

IMPROVISANDO SOBRE UM TEMA DE LARROSA: DIÁRIOS DE AULA NUMA DISCIPLINA SOBRE “NARRATIVAS DE SI” NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL



Vol. 8 nº 16 jul./dez. 2013
p. 479-497

IMPROVISING ON A THEME BY LARROSA: CLASSROOM DAILY IN A DISCIPLINE ABOUT “NARRATIVES OF SELF” IN RESEARCH IN MUSIC EDUCATION

Ana Lúcia Marques Louro¹
(Universidade Federal de Santa Maria)

RESUMO: Neste texto, é relatada uma pesquisa autobiográfica sobre as aulas de uma disciplina de um curso de Licenciatura Plena em Música. Tal disciplina se ocupa da “narrativa de si” na pesquisa qualitativa em Educação Musical. Dos diários de aula, escritos ao longo do primeiro semestre de 2012, são focalizados, prioritariamente, aqueles que contam sobre as aulas nas quais os relatos de experiência dos alunos buscaram ser contrapostos a trechos do texto de Larrosa (2002), em relação às dimensões ótica, narrativa e jurídicas. Tais diários conduziram a uma reflexão mais profunda, informando os debates de uma aula para a outra. Eles também auxiliaram a transbordar conteúdos da reflexão sobre educação com aqueles específicos da área de música. A estrutura teórica, com o Larrosa (2002) e os demais textos, sustentou o debate. Buscou-se o íntimo e local na formação de professores de música. Neste sentido, pareceu coerente almejar metodologias de ensino e pesquisa que não dispersem os debates apresentados, mas que os foquem na reflexão sobre a “experiência de si”. Espera-se contribuir tanto para os debates sobre o ensino superior quanto para as múltiplas trocas entre a pesquisa em Educação e Educação Musical.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação Musical; Pesquisa (auto)biográfica; diários de aula.

ABSTRACT: This text talks about an autobiographical research about the lessons of a discipline of a Degree Course in Music. Such discipline deals with the “narrative of self” in qualitative research in music education. From the daily classroom, written during the first

¹ Professora, pesquisadora e orientadora dos cursos de Doutorado e Mestrado em Educação da UFSM e dos Cursos de Música da mesma instituição.

semester of 2012, are focused, priority, those that about classes in which pupils experience reports sought to be opposing the text snippets of Larrosa (2002), with respect to vision, narrative and legal dimensions. Such daily helped in a general reflection informing the discussion of a lesson to the other. They also assisted to increase reflection subject on education with those specific music. The theoretical structure, by Larrosa (2002) and the other texts, argued the debate. The intimate and local training of music teachers was approached. In this sense, it seemed consistent aim teaching methodologies and research that does not scatter the debates presented, but that the focus in the reflection on the “self experience”. It is expected to contribute to the debates on higher education and the multiple exchanges between the research in education and music education.

KEYWORDS: teacher training; musical education; autobiographical research; classroom daily.

(...) essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto. (LARROSA, 2002, p.48-49)

Neste texto, tenho a intenção de relatar uma pesquisa autobiográfica sobre as aulas de uma disciplina de um curso de Licenciatura Plena em Música, versando sobre a narrativa de si como ferramenta para a pesquisa qualitativa sobre Música. De um total de 10 diários ²de aula, escritos ao longo do primeiro semestre de 2012, são focalizados, prioritariamente, aqueles que contam sobre as aulas nas quais os relatos de experiência dos alunos buscaram ser contrapostos a trechos do texto de Larrosa (2002), em relação às dimensões ótica, narrativa e jurídica.

Conjugada com a pesquisa autobiográfica sobre a prática pedagógica, esta abordagem metodológica é nova na minha maneira de ministrar aulas no ensino superior, mesmo que estejam baseadas em experiências que venho desenvolvendo desde 2004. Neste sentido, considere interessante desenvolver a pesquisa e relatá-la, para minha própria reflexão e também para a problematização da formação inicial na área de música e, de maneira mais geral, dos debates em torno do ensino superior.

1. Algumas aproximações teórico-metodológicas

1.1 Abordagem (auto)biográfica: olhando para mim mesma enquanto formadora de professores

As pesquisas (auto)biográficas têm se destacado entre as diversas metodologias que assumem a importância de lidar com a formação do professor em sua perspectiva de ser humano. Especialmente no que se refere a não dissociação de seus aprendizados em sua história de vida com a sua formação para o magistério. Dentro desta perspectiva, parece coerente buscar uma metodologia em Educação Musical, dentro de um pensamento de pesquisa em Artes, no qual, por um lado, a formação de professores em Música se aproprie das pesquisas autobiográficas e, por outro, que as pesquisas em Educação

Musical com este viés possam também somar esforços nas reflexões da pesquisa na área de Educação.

Neste sentido, me aproximo de trabalhos como o de Torres (2008), no qual ela estuda as lembranças musicais de alunas de pedagogia. Esta autora descreve:

(...) o que chamo de autobiografias musicais (...) são narrativas de si escrita pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta. São constituídas por lembranças de melodias, de letras de músicas, shows de bandas, de rituais religiosos, de aulas de instrumentos musicais, de grupos de amigos e familiares e de práticas pedagógicas, entre outras. (p.240)

Considerando as pesquisas já realizadas, parece estar posta a propriedade de um enfoque biográfico para a pesquisa, também como metodologia de ensino na formação inicial de professores na área de Artes e, igualmente, na área de Música. Neste contexto, elas se tornam relevantes, na medida em que se faz necessário buscar uma metodologia de formação de professores que possibilite engajamentos mais rizomáticos do que hierárquicos (BENEDICT; SCHMIDT, 2008). Estes autores ponderam quanto à necessidade de uma não hierarquização na relação entre professores e alunos, nos quais nem as culturas (erudita e popular, por exemplo) nem as relações sejam hierarquizadas. Além disso, muitos autores apontam a necessidade dos professores de música lidarem com situações que não se assemelham a uma planície, mas, antes, a um abismo (PERES, 2006). Esta autora alerta para os múltiplos desafios da carreira docente e do interesse de que professores formadores problematizem com os alunos situações dilemáticas, não para dar receitas, mas para aprender a refletir sobre problemas que podem se tornar cotidianos na futura atuação dos professores. Torna-se coerente a utilização de ferramentas de autorreflexão. Conforme destacado por Larrosa (2002)

