E se elas não se sentissem à vontade para se abrirem comigo? E se eu fosse muito direta com as perguntas e atrapalhasse o processo? E se eu perdesse o interesse na história delas e deixasse passar algum ponto importante? E se eu me interessasse demais em algum ponto e perdesse o foco da pesquisa em si? O que seria da pesquisa se nada desse certo?

Eu ia falhar de novo, mais um lugar onde me diriam que eu não tenho perfil para isso, que eu deveria mudar de área, que isso não era para mim. Eram muitas dúvidas e inseguranças para pouco espaço e pouco tempo. Eu não tinha tempo de ficar presa nas minhas próprias questões emocionais e resolvê-las com calma e tranquilidade.

Neste decurso, minha avó estava doente e toda uma avaliação e reflexão sobre a ancestralidade e o feminino começou a se fazer presente com maior intensidade na minha vida. Eu não percebia como isso poderia estar impactando na minha coleta e escrita, até reler o texto de Cota (2015) seis meses depois do falecimento dela. Minha avó foi dona de casa.

Ser dona de casa é uma ocupação que não é considerada profissão, mas que tem todas as implicações de uma profissão feminina. Mais à frente, expliquei que a profissão de professor de canto é feminina também¹⁴.

Sofri alguns reveses, ainda, nos meses decorrentes de fevereiro, março e abril. Escrevi pouco e com pouca consistência. Me senti sem desejo de escrever ou olhar para a dissertação. E quando olhava, não conseguia escrever direito, porque não conseguia saber por onde a pesquisa ia se encaminhar. O que escrever? Por que escrever? Por que escolher esse caminho? O que eu queria dizer? Para quem eu queria dizer? Para quem estava escrevendo? A escrita perdeu seu propósito e foco. Eu já não tinha motivos para estar fazendo nada daquilo que a pesquisa representava. Não sabia como resolver isso.

Foi, então, que senti uma necessidade de compartilhar a situação com a minha orientadora e, de repente, tudo clareou. Eu estava exausta. Não houve um dia sequer nestes dois anos de mestrado em que eu não estava, de alguma forma, pensando na dissertação e no que escrever. Mesmo quando eu não estava mexendo com as coisas do mestrado eu enxergava e escutava meu tema nas festas, reuniões, sala de aula e conversas que não tinham absolutamente nada a ver com o tema.

Claro que não compartilhava isso com ninguém, sabia que isso não era da conta deles, mas eu vivi e respirei esse trabalho por anos. Talvez, inconscientemente, mais anos do que o próprio mestrado me proporcionou. E, finalmente, eu estava abarrotada de experiências que precisavam de um certo distanciamento. Eu precisava de um tempo sozinha, sem ninguém para instigar pensamentos sobre o mestrado ou minha profissão. Eu precisava entrar em contato com a Paula fora de todo o contexto acadêmico e musical.

Foi o que fiz. Naquele feriado que eu disse que ia mexer no material, eu não mexi no texto. Eu mexi com outro material: o pessoal. O silêncio ensurdecido de uma tarde ouvindo os pássaros cantando, Rodolfo Augusto pedindo carinho ou chamando para brincar. O céu azul, o verde, o branco, o marrom, o vermelho, o rosa e tantas outras cores do jardim à minha volta.

O barulho dos carros passando ao fundo. Comida confortante, um chá, uma água, uma poltrona aconchegante. O barulho e o toque da água na pele. Memórias. Silêncio. Sorriso. Gratidão. Pela vida, pelo que eu tenho, pelo mestrado e tudo que venho aprendendo. Olha o mestrado de novo. E os pensamentos se acumulavam: “se não for o suficiente? Onde estão os furos? Por que não tem uma correção? Tenho que estar fazendo alguma coisa errada. Eu nunca acertei tanto. Tem alguma coisa que não estão vendo, não é possível, não pode ser só isso. É só isso. Se houvesse algo para resolver, eu seria corrigida. Confia, entrega, solta e deixa fluir”. Respirei fundo e pensei “agora não, depois.” E soltei. Soltei a

¹⁴ Vide página 77

ansiedade, a angústia, a frustração, o medo e a insegurança. Chorei e voltei para o silêncio confortável do fazer nada.

Nenhum compromisso marcado, nenhuma hora de comer, nenhuma negociação de horário, de fazer alguma coisa, de nada. Só eu comigo mesma respirando fundo e aproveitando o momento para ser e estar ali.

Dois dias depois, estava eu de volta. A escrita voltou a fluir. Eu sabia o que precisava fazer. Era hora de arregaçar as mangas, redigir todos os anos no papel, compor minhas narrativas, transcrever as narrativas das participantes, rabiscar espinhos, flores, água, brisa, cheiros e tudo mais que veio junto. Era hora de biografar.

Voltei aos textos e à transcrição da coleta de dados, o lugar do feminino gritando em minha escuta das releituras. De repente, eu me dei conta de como era curioso que duas das participantes não sabiam que dava para trabalhar com isso. Além disso, uma das participantes chegou a questionar o valor das aulas e como era difícil para ela cobrar, porque ela sabia como foi difícil para ela pagar, enquanto uma outra participante comentou que estudar canto era algo elitizado. Fiquei pensando que isso deveria ter algo a ver com as profissões femininas das quais havia lido sobre. Comecei a pesquisar sobre profissões femininas e me perguntar o impacto disso tudo na atuação docente, nas posturas dos professores em sala de aula e nas crenças e limitações dessas posturas de acordo com a forma como nós, enquanto sociedade, nos posicionamos em relação a essas profissões. Isso tudo ficou gritando na minha cabeça.

Como eu, uma mulher, poderia ignorar o lugar do feminino em uma sociedade que, apesar de ter avançado em alguns quesitos na luta feminista ainda é muito machista? Encontrei um dos temas para entrelaçar na minha pesquisa. Uma pesquisa que fala de identidade e que buscou abrir o leque de perfil, mas que teve em sua totalidade apenas mulheres não poderia deixar de tratar do feminino. Como foi que eu não percebi isso antes?

Começo a pensar sobre o tema e percebo como toda a minha pesquisa está no lugar do feminino: a ocupação da docência, o canto, as mulheres, a própria pesquisa (auto)biográfica e a metáfora do jardim denunciam a articulação de saberes técnico-estéticos e relacionais a partir do acolhimento, da sensibilidade, da expressividade, do cuidado e valorização das histórias de vida. Um lugar de escuta sensível que preza o acolhimento genuíno, a afetividade e o reconhecimento da subjetividade de cada sujeito.

Essa pesquisa, então, se tornou o lugar de evidenciar como a construção identitária do professor de canto é complexa, situada e relacional. Além de apresentar o valor epistêmico das experiências femininas no campo da docência da arte de cantar.

Espero que essas reflexões possam ressoar e reverberar na formação de professores que buscam na reflexão constante, um olhar de acolhimento para o feminino que habita em

todos nós, porque como já dizia minha mentora Tatiana Simpson, “a cura do mundo está no feminino”.

5.2 Entrando no Jardim Secreto

5.2.1 Muros

Considero que os muros são a camada superficial, aquilo que vemos de fora, as primeiras impressões e os primeiros contatos que são expressos e possíveis de serem lidos sem um olhar muito aprofundado.

Entre 24 de outubro e 14 de novembro de 2024, montei o texto para convite¹⁵ das participantes da coleta de dados e para marcar a data. A proposta era que houvesse quatro participantes. Enviei mensagem para quatro mulheres que atuavam em áreas distintas da docência do canto. Obtive resposta de apenas três. Conversei com a minha orientadora sobre isso e decidi convidar uma outra professora de canto para participar.

Assim que recebi o aceite das quatro participantes, iniciei as negociações para agendar uma data para acontecer a coleta de dados. Esse foi o desafio maior. As participantes não podiam nos mesmos horários e tive que desmembrar o grupo. O que era para ser uma Roda de conversa com 4 pessoas, se tornou duas Rodas de Conversa com 2 pessoas cada.

A primeira dupla foi a mais fácil de marcar e encontrar um horário. Marcamos para o dia 16 de novembro de 2024 às 8h. No entanto, no dia tive um problema de saúde. Enviei uma mensagem pedindo desculpas e explicando o incidente, mas o estrago já havia sido feito. Uma das participantes não me respondeu mais. A outra me respondeu muito depois e disse que não havia visto as mensagens anteriores e que podíamos marcar um outro dia. A coleta estava novamente com desfalque de participante e eu precisei buscar outra pessoa para dar prosseguimento. Portanto, a coleta foi executada após a coleta da segunda dupla.

Já com a segunda dupla houve uma demora maior para definição dos horários, mas conseguimos a data de 20 de novembro de 2024 para a coleta de dados. Marcamos e a coleta aconteceu. Logo no início do primeiro momento, pude observar que minha estratégia de instrução sobre como ocorreria a coleta não foi clara como eu esperava, então, comecei repetindo a informação de que cada uma teria 20

¹⁵ Anexo do texto para convite (p. 91).

minutos para apresentar o que haviam preparado, tínhamos um intervalo e, logo em seguida, iniciáramos a Roda de Conversa. Deixei livre para quem quisesse começar e a primeira participante se prontificou e já pediu desculpas de que não havia preparado nada, mas que ela ia falando. Se apresentou e encerrou sua fala dizendo que tinha mais algumas coisas para falar, mas que ia passar a palavra para a colega, já que não era um monólogo.

Eu deveria ter parado aí e dito que o primeiro momento era um monólogo, mas não entendi que ela estava achando que já era a Roda de conversa e deixei a situação acontecer. A segunda participante começou a falar e, passado algum tempo, a outra interrompeu fazendo uma pergunta. Ao final da apresentação da segunda participante, perguntei se havia algo mais que a primeira participante gostaria de acrescentar sobre a história dela, já que ela havia dito que faltavam coisas. Ela disse que sim, terminou sua apresentação e, então, eu disse que faríamos um intervalo breve e retornaríamos para dar início à roda de conversa.

Voltamos para o segundo momento e as duas conduziram muito bem conversando entre si e trazendo discussões pertinentes para a pesquisa. Não senti necessidade de intervir durante o processo. Ao final agradei a disponibilidade delas e informei que assim que acabasse de fazer a transcrição eu enviaria o texto transcrito para que elas pudessem, a partir disso, escrever suas biografias músico-educativas.

Na madrugada seguinte, dia 21 de novembro de 2024, minha avó faleceu e eu não conseguia sair do lugar: ler, escrever, e formular caminhos de pensamento era muito difícil, eu estava emaranhada em meus próprios fios psicológicos. Enviei mensagens de convite para possíveis novas participantes para compor a dupla que ficou desfalcada e não encontrava ninguém interessado. Estava em um impasse na pesquisa e fora dela.

De 26 a 29 de novembro de 2024 houve o encontro regional da ABEM e encontrei uma amiga que dá aulas de canto no formato de aulas de musicalização e contei para ela do meu impasse com a pesquisa e ela me perguntou por que eu não havia cogitado convidá-la. Assim, a convidei para participar da pesquisa, negociamos o horário com a outra participante e a data foi agendada

No dia 14 de dezembro de 2024 às 8h enviei o link para as participantes, mas apenas a mulher que entrou por último na pesquisa esteve presente. A outra respondeu, no período da tarde, justificando sua ausência. Marcamos novamente para o dia 27 de dezembro de 2024, mas, dessa vez, observando que talvez a

ausência da participante tivesse sido pelo fato de que ela faz muitas apresentações, também, e deve dormir tarde, marquei às 14h. Deu certo, não sei se por causa da mudança de horário, mas conseguimos nos encontrar.

Dessa vez expliquei com um pouco mais de clareza que o primeiro momento era uma apresentação individual e que elas não deveriam ser interrompidas durante suas falas e que depois disso faríamos um intervalo e voltaríamos para a roda de conversa, em si. Cada uma apresentou a sua parte e fizemos um intervalo. Ao voltarmos, dei início à roda de conversa e conduzi as perguntas. As duas tinham uma interação boa, mas não tão boa quanto a outra dupla, o que me fez assumir uma mediação mais participativa, e me levou a usar as perguntas que eu havia montado para a coleta de dados.

A partir do viés da psicologia, preciso apontar como minhas inseguranças enquanto pesquisadora¹⁶ podem ter influenciado esses revezes todos.

Ignorar as experiências que me aconteceram durante a fase de coleta de dados, é ignorar o impacto que essas experiências tiveram na minha leitura de mundo. Jung (2013) explica que

Reconhecer e levar em consideração o condicionamento subjetivo dos conhecimentos em geral e dos conhecimentos psicológicos em particular é a condição essencial da valorização científica e correta de uma psique diferente da do sujeito que observa. Esta condição só será satisfeita quando o observador estiver suficientemente informado sobre a extensão e a natureza de sua própria personalidade. E só poderá estar suficientemente informado quando se tiver libertado da influência niveladora das opiniões coletivas e, assim, tiver chegado a uma concepção clara de sua própria individualidade (Jung, 2013, p. 25-26).

