

Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves

MEMORIES ABOUT FORMATION IN MUSIC AND TEACHING
CONSTRUCTION OF MONICA PINZ ALVES

FRANCIELE MARIA ANEZI Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ▶ franci_anezi@yahoo.com.br

LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ▶ l.wilke@hotmail.com

resumo

No intuito de contribuir com os estudos voltados às memórias de formação em música, o presente artigo, decorrente de pesquisa realizada no ano de 2012, tem como objetivo compreender as memórias de iniciação musical da professora de música Monica Pinz Alves, de forma a conhecer as lembranças ligadas a personagens, acontecimentos e lugares (Pollak, 1992). Além disso, busca refletir sobre como e o que esta professora rememora, no que tange ao seu processo de iniciação musical até a entrada na profissão. Os referenciais teórico-metodológicos adotados baseiam-se nos estudos (auto)biográficos desenvolvidos junto a professores (Abrahão, 2010; Bueno, 2002; Nóvoa, 1995) e na história oral (Meihy, 2005), trazendo discussões sobre memória (Pollak, 1992) e narrativa. Neste artigo, as memórias da professora Monica são trazidas com ênfase nos contextos e experiências que a produziram, em especial a família e a igreja, as aulas de música e as práticas iniciais na carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: professores de música, iniciação musical, pesquisa (auto) biográfica

abstract

In order to contribute to the research about memories of formation in music, this paper, which is the result of an investigation undertaken in 2012, seeks to understand the musical initiation memories of the music teacher Monica Pinz Alves, so as to get to know the memories attached to characters, events and places (Pollak, 1992). In addition, it seeks to reflect on how and what this teacher rememorates, regarding the process of her musical initiation up to the beginning of her profession. The theoretical and methodological frameworks are based on (auto) biographical studies developed with teachers (Abrahão, 2010; Bueno, 2002; Nóvoa, 1995) and on oral history (Meihy, 2005), bringing discussions about memory (Pollak, 1992) and narrative. In this paper, the memories of Monica are revealed with emphasis on the contexts and experiences that produced it, particularly the family and the church, the music classes and the initial practices in the teaching career.

KEYWORDS: music teachers, musical initiation, (auto) biographical research

introdução

O Pequeno Príncipe, contra vontade, cativara a raposa, a pedido dela. Mas chegou a hora da despedida e a raposa disse: “Vou chorar.” O Pequeno Príncipe retrucou: “Não é culpa minha. Eu não queria te cativar. Agora você vai chorar. Qual foi a vantagem?” Respondeu a raposa: “A vantagem? Os campos de trigo. Eu sou uma raposa. Como galinhas. O trigo me é indiferente. Mas você me cativou. Seu cabelo é louro. Os campos de trigo são dourados. Porque você me cativou sempre que o vento balançar as espigas douradas de trigo eu me lembrarei de você. E sorrirei...”

Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe

N o decorrer de nossas vidas, temos contato com inúmeras pessoas em diferentes situações. Algumas apenas passam sem deixar grandes marcas; outras, como o Pequeno Príncipe na vida da raposa, nos cativam e permanecem para sempre em nossa memória. Os professores são pessoas que temos ao lado em grande parte dos nossos dias desde muito pequenos e suas marcas, positivas ou não, podem estar presentes muito além de nossas lembranças. Muitas das visões de mundo, das nossas atitudes, ideias e das escolhas que fazemos podem ter influência desses personagens que têm uma importância ímpar em nossa história pessoal.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área da educação têm se voltado para a pessoa do professor, entendendo que este é um dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem e que o contato com seus conhecimentos, experiências e saberes pode contribuir na formação de novos profissionais. Nesse contexto, surgem inúmeros trabalhos relacionados à trajetória de vida e formação de professores,¹ nos quais esses se constituem simultaneamente em personagens e contadores de histórias.

Assim, este artigo apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso – Música – Licenciatura Plena – “Uma história a duas vozes: memórias de iniciação musical da professora Monica Pinz Alves”, defendido no início de 2013, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa está ligada ao grupo Fapem (CNPq) e ao Laboratório de Educação Musical – LEM/CE. A partir da pesquisa “Tecendo memórias, contando histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música”,² tivemos contato com as memórias de iniciação musical de professores vinculados à graduação em Música da UFSM. Refletindo sobre suas narrativas, pudemos compreender suas trajetórias, perceber a importância que determinadas pessoas, experiências e contextos exerceram em sua formação e assim compreender melhor suas atitudes e ideias enquanto professores.

1. Tais trabalhos são designados como histórias de vida, biografias, autobiografias, memoriais de formação, narrativas, biografias educativas, memórias, dentre outras terminologias.

2. Pesquisa, em andamento, coordenada pela Prof. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Tendo em vista a possibilidade da pesquisa (auto)biográfica, enquanto metodologia, e motivadas a refletir sobre a trajetória de iniciação musical de professores que fizeram parte de nossas histórias, optamos por investigar as memórias da professora de música Monica Pinz Alves. É importante mencionar que a referida professora se constituiu na primeira referência docente da primeira autora, cujo contato inicial ocorreu em 2001, aos 10 anos de idade. As lembranças que a autora guarda desse tempo são marcadas pelo encantamento característico da infância, sendo que as experiências vivenciadas possivelmente exerceram influência em suas escolhas relacionadas à música.