(...) é importante advertir que os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos “exteriores” e “impessoais”, tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas, sobretudo, aspectos mais “interiores” e “pessoais”, como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor. (p.49-50)

Sendo a reflexão sobre a atuação do professor uma necessidade bastante recorrente entre os pesquisadores, a questão da reflexão do formador ainda é pouco explorada. Passeggi (2006) é uma das autoras que se debruça sobre esta questão, ao considerar que:

A formação do formador (...) parece não admitir uma conceituação de algo

que se aprende fora da prática. Ela exige, ao contrário, a reflexão permanente sobre a experiência formadora. Daí a necessidade dos formadores procederem aos registros de suas práticas e, sobretudo, vivenciarem a escrita do seu próprio memorial para compreenderem as dificuldades de quem narra sua história de vida. Assim, fecha-se o círculo. O que é bom para o formando é salutar para o formador. (p.217)

Tomando também emprestada as considerações de autores como Eggert (2004), ao destacar que, dentro do quadro das pesquisas (auto)biográficas se configura mais profundamente a ideia de que “quem pesquisa se pesquisa”, busquei desenvolver uma pesquisa sobre meus próprios caminhos de formação enquanto professora formadora, sempre na perspectiva do diálogo com a “narrativa de si” dos meus educandos.

1.2 Diários de aula e conhecimento interpretativo: caminhos de busca de reflexividade

Embora a abordagem biográfica não seja uma novidade na área de formação de professores, parece que a pesquisa em artes pode trazer benefícios a este viés pela adição de uma nova perspectiva. Mesmo sabendo que a criatividade não é algo restrito às artes, parece que ao lidar com linguagens artísticas, como a musical, a arte pode contribuir para uma nova visão na pesquisa educacional, como tem sido discutido por alguns autores (por exemplo: Bresler, 2007). Ayres (2002) nos lembra de um aspecto importante envolvido na formação do professor de artes:

O que queremos para nossas crianças devemos também reconhecer e desejar para nós mesmos. Se queremos que nossos alunos sejam leitores de livros, por exemplo, nós devemos ser leitores de livros nós mesmos; se queremos que as crianças se engajem nas artes como uma maneira de interpretar e re-imaginar ou refazer o mundo, nós devemos lutar para nos engajarmos nas artes do nosso próprio modo e nosso próprio nível (...) Nós ensinamos nossas crianças, e ensinamos a nós mesmos. Nós nutrimos nosso amor pelo mundo, de liberdade e engajamento, porque é o que mais queremos de nossa juventude. (Ayres, 2002, p. 237)³

Se ensinar artes é “*uma maneira de interpretar e re-imaginar o mundo*”, o processo de formação do professor de artes deve permitir aos futuros professores ministrarem suas aulas neste sentido criativo e transformador. Para que isto aconteça, o conhecimento propositivo não é suficiente: é preciso trabalhar também com o conhecimento interpretativo, o que faz com que seja necessário que o professor de artes se engaje na “*articulação com o conhecimento que tem sentido para os alunos*” (OLIVEIRA; LAMPERT, 2007, p. 25). Para fazer esta tarefa, é necessário instigar o conhecimento interpretativo, não só na reflexão durante a formação dos futuros professores, como também esperar que eles o façam quando estiverem ensinando seus alunos.

Na busca de refletir sobre a minha prática como formadora de professores, me aproximei do que Aróstegui; Stake; Simons (2004, p. 2) chamam de conhecimento propositivo e interpretativo. Estes autores destacam que o conhecimento interpretativo

não se centra no aprendizado de conceitos, mas antes *“os alunos devem construir conhecimento através da interação social cotidiana com os seus pares. Como nos atos de caminhar e conversar, a experiência de construir pode ser mais importante que o conteúdo em si”*. Enquanto o conhecimento propositivo estaria mais associado aos conteúdos disciplinares tradicionais.

Stinsons (2002) argumenta, na mesma direção, quando ela declara que as histórias dos professores de dança devem ser conteúdos de oficinas, junto com habilidades mais tradicionais como o ensino de movimento e dança para professores de Educação Infantil. A mesma autora pondera que, quando se trata de contar histórias, *“o que importa não é a minha visão pessoal, mas o processo reflexivo que traz à consciência nossos valores e como eles são traduzidos no que ensinamos e deixamos de ensinar”* (STINSONS, 2002, p. 157). Foi em busca desse processo de reflexão, no qual o conhecimento interpretativo ganha destaque, que me voltei para os diários de aula.

De acordo com o que aponta Zabalza (2004), os diários de aula são

(...) um espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação e aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta. (ZABALZA, 2004 p. 41)

É relevante ressaltar também que o diário de aula é uma narrativa por escrito que não apenas descreve os “fatos”, mas busca contextualizar as subjetividades do professor e dos ambientes educacionais, aproximando-se deste olhar do conhecimento interpretativo. Deste modo, ao longo da pesquisa, fui convidada por mim mesma a me ater não apenas aos acontecimentos das aulas, mas também na maneira como eu pessoalmente estava reagindo a situações problemáticas. De acordo com Larrosa (2002), eu fui convidada a refletir segundo a maneira como as leituras e as práticas pedagógicas do meu contexto me permitiam lidar com os dilemas que se apresentavam a cada dia. Nesse exercício, fui aprendendo de mim mesma, dos meus alunos. Desta maneira buscando as possibilidades em relação a modos de ser do ensinar e do aprender contextualizadas em aulas de música. Aproximei-me do que destacam Freitas e Paniz (2007), de que esta prática ligada aos diários responde a questões como a busca da construção da reflexividade do profissional professor. Deste modo os diários possibilitaram esta reflexão em meu próprio processo.