Nesse sentido, para que haja uma consciência maior do viés que pode influir na pesquisa, é preciso levar em consideração que toda experiência é formadora e direciona uma forma de ler, de se posicionar e de compreender o mundo. O pesquisador, antes de tudo, deve ter consciência de sua própria subjetividade e como ela influencia na coleta, na análise e na formulação dos resultados, uma vez que

É quase impossível exigir que o estudioso isolado se eleve acima das suas impressões pessoais mais profundas e de sua formulação abstrata; pois a aquisição dessas experiências, bem como a elaboração racional das mesmas, por si só já constituem tarefas para toda uma vida (Jung, 2013, p. 59).

¹⁶ Para lembrar quais foram as inseguranças ver subcapítulo “Porta diante do Jardim” na página 52.

Acabou a coleta e deu-se início à fase de transcrição. O silêncio se instaurou em mim e compôs um espaço novo para criação. Era hora da reflexão. As repercussões das experiências vividas nesse um ano e meio de mestrado começaram a indicar pontos simbólicos e significantes. Parei de escrever, de ler, de ponderar por um tempo para praticar a escuta ativa do que reverberava em mim em sons, movimentos, cores, texturas, paladares e sentimentos. Como Passeggi, Souza e Vicentini (2011b) disseram,

não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011b, p. 371)

Eu precisei fazer esse meu movimento. Como eu estava dando forma a essas experiências que me atravessavam e como isso ficava implicado em minha pesquisa?

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (Josso, 2004, p. 44).

Ouso ainda dizer, que para além disso, servem para alargar a compreensão de si enquanto atuante e sujeito de sua própria história, construindo pontes que podem auxiliar na aquisição de conhecimentos técnicos.

Teixeira (2003) afirma que “mesmo que o pesquisador evite interferir, é a partir de sua subjetividade, que o discurso do entrevistado é elevado ao *status* de matéria-prima da pesquisa”. Ela ainda explica que a marca do pesquisador antecede o momento da coleta de dados e continua até a apresentação dos resultados que não é composta apenas pelas informações coletadas, mas pelo olhar que se dá a elas. Isso porque os resultados “representam o momento de entrecruzamento do sujeito-pesquisado com o sujeito-pesquisador, em uma situação especial de entrevista” (Teixeira, 2003, p. 56).

Entender quem eu era no mundo naquele momento foi essencial para entender o que eu precisava comunicar e contar na dissertação. Minha própria construção identitária precisava de muros palpáveis para dar forma ao que, em essência, constitui este trabalho.

Seguindo nesta linha, apresento os contornos (muros) que observei em cada participante. É a primeira imagem e leitura que a pessoa oferece para o outro. Os nomes utilizados em pesquisa costumam ser modificados por questões éticas. Nessa pesquisa, isso não foi diferente. Fiquei incomodada em colocar a sigla dos nomes das participantes e, durante um momento de lazer, reassistindo a um episódio da série *Friends*, lembrei que os nomes dos episódios continham um movimento de caracterização e isso já havia aparecido durante a coleta quando uma das participantes conta que ela era conhecida na cidade por “aquela que canta”. Achei que seria legal usar esse pronome, porque traria uma característica marcante que as identificasse.

5.2.1.1 Aquela que canta

AQUELA QUE CANTA cantava desde que se lembra por gente, mas a virada de chave que fez ela assumir que queria ser cantora começou com um convite para participar de um coral. Ela nos conta que achava a sonoridade do coral “fantasmagórica” e que, portanto, demorou a procurá-lo, mas que, no dia em que assistiu ao ensaio, entendeu que era isso que ela queria para vida dela. A influência foi tão grande que ela conta que, na cidade dela, as pessoas a reconheciam como “aquela que canta”. Mas as questões identitárias continuavam a mexer com ela e a pergunta “*Como poderia ser cantora vindo de uma família que não tinha condições financeiras e vindo de um contexto em que não se escutava o tipo de música que ela queria cantar?*” reverberava em sua cabeça.

Eu acredito que todo mundo passa por afirmações ou questionamentos em sua vida sobre sua identidade. Mais cedo ou mais tarde, dúvidas vão surgir. Lugares, pessoas e comunidades serão repensados ou reestruturados a partir das construções identitárias que o sujeito apresenta e que lhes são impostas e apresentadas. AQUELA QUE CANTA foi assumindo autonomia na construção de sua identidade ao longo de toda sua trajetória e foi com o vestibular que ela passou a assumir a responsabilidade da profissional que ela queria se tornar, apesar de toda a limitação socioeconômica que dificultava a assunção desse lugar.

Um ponto chave da construção identitária de um sujeito é a assunção do lugar de herói, do lugar de fazer acontecer apesar das contingências. Essa figura, também, é o primeiro nível de interpretação sobre as coisas que lhe ocorrem, ainda que sem, necessariamente, existir uma conscientização. É o sujeito empírico narrando

(Passeggi y Souza, 2017). **AQUELA QUE CANTA** assume esse lugar de herói nesse momento em que ela entende que não tinha ninguém para fazer por ela. Ela, inclusive, conta uma situação marcante que exemplifica bem esse lugar

Eu lembro que eu virei motivo de chacota dos professores, assim, do festival, porque eu cantava muito mal. Eles achavam que eu cantava muito mal. Fiz uma apresentação do Villa-Lobos, porque eu era peituda, eu era toda [fez um som de rugido], né? Hoje em dia eu virei uma maria mole, né? Depois que a gente vira mãe, a gente vira maria mole... Mas na época eu era assim, e eu lembro que eles tinham feito toda a programação de um recital de encerramento do curso e eles deixaram a mim e uma aluna de São Paulo de fora e a gente “Poxa, só a gente que não vai cantar... não, vamos falar lá” e a gente chegou para o professor “Não, por que que a gente não vai cantar? A gente pagou tanto quanto todo mundo, então a gente é tão inscrito quando todo mundo. A gente tem direito”. Ele “ah, está bom, está bom... Então canta isso daqui, vai... canta Sul’aria” que era um dueto lá da Condessa com a Susana e nós fizemos. Enquanto nós cantávamos, os professores que estavam ali, estavam morrendo de rir, enquanto a gente cantava, zombando. Isso foi outra coisa que me ensinou. **Essa prática negativa. Entende? Porque, preta, pobre com cara de pobre, entendeu? Como é que se chama? Sotaque nordestino, querer canto lírico? Entende? As pessoas zombavam quando estava fora do meu nicho na Paraíba, né, zombavam... como assim, “ó, ela cantando vici dar te, vici, vici, vici...” riam, tu estás entendendo? Então, assim, isso me ensinou, também, porque eu tento na minha prática... porque a gente tem que entender que no canto lírico há uma prática muito elitista. E eu busco quebrar um pouco disso, mostrar para as pessoas que não é assim.** “Ou! Acorda pra vida! Acorda pra Jesus!” sabe por quê? Porque hoje em dia a gente se forma como cantor lírico, por exemplo. Mas o mercado de trabalho é muito mais do que isso. São poucos aqueles que vão chegar a ser unicamente um cantor no Metropolitan ou no La Scala De Milão, mas os outros são menos por isso? Não, não são menos cantores, só existem focos diferentes na carreira. Entende? Então, **isso é uma outra coisa que eu tento ir trabalhando a partir disso que eu vivenciei.** Sabe? Exato dessa negativa, mas a vida dá muitas voltas e nessas voltas que a vida deu, esse mesmo professor que zombou de mim... anos depois eu voltei ao curso de verão, estava eu cantando Senza Mama da ópera Suor Angelica passando com o piano na sala dos espelhos. Ele estava do lado de fora, embaixo, fumando, e ele subiu rapidamente para ver quem é que estava cantando tão bem. Pois era eu. E aí, no final das contas, eu lembro como se fosse hoje, em janeiro de 2006, ele me parando no corredor da escola de música e dizendo assim “se você vier morar em Brasília, eu vou te dar aula de graça. Eu quero você como minha aluna”. Olha como o mundo dá voltas, né? Mas até chegar a isso... (AQUELA QUE CANTA, 2024, p. 103-104 – grifos meus – Anexo 4).

5.2.1.2 Aquela que é incomum

Como muitas pessoas, **AQUELA QUE É INCOMUM** não sabia que dava para ser cantora, não sabia nem mesmo que existia a possibilidade de aprender a cantar. Para ela, o canto era algo que você nascia com aquilo; era nato. Então, mesmo com um histórico de gostar de dar aula, a sala de aula no canto era algo que não existia na cabeça dela. Foi só *num curso de teatro musical*, que descobriu por causa de uma amiga, *que ela entendeu que dava para trabalhar com isso. Esse foi o primeiro*

momento em que ela entrou em contato com a semente de sua construção identitária como professora de canto.

Mas seu mundo também era muito diferente do mundo que ela almejava enquanto profissional e ela relatou que isso também foi um desafio, mesmo sendo uma pessoa que veio de um lugar socioeconômico abastado. Assim como AQUELA QUE CANTA, AQUELA QUE É INCOMUM sentiu o peso de não se encaixar nos moldes de seu contexto cultural e quebrou as expectativas dos pais de trabalhar como advogada. A família tinha condições de pagar todos os cursos para ela, no entanto, ela precisou trabalhar como advogada para pagar as aulas de canto, piano e pedagogia vocal, porque não tinha o apoio da família. Foi durante a pandemia que conseguiu cortar esse ciclo e começar a dar aulas de canto.

No estágio, assim, eu não ia mal, assim, eu conseguia lidar com algumas coisas, mas é diferente, gente. Essa coisa da gente ser esquisito... gente, as pessoas percebem, entendeu? Elas percebem, elas percebem muito. E aí, você começa a se sentir meio over, sabe? Tipo, “ai a AQUELA QUE É INCOMUM é muito animada, a AQUELA QUE É INCOMUM só quer falar de teatro”, sabe? Enfim. Eu percebi que ali não era... Eu tinha que ser muito normal e não estava certo. Era exaustivo para mim. E aí, enfim, eu já estava decidida que eu não queria aquilo para minha vida, não. E aí, na pandemia, enfim, né, gente, não vai ter prova da OAB “uhuull, legal!” Porém, também não vai ter audição. Eu fiquei 5 anos estudando em paralelo para ser uma artista de teatro musical, subir no palco e tal, não sei o quê. E eu sabia que algum dia... eu via que os artistas, assim, a maioria dava aula, né? Em paralelo e eu pensava, “quando for mais velha, não é? **Quando eu tiver já uma carreira de teatro musical, aí eu posso começar a dar aulas**” [...], mas já estava considerando, né? Estava considerando, tipo assim, tem que fazer alguma coisa, né, da vida agora, né? Não tenho mais 2 estágios, eu preciso de algum dinheiro, preciso fazer alguma coisa? Aí eu pensei, “gente, e se eu arriscasse, né? Dar aula de canto?” [...] E eu perguntei aos meus amigos, “gente, alguém quer ser minha cobaia de graça, tentar fazer aula de canto comigo?” Aí uma primeira amiga se voluntariou. Falei “ótimo. Aí eu vou ver se eu gosto ou não”. Adorei. Adorei, foi ótimo. Era, assim, bem difícil, gente... bem desafinada, nossa senhora, muito desafinada, com todo o respeito. Mas você toca uma nota, ela ia pra qualquer outro lugar, e eu “Não, você vai conseguir. Vamos lá” e tal. E eu conheci pessoas depois, que tipo, não gostam disso, né? Acham exaustivo. Não gostam. Já eu adorei. [...] eu a vi melhorando uma aula após a outra. Mesmo sendo um tiquinho eu já ficava assim, ó [balançou os braços e o corpo comemorando] super feliz. E ela ficava o que? Super feliz. (AQUELA QUE É INCOMUM, 2024, p. 108-109 – grifos meus – Anexo 4).

5.2.1.3 Aquela que se dedica

AQUELA QUE SE DEDICA não era muito afinada, então, mesmo sendo uma criança que tinha o canto muito presente em sua vida, *começou seu contato social maior com a música pela dança, onde dançava e cantava junto, depois com o teclado, onde aprendia a tocar para poder cantar e só depois começou a cantar.* Foi com

esforço e dedicação que conseguiu galgar os lugares que alcançou, porque não tinha uma voz considerada bonita nem era afinada. Com 13 anos teve sua virada de chave que era isso que queria para sua vida. Foi convidada para cantar na sua primeira comunhão, porque não tinha ninguém para cantar e ali percebeu que queria isso para a vida.

É até engraçado que a maestrina até hoje ela fala “se eu tivesse olhado o teu primeiro teste lá no colégio, eu não tinha te passado. Mas eu olho além”, ela fala assim. Porque eu era bem desafinada, eu era muito desafinada. **O que que fez eu conseguir o primeiro solo no coral? Foi o meu estudo individual, a minha disciplina adolescente...** [...] eu nem sabia o que que era estudar canto. A professora não mostrava pra gente, exatamente, o que que era isto. Mas eu montava uma ideia do que era, entendeu? E treinava a voz do meu jeito em casa, uma hora por dia, religiosamente. [...] Inclusive, e aí com 13 anos, eu cantei na primeira comunhão desafinada, né... no microfone, não tinha mais ninguém melhor para fazer e eu fui lá fazer. [...] Quando eu fiz 15, a minha mãe perguntou “tu quer festa, ou tu quer um teclado?” Eu disse na hora “eu quero um teclado”. E aí eu comecei a estudar música. Mas com um teclado, não com voz, né? Mas o objetivo era cantar e tocar, né? Porque eu já estava começando a gostar daquilo ali. Aí eu fiz teclado um tempo com um professor aqui da cidade. Meu pai me botava para cantar e tocar nas festas da família e tudo, né? Aquela coisa toda... (AQUELA QUE SE DEDICA, 2024, p. 142 – grifos meus – Anexo 4)

5.2.1.4 Aquela que ensina

Quando criança, *AQUELA QUE ENSINA gostava de brincar de professora e cantora*. Ela relata que brincava de dar aulas de música para a irmã, de cantar com a escova e como a dança e o teatro estavam presentes também em suas brincadeiras. Entrou com 10 anos em um coral, depois passou a cantar em corais adultos, fez aulas de piano e foi monitora de aulas de musicalização na escola de um dos corais onde cantava.

Apesar disso, *AQUELA QUE ENSINA* conta que mesmo sabendo que queria ser cantora desde muito cedo, não teve orientação adequada e é algo que marcou muito sua trajetória e sua identidade enquanto professora de canto. Em toda a sua fala ela apresenta uma defesa do preparo adequado para orientar um aluno e da importância da licenciatura para isso.

[...] então, **eu comecei nesse lugar de ser cantora, mesmo, mas de novo sem ter uma orientação, né?** Eu sempre fui muito sozinha, porque era o local que eu tinha, era esse acesso, era escola pública, também... então, eu fui me virando, né? Mas sem muito conhecimento, né? E eu acho que tem outras coisas também, né? Que eu acho que tem uma questão emocional que ela é muito importante. Eu acho que a gente tem que falar, né? Que esse lugar, ainda mais quando a gente é adolescente, pré-adolescente, ali eu tinha 10 anos, né? Então, esse lugar desses julgamentos, de ter uma rede de apoio, às vezes, que te ajude a lidar com essas questões, né? Eu acho que,

assim, eu não tive isso, né? Então, eu acho que essa é a questão: quando a gente fala de uma voz, a gente fala de uma identidade, a gente fala de uma pessoa, a gente não está falando só da voz, né? A gente está falando só do canto, né? Então, acho que essas coisas todas... Eu sou estes fatores que eu acho que me leva a ser professora, ter esse cuidado. Eu acho que a gente tem uma responsabilidade como professora de canto, né? Tão grande, tão grande... com um ser humano, né? Eu acho que a gente tem que olhar um desenvolvimento... não é só um desenvolvimento musical é um desenvolvimento vocal, também, é um desenvolvimento emocional. Né? É um complô, assim, quando a gente está falando de aulas de canto, né? [...] E eu trabalho também com crianças, justamente porque eu acho que é a base também, né? E porque tem especificidades diferentes que a gente, às vezes, não tem esse cuidado, né? E a gente tem que ter um cuidado muito grande com as crianças, né? Enfim, eu fui trazendo os lugares... (AQUELA QUE ENSINA., 2024, p. 138-139 – grifos meus – Anexo 4).

5.2.2. Jardinagem (Roda de conversa e biografia músico-educativa)

Retomando a metáfora do Jardim Secreto, a estória continua. Ninguém tinha acesso ao Jardim, mas a menina continuava voltando e perguntando sobre a porta para atravessar o muro e a chave que a abria. A menina fez amizade com um sabiá que a guiou por meio de seu canto até onde a chave estava e, depois, onde ficava a porta. Ela voltou ao jardim inúmeras vezes antes do tio descobrir e, como apresentado na epígrafe deste capítulo, a menina chegou a praticar atos de jardinagem. Quando o tio descobriu, ele a proibiu de voltar, mas depois de um tempo percebeu como isso deu vida a ele, ao filho e a todos que viviam ali. Assim, ele permitiu o acesso novamente ao jardim.

Assim como a menina, nos debruçamos por um tempo nos muros das participantes. Mas, semelhante ao passarinho que cantou e indicou o caminho para que a menina encontrasse a chave que é um símbolo de conhecimento e a usasse na porta para poder entrar no Jardim Secreto, precisei ocupar esse lugar do passarinho no processo de entrada das participantes em seus Jardins particulares e secretos.

Portanto, ousei dizer que ocupei dois lugares durante a coleta de dados: a da menina que desbrava o Jardim Secreto e a do Passarinho. As participantes, durante a Roda de Conversa, ocuparam dois lugares diferentes, também: eram ora a menina a desbravar o jardim alheio; ora o tio que, como dono do Jardim, permite ou não o acesso a ele.

A menina também praticou jardinagem que é uma atividade de cuidado com um jardim. Nela, estão envolvidos os atos de atenção às necessidades do solo que requer remexer a terra e colocar adubo quando necessário, o controle de ervas

daninhas, o plantio, poda e rega das plantas e a estética que dá lugar a cada componente do jardim. Remexer a terra nunca é um ato fácil de fazê-lo e a biografia músico-educativa propõe justamente isso: adentrarmos os muros do Jardim Secreto de cada participante e permitir que elas observem em si mesmas o que delas se apresenta, o que fica e o que vai.

Aproveito para chamar a atenção para algo muito sensível e importante de ser discutido na atualidade e que passarei muito brevemente, mas não posso deixar de apontar: a questão da permissão. Em um mundo digital, midiático e com barreiras e limites aparentemente inexistentes por serem muito tênues, às vezes, esquecemos que o espaço do outro não é nosso para adentrar. Pessoas, cujas histórias são publicadas, se tornam expostas, mas ainda são pessoas e me sinto na responsabilidade de lembrar que ao adentrarmos o jardim de uma outra pessoa, devemos lembrar que este é um lugar sagrado.

Aproveito, também, para expressar minha extrema gratidão de me ter sido permitido adentrar esses Jardins, lugares sagrados de cada participante. Espero fazer jus ao que nos foi compartilhado na Roda de Conversa e busco narrar suas histórias honrando com amorosidade cada parte que nos foi autorizado o acesso.

5.2.2.1. Rosa dos Ventos (localização do Jardim, das plantas e do lago)

Como uma pessoa formada em psicologia e tendo, eu mesma, estudado e escrito um trabalho de graduação sobre o lugar do sujeito (Dias, 2014, p. 10), não poderia deixar de trazer o meu olhar psicanalítico sobre o tema. Na minha concepção, o lugar do sujeito é algo que indica como os processos identitários se apresentam. No entanto, ele varia no contato com as pessoas à sua volta e na função que ocupa naquele momento.

O lugar do professor de canto, portanto, passa no mínimo, por duas localizações: a de estar¹⁷ no mundo e a de estar professor de canto. Claro que estar no mundo implica em tantas outras funções e condições sociais que, em um mundo complexo como o nosso, são inúmeras combinações. Exatamente por isso, não existe nenhum sujeito que vá ocupar o mesmo lugar que um outro. É isso que faz com que um sujeito seja único.

¹⁷ Utilizo o termo “estar” para indicar essas mudanças e transformações inerentes à condição humana, à construção identitária e à formação. Diferente de ser que é um termo que remete a um estado que não é passível de mudança.

No entanto, mesmo com tantas mudanças e transformações profundas, existe algo que é dele, que não se modifica apesar dos anos, das intempéries, das mudanças climáticas, das faltas e excessos.

Com a pesquisa (auto)biográfica, encontro um lugar de possibilidade para vislumbrar algo próximo à análise psicológica: à medida em que as trocas ocorrem, cada indivíduo “pode vir a falar de um lugar muito mais próximo daquilo que lhe é constitutivo: pode vir a falar do lugar de quem reconhece e se responsabiliza pelo desejo que o causa” (Dias, 2014, p. 10). Apesar do desejo não ser, necessariamente, o objeto central de estudo da pesquisa (auto)biográfica, ele constitui ponto simbólico e essencial de toda narrativa humana e, portanto, mesmo que não seja destacado na pesquisa, é ele que dá mote para as narrativas que se seguem contando do lugar de cada uma das quatro participantes.

O desejo indica o que move o sujeito, o que faz ele definir suas ações e escolhas. Adentrando a presente pesquisa, todas as participantes contam como foram movidas pelo desejo que as causa e o que as faz serem únicas nos seus processos.

AQUELA QUE É INCOMUM. conta que “Eu já era essa pessoa esquisita [...]Tipo assim, aos 9 anos eu tinha um altar para o fantasma da Ópera, juro...” (AQUELA QUE É INCOMUM, 2024, p. 106 – Anexo 4). Ela percebia como as outras crianças não tinham esse interesse. Isso é algo dela. E tem sido sua especialidade em sala de aula. Ela ensina, principalmente, teatro musical.

AQUELA QUE CANTA. conta que gostava de escutar música erudita, enquanto as pessoas à sua volta não gostavam disso. Relata que quando estava escutando música a mãe chegava e dizia “Menina, baixa isso, pelo amor de Deus. Isso dá dor no juízo” (AQUELA QUE CANTA, 2024, p. 101 – Anexo 4). Sua especialidade em sala de aula é o canto erudito.

AQUELA QUE ENSINA. conta que gostava de brincar de ser professora de música e de ser cantora. Ela mostrou uma foto dela brincando e disse que lembrava muito bem desse dia “eu ensinando a minha irmã [...] eu tava dando aula de música” (AQUELA QUE ENSINA, 2024, p. 137 – Anexo 4). Ela sentia que esse lugar da música traz “esse lugar de pertencimento, desse lugar de identidade, de acolhimento, de pertencer” (AQUELA QUE ENSINA, 2024, p. 149 – Anexo 4). Hoje, ela trabalha com musicalização infantil por meio do canto.

AQUELA QUE SE DEDICA. revela que foi com a música que passou a ser vista, que “foi onde eu consegui mostrar meu eu” (*AQUELA QUE SE DEDICA*, 2024, p. 149 – Anexo 4). Ela se encontrou no canto erudito, onde ela sente que é “um lugar onde eu consigo me expressar de forma inteira” (*AQUELA QUE SE DEDICA*, 2024, p. 150 – Anexo 4) e onde as pessoas comentam “nossa, a vibração vem na gente, né” (*AQUELA QUE SE DEDICA*, 2024, p. 150 – Anexo 4). Sua especialidade é o canto erudito.

Foi essa característica de conhecimento de seus interesses particulares que as direcionou no caminho profissional que traçaram ao longo de suas carreiras. Suas identidades profissionais foram guiadas por este lugar de sujeito que deseja e se move em direção ao seu desejo.

No entanto, no processo de formação, muitas vezes, podemos ser direcionados por caminhos que não condizem com o nosso próprio desejo, porque outras pessoas acreditam que estão passando ou nos transmitindo algo que faz sentido para elas em vez de se perguntarem se faz sentido para quem está sendo formado. Portanto, o professor deve identificar o seu lugar, mas ao mesmo tempo possibilitar que o aluno também identifique o seu para que a aprendizagem seja efetiva. Voltando, então para a metáfora do Jardim Secreto, entramos em uma nova seção.

5.2.2.2. Cavando e remexendo a terra

O Jardim era muito bonito e as plantas ainda estavam vivas, apesar de ninguém entrar e cuidar por um longo tempo. Mas a menina sentia que devia jardinar um pouco. A jardinagem é uma intervenção a um jardim que envolve as atividades de cuidar do solo, plantar, podar e controlar pragas, doenças e ervas daninhas. Assim como a jardinagem, o processo de formação envolve o cuidado com o sujeito que está neste processo, assim como a exposição dele ao desenvolvimento de pensamento crítico e autônomo sobre a área de conhecimento em questão. Também deve cuidar para controlar o que não é benéfico para o processo de aprendizagem e promover reflexões que possam significar a poda (o fortalecimento da planta – o aluno).

5.2.2.2.1 Sobre raízes e solos

Como professora de canto interessada em formar professores de canto, essa pesquisa buscou entender o processo de construção identitária do professor de canto, para que a formação se conduza cada vez mais a partir do que um professor de canto pode entregar para ajudar o aluno a ocupar seu lugar de sujeito em sua carreira. Todos temos algo para oferecer e em um mundo capitalista, se não entendemos o nosso diferencial, não podemos cambiá-lo.

Acredito que a formação passa por um processo de favorecer a carreira, o trabalho e uma qualidade de vida digna àqueles que se formam. Isso porque o objetivo do conhecimento não é o conhecimento em si, mas a aplicação prática deste conhecimento no dia a dia.