2. Análise de dados

2.1 Caminhos de investigação

2.1.1 Contexto

Nesse março maluco no qual tento dar conta de múltiplas bancas, precisei viajar no dia da nossa aula. A doutoranda, em sua docência orientada, que começou a menos de um mês, assumiu a aula dessa disciplina. No fundo de alguma parte do meu cérebro, que ainda conseguia pensar para além dos trabalhos que tentei ler no aeroporto, fiquei com a preocupação: A

doutoranda tem formação em música e não em educação, será que ela vai ser capaz de fazer a leitura do texto com os alunos? Não deveria ter suspenso a aula?” (Diário de aula 3)

Mesmo que minhas preocupações ao longo desse semestre tenham sido mais de ordem prática, meu olhar estava sempre no humano, a exemplo desse trecho do diário, em que me preocupo ao mesmo tempo com a doutoranda, a disciplina e os alunos. Leite et al. (1999) são um dos autores que contextualizam esta perspectiva para o ensino superior. Conforme eles ponderam em sua pesquisa sobre a inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade, *“no conjunto das análises até agora desenvolvidas das inovações, quer se realizem no espaço micro ou macroinstitucional, se observa o resgate, com força extraordinária, do lado humano na relação educativa.”* (LEITE et al, 1999, p.77).

Este lado humano incluiu uma abertura para o diálogo com o aluno, tanto individualmente, quanto com as culturas nas quais, neste caso, os professores em formação estão incluídos. Fernandes (1999) é uma das autoras que traz esta perspectiva para o ensino superior. Esta autora aponta para o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos como parte de uma estratégia de inclusão no processo de aprendizagem. Para ela, tal inclusão se dá justamente na aproximação dos *“aspectos da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva da consciência do sujeito, quanto da dimensão objetiva da cultura”* (FERNANDES, 1999, p.22).

Foi este tipo de abordagem que procurei desenvolver nesta disciplina. Procurando compreender as culturas na quais os alunos estão imersos, bem como dialogar com os mesmos, de acordo com o narrado no seguinte trecho do diário de aula:

A primeira estimulação foi feita com uma tirinha de quadrinho que apresentava a música “Ai se eu te pego” hit esse verão e um gaiteiro que metia o nariz na gaita e se machucava. A temática das músicas mais tocadas na mídia sempre gera um debate interessante. A partir desse mal estar de ouvir uma música à exaustão, música esta que não faz parte da experiência pessoal de música dos futuros professores de música presentes na disciplina, abordamos que existe uma diferença entre a experiência do professor e do aluno nestas disciplinas. Tomada a ideia de que a experiência do aluno é importante abordamos a necessidade de problematizar de como ouvimos esta experiência. Um aluno ponderou que não basta solicitar qual a música favorita, mas possibilitar mais do que nomear as músicas que o professor possa compreender em que contexto pessoal estas músicas adquirem significado. Baseado nessa narração, introduzi um trecho de Larrosa que fala da diferença entre narrar, enquanto discorrer sobre uma história com início e continuidade e contar, enquanto verbo mais associado a enumeração e cálculo. (...) É interessante que os futuros professores falaram que gostariam como o gaiteiro da tira de colocar o nariz em seus instrumentos. A partir disso ponderamos que a experiência do professor de música, enamorado de seu instrumento, pode ser diferente das de alunos que ainda não são instrumentistas. Consideramos diferentes tipos de música e de experiências como música em uma relação não hierárquica na qual a experiência do

professor não é mais importante que a dos seus alunos. (Diário de aula 2)

Desta maneira, procurei dialogar com os alunos, em suas experiências pessoais e culturais, ao mesmo tempo em que estabelecia um contraponto com a leitura de Larrosa (2002). Esta metodologia de aula, baseada na minha experiência desde a volta do doutorado em 2004, adquiriu uma estrutura nova para esta disciplina. Sobre a construção dessa metodologia trato no item a seguir.

2.1.2 Da experiência adquirida a uma improvisação sobre um tema de Larrosa

Os estudos dessas férias, a leitura de Larrosa (2002) me deu uma ideia de como conduzir os relatos de experiência como uma moldura teórica que dê consistência a aula, enquanto articulação de reflexões, sem tirar o caráter de conversa. Assim, em outros semestres busquei estimular os alunos a relatarem suas experiências de prática de ensino de música e a associarem estas experiências a autores que revisamos. No entanto, este processo de reflexão sobre a prática parecia algumas vezes por demais teórico, ou em sua superficialidade, adquiria sentidos muitas vezes exclusivos da pessoa que narra e do professor que buscava ouvi-lo excluindo muitos dos outros alunos. Minha expectativa para a disciplina Narrativas de Si na pesquisa qualitativa em Educação Musical é de que os momentos de auto narrativa possam adquirir um sentido de aprendizado mais amplo para todo o grupo, e para mim e a doutoranda que trabalhara comigo neste processo, na medida em que são abalizados por um molde teórico pré-estabelecido que trata dos aparatos de subjetivação e de seus caminhos constitutivos. Tenho visto como as DCGs⁴ podem ser uma oportunidade de fazer a prática pedagógica da maneira como me inspiram as leituras que tenho feito e as reflexões que tenho desenvolvido. Neste sentido, aproximando mais o que pesquisa do que ensino. Sinto que em disciplinas com ementas mais consolidadas este tipo de arredondamento se torna menos frequente. Tal procedimento parece me aproximar de uma improvisação metodológica, conforme Kushner trata neste sentido estou metaforicamente improvisando, com a mesma liberdade com a qual escolho as notas e durações quando improviso tocando flauta. Tal processo de improvisação está calcado em estruturas pré-estabelecidas, na música a harmonia, e na minha disciplina, a leitura que fiz de Larrosa traz esta estrutura harmônica sobre a qual pretendo improvisar. (Diário da expectativa)

Kushner (2004) é um dos autores que aproxima a metáfora do Jazz moderno com as questões da manutenção ou não de padrões. Diferentemente do improvisador que tem a tendência de sempre voltar ao tom principal sobre o qual esta improvisando, ele considera que o professor deve se dar permissão de improvisar de maneira mais livre e de surpreender a si mesmo e aos seus alunos. Este autor considera que, dentro de uma visão surrealista, a Educação Musical deve buscar não manter padrões que sempre se repetem, mas surpreender no currículo com maneiras novas de abordar a própria música e a formação de professores nesta área. Esse autor vai além, comparando a necessidade

de uma atenção às circunstâncias particulares das instituições que têm aula de música, e dos próprios membros da sala de aula de música, com as grandes formações de coros na história da Educação Musical na Inglaterra.