É neste ponto que, muitas vezes, encontramos um entrave na formação profissionalizante. Estamos lidando com jovens adultos ou adultos que estão se preparando para entrar no mercado de trabalho ou já estão no mercado de trabalho há algum tempo. São pessoas que têm todo um arcabouço de experiências de vida e que, portanto, apresentam maior resistência às

influências esquematizadas vindas de fora, pois dispõe de vontade própria, de convicções próprias e de uma autoconsciência mais ou menos pronta e orientada [...] e se considera portador da cultura atual. Por isso se sente muito pouco inclinado a reconhecer um educador que lhe seja superior, tal como a criança. É também importante que não o aceite, pois de outra forma recairia facilmente num estado infantil de dependência (Jung, 2014, p. 72).

E em um mundo que passa por tantas mudanças, se não tivermos autonomia e olharmos para dentro e compreendermos o que nos faz envolventes, profissionalmente falando, como vamos negociar a nossa profissão e ganhar espaço? A meu ver, formadores devem ter a capacidade de compreender a construção identitária de si mesmos e de seus alunos e ajudá-los a transpor suas barreiras a partir de conhecimento profundo aplicado à experiência.

Volto a chamar a atenção para o trecho de Rossi e Hunger (2020) que citei na página 21 do capítulo 2 desta pesquisa¹⁸. O excerto fala sobre como as mudanças nas relações, nas condições de trabalho e até mesmo em estilos de vida decorrentes

¹⁸ as mudanças econômicas, sociais e culturais na modernidade em tempos de globalização impactam a vida das pessoas, alterando de forma significativa as relações de toda ordem, como as relações entre os cidadãos e o Estado, as relações sociais, as condições de trabalho, o cotidiano, as relações entre o eu e o outro. Tal fato dificulta a estabilidade de identidades e de projetos de vida, pessoais e profissionais, instável e mutável, o que dificulta uma construção identitária estável (Rossi e Hunger, 2020, p. 319).

da globalização afetam a estabilidade de coisas que antes se davam por seguras, sólidas e inabaláveis. Com isso, os projetos de vida se tornaram mutáveis, as condições de trabalho e carreira provisórias e as identidades voláteis.

No entanto, existe um desafio neste processo: toda mudança tem um tempo de latência para que conhecimentos práticos sejam firmados e, em uma sociedade que aprendeu a vincular identidades a cargos e funções, como ensinar alguém a reconhecer suas próprias características identitárias a partir e apesar dos cargos e funções? A pesquisa (auto)biográfica vem para auxiliar o professor nesse processo.

Volto agora às perguntas que fiz no início deste trabalho (p. 14) e que podem ser respondidas de forma muito particular. É importante ter em mente a singularidade do sujeito em formação, porque se isso não está em evidência o professor corre o risco de cometer o erro de projetar seus desejos nos alunos que estão diante de si e esse nunca foi o propósito da formação.

“Quem é a pessoa que está diante de mim?” “de onde ela vem?”, “qual é a sua cultura?”, “quais são os seus valores?”, “quais são as suas crenças?”, “quais as suas crenças sobre esse cargo e/ou função?”, “quais os seus valores acerca desse cargo e/ou função?”, “qual a cultura que permeia esse cargo e/ou função?”, “como essa pessoa se encaixa neste cargo e/ou função?”, “o que é ensinar e o que é aprender ela?”

Quais os processos envolvidos na formação do cantor? O que uma aula de canto deve oferecer ao aluno? Quais habilidades os professores de canto compreendem como importantes em suas formações? Quais os processos envolvidos na formação do professor de canto, que o habilitam a “saber-fazer” e “saber-ensinar”? Como esses processos de formação do cantor e do professor de canto influenciam na construção de identidade do professor de canto? E finalmente, como a construção de identidade do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno?

No subcapítulo “Muros” na página 55 respondi à pergunta “Quem é a pessoa que está diante de mim?” E no capítulo “Reflexos” na página 79 respondi à pergunta “Como a construção de identidade do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno?” Agora trago o restante das respostas que encontrei ao desenvolver esta pesquisa.

As origens de cada participante apresentam um pouco das questões culturais e sociais que envolvem o imaginário sobre a área, embora eu só tenha tido acesso

às questões que as participantes compartilharam comigo no contexto da elaboração da biografia músico-educativa, o que não pressupõe o conhecimento da história da vida inteira de cada indivíduo. tem o intuito de conhecer a história da vida inteira de cada indivíduo. AQUELA QUE CANTA conta que veio de uma família que não tinha muita condição financeira e como foi desafiador no início bancar uma profissão que ela considera elitista, pela falta de acesso facilitado a pessoas de baixa renda. Ela precisou trabalhar com outras coisas no início para conseguir bancar seus estudos. AQUELA QUE É INCOMUM, diferentemente, conta que veio de uma família com uma boa condição financeira, mas que foi igualmente desafiador, porque os pais não apoiavam sua decisão de seguir na carreira e, por isso, também teve de bancar seus estudos. Isso gerou uma dificuldade por parte dela de aumentar o valor de sua aula para um valor que seria justo com ela, por saber como é difícil pagar. AQUELA QUE ENSINA e AQUELA QUE SE DEDICA já não apresentaram essa questão, mas observaram, assim como as outras participantes, como cantar em coral as fizeram se sentir pertencentes a uma comunidade e como isso era importante para elas, que se sentiam diferentes e não compreendidas em seus meios.

A partir de seus próprios desafios, as professoras foram apresentando o que acham de extrema importância se levar em conta em sala de aula. Todas elas apontaram para importância de se ter um olhar atento para as necessidades do aluno e três delas falaram sobre a importância de conhecimentos sobre saúde e higiene vocal, uma vez que elas mesmas passaram por situações delicadas sobre a própria voz por não terem conhecimento sobre o assunto.

Apresentaram também que consideram de relevante a quebra de certos estereótipos sobre voz, técnica vocal e *talento* ou *dons* inatos. Sendo que todas elas falaram sobre como o canto é uma habilidade adquirida, que precisamos aprender a aceitar a nossa voz e que uma voz com boa qualidade sonora precisa de um equilíbrio entre técnica vocal, saúde física e mental.

Escutando as participantes, pude observar também, os diferentes processos que cada uma passou, denunciando como o processo de formação do cantor e do professor de canto é complexo e flexível. AQUELA QUE É INCOMUM começou estudando piano, depois fez aulas de teatro musical, começou a dar aulas e a partir daí, procurou uma formação para dar aulas. AQUELA QUE CANTA. começou participando de um coro da igreja e passou a dar aulas para se sustentar financeiramente. AQUELA QUE ENSINA., também, começou em um coro e a partir

daí passou a ser assistente e decidiu dar aulas. AQUELA QUE SE DEDICA. era dançarina e começou a cantar na igreja. Sua primeira participação foi em sua crisma, estudou piano de forma autodidata por um tempo, participou de um coral e passou a dar aulas para pagar as contas. Suas experiências são muito particulares e pessoais e todas elas compõem as profissionais que se tornaram ao longo dos anos.

Cada uma traz também um ponto de vista sobre o que uma aula de canto deve oferecer. Apesar das discrepâncias, existem pontos em comum. AQUELA QUE CANTA. e AQUELA QUE É INCOMUM. defendem que conhecimentos sobre saúde vocal e uma compreensão geral devem ser levados em conta em sala de aula. AQUELA QUE ENSINA. fala que uma aula de canto deve oferecer não só a parte prática do canto, mas também dar subsídios de teoria e percepção musical, bem como de técnica vocal. AQUELA QUE SE DEDICA. seguindo a mesma linha, diz que a parte da vivência é importante, mas que os conhecimentos técnicos são essenciais e apontou, também, a importância sobre o conhecimento da área de saúde vocal.

Durante a Roda de conversa, elas também falaram sobre algumas habilidades que acreditam que é importante ao professor de canto. As quatro participantes falaram que consideram importante que o professor de canto tenha uma postura dialógica que alia a escuta sensível, a estimulação de autonomia e o cuidado pedagógico.

Esta postura dialógica envolve a diferenciação entre o saber-fazer e o saber-ensinar. AQUELA QUE ENSINA. e AQUELA QUE SE DEDICA. contam que enquanto alunas passaram por práticas que não as fizeram ter consciência do que faziam, o que gerou um não-saber na hora de atuar de forma autônoma. Freire (1996) afirma que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, p. 10). O autor afirma também que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 8). Neste sentido, se torna imprescindível que o professor não só ensine a fazer, mas a saber-fazer.

5.2.2.2.2. Flora

Um outro elemento do jardim é a Flora. Podemos relacionar essa metáfora com o primeiro momento da espiral de Josso (2004), onde temos a surpresa de nos depararmos com os conteúdos que nos vêm à cabeça, que dizemos pela primeira vez e que ouvimos quando estamos na posição de ouvinte. Aqui, temos as flores que são

sazonais, que nascem e morrem e constituem os ciclos de morte e nascimento no jardim. Elas podem ser flores ornamentais ou ervas que podem se tornar daninhas ou medicinais de acordo com o uso e o significado que damos a essas experiências. São representações de vivências pelas quais passamos ao longo da vida que podem tomar diversos significados de acordo com as épocas de nossa vida. Temos, também, a grama que nos dá base e suporte, que amortece a água que cai no solo, que protege o solo das intempéries do sol e das mudanças climáticas que podem afetá-lo. Enxergo a grama como aquilo que nos amortece. Assim como a grama, o lodo é rasteiro, mas se forma a partir da terra e de matéria orgânica em decomposição, água e micro-organismos. Apesar de não ser uma planta, ele é um elemento do jardim que pode estar escondido no solo, visível como adubo ou como parte da paisagem onde não há sol e animais não passam por ali. Precisa de lugares escuros e úmidos e representa, nesta pesquisa, as lembranças, dúvidas, críticas, inseguranças e afetos que, embora, em um primeiro momento, possam parecer indesejadas, são potenciais adubos que servem para nutrir o processo formativo. Temos as árvores que crescem devagar e com consistência à medida que vão fortalecendo suas raízes, também. Seus troncos vão ficando cascudos com o passar do tempo, das estações e dos contatos com as variações climáticas. A árvore também passa por alterações em suas folhagens, flores e podem dar até frutos que também são sazonais, mas elas se mantêm firmes e se fazem destacar pela imponência e robustez. Elas representam a resistência. E finalmente, temos o musgo que representa a resiliência ao ser capaz de crescer em condições que plantas convencionais não o fazem. Ele nos lembra que existem alguns conhecimentos que não precisam de raízes para se desenvolverem, mas de contato e absorção. É a representação das experiências que não passaram por um processo formal de ensino, mas que não deixam de serem formadoras.

Durante a coleta e a transcrição das narrativas, que foram gravadas, pude observar como todas as participantes apresentaram contato com professores de canto, educadores musicais e/ou regentes com uma abordagem não preparada para lidar com os aspectos psicológicos negativos¹⁹ do processo de aprendizagem, e um dos relatos apresentou, ainda, a atitude de fomentar e incentivar aspectos psicológicos negativos em cantores.

¹⁹ O termo é uma tradução minha para “bad singing psychology” (Wu, 2024, p. 266)

Apesar de funcionar com algumas pessoas, Wu (2024, p. 266) afirma que este tipo de abordagem “pode se tornar um peso no processo de aprendizagem” podendo causar “tensão, ansiedade” e o famoso “branco”. A autora acrescenta que estes estados emocionais, em geral, limitam o desenvolvimento de todo o potencial musical e, mesmo que o cantor tenha uma técnica sólida, não conseguirá mostrar toda a sua capacidade (Wu, 2024, p. 266).

Josso (2004) propõe que o processo de formação seja construído não só a partir do “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo”, mas, também, “numa presença para si e para a situação” a partir de um olhar reflexivo sobre o que ela nomeia de registros: “aspectos psicológicos, psicossociológicos, sociológico, político, cultural e econômico” (Josso, 2004, p. 39). Em vista disso, o trecho a seguir parece indicar alguns desses registros.

E eu me lembro que tinha coisas que eu ainda, sei lá... um agudo que eu não estava alcançando... e hoje em dia eu penso que não era porque eu não sabia... era porque naquela época, eu não tinha técnica vocal para aquilo. E está tudo bem, sabe? Mas aí, eu já era logo de “está horrível, está desafinando...”, né? E aí, tu de novo... aquela voz... é aquela coisa que tu te encolhe, aí tu quer te esconder, tu não... Enfim, esses medos que vão criando, a gente vai sentindo, né? Então eu hoje em dia eu olho muito nesse lugar do processo também, né? Não quer dizer que você não é capaz. Você está neste momento nisso, né? Mas você vai ser capaz de fazer dentro desse seu processo, dentro desse desenvolvimento, né? Então, acho que essa questão dos professores, gente, de novo voltando para a questão da licenciatura, né? (AQUELA QUE ENSINA, 2024, p. 140 – Anexo 4).

AQUELA QUE ENSINA. aponta claramente como o processo de formação pode ser mais psicologicamente saudável quando alia a compreensão de que aprender algo é um processo que requer que os conhecimentos, as técnicas e as funcionalidades para o saber-fazer se aliem a uma presença de si, a uma compreensão do estado atual e a um respeito pelo processo como um todo, sem tentar pular etapas. Essa presença de si pode ajudar o aluno a diminuir a ansiedade inerente ao processo de aprendizagem.

AQUELA QUE SE DEDICA., em consonância com AQUELA QUE ENSINA. conta de sua visão sobre estes processos e como ela lidou com isso em diferentes situações.

O meu professor de Regência... a primeira vez que eu regi na frente dele, ele começou a rir na frente de todo mundo, né? E aí, aquilo foi bem marcante pra mim, porque aí eu fiquei com raiva e fiz todas as disciplinas dele para mostrar para ele que eu podia. Só que com percepção musical eu não consegui. A professora também me humilhou em sala de aula, mas foi um

pouco mais sério, assim, e aí eu não consegui mais estudar percepção, solfejo. Eu tinha tremores, um monte de merda, né, que acaba acontecendo... a professora, depois de muito tempo, pediu desculpas, mas não adiantou muito... aquela disciplina, sempre fiz meio [fiz uma cara de “não está bom” com um biquinho e mexeu as mãos em movimento de “mais ou menos”], né... complicadinho (AQUELA QUE SE DEDICA, 2024, p. 144 – Anexo 4).

Wu (2024) explica que quando o estado mental de um cantor está suscetível a emoções negativas como a ansiedade, isso pode causar desajustes de afinação, ritmo e expressão emocional (Wu, 2024, p. 266-267).

Acredito que não queremos isso enquanto estamos em formação, mas também, não queremos que isso aconteça com nossos alunos e essa forma de pensar esteve nas falas de todas as quatro participantes. Em seus relatos, insistiram no debate da importância de um professor bem-preparado, com uma didática de acolhimento e de valorização dos “recursos e objetivos” do aluno. Elas apontaram que “sentiram na pele” a diferença de um professor bem-preparado didaticamente e de um professor não preparado e que, por isso, buscam incentivar o aluno em processos psicológicos positivos.

AQUELA QUE É INCOMUM. conta que passou por uma situação delicada em que a professora não teve sensibilidade para direcionar uma crítica a partir de uma didática acolhedora que instigasse uma apresentação específica no palco sem gerar medos e inseguranças. AQUELA QUE É INCOMUM. narra que

[...] no ensaio geral... tipo, ela nunca nem tinha me falado nada. Chegou no ensaio geral, ela decidiu dar feedback e ela me destruiu. Ela me destruiu falando que eu fazia cara de nojo para cantar... E aí, o que que é cara de nojo? É porque eu meio que intuitivamente aprendi a fazer o ajuste. Com isso aqui [levantou os lábios superiores, mostrando os dentes e encurtando a região entre os lábios e o nariz. Esse movimento faz com que a região entre as bochechas, o nariz e os olhos, também, levatem um pouco] e aí, isso aqui ó, ela entendeu como cara de antipática, cara de nojo, e ela na frente de todo mundo, me destruindo assim, sabe? Que eu era antipática, que eu tinha cara de nojo, que eu tinha que sorrir na música, e eu fiquei assim... em choque, né? Fiquei completamente em choque, tipo, “gente, de onde surgiu isso?” Eu nunca nem pensei que eu estava fazendo cara de nojo, sendo antipática... pô, estou aqui socializando com todo mundo. Não entendi... e fiquei traumatizadíssima, né? Aí depois, para ensaiar, fiquei com medo de fazer qualquer coisa assim, né? E aí uma pessoa até chegou... assim, estava assistindo “Não, só sorri, tenta sorrir”. Eu “tá bom, tá bom, vou tentar sorrir” e tal. Mas enfim, né? Medo até de sorrir, sabe? Foi complicado (AQUELA QUE É INCOMUM, 2024, p. 107 – Anexo 4).

Ela também aponta que essas experiências marcam todo professor, seja para o bem ou para o mal. Que alguns usam isso como exemplo para não seguir este

caminho e outros acreditam que esse é o caminho certo, porque funcionou para eles, mas ela questiona isso.

[...] será que tem necessidade mesmo de você ser essa filha da puta? Com todo respeito... Não sei, acho que não tem, porque eu, honestamente, com professores, filha da puta eu não aprendi porra nenhuma, eu só travei. Aprendi, assim, mais ou menos. Não tem necessidade, né... assim... É uma responsabilidade muito grande” (AQUELA QUE É INCOMUM, 2024, p. 126 – Anexo 4).

AQUELA QUE CANTA. conta que passou por uma professora que fez críticas sobre sua postura enquanto aluna por causa de convenções implícitas em determinados meios dos quais ela não sabia que existiam.

Fui inventar de fazer uma masterclass no final de semana com um outro professor de fora. A mulher ficou sabendo, eu toda inocente, fui falar... porque com a vibe de L. [antigo professor dela] era diferente. A vibe de L. era “Vamos lá, gente, você tem que cantar, você tem que fazer aula com outras pessoas, você tem que aprender.” Pois bem, com ela não foi isso. Ela descobriu na hora que eu cheguei para fazer... isso foi outra coisa que me ensinou e foi o que me pautou durante muito tempo, muitos anos. Fiquei um pouco traumatizada e eu prometi a mim mesma que eu não ia traumatizar meus alunos dessa forma. Pois, chegou para mim e disse assim “olha te falar uma coisa, você nunca vai ser nada na sua vida, você nunca vai ser uma cantora. Você tá ouvindo?” Aí depois ela tentou amaciar, ela usou outras palavras também, né? Não vou usar as palavras de baixo calão que ela usou. Isso tudo porque eu fui fazer uma aula no final de semana. Um masterclass com outra professora, que eu não sabia que elas eram rivais. Olha que coisa doida, né? (AQUELA QUE CANTA, 2024, p. 104 – Anexo 4).

É importante ressaltar que a postura que essa professora teve pode gerar um enfraquecimento do potencial da aluna diante dela. Em vez dessa professora valorizar as ações de busca de conhecimento que a aluna teve a partir de elogio e incentivo à experimentação de novos conhecimentos, ela escolheu diminuir e enfraquecer a aluna.

No entanto, a postura exemplifica como “a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos” e como a consciência dessas experiências pode conduzir a uma atuação mais transformadora (Josso, 2004, p. 41). O que vai ditar a saúde mental da pessoa que está em processo de formação é a forma como as experiências as quais a pessoa em formação entra em contato são conduzidas e/ou (retro)alimentadas. Para Josso (2004), “As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas” (Josso, 2004, p. 44), o que me leva a refletir como é sutil e fina a linha entre uma condução que vai

fortalecer as potencialidades desse sujeito e uma condução que pode enfraquecê-las.

É possível observar nas falas das participantes o arquétipo do Ser Humano Primordial do mito de Anthropos. Como sugere Josso (2004), a jornada de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento é inerente a todos os sujeitos e o processo de formação envolve desafios, apostas, adaptações e criatividade para solucionar problemas. A autora acrescenta ainda que

as nossas culturas ocidentais contemporâneas, fundadas no livre empreendimento e na capacidade de iniciativa criadora, obrigam-nos a ter cenários de vida, enquanto as formas e os conteúdos educativos procuram orientar e conter essa criatividade. Se a inovação nasce de individualidades inquietas, os procedimentos da sua legitimação social são um testemunho da tensão frágil entre tradição (perpetuação de experiências conhecidas) e modernidade (abertura para uma outra experiência) (Josso, 2004, p. 42).

É justamente nesta ornamentação de tensão entre tradição e modernidade que a formação do sujeito se faz e refaz em espirais de luz, sombra e poeira fazendo emergir novas práticas, novos olhares e novas relações dentro de sala de aula e fora dela.

Curioso pensar que, mesmo sempre gostando de cantar e vendo artistas cantores, duas das participantes não achavam que era possível trabalhar como cantoras. Nem mesmo sabiam que dava para fazer aula de canto. Elas trouxeram o momento de espanto quando descobriram que era possível fazer aula de canto e que isso não era um dom, era uma habilidade adquirida. Chegaram no canto depois de terem passado por outras modalidades que envolviam a música.

AQUELA QUE É INCOMUM. entrou em contato com a música primeiro pelo piano e só depois conheceu o teatro musical e só foi descobrir que era possível trabalhar quando depois de fazer algumas aulas, em que o professor disse que ela deveria investir no canto como profissão.

AQUELA QUE SE DEDICA. começou com a dança e participou de inúmeros festivais, mas não achava que era possível viver do canto, estudou piano e só depois entendeu que poderia cantar profissionalmente.

Isso me fez refletir sobre como, culturalmente, a função de cantor e, em decorrência, a de professor de canto não é valorizada. Ela existe, está ali a todo momento nas rádios, na *playlist* do celular, na TV, nos filmes, nas séries, nas propagandas, nos jogos de computador, nas festas, nas comemorações, nos ritos

religiosos, na vida cotidiana, mas é uma profissão invisível. É uma profissão feminina. Sem a música, sem o canto, parte de nossas vidas perde a leveza e até mesmo o entusiasmo, mas não é valorizada, porque não se pode medir os benefícios. O canto é da ordem do etéreo, do invisível, do não dito que se faz presente no cotidiano. No entanto, esquecemos que as ações do cotidiano são coisas aprendidas: desde amarrar um sapato até o cuidado com um outro é algo que se aprende por exemplos e direcionamentos.

A música e o ensino, para além de seu delineamento institucional necessário, são da ordem do cotidiano, algo que está lá. É uma mãe ou um pai que ensina seus filhos a amarrarem os sapatos ou que cantam e ouvem uma música para alegrar o dia enquanto descansa. As crianças estão observando como seus pais ensinam, o que eles pensam sobre aqueles assuntos e como lidam com aquilo. Justamente por isso, é muito fácil colocar essas habilidades do cotidiano como algo que se nasce “com” ou “sem” quando, na verdade, cantar é uma habilidade adquirida e, portanto, é aprendida, seja de forma consciente ou inconsciente.

Uma das grandes questões que permeou uma das rodas de conversa foi justamente isso: a questão do autodidatismo²⁰ no canto. Duas das participantes trouxeram o impacto que teve a falta de professores capacitados didaticamente para conduzir seus alunos.

AQUELA QUE SE DEDICA. comenta que desenvolveu sua percepção para manter uma segunda voz, mas que na parte teórica ficou a desejar, não teve uma musicalização adequada e sofreu na mão de professores na faculdade que não ajudaram em seu processo.

AQUELA QUE ENSINA. comenta que conseguia cantar imitando, mas quando chegou na universidade e precisou fazer sem imitação, precisou ler partituras, foi desafiador e desanimador, porque não havia aprendido, de fato, teoria musical nem técnica vocal.

Essas experiências apontam o ponto invisível de entrelaçamento entre os processos de ensino do canto e o lugar do feminino na nossa cultura. Talvez por isso que, com exceção da AQUELA QUE ENSINA. as outras participantes chegaram à

²⁰ Esse termo se refere a quem aprende sozinho, mas em geral, esse aprender sozinho, na maioria das vezes precisa, pelo menos de palavras soltas ou até mesmo de ações de um outro. Não vou me estender neste assunto por aqui, mas é algo importante de se ter em mente.

sala de aula, porque a vida foi levando-as a assumirem esse lugar. Não foi algo que elas já pensavam em fazer. **AQUELA QUE É INCOMUM.** conta que

Estava considerando, tipo assim, tem que fazer alguma coisa, né, da vida agora, né? Não tenho mais 2 estágios, eu preciso de algum dinheiro, preciso fazer alguma coisa? Aí eu pensei, “gente, e se eu arriscasse, né? Dar aula de canto?” aí eu isso, né? Conversando com o l., tal não sei o quê. E eu perguntei aos meus amigos, “gente, alguém quer ser minha cobaia de graça, tentar fazer aula de canto comigo?” Aí uma primeira amiga se voluntariou. Falei “ótimo. Aí eu vou ver se eu gosto ou não”. Adorei. Adorei, foi ótimo (AQUELA QUE É INCOMUM, 2024, p. 109 – Anexo 4).

AQUELA QUE CANTA. conta de duas experiências que teve de início de docência.

Até então, eu já tinha tido a oportunidade de trabalhar como professora, porque aos 15 anos houve um projeto da Universidade Estadual da Paraíba, que foi um projeto de extensão e L. me incluiu nesse projeto, que era para ir para as cidades do interior da Paraíba dar uma oficina, 2 finais de semana de aula, de canto e de princípios da teoria, né? Da teoria da música [...] Pois bem, quando cheguei lá e comecei a participar do coral, A. me deu a seguinte proposta, eu vou colocar você como bolsista aqui e você vai fazer a preparação vocal do coral. Então, pronto, eu vou fazer o que eu gosto. Olha que delícia, que maravilha. E assim foi. Fui conduzindo aos olhos dele, fui conduzindo a preparação vocal. (AQUELA QUE CANTA., 2024, p. 102 – Anexo 4).

AQUELA QUE SE DEDICA. não tinha dinheiro para pagar as aulas de canto e precisou trabalhar. Começou com o coral e, depois, as pessoas começaram a procurá-la para fazer aulas de canto.