Existe uma comunidade de certa maneira implicada aqui como professores individuais e escolas relacionadas aos colegas, por outro lado, de certa forma semelhante à tradição coral da Inglaterra Vitoriana na qual cada vila teria o seu próprio coro que seria reunido em uma convenção nacional num coro vasto de grupos de cantores cantando a glória do reino. A sala de aula neste esquema é como o coro da vila, o significado emerge da possibilidade de se juntar ao coro maior. Mas existe, nisto, um negar do que é local e íntimo pela interrupção da estética nacional, o padrão de comportamento e suas consequências que satisfazem nossa necessidade existencial de uma ordem. (p.224)⁵

O mesmo fenômeno de coros locais que ensaiavam para se juntarem em grandes massas aconteceu durante a época de Villa-Lobos, dos anos 30 aos anos 50, na Educação Musical no Brasil. Neste momento em que a lei 11.769 de 2008⁶ nos desafia a presença da música na escola, parece importante buscar metodologias de formação de professores que, diferente de uma massificação unificadora, possa lidar com o local e o íntimo. Neste sentido, o professor de música “se narrar”, e compreender por quais mecanismos estabelece este “se dizer de si mesmo”, parece ser uma metodologia relevante para buscar centrar na relação entre a história de vida e o fazer-se professor, ao mesmo tempo em que se mantém um olhar sobre os questionamentos mais amplos da Educação Musical a nível nacional, como o que diz respeito aos desafios da lei 11.769/2008.

Mesmo antes da promulgação da lei, eu já me encontrava preocupada e buscava metodologias que pudessem dialogar com as subjetividades dos professores em formação. Neste sentido, descrevo em texto anterior:

Eu buscava como estratégia de ensino descentrar a nossa atenção de um conteúdo puramente retirado dos textos que estávamos estudando para o relato das experiências pedagógicas dos alunos. Tal postura advinha do meu olhar de professora-formadora que foi instrumentalizado pelas entrevistas de história oral da minha tese de doutorado. A partir dessas entrevistas, elaborei uma estratégia de ensino para a formação inicial e continuada de professores na área de música. (NOME, 2008, p.261)

Contudo, na minha experiência ao longo dos anos, as leituras dos textos ficavam muito distantes dos relatos de experiência dos alunos. Ou tínhamos um “papo cabeça” sobre nossas vidas ou falávamos dos textos. Então, procurei dentro dos autores das pesquisas (auto)biográfica algum texto que nos auxiliasse a falar de nós mesmos, ao mesmo tempo em que buscávamos uma reflexão teórica. Encontrei uma possibilidade no texto “Tecnologias do eu” de Larrosa (2002), onde o autor busca problematizar os mecanismos sobre os quais refletimos sobre nós mesmos. Ele pondera:

(...) a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo

processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. Ao analisar a experiência de si, o objetivo é analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. (p. 43)

2.1.3 As cinco dimensões da experiência de si e a nossa disciplina

Larrosa faz esta problematização a partir de cinco dimensões.

Distinguirei cinco dimensões. Em primeiro lugar, uma dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da auto-identidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo. (p. 58)

A minha abordagem na disciplina foi fazer com que os (futuros) professores⁷ refletissem sobre si mesmos, buscando aproximar a leitura de Larrosa com questões próprias da aula de música. Desta forma, eu me aproximava de uma improvisação cuja estrutura harmônica era o texto de Larrosa e os demais textos⁸, em que provocações e relatos dos alunos se constituíam em uma “improvisação coletiva”. Neste sentido, as nossas trocas nas aulas, embora baseadas em estruturas lógicas compartilhadas por uma comunidade acadêmica (como o texto de Larrosa), assumiam os contornos específicos das lógicas de nossas histórias de vida, contextualizados no contraponto entre nossos relatos e a leitura que fazíamos desse e de outros textos.

No que diz respeito à aproximação com a área de Música, eu estava diante de questionamentos como os de Bolzan (2009) quando ela aponta em relação a outras áreas

do ensino superior nos quais a narrativa sempre se sobressai como lócus das reflexões. Esta autora pondera:

(...) os ditos/vozes vão se juntando às outras vozes e, no transcurso das interações, há o compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento específico da área de atuação e o conhecimento pedagógico. (p.136)

2. I Análise dos dados de três dimensões

2. 2. I Dimensão ótica

Parecia, tanto a minha quanto aos professores em formação, que a reflexão já era um dado posto, nós tínhamos a convicção de que o professor deve refletir sobre si mesmo. A novidade que Larrosa parece trazer é de que esta reflexão não se faz sempre com espelhos perfeitos, havendo distorções no processo. Em suas palavras:

Isso supõe que, ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos (que não dariam a imagem fiel, mas uma série de imagens falsas); ou em termos de olhos pouco precisos (que tampouco veriam o que há, mas algo muito mais borrado, menos nítido), ou em termos de uma luz que não é suficientemente potente (o que faria que algumas coisas permanecessem ocultas na sombra ou, no melhor dos casos, só pudessem ser vistas como vultos indefinidos), ou em termos de alguns obstáculos opacos que impediriam que a luz chegasse a seu objetivo (o que faria que algumas coisas fossem invisíveis), ou em termos de “filtros” intermediários que distorceriam a luz (o que faria que o que vemos de nós mesmos estivesse deformado). E uma formulação desse tipo pressuporia que, no limite, idealmente ao menos, poderia haver espelhos puros, olhares precisos, iluminações adequadas, ou espaços intermediários transparentes, livres de obstáculos e de filtros; o único problema é que ainda não fomos capazes de fabricar esses espelhos, de formar esses olhares, de construir esses instrumentos de iluminação, ou de remover esses obstáculos e esses filtros. Todo um ideal de autotransparência que se poderia converter, quase sem esforço, em um ideal pedagógico e/ou terapêutico. (p. 60)

A contextualização da reflexão a questões relacionadas à aula de música está presente no seguinte trecho de um diário de aula, escrito na expectativa de uma aula, na qual eu e a doutoranda tocaríamos um duo de flautas, mostrando músicas tonais e não-tonais e questionando como é possível introduzir os alunos no universo das músicas não-tonais quando as mesmas encontram-se tão fora de seu cotidiano.

Mas como vamos fazer um debate em torno de tonalismo e não-tonalismo que nos leve a compreender dimensão ótica de Larrosa (espelhos imperfeitos

e uma reflexão que sempre toma alguma moldura para ser realizada). Penso em falar das nossas aulas, das perspectivas do professor e do aluno, daquilo que consideram música. De como ao respeitar a diferença de perspectiva, podemos ainda assim propor o novo e de que este novo é diálogo entre nossas visões e os parâmetros curriculares e negociações, ao narrarmos nossas experiências olhamos para nós mesmo de forma imperfeita, penso na monografia sobre ensino médio do ano passado⁹. Ao se perguntar o quanto dialogou com a música do aluno, o professor assume uma série de filtros, entre eles a necessidade do diálogo. Cabe olhar para si mesmo dentro de uma dialética individual coletivo na qual somos partes das “comunidades de pensamento”, que podem ser comparadas as “comunidades virtuais” nas quais participamos. E através desse pensamento negociado com a cultura que somos convidados a olhar para nós mesmos. “Não existe, portanto, um espelho perfeito, mas apenas aquele que foi moldado pela cultura.” (Diário extra)

Posteriormente escrevi o diário daquela aula:

Acabou ficando muito legal, pois tomei a dimensão ótica de Larrosa para abordar a necessidade de uma profundidade sobre o olhar de si mesmo e dos outros na pesquisa qualitativa de cunho (auto)biográfico. A professora de guitarra mencionou o dilema dos alunos que não estudam em casa por que se ocupam da Internet, eu ponderei que nossa reflexão sobre este ponto deve levar em conta o contexto de vida contemporânea, que analise deste contexto emoldura o espelho no qual olhamos para nós mesmos e para nossos alunos. O professor regente de banda ponderou da dificuldade de associar o ensaio as atividades de apreciação que está propondo, em especial os momentos com cenas do cotidiano com pessoas em risco social. Eu falei que trazer cenas como essas é justamente ajustar o espelho com que as crianças e adolescentes da escola pública, na qual ele trabalha, olham para si mesmas. O olhar sobre pessoas em uma situação social mais desfavorável calibra o olhar que eles têm sobre si mesmo e os porquês e pra quem das práticas musicais que realizam. No fim foi muito bom e saí “voando as tranças” para uma reunião que tinha na hora do almoço. (Diário de aula 4)

Vejo que a professora de Guitarra podia pensar em calibrar a reflexão sobre seus alunos a uma visão relacionada à cibercultura das vivências contemporâneas. Já o regente de bandas gostaria de ampliar a visão dos educandos para uma sensibilidade às realidades sociais de exclusão. Nos dois casos, cabia a eles se darem conta que as reflexões sobre suas realidades de prática de ensino estavam mediadas por suas convicções; da importância da cibercultura na vida contemporânea para a professora de guitarra, e da relevância de ampliar o olhar sobre os excluídos para o regente de banda.

Já na reflexão sobre esta primeira dimensão, vejo a possibilidade de aprofundamento que a leitura de Larrosa (2002) deu para os nossos debates. Se nos propuséssemos apenas a refletir, poderíamos cair em um espaço de “lamúria”. Muitas vezes, tive que

lidar com os professores em formação, tentando referir-me a problemas do curso e questões acadêmicas e burocráticas. Com o tempo, fui encontrando a medida em dar a devida atenção e dizer que nosso debate não era um espaço privilegiado para tais conversas que poderiam ser feitas em outros lugares. Na medida em que muitos deles já lecionam, às vezes, quando falam de suas práticas, aproveitam para reclamar, geralmente com legitimidade, de condições de trabalho inadequadas e pouco convidativas à reflexão. Neste momento, senti que ao nos alertar para os espelhos imperfeitos Larrosa nos mostrava que todas as vivências moldam nosso olhar. Entretanto, nosso debate não deve parar num desabafo, mas examinando nossos dilemas e problemas encontrar o quanto de social e cultural se apresentam neles e através dessa análise buscar encaminhamentos possíveis. Tanto para o problema apresentado pelo professor em formação quanto para questões semelhantes que podem surgir na vida de todos nós. Larrosa nos levou do reflexo do espelho para a análise da constituição desse mecanismo com o qual nos olhamos, ajudando a nossa turma a sair da “lamúria” para a análise social e cultural dos problemas.