Eu consegui ir 6 meses, depois eu não consegui mais, porque eu não tinha nem o dinheiro do ônibus. Ficou bem difícil assim. Aí eu comecei a trabalhar [...] E eu já entrei... no caso é aqui da cidade, que era o programa de radicação do trabalho infantil. Foi meu primeiro emprego. E eu formei um coral, né? Porque era aquilo que eu mais sabia... estar no coral, ter a vivência do coral, né? [...] E comecei a dar aula de canto porque, como eu cantava muito bem, as pessoas vinham atrás de mim para ter aula de canto, né? (AQUELA QUE SE DEDICA, 2024, p.143 – Anexo 4).

AQUELA QUE ENSINA. sempre cantou em corais, fez aula de piano e passou a trabalhar como faz-tudo na escola onde estudou piano. Ali teve a oportunidade de ser monitora da aula de musicalização e se apaixonou pela disciplina. Ela conta que foi essa

[...] experiência que eu tive numa escola de música antes de eu entrar na licenciatura, mesmo, em que eu era monitora de musicalização e ali eu descobri. Eu disse “eu quero ser profe de música”, né? Eu me apaixonei pela musicalização (AQUELA QUE ENSINA, 2024, p. 139 – Anexo 4).

Cota me ajuda a refletir sobre esse fenômeno ao discorrer sobre “o dilema entre profissões masculinas e femininas” (Cota, 2015, p. 38). As profissões masculinas são aquelas que costumam ser entendidas como sendo de prestígio e alta remuneração pelas características de autoridade, racionalidade, força física e liderança, enquanto as femininas são consideradas como atividades de cuidado, afeto, expressividade, comunicação, serviço e submissão, o que leva à desvalorização social e salarial.

A profissão de professor de canto é historicamente feminina em todas as suas esferas:

os professores não eram burgueses e também não eram do povo, não eram valorizados como intelectuais, mas deveriam possuir um acervo de conhecimentos. Não eram notáveis locais, mas tinham importância na comunidade, não exerciam um trabalho independente, mas usufruíam de certa autonomia. Nóvoa (1999) no meio esta imagem do professorado como uma imagem “intermediária” (p.18). Essa problemática acentuou a feminilização do professorado, um fenômeno visível na virada do século e que introduz o dilema entre profissões masculinas e femininas (Cota, 2015, p. 38).

Somado a isso, o canto também tem uma imagem intermediária. Exige um domínio técnico e artístico, mas socialmente falando, é visto como uma vocação, um passatempo ou um dom natural. Ambas, docência e canto, historicamente eram coisas feitas em um contexto doméstico inicialmente, o que reitera a cultura de desvalorização social. Portanto, o professor de canto se torna duplamente desvalorizado. Para além disso, ainda temos a questão de que, apesar da docência ter se tornado uma profissão regularizada e institucionalizada, a profissionalização do canto e, portanto, do professor de canto não é, o que torna ainda mais difícil a concepção de um profissional da área.

Isso me leva a pensar quais os possíveis impactos de tudo isso para o professor, para a sala de aula e para o aluno. **AQUELA QUE É INCOMUM** fala um pouco sobre sua visão desse caminho ao dizer que

eu acho que essa coisa do professor que traumatiza marca todo professor que nasce pro bem ou pro mal. Eu sinto que é isso, porque uns vão pensar que nem eu ou você, tipo, eu não vou seguir por esse caminho e outros já vão pensar ‘ah, comigo foi assim, então esse é o caminho e vai ser com todo mundo’ (**AQUELA QUE É INCOMUM**, 2024, p. 105 – Anexo 4).

O que me leva a pensar que, talvez, a diferença entre o remédio e o veneno esteja na dose e na combinação. Para mim, pensar como a construção de identidade

do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno é pensar como a dose das vivências aliadas ao vínculo estabelecido entre professor e aluno contribuem para que os processos didáticos sejam mais ou menos efetivos.

AQUELA QUE CANTA, AQUELA QUE SE DEDICA e AQUELA QUE É INCOMUM contaram que recebem muitos alunos que passaram por professores que não tiveram paciência com eles ou que disseram que os alunos não eram capazes ou não tinham dom e todas as quatro participantes da pesquisa relataram experiências pessoais com situações deste tipo também. Elas contaram como isso as afetou e como isso direciona, de certa forma, suas posturas em sala de aula. Elas disseram que alguns professores foram exemplos de como não se portar em sala de aula, enquanto outros foram e ainda são modelos de atuação e como essas experiências foram importantes no processo de suas formações.

Ao longo dos anos, conversando com pessoas de diversas áreas, pude observar um ponto em comum no processo de formação. Todo profissional apresenta uma postura e crença em relação ao que eu chamo de eixo prática (experiência)-teoria (conhecimento). É possível observar isso na fala das professoras que participaram dessa pesquisa.

AQUELA QUE SE DEDICA. diz que “isso só vem através da experiência” ao especificar sobre como é seu posicionamento em sala de aula quando se depara com problemas vocais dos alunos. Ela explica que se ela mesma não tivesse passado pelos problemas que passou, não teria desenvolvido a percepção que tem desses problemas hoje. Ela defende que isso é algo que não se aprende teoricamente.

AQUELA QUE CANTA parece seguir a mesma linha de raciocínio ao dizer que aprendeu e se formou fazendo. Ela conta que naquela época não tinha muito material, então foi aprendendo vendo outras pessoas fazendo e foi fazendo por conta própria, testando o que dava e o que não dava certo.

AQUELA QUE É INCOMUM e AQUELA QUE ENSINA já apresentam uma postura um pouco diferente de AQUELA QUE SE DEDICA e AQUELA QUE CANTA. AQUELA QUE ENSINA afirma que hoje percebe como sua formação musical inicial foi precária, como faltava nos professores conhecimento didático e teórico e como isso afetou sua formação por muito tempo. AQUELA QUE ENSINA acredita que sem teoria, a prática pode se tornar vazia e apenas imitativa e isso não é o ideal.

AQUELA QUE É INCOMUM. não chega a discorrer diretamente sobre o assunto, mas durante sua narrativa ela comenta de como buscou conhecimento em

aulas e cursos especializados e com uma metodologia consistente. Até mesmo para dar aulas, não se aventurou na tentativa e erro, procurou um curso de pedagogia vocal para poder conduzir suas escolhas didáticas.

Na minha concepção é impossível separar, realmente, teoria e prática quando pensamos em processo didático consistente. No entanto, observo que com uma certa afluência de direcionamento para um ponto ou outro do eixo, muitas vezes diminuimos a importância de um ou de outro e nos esquecemos que conhecimento e prática precisam se dissolver entre si para que cheguemos a um nível do que chamo de sabedoria.

6 REFLEXOS NA ÁGUA: CONSIDERAÇÕES

Se buscarmos no dicionário, *reflexo* tem diferentes significados: (1) é uma imagem refletida por uma superfície; (2) é o efeito ou consequência de algo; (3) é uma resposta involuntária do corpo a um estímulo externo; (4) é a ação reflexa de retornar ao ponto de partida ou ao agente que a gerou. Portanto, para finalizar esta pesquisa e plantar as últimas sementes, revisitei os pontos de partida, as imagens refletidas e seus efeitos no jardim.

Quando comecei a cantar e até mesmo quando entrei na licenciatura de canto, eu ainda não tinha a relação que hoje tenho com a sala de aula. Eu não me enxergava professora, era só um *plano B*, caso tudo desse errado. E deu; me senti derrotada. Derrota é um termo que popularmente costuma carregar um peso negativo e indica fracasso, insucesso. No entanto, em náutica, é um termo que significa apenas um novo caminho percorrido por uma embarcação. Algumas tradições filosóficas, a psicologia arquetípica, a astrologia e a alquimia apresentam um olhar parecido ao náutico a partir de um ponto de vista de transformação, onde o sujeito é furado ou quebrado e, a partir daí, novas configurações podem emergir e pode haver uma ressignificação de potencialidades de forma que haja decomposição²¹ do velho e a possibilidade de nascimento do novo.

Assim como inúmeros cantores e como as próprias participantes da pesquisa, passei por professores que não tiveram sensibilidade e talvez até não tiveram conhecimento didático suficiente para me conduzir no meu processo e isso foi muito difícil para mim por muitos anos. Eu não sabia como ornar aquelas ervas daninhas em meu jardim particular e não conseguia compreender a função que elas tiveram a um nível macro. Continuo achando que muitas coisas poderiam ser alteradas, mas retomo aqui a metáfora das ervas daninhas e medicinais trabalhada no capítulo de análise, porque entendo que é necessário apontar que a diferença entre o veneno e o remédio está na dose e no motivo da aplicação. Não se aplica um remédio para gastrite em uma pessoa que precisa de um remédio para o coração. Não vai fazer efeito e pode até criar outros problemas de saúde que antes não existiam. A aquisição de conhecimentos didáticos se faz importante por isso.

²¹ Palavra usada em diferentes contextos com uma mesma característica: a separação de elementos que estavam unidos em uma estrutura em partes menores. Alguns sinônimos são: destaque, desintegração, isolamento, desassociação.

Enquanto professora, pude entender que alguns alunos precisam de uma certa *cutucada* para que saiam de um lugar sem movimento. Para mim, toda aprendizagem parte do movimento e, às vezes, para sair do lugar, é preciso uma formiga picando ou uma alergia a pólen ou uma água que espirrou. Mas sem o conhecimento didático e a leitura do sujeito que me aparece, a escolha da erva medicinal e da dose podem ser inadequadas e causar um mal-estar que paralisa.

Quando me vi paralisada por não saber como resolver um problema que me era apresentado e não era direcionada uma solução, precisei de professores que soubessem dos remédios e das doses certas para mim e, também, eu mesma fui buscando esses conhecimentos, até que decidi compreendi que não queria que outras pessoas passassem pelo mesmo que eu passei e decidi que eu não queria só dar aula de canto, mas que queria trabalhar com formação de professores para que eu pudesse possibilitar que meus alunos fossem um grupo de professores a menos a traumatizar alunos.

Apesar de não haver estudos voltados para observar o padrão geral de taxas de evasão em cursos profissionalizantes de música, é possível encontrar pesquisas pontuais, em contextos diferentes que indicam uma tendência de evasão. Claro que é importante ressaltar que os motivos de evasão são complexos e variados, mas em geral, os resultados dessas pesquisas me fazem pensar que, na maioria dos casos, o problema não está no conteúdo em si, mas na maneira como as disciplinas e a transmissão desse conteúdo são pensados nos caminhos pedagógicos e didáticos do curso e das disciplinas e aulas ministradas. Isso significa pensar não só o conteúdo a ser entregue, mas também o perfil dos alunos do curso e das disciplinas, bem como como métodos e metodologias a serem aplicados.

Seria importante dar continuidade a estudos sobre esse tema para poder afirmar ou refutar com mais firmeza a minha crença de que existem problemas graves a nível pedagógico e didático no ensino de música no Brasil. Mas a baixa quantidade de pesquisas e o contexto muito particular que elas apresentam indicam que pouco se fala sobre isso e pouco se pode afirmar também.

Para além disso, como foi apontado na análise de construção identitária desta pesquisa, algumas pessoas justificam suas atitudes dizendo que isso funcionou para elas. No entanto, como o próprio termo identidade já denuncia, todo indivíduo é único e o processo de ensino precisa passar pela leitura da individualidade de cada aluno e não ser baseado apenas em sua própria experiência. Os conhecimentos didáticos

e pedagógicos entram nesse momento para que estudos que já foram conduzidos possam direcionar ferramentas e ações eficientes para cada perfil de aluno.

Portanto, apesar do questionamento ter nascido de um cunho pessoal, ele se manteve ao longo dos anos e continua reverberando em mim, porque durante a minha trajetória fui observando que já não é mais algo pessoal, mas algo que me parece cultural uma vez que eu não fui a única. Colegas de regiões distintas do Brasil passaram por situações parecidas e conhecem outras pessoas que também passaram por situações parecidas, portanto, entendo que este tema precisa ser repensado socialmente.

Métodos e metodologias vêm sendo discutidos nos meios da educação musical e do ensino do instrumento ao longo dos anos. Para além disso, a educação musical vem se debruçando cada vez mais em estudos sobre processos pedagógicos, mas no campo do ensino do instrumento ousou dizer que muitos dos professores com os quais tive contato e muitos de que tive notícias por outros colegas ainda estão focados apenas em metodologias e métodos.

Para explicar meu caminho de raciocínio, é importante delimitar alguns conceitos. Para mim, a didática é o que dá base a todo o processo. É o núcleo, o centro. É a área da educação que vai fazer a ponte prática entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos técnicos. Antes de explicar o que é didática acho importante entendermos o que é a pedagogia e o que são os conhecimentos técnicos.

A pedagogia é a área da educação que engloba e relaciona teorias, princípios e fundamentos das diversas áreas que influenciam no processo de aprendizagem. Portanto, engloba, filosofia, história, sociologia, geografia, psicologia, antropologia, medicina, economia etc. É a pedagogia que vai direcionar os aspectos político-sociais do ensino e responde às perguntas “o que ensinar/aprender”, “por que ensinar/aprender” e “para que ensinar/aprender”.

As áreas do ensino que vão lidar com as questões técnicas é a metodologia e o método. A metodologia implica na escolha das técnicas, etapas e procedimentos a serem utilizados. Ela é a estratégia. O método é a aplicação prática dessas estratégias metodológicas. É o caminho a ser percorrido. Ele indica as ferramentas ou exercícios a serem aplicados, a ordem dos conteúdos e a sequência das atividades.

Tendo entendido os parâmetros conceituais de pedagogia e técnica que trago aqui, entro no conceito polêmico de didática que tem seus rumos modificados

historicamente e assume diferentes posturas ao longo dos anos. Luckesi (2014) explica que “didática, desde os tempos imemoriais dos gregos, significa um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem de modos de conduta desejáveis” (Luckesi, 2014, p. 30). Os modos de conduta desejáveis são as condutas da área, ou seja, o que uma pessoa precisa ter para fazer o que se espera dela. O que, em nossa sociedade se traduz por conhecimentos técnicos da área. Os rumos dessa compreensão apagaram ao longo dos anos uma parte importante do conceito da didática e direcionaram o ensino para um movimento tecnicista fazendo com que muitos colegas do ensino se distanciassem da didática. Eu chamo atenção para este ponto esquecido do conceito: a didática é um modo de **facilitar** o ensino. Para facilitar o ensino e a aprendizagem é preciso entender o funcionamento e contexto do aprendiz e saber traduzir aquele conhecimento para que o sujeito seja capaz de compreender. Portanto, para mim a didática acontece quando o professor conduz seu ensino a partir da pergunta “como (metodologia e método) eu posso ensinar este conteúdo (que eu defini que é importante a partir de conhecimentos pedagógicos e técnicos) a este aluno (individualização) no contexto em que ele se insere (identidade)?”. A didática, nesta perspectiva, está no âmbito do saber-ensinar-a-fazer.

No entanto, acredito que muitos professores de canto não prepararam suas aulas levando em conta processos didáticos nem pedagógicos. Suas escolhas costumam estar baseadas nos aspectos técnicos de método e metodologia e, justamente por isso, o conteúdo não é o problema nestes casos e a sensação que se fica é que o aluno não é bom o suficiente ou não tem aptidão para aquilo. Para mim, o problema não está no método ou na metodologia, mas nos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Acredito que os processos didáticos e pedagógicos no ensino do instrumento canto devam ser questionados e passados por reflexões profundas, o que pode sim implicar em algumas mudanças a nível metodológico e, conseqüentemente de método, mas não necessariamente.

Essa pesquisa, então, se fez necessária por abrir mais um espaço de discussão para que outros professores, sejam iniciantes ou veteranos, encontrem lugar de ponderação para (re)compôr seu processo formativo quando sentir a necessidade de fazê-lo.

Levando a metáfora do conto deste trabalho para outro campo, considerando cada aluno como uma planta do jardim do professor, é preciso conhecer bem a sua planta para escolher a hora certa de preparar o solo, plantar a semente, adubar e

podar. Além disso, é importante saber como ornar com outras plantas para que não só fique bonito, mas que também faça a planta crescer em vez de morrer, quando regar, onde colocar (no sol ou na sombra) e, finalmente, quando usar uma erva medicinal e a dose exata a ser usada.

Como professora, eu devo definir metodologias de ensino, exercícios e estratégias pedagógicas a partir das necessidades de aprendizagem daquele aluno que se encontra em minha frente. Foi durante o mestrado que fui adquirindo clareza do que eu precisava pesquisar e de qual era o meu caminho de pesquisa.

Claro que a compreensão identitária precisa ser tratada não só no olhar para o outro, mas para si mesmo, também. Muitas vezes me vi compreendendo meus alunos, mas, justamente, por saber o que eles precisavam, eu me perdi em processos enquanto professora. Na tentativa de responder às expectativas do mundo, de alunos, pais e até de escolas nas quais trabalhei, me esqueci de pontos chave do meu processo também enquanto sujeito. E, como abordei anteriormente, se eu não entendo a minha construção identitária e o que faz sentido para mim, a sala de aula pode se tornar um peso para mim, enquanto professora e como toda relação se baseia em trocas, a relação professor-aluno pode se tornar densa se ambos não estão alinhados.

Portanto, enquanto professora, compreender a construção identitária de si mesmo é compreender a direção dentro de sala de aula que se pode dar, suas potencialidades e suas dificuldades para que suas fraquezas ou faltas não atrapalhem o aluno em sala de aula. O professor deve ser um tradutor do conhecimento que o aluno precisa, ajudando-o a ler suas necessidades, potencialidades e fraquezas e direcionando caminhos possíveis de serem trilhados, mas, também, apresentando ferramentas para que ele desbrave suas matas internas quando possível e necessário e deve fazer o mesmo por si.

Para tanto, essa pesquisa teve como objetivos específicos conhecer algumas possibilidades de construção identitárias do professor de canto e analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente. O enfoque foi nas identidades das professoras, mas durante o processo se tornou necessário observar meu próprio processo como pesquisadora.

A organização da pesquisa se deu no seguinte formato: na introdução apresentei os objetivos e a questão central da pesquisa fazendo correlações com a

minha narrativa e com a contextualização inicial da pesquisa (auto)biográfica a partir do giro linguístico.

No capítulo 2, relatei o processo de pesquisa da revisão bibliográfica que, devido à relevância das pesquisas lidas para o desenvolvimento do meu tema, elas foram estudadas com maior profundidade e em seguida foram utilizadas como contraponto para as reflexões sobre a identidade das professoras em suas (auto)biografias, uma vez que a leitura atenta desses referenciais revelou algumas perspectivas em termos da compreensão do processo de formação e da narrativa (auto)biográfica que mereciam ser investigadas, também, a partir da problemática “construção identitária do professor de canto”.

Durante o capítulo 3 discorri sobre o conceito de identidade a partir de Zygmunt Bauman e Claude Dubar e fiz correlações de seus escritos com os escritos de outros autores. Nesta sessão apresentei os desafios que uma pesquisa sobre o conceito de identidade precisa lidar. Foi aqui também que trouxe ponderações acerca da identidade profissional. Apesar de ter uma compreensão de que existe uma característica mais essencial da identidade que se baseia na constituição psicológica do sujeito como um todo e o que nos torna únicos no mundo, mantive o caminho de escrita em torno da característica mutável do conceito de identidade, uma vez que a identidade pela perspectiva da sociologia é composta por inúmeras funções socio-político-econômicas que se alteram durante a vida e compõem a identidade de um professor de canto. Justamente por isso, me pareceu ser mais importante neste momento pensar a identidade profissional que já vai abarcar não só os aspectos pessoais, mas também os aspectos profissionais que constroem a identidade desse sujeito.

No capítulo 4 especifiquei os pressupostos teórico-metodológicos e os caminhos que a pesquisa tomaria. Aqui apresentei o que eu havia planejado e não aconteceu e o que eu planejei e seguiu como esperado. Apesar dos desvios no planejamento, não enxerguei danos para a análise, uma vez que a pesquisa tinha o intuito de acessar a construção identitária das participantes e isso foi possível, porque houve vínculo suficiente estabelecido. Foi, inclusive, possível observar, a partir dos dados coletados, como todas as dimensões e orientações da pesquisa (auto)biográfica se interconectaram durante a análise.

No capítulo 5, apresentei como realmente aconteceu a preparação, coleta, e análise dos dados coletados. Utilizei a metáfora do Jardim Secreto como conteúdo

simbólico para facilitar a compreensão de pontos densos e, muitas vezes, delicados de serem tratados. Esse capítulo foi subdividido em outras sessões para facilitar o fluxo e a lógica da escrita e sua disposição foi explicitada logo no início do capítulo, na página 50. Nele respondi as perguntas que permearam todo o trabalho e que foram postas em capítulos anteriores e cumpri os objetivos da pesquisa que eram conhecer algumas possibilidades de construção identitárias do professor de canto que, graças às quatro participantes da pesquisa, isso foi possível e analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente.

Foi curioso observar como os processos formativos de cada participante tiveram papel fundante em suas atuações docentes. As experiências de vida que as professoras narraram se apresentaram nas entrelinhas de suas conduções didáticas e nos direcionamentos das discussões da roda de conversa. O que substanciou minhas crenças de que se faz muito importante, enquanto professora, o olhar atento para a construção identitária de cada aluno que entra na sala de aula.

Talvez seja com esse olhar mais atento à construção identitária que seja possível direcionar melhor os saberes no campo de ensino-aprendizagem para que, não só sejam mais bem aproveitados, mas, também, sejam integradores das experiências de vida desse sujeito que nos chega à sala de aula.

Em um mundo que é permeado por concepções reducionistas do que é arte e pouco se fala ainda a respeito da apropriação do conhecimento nessas áreas, cada vez mais, se faz importante o olhar para esse sujeito, suas experiências de vida e seus processos de aprendizagem.

Voltando, então à última pergunta a ser respondida: “Como a construção de identidade do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno?” Penso que é impossível responder essa pergunta por completo, uma vez que toda identidade é única, portanto, toda relação também. Mas, para além disso, entendo que é possível observar como isso se dá em um nível individual.

Durante a análise, percebi como cada participante se posiciona em sala de aula a partir das próprias experiências e crenças acerca da função e postura do professor de canto. Algumas dessas experiências vieram desde muito novas e se mantiveram, outras foram ressignificadas ao longo de suas trajetórias e outras foram incorporadas a partir de novos contextos e novas experiências. Mas todas essas experiências tiveram um impacto na relação professor-aluno que elas desenvolvem com cada aluno que chega a elas.

A partir dessas observações visualizo perspectivas futuras de pesquisa-formação que possam fortalecer a área da docência dando subsídios e caminhos pedagógicos de integração do sujeito para uma pedagogia emancipatória que favoreça, cada vez mais, a autonomia no processo de aprendizagem e a assunção de um profissional que encontre formas de manter o equilíbrio entre saúde física e mental e consiga exercer suas atividades profissionais de forma digna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 366 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15690/TES_PPGEDUCACAO_2019_ALMEIDA_JESSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23/06/2024.

ALMEIDA, Jéssica. Perspectivas da pesquisa (auto)biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **Revista Orfeu**, v. 7, n. 2, 2022. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/147/1473163003/html/>. Acesso em: 06/12/2023.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane. **Epistemologia da formação em música**: reflexões para sua constituição. *Orfeu*, v.9, n. 2, agosto de 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 6, n. 4, p. 109-131, 2007. Disponível em: https://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf. Acesso em: 17/07/2024.

BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. Tradução Débora Isidoro. Barueri: Darkside, 2021.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CAMPOS, Neide da Silva. **Educação da mulher Bororo**: caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3952/3/TES_2021_Neide%20da%20Silva%20Campos.pdf. Acesso em: 06/12/2023.

CASSIANI, Yalexis Cecilia Rondón; ALMEIDA, Jéssica de. Movimento (auto)biográfico da educação musical no Brasil: percorrendo brevemente sua primeira edição. **Diálogos Sonoros**, v. 1, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30965>. Acesso em: 06/12/2023.

COTA, Luísa Vogt. **Configurações identitárias profissionais de professores de canto**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) -

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12353>. Acesso em: 22/05/2024.

DIAS, Paula Cristina Arrais. **O lugar do analista**. Artigo apresentado ao Centro de Estudos Pesquisas e Práticas Psicológicas como requisito parcial para Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EUFRÁSIO, Mário A. **A escola de Chicago de Sociologia**: perfil e atualidades. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza (orgs.). São Paulo: Humanitas/CERU, p. 13-27, 2008.

EUFRÁSIO, Mário A. **A escola de Chicago de Sociologia**: o que a tornou uma escola? Cadernos CERU, série 2, v. 31, n. 1, junho de 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/174481/163245/432988>. Acesso em: 19/07/2025.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n.1, p. 35-42, jan/jun de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Belo Horizonte: Paz e Terra Editora, 1996.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria técnica de Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução Elvira C. Nasser. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. Depoimentos reunidos e editados por Aniela Jaffé. Tradução de Dora Mariana da Silva Lopes. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JUNG, Carl Gustav. **A psicologia do inconsciente**. Tradução Maria Luíza Appy. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Obras completas, v. 7).

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. Tradução Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis: Vozes, 2014. (Obras completas, v. 7).

JUNGES, Fernanda. **Canto Coral em projetos sociais**: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7091/JUNGES%2c%20FERNANDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/12/2023.