2.2.2 Dimensão discursiva

Mas parece, segundo o texto de Larrosa, que não é suficiente considerar que nossos “espelhos” de reflexão são calibrados por circunstâncias culturais e sociais, convém ainda admitir que entre as metáforas ligadas à visão e à linguagem existem diferentes complexidades que devem ser levadas em conta. Este autor considera:

Entretanto, esse deslizamento do “falar” para o “ver” está sancionado por uma certa ideia da linguagem constituída pela superposição de duas imagens: uma imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores. Na imagem da referência, a linguagem copia a realidade. Na imagem da expressão, a linguagem exterioriza o interior. “*Ex-premere*” significa algo assim como “apertar para fora”, “trazer algo para fora”, “empurrar algo para fora”, “exteriorizá-lo” e, assim, “mostrá-la” ou “torná-la manifesto”. Aquilo que a criança faz na atividade intitulada “como me vejo?” pode ser entendido, quase sem violência, como “mostrar” ou “fazer com que” os outros vejam, “tirando para fora”, aquilo que ela “viu” primeiro em seu próprio “interior”. E isso, simplesmente, “dando-lhe um nome”, “representando-o” nesse meio neutro e não-problemático que seria a linguagem entendida referencialmente, isto é, como um mecanismo de representação.” (p. 63)

Encontrei um exemplo no diário de aula, no qual procuro compreender estas aproximações e distanciamentos entre a dimensão ótica e discursiva.

Busquei exemplificar as dimensões óticas e discursivas de Larrosa através

do relato do texto da segunda aluna no qual ela dizia desejar fazer pesquisa com seu antigo professor de guitarra, porque depois de achá-lo um “coitadinho”, redescobriu a importância dos seus ensinamentos na formação dessa aluna como professora. Disse a ela que se ficássemos apenas com uma metáfora visual, na qual a palavra espelha uma imagem, eu poderia visualizar seu professor como “coitadinho”; sendo a metáfora discursiva, onde as palavras são vistas como expressões de algo que vem de dentro, que me possibilita compreender a complexidade das subjetividades que ela evoca ao falar de seu antigo professor. (Diário de aula 6)

Muitas vezes, as metáforas ligadas a espelhos parecem dizer respeito a imagens paradas, como em fotografias. Não parece estar falando de um filme, muito menos em 3 D. Neste sentido, a dimensão discursiva parece mais dinâmica e comporta um pensamento de maior complexidade quanto aos diferentes ângulos das questões sobre as quais se está refletindo. Essa aluna pode olhar para o antigo professor não como um “perfil” de coitadinho, ou ainda uma gaveta analítica na qual ela emoldura e classifica suas lembranças, mas como um ser humano complexo sobre o qual ela pode fazer uma narração na qual as ideias, antes de contraditórias, podem apresentar diferentes ângulos de uma mesma análise, em relação aos episódios dos quais está se lembrando.

2.2.3 Dimensão Jurídica

O estudo da dimensão jurídica é que mais me tocou. Porque parecia se aproximar de algo mais concreto da prática educativa dos professores em formação e minha, à busca de instigar os alunos a aprender, ao invés de impor um conteúdo. Exemplifico minha tentativa de contextualizar tal questão às aulas de música, através de uma aula na qual estimei o debate com uma tirinha do quadrinho Chico Bento.

Eu estava ansiosa por esta aula porque quando tinha lido os quadrinhos do Chico Bento, lá do ano de 1991, colecionados por meu marido, tinha sonhado com uma aula tendo estes como motivações. O anjo professor entra nos sonhos do menino para fazer o conteúdo estar dentro do seu dia a dia, como no lago no qual pesca peixe ou na goiabeira na qual rouba goiabas. Mesmo assim quando o anjo tenta associar o conteúdo de forma artificial como a pergunta: “se você vende 2 dos teus 5 peixes quantos fica?”. Chico responde: “prefiro fritar os peixes a vendê-los.”, mesmo assim as contas estão boiando no lago do peixe e Chico acorda e tira dez na prova de aritmética. A partir da tirinha, que a doutoranda teve o capricho de mandar ampliar em cores, discutimos a dimensão jurídica trazida por Larrosa baseada nas “artes da existência” de Foucault. Trazendo para a música ponderamos que na situação típica da aula de instrumento, não é o professor que teve convencer o aluno a praticar em casa, mas o aluno, que fascinado por aprender o instrumento passa a solicitar ao professor como aprender ainda melhor. Mas como conseguir esse fascínio? E em aulas de turma na escola? Se esperarmos pelos alunos e não impusermos nada não seria o caos? (Diário de aula 8)

A referida citação do diário me faz refletir no contexto desta disciplina com apenas cinco alunos, o anjo da tirinha ensinava Chico Bento de forma individual, e aqui estou eu trabalhando com um privilégio de cinco alunos. Não escolhi isto, desejava uma turma de pelo menos quinze, mas foi o que aconteceu. Mesmo que em turmas grandes seja difícil saber quais são os “sonhos” dos alunos para poder entrar neles, parece ainda haver relevância em considerar que os alunos, como grupo social, podem partir de experiências em comum. Assim, na aula em que eu apresentei outra tira com a música “Ai seu te pego” e um gaiteiro que coloca seu nariz na gaita, eu estava pretendendo “entrar nos sonhos dos alunos”. Via rejeição da mídia, comum a professores de música em formação. Aquela aula deu certo no sentido do debate sobre mídia, mas agora se tratava de explicar-lhes, como eles, enquanto professores, podiam “entrar no sonho dos seus alunos”. Nesse sentido e no debate, a tirinha de Chico Bento. Além disso, desejava que os professores em formação compreendessem a perspectiva de que a aprendizagem advém de uma iniciativa dos alunos, e que se dá de maneira mais profunda quando o aluno a deseja. Ponderamos que, no caso da aula particular de instrumentos musicais, mais do que repetir todas as aulas que a técnica instrumental só será “treinada” se o aluno praticar todos os dias em casa, cabe ao professor localizar a paixão do aluno pelo instrumento, facilitada pela aula individual. Convencendo-o a estudar a partir de sua paixão, como num solo difícil que só sairá com o estudo. Fiz então uma aproximação com o texto de Larrosa (2002), buscando localizar que este autor, através da dimensão jurídica, nos descreve justamente a perspectiva de que qualquer regulamentação de conduta, inclusive praticar instrumentos musicais todos os dias, advém não de uma imposição, mas da livre escolha de uma maneira de ser do aluno. Larrosa (2002) nos diz, parafraseando Foucault:

As “artes da existência”, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. São “práticas do eu” que não foram capturadas, nem por um código explícito de leis sobre o permitido e o proibido, nem por um conjunto de normas sociais. Não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização. E por isso não incluem uma determinação nem do que é transgressão, nem do que é perversão. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida, não ao dever, mas à elaboração da conduta. (p. 76)

O desafio está posto para que os professores de instrumentos musicais busquem interagir com a paixão de seus alunos pela música, mais do que simplesmente repetir que devem praticar a cada dia. Este é um exemplo dos debates que fizemos na tentativa de aproximar os escritos de Larrosa (2002) das questões relativas à aula de música.

2. Considerações finais

Olhando para as três dimensões da experiência de si, destacadas como estrutura harmônica da nossa improvisação¹⁰, posso apontar alguns aspectos sobre cada uma delas.

Em relação à dimensão ótica, parece que o “espelho imperfeito” com o qual o

professor conduz seus alunos à reflexão está baseado em suas vivências. Com a tecnologia, no caso da professora de Guitarra, e, da igreja, no caso do regente de bandas. Particularmente, tive a oportunidade de conversar com esses alunos em outros momentos que não os de nossa disciplina. Ocorre que o nosso é um curso não muito grande, no qual, em algumas ocasiões, temos oportunidades de conversar com os alunos.

Como muitos jovens de hoje, a professora de guitarra já nasceu na era tecnológica, e falar dessa experiência também na disciplina foi tentar compreender que a tecnologia não é só um meio, mas também informa a maneira com que as novas gerações pensam o mundo, conforme foi apontado por muitos autores na área de música, e, recentemente, por Borba (2011). Ao contextualizar estas vivências, ela pode compreender porque reflete sobre seus alunos com os espelhos de seu próprio tempo.

Conversei também com o regente de banda, ele falou em aula, como também em conversas informais, sobre sua experiência dentro da igreja católica. Tal experiência foi de um tipo específico ligado às comunidades eclesiais de base e à pastoral da juventude. Ele me contava como seu olhar pelo social tem raízes nestas experiências. Dessa forma, quando analisa a sua vontade de gravar cenas do cotidiano com pessoas em rico social, e as utilizar como estratégias de aulas de apreciação musical para seus alunos das bandas, reflete através desse espelho pelo social que está alicerçado em suas experiências.

Percebo que também trago minhas experiências como lentes para refletir com eles sobre docência em música. As decepções que tive ao longo dos anos com algumas pessoas inseridas em culturas conservatórias (as tradições de como ensinar instrumentos musicais eruditos), principalmente, com certa desvalorização do ser humano não considerado talentoso. Tais vivências me levaram a buscar metodologias que valorizassem a história de vida e as subjetividades dos professores de música em formação, distantes do pensamento hierárquico que poucos talentosos podem, para o pensamento rizomático de que são múltiplas as possibilidades para ensinar e aprender música.

A dimensão discursiva parece nos desafiar a assumir a complexidade na análise de nossas lembranças. Convida-nos a evocar autores como filtros do nosso olhar, para buscar muitos ângulos das histórias que contamos. Assim, a relação com uma música de mídia que, muitas vezes, parece pobre ao professor de música em formação, pode assumir um momento de se debruçar sobre a cultura do aluno e, dialogando com esta, possibilitar o desvelar de outros mundos sonoros.

A dimensão jurídica é que parece problematizar toda e qualquer imposição de estudar o instrumento ou de tocar determinado repertório. Estamos falando, é claro, de aula particular de instrumentos, nos quais, muitas vezes, o currículo é determinado na relação do professor com o aluno. Dentro de currículos consagrados, como nas aulas de instrumento nos cursos superiores de música, existiria o debate sobre como re-ler e passar adiante o “tesouro tradicional”, mas antes da pergunta: que tipo de aula de música? Cabe perguntar: que tipo de professor de música? Pois através dessa disciplina pretendi cutucar o ser humano por trás do professor, e desejar que ele possa se abrir para um tipo de educação “intima e local” como foi apontado por Kushner (2004). Mais do que isso, que eles possam se dar conta que boa parte do aprendizado não se localiza por exemplo em fazer escalas, mas em compreender porque sonoridades mais bem executadas atingirão

esteticamente o público de uma forma mais relevante. Este tipo de conscientização o professor não atinge apenas através das escalas como conteúdo propositivo, mas do ouvir música junto, por exemplo, mostrando as passagens em que uma escala bem executada resulta em relevância estética. Dessa forma, se aproximando mais de um conhecimento interpretativo (ARÓSTEGUI; STAKE; SIMON, 2004).

No meio desse processo se destaca o olhar sobre a minha formação enquanto professora formadora. Vejo que os diários me levaram a uma reflexão mais profunda, informando os debates de uma aula para a outra. Portanto, tornando minha disciplina mais bem planejada e aprofundada. Eles também me auxiliaram a transbordar conteúdos da reflexão sobre educação com aqueles específicos da área de música. Por um lado, eu fui capaz de tocar minha flauta em aula, dando exemplo de algo para o debate, e de planejar toda a disciplina em cima de uma metáfora de improviso, algo que também executo em meu instrumento. Desta maneira, cercando-me do desafio de não pender o pêndulo de minha disciplina demais para o lado dos debates educacionais nem para as práticas musicais isoladas de uma problematização em relação a sua aprendizagem. Por outro lado, percebi uma interdisciplinaridade importante com as tirinhas de quadrinhos. Localizamos, muitas vezes através de um humor sutil, questões culturais da mídia e das aprendizagens musicais. Falamos de música, de educação e de vida.

Em poucos momentos, não que não houvesse, falamos “abobrinhas”, chato é quando alguém fala e não é relevante para os demais. Mas a nossa estrutura teórica com o Larrosa (2002) e os demais textos sustentaram nosso debate. Vejo que o desafio de desenvolver uma pesquisa trouxe seriedade e foco para o meu ensino, numa aproximação que me amadurece como professora de ensino superior e informa meu desafio de pesquisadora que se encontra a meio caminho da área de Educação e Educação Musical.