LACAN, Jacques. **O Seminário – Livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACAN, Jacques. **O Seminário – Livro 4**: A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LACAN, Jacques. **O Seminário – Livro 10**: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan/abr, 2009a. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 23/06/2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/8>. Acesso em: 23/06/2024.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22: e22.72988, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/72988/39199>. Acesso em: 23/06/2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-40, 2011a. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14001>. Acesso em: 23/06/2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro, Joaçaba**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v41n1/2177-6059-roteiro-41-1-00067.pdf>. Acesso em: 23/06/2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 01, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23/06/2024.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 313-336, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mq4DWyRdLffjThQSHJJh/>. Acesso em: 24/04/2024.

SANTOS, Jailson Valentim dos. **Sertão de luz, pedra e resistência**: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8377/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 06/12/2023.

SANTOS, Michael Álex dos. **Professor de canto**: atuação junto ao cantor gospel. 2021. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/24353/1/Michael%20c3%81lex%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 06/12/2023.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. **Escrita Autobiográfica e Construção Subjetiva**. Psicologia USP, 2003, Vol.14, nº. 1, p.37-64

WU, Jiemei. **The importance of building students' good singing psychology**. International Journal of New Developments in Education, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 266–271, 2024. DOI: 10.25236/IJNDE.2024.061038. Published by Francis Academic Press, UK.

ZAMPIERI, Fabiana Lopes. **Mal-estar Docente No Ensino Das Artes Plásticas De 1ª a 4ª Séries Do Ensino Fundamental**. 2002. em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27200/>. Acesso em: 06/12/2023.

ANEXOS

Anexo 1: momentos da biografia músico-educativa e movimentos da mediação biográfica

Objetivo Geral

Analisar como a construção identitária do professor de canto impacta a sua atuação docente

Objetivos Específicos

1. Conhecer algumas possibilidades de construção identitária do professor de canto
2. Analisar o impacto dessas construções identitárias na atuação docente

Perguntas centrais da pesquisa

1. Quais os processos envolvidos na formação do cantor?
2. O que uma aula de canto deve oferecer ao aluno?
3. Quais habilidades os professores de canto compreendem como importantes em suas formações?
4. Quais os processos envolvidos na formação do professor de canto, que o habilitam a “saber-fazer” e “saber-ensinar”?
5. Como esses processos de formação do cantor e do professor de canto influenciam na construção de identidade do professor de canto?
6. Como a construção de identidade do professor de canto pode influenciar e impactar a relação professor-aluno?
7. Qual a visão de mundo, de música, do canto e das funções que cantores, professores e alunos ocupam?
8. Quais os significados da profissão do professor de canto?
9. Quais as tradições de sua área?
10. Quais as práticas consagradas culturalmente?
11. O professor considera ou não essas práticas como saberes válidos e correspondentes à realidade?
12. Quais as representações que ele gesta da docência e de si mesmos nas redes de relações com outros(as) professores(as) e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. – e entre as múltiplas dimensões da identidade dos sujeitos?

Aspectos	Momento 1	Momento 2	Momento 3
Questão	“Que fatos da minha vida marcaram a minha carreira como professor de canto e conduziram as minhas escolhas docentes?”	Como esses fatos conduziram a minha escolha docente? Por quê?	O que eu fiz ou faço com a consciência dos fatos e que conduziram minhas escolhas e com a consciência de minhas escolhas?
Condução	20 min, para cada participante, de apresentação de sua narrativa	<p>Perguntas:</p> <p>O que te levou a escolha de ser professor de canto?</p> <p>Que papéis e significados a música desempenhou e provocou em minha vida?</p> <p>Que papéis e significados a docência no canto desempenhou e provocou em minha vida?</p> <p>Quais os momentos mais marcantes de minha educação musical?</p> <p>Quais momentos de minha história de vida se misturam com meu processo formativo enquanto professor de canto?</p>	<p>Transcrição por parte da pesquisadora</p> <p>Escrita por parte dos participantes</p>
Nível de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> € Cronológico € Descritivo 	<ul style="list-style-type: none"> € Saberes implícitos € Consciência dos sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> € Questionamento de referenciais base

	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sintético ☉ Superficial ☉ Fatos e vivências 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Enredo ☉ Epistemologia ☉ Busca por referências ☉ Busca por posicionamento crítico ☉ Experiência formadora 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Reinterpretação de sentidos ☉ Reflexividade narrativa
Produto	Narrativa musical	Narrativa entrelaçada	Biografia músico-educativa
Categorias	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Potencialidades ☉ Desafios ☉ Escolhas do processo de ensino ☉ Quem eu sou? ☉ De onde eu venho? ☉ Qual a minha cultura? ☉ Quais os meus valores? ☉ Crenças sobre o cargo/função ☉ Valores sobre cargo/função ☉ Cultura que permeia sobre o cargo/função ☉ Significados da profissão do professor de canto ☉ Tradições da área ☉ Práticas consagradas culturalmente ☉ Sua relação com as práticas consagradas (Valida ou não) ☉ Representações da docência e de si mesmo nas redes de relações com outros professores e atores sociais ☉ Incompletude ☉ Fragmentação ☉ Heterogeneidade ☉ Atos de atribuição ☉ Atos de incorporação 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Potencialidades ☉ Desafios ☉ Escolhas do processo de ensino ☉ Quem eu sou? ☉ De onde eu venho? ☉ Qual a minha cultura? ☉ Quais os meus valores? ☉ Crenças sobre o cargo/função ☉ Valores sobre cargo/função ☉ Cultura que permeia sobre o cargo/função ☉ Significados da profissão do professor de canto ☉ Tradições da área ☉ Práticas consagradas culturalmente ☉ Sua relação com as práticas consagradas (Valida ou não) ☉ Representações da docência e de si mesmo nas redes de relações com outros professores e atores sociais ☉ Incompletude ☉ Fragmentação ☉ Heterogeneidade ☉ Atos de atribuição ☉ Atos de incorporação 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Potencialidades ☉ Desafios ☉ Escolhas do processo de ensino ☉ Quem eu sou? ☉ De onde eu venho? ☉ Qual a minha cultura? ☉ Quais os meus valores? ☉ Crenças sobre o cargo/função ☉ Valores sobre cargo/função ☉ Cultura que permeia sobre o cargo/função ☉ Significados da profissão do professor de canto ☉ Tradições da área ☉ Práticas consagradas culturalmente ☉ Sua relação com as práticas consagradas (Valida ou não) ☉ Representações da docência e de si mesmo nas redes de relações com outros professores e atores sociais ☉ Incompletude ☉ Fragmentação ☉ Heterogeneidade ☉ Atos de atribuição ☉ Atos de incorporação

Convite para participar da pesquisa

Olá, me chamo Paula Arrais, e sou orientanda de mestrado da professora Jessica de Almeida (PPGMUS-UnB). Desenvolvo uma pesquisa sobre a construção identitária do professor de canto, e, por meio desta mensagem, gostaria de convidá-la para participar como voluntária deste estudo.

A pesquisa pretende analisar como a construção identitária de 4 professoras de canto impacta em sua atuação docente sob uma perspectiva (auto)biográfica. Essa análise se desdobra nos objetivos específicos de conhecer algumas possibilidades de construções identitárias de professoras de canto e de desenvolver uma reflexão sobre o impacto dessas construções identitárias em sua atuação docente. Acreditamos que seja importante, não só para a reflexão formativa de quem participa, mas também para o caminho formativo de quem lê, uma vez que as reflexões (auto)biográficas têm se apresentado ricas em conteúdo para a reflexão e prática formativa.

Para sua realização será marcada uma data para uma roda-de-conversa privada em formato online comigo, Paula, e as outras três pessoas que aceitarem o convite de compor este momento com você. Cada participante receberá antecipadamente à data do encontro o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as garantias éticas da pesquisa e uma pergunta-motivadora que vai guiar a construção de uma Narrativa Musical. Compartilharei com você esta pergunta assim que aceitar participar da pesquisa.

Esta narrativa musical será apresentada para mim e para as outras participantes em nosso encontro virtual. Como forma de apoio, você poderá ler a sua narrativa musical, ou utilizar vídeo, uma playlist, uma apresentação cantada, um caderno de memórias ou qualquer outra forma de auxílio para esta narrativa que você achar melhor. Caso aceite participar da pesquisa, vou encaminhar algumas orientações para auxiliá-la nesta organização. Cada participante terá, no máximo, 20 min. de apresentação.

Após as apresentações, haverá um intervalo de 20 min. para descansarmos a mente e o corpo. Logo em seguida, acontecerá a Narrativa Entrelaçada, em que você e as demais participantes conversarão sobre o que cada uma entendeu de seus processos enquanto apresentavam suas narrativas e/ou enquanto ouviam as narrativas das outras participantes durante a Narrativa Musical e como essa escuta reverberou em si mesmas. Espera-se que este momento tenha uma duração aproximada de 1h30min a 2h. Esta atividade encerrará o nosso encontro virtual.

Após a roda-de-conversa, farei a transcrição da Narrativa Musical e da Narrativa Entrelaçada. Você receberá a transcrição de sua Narrativa Musical e da Narrativa

Entrelaçada para leitura e alterações que julgarem necessárias. Lembro que você poderá retirar informações das suas narrativas a qualquer momento.

Para encerrar a sua participação na pesquisa, solicitarei a entrega de um terceiro texto escrito que chamamos de Biografia músico-educativa que consiste em uma reflexão sobre o que você experienciou participando da pesquisa. Esta atividade também será orientada mais à frente e o prazo para entrega será acordado entre nós posteriormente.

Se precisar de algum esclarecimento, me avise! Aguardo seu retorno sobre a possibilidade de participar.

Um abraço,
Paula

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Construção identitária do professor de canto

Pesquisador Responsável: Paula Cristina Arrais Dias

Professora orientadora: Dra. Jéssica de Almeida

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Construção identitária do professor de canto” sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Paula Cristina Arrais Dias** e da professora orientadora **Dra. Jéssica de Almeida** e **sua participação não é obrigatória**. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar-se da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo da referida pesquisa é analisar como a construção identitária do professor de canto impacta a sua atuação docente. Para alcançar esse objetivo, ocorrerá uma roda de conversa entre 4 professores(as) de canto.

Caso se interesse em participar do estudo, iniciaremos os procedimentos éticos da pesquisa. Você receberá também um questionário com o intuito de coletar dados pessoais (que não serão divulgados) para melhor compreensão de seu contexto.

Em seguida, solicitarei a produção de uma narrativa de história de vida com foco na formação a partir de uma pergunta que receberá. Durante esse processo de escrita estarei disponível via e-mail e WhatsApp caso haja dúvidas ou dificuldades.

Após esse momento será feito um encontro para apresentação das narrativas de cada professor, um intervalo e, no mesmo dia, ocorrerá uma roda de conversa sobre as narrativas. Todos os participantes também terão concordado com todos os termos deste documento. A apresentação da narrativa e a roda de conversa serão gravadas, em vídeo e áudio, e posteriormente serão transcritas, textualizadas e enviadas para a sua aprovação. Como última atividade, você produzirá uma biografia músico-educativa escrita.

Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos contribuir com o seu processo formativo, que pode se dar em decorrência das leituras, dos processos reflexivos, escritas e discussões, bem como as análises que poderão ser feitas por você ao final deste processo. Somado a isso, pretende-se divulgar os resultados obtidos nessa pesquisa em artigos científicos e eventos da área da Música.

Essa pesquisa oferece riscos mínimos aos seus voluntários. Ainda assim, considera-se risco mínimo de estresse físico e mental durante os processos. Você poderá sentir-se constrangidos(as) ou emocionalmente afetados(as) por alguma pergunta da entrevista. Caso alguma dessas situações ocorra, você poderá, a qualquer momento, solicitar a interrupção da entrevista, bem como a exclusão parcial ou total das respostas concedidas aos pesquisadores. Com o intuito de prevenir ou minimizar o estresse físico e mental durante a entrevista, estarei atenta aos sinais de

cansaço, buscando perguntar como você está se sentindo, se deseja uma pausa para alongar o corpo, respirar, entre outras possibilidades.

Em hipótese alguma o seu nome será divulgado na pesquisa, ficando garantido o seu anonimato através da utilização de pseudônimo. Além disso, os dados e instrumentos utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade dos pesquisadores, que garantem a manutenção do sigilo e confidencialidade, e serão arquivados por um período de 5 anos. Após esse período, serão destruídos.

Solicitamos, também, o seu comprometimento em não divulgar as informações recebidas durante o processo desta pesquisa, em especial informações sobre os(as) outros(as) participantes.

Esse termo será impresso em duas vias. Você receberá uma das vias, contendo o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone da pesquisadora responsável, **Paula Cristina Arrais Dias**.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa:

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do pesquisador responsável:

Paula Cristina Arrais Dias

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço da pesquisadora principal: Alameda das Sibipirunas, Qd. 47, Lt. 02, Residencial Aldeia do Vale. Telefone: (62) 3093-7407 e (62) 98445-7407. E-mail paulacristina.arraisdias.soprano@gmail.com

Endereço do(a) professor(a) orientador(a): Universidade de Brasília, Departamento de Música - Brasília, DF, Sala dos Professores. E-mail jessica.almeida@unb.br. Telefone: 61 99277061