É nessa aproximação entre ensino e pesquisa, minha reflexão e aquela dos alunos que se encontra um dos méritos da pesquisa (auto)biográfica para a formação de professores de música. Se acreditarmos que devemos ministrar a aula de música de maneira a se somar a algo maior, como nos coros mencionados por Khusner (2004) na Inglaterra e realizados por Villa-Lobos no Brasil, poderemos ter receitas para a formação de professores. Por outro lado, se buscarmos o íntimo e local parece coerente almejar metodologias, de ensino e pesquisa que não dispersem nossos debates, com “lamúrias” descontextualizadas e “abobrinhas”, mas os foquem na reflexão sobre a “experiência de si”. A presente improvisação sob um tema de Larrosa foi uma tentativa, de minha parte, nesta direção. Com ela, espero contribuir tanto para os debates sobre o ensino superior quando para as múltiplas trocas entre a pesquisa em Educação e Educação Musical.

NOTAS

² Ao final do primeiro semestre de 2012, houve uma greve que interrompeu a coleta de dados da pesquisa.

³ No original: What we want for children we must also recognize and have for ourselves. If we want our students to be readers, for example, we must be readers ourselves; if we want children to engage the arts as a way to interpret and reimagine or remake the world, we should struggle to engage the arts in our own way and at our own level. (...) We teach our

- children, and we teach ourselves. We nourish our love of the world, of freedom and engagement, because that is what we want most for the young
- ⁴ Na Universidade NOME, DCGs são Disciplinas Complementares de Graduação. Elas são optativas para os alunos e podem ser propostas por qualquer professor que submeta a ementa da disciplina à aprovação do colegiado do curso.
- ⁵ No original: There is a community of sorts implied here as individualized teachers and schools relate to colleagues on the other hand of a league-table-something akin to the choral tradition of Victorian England wherein each village would have each own choir which would be aggregate through national convention into a vast choir groups singing the glory of the kingdom. Classroom in this scheme are like village choir whose meaning derives from the possibility of their aggregation. But there is, in this, a denial of what is local and intimate for this interrupts the national aesthetic, the pattern of behavior and outcomes which satisfies our existential longing for order. (p.224).
- ⁶ Em 2008, foi promulgada a lei 11.769 que torna obrigatório o componente curricular música, fazendo um ajuste na LDB. No ano de 2012, ocorrem debates no congresso para a modificação desta lei, mas, para lá de todos os debates, parece existir uma tendência, desde sua promulgação, para o estímulo da presença da área de música, e professores de música, nas escolas de ensino básico.
- ⁷ Chamo aos alunos da disciplina de (futuros) professores, pois são alunos de um curso de Licenciatura, embora a maioria deles já ministre aulas em projetos sociais, escolas de música, aulas particulares e em escolas de ensino básico.
- ⁸ Além do texto de Larrosa (2002), foram debatidos na disciplina: NOME; NOME; SILVA (2010) TORRES (2004). As aulas eram alternadas entre os debates sobre os textos e o relato de experiência, em contraponto a leitura de trechos de Larrosa (2002). Os alunos contavam suas histórias, e eu e a doutoranda buscávamos problematizar as dimensões óticas, discursivas e jurídicas presentes em seus relatos.
- ⁹ Monografia de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Música Na Universidade NOME – (segue referência).
- ¹⁰ Nesta primeira tentativa me centrei nas três primeiras dimensões deixando a reflexão sobre as outras duas para uma metodologia de ensino e pesquisa futuras.

REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, J. L.; STAKE, R.; SIMONS, H. Music Education for the 21st century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 12, n. 54, p. 1-14, 2004. (Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/209>, Acesso em: 01/26/2010)
- AYRES, W. Afterwords. In: BRESLER, L.; THOMPSON, C. M. (ed.). **The Arts in Children's life** - Context, culture and curriculum. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 237-238.
- BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 7-17, set. 2008.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar *et al.*

- Pedagogia Universitária** - tecendo redes sobre educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, p. 131-148.
- BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento**: construção de significados sobre cibercultura. Santa Maria: Curso de Pós-Graduação em Educação UFSM, 2011 (Dissertação de Mestrado).
- BRESLER, L. (ed.). **International Handbook of Research in Arts Education**. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2007.
- EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica**- Teoria e Empíria. Porto Alegre: EDIPUC, 2004. p. 549-584.
- FERNANDES, Cleoni M. B. **Sala de Aula Universitária** - ruptura, memória educativa, territorialidade - o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Educação UFRGS, 1999. (Tese de Doutorado).
- FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 48-60.
- KUSHNER, S. Falsifying Music Education: Surrealism and the Curriculum. In: ARÓSTEGUI, José Luis (ed.) **The Social Context of Music Education**. Campaign: University of Illinois, 2004, p. 219-236.
- LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.
- LEITE, Denise *et al.* Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade. In: LEITE, Denise (org.) **Pedagogia Universitária** - conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999, p.63-80.
- OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais. In: FREITAS, D. S., GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (ed.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 13-32, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edipuc, 2006, p. 203-218.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os Desassossegos no Tornar-se Professor(a) In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.) **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 49-66.
- SILVA, Michelle Cristina Medeiros. "Como você aprendeu a cozinhar?" Reflexões sobre a transmissão intergeracional do conhecimento culinário entre mulheres. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROM.
- STINSONS, S. W. What we teach is who we are: The stories of our lives. In BRESLER, L.; THOMPSON, C. M. (ed.) **The Arts in Children's life** - Context, culture and curriculum. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 157-168.
- TORRES, Maria Cecília Araújo Rodrigues. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 237-258.
- TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: "quando soube que cantar era rezar duas vezes...". **Revista da ABEM**, Porto

Alegre, v. 11, p. 63-68, 2004.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Recebido em 02/08/2012

Aprovado para publicação em 12/02/2013