Os questionamentos que moveram a investigação se deram em torno dos elementos constitutivos da memória (Pollak, 1992), os quais incluem personagens, lugares e acontecimentos, bem como as particularidades dos contextos nos quais a colaboradora teve suas experiências musicais. Quais as lembranças que a professora guarda de suas primeiras vivências com música? Quais os espaços, pessoas e acontecimentos que fizeram parte de sua iniciação? O que e como rememora as primeiras aulas? Como ocorreu a escolha da música e da docência como profissão? Quais os principais desafios, alegrias, frustrações de seu início de carreira? Considerando tais questionamentos, o trabalho teve como objetivo compreender as memórias de iniciação musical da professora Monica Pinz Alves, bem como refletir sobre como e o que rememora desse processo até a entrada na profissão.

A partir dos anos 1980, estudos diversos têm se voltado ao professor, entendendo-o como protagonista dos processos educativos. Metodologias que dão voz ao professor, a partir de análises qualitativas de narrativas e vivências individuais, têm ocupado um espaço cada vez maior na área da educação. Na tentativa de contemplar a complexidade e a especificidade da ação docente, dos contextos escolares, do exercício da profissão, das relações com o ensino e com o conhecimento, das trajetórias de formação pessoal e profissional, o professor passa a ser estudado a partir de sua subjetividade, de suas experiências e trajetória de vida dentro de abordagens *(auto)biográficas*.³

Tais pesquisas são significativas na perspectiva da formação ao longo da vida, a partir da qual se entende que o professor não é formado apenas no tempo e no espaço dos cursos de graduação.

[...] é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (Bueno, 2002, p. 10).

Autores como Nóvoa (1995) defendem que não ensinamos só o que sabemos, mas o que somos, e o que somos tem ligação com aquilo que experimentamos pessoal e profissionalmente. Portanto, compreender as experiências que formaram um professor desde a infância possibilita

o professor como objeto de estudo

3. Neste artigo, método, pesquisa ou abordagem (auto)biográfica (Nóvoa, 1995) e narrativas (auto)biográficas (Abrahão, 2010) serão expressões utilizadas para designar as diversas modalidades de investigações narrativas que envolvem histórias de vida e formação, sejam elas biográficas (escritas por outras pessoas) ou autobiográficas (escritas de si com ou sem a intermediação de um pesquisador).

compreendê-lo em sua atuação, no trabalho que desenvolve e na maneira de ser e estar na profissão.

Especialmente na profissão docente, podemos dizer que desde muito pequenos estamos vivenciando o que é ser professor e como é estar no espaço da escola. Diferentemente de outras profissões, o professor tem contato desde criança com o que será seu contexto de atuação, com experiências e modelos docentes. Esta bagagem impressa na vida e na memória não poderia ser deixada de lado ao estudar a formação e as práticas docentes. Nesse sentido, diversos estudos têm apontado para a importância dos modelos que tivemos na construção de nossa identidade docente e na própria escolha da profissão.

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “foi esta pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”; “estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor”. (Goodson, 1995, p. 72).

Segundo Catani, Bueno e Sousa (2000), a ideia de que exista uma vocação pessoal que conduz à escolha da profissão de professor vem sendo superada e dando espaço à reflexões que consideram as experiências vividas enquanto aluno como responsáveis pela construção de habilidades pedagógicas da docência e motivadoras da escolha da profissão. Propostas de cunho (auto)biográfico que contemplam os processos iniciais de escolarização podem contribuir para a compreensão do “papel das experiências escolares anteriores e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos” (Catani; Bueno; Sousa, 2000, p. 12).

Na área de Música, a relação professor-aluno estabelecida especialmente no ensino de instrumento tende a ser intensa e a deixar marcas importantes, incluindo metodologias de trabalho, concepções sobre música e sobre o ser professor. Os modelos vivenciados desde cedo influenciam na maneira de ver a música e a aula de instrumento, nas metodologias adotadas e na escolha do repertório considerado adequado, bem como na relação professor aluno, superando, muitas vezes, ideias e aprendizagens que se tem contato no período da graduação.

A utilização de metodologias (auto)biográficas em trabalhos voltados ao professor de música tem crescido nos últimos anos. Assim, destacamos Lima (2013); Lima e Garbosa (2012); Garbosa et. al. (2012); Anezi, Garbosa e Weber (2012); Weber, Garbosa e Anezi (2012); Machado (2012); Ferla (2009); Louro (2004); Bozzetto (2004); e Torres (2003). Tais pesquisas tematizam práticas docentes, trajetórias de vida e formação, além de concepções sobre a música e seu ensino.

É importante destacar que o trabalho com narrativas exige discussões sobre os processos de constituição e transformação da memória. Conforme Abrahão (2004, p. 202) “produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é elemento-chave do trabalho.” Um dos elementos que caracteriza o envolvimento da memória na narrativa é a presença de uma tridimensionalidade temporal. Passado, presente e futuro articulam-se em uma história que, mesmo narrada no presente, remete o autor e o ouvinte às experiências vivenciadas no passado, com projeções para o futuro.

Assim, essa metodologia se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afeta, sua história, seu passado; o contexto presente, em que projeta as redes de relações

construídas no presente e no passado, com perspectiva para o futuro. (Abrahão, 2010, p. 191).

Dentre as particularidades envolvidas em um trabalho com memórias e narrativas, Pollak (1992) destaca a articulação entre a memória individual e coletiva, a veracidade dos fatos, com a seleção daquilo que se omite ou se narra, e os elementos constitutivos da memória. Conforme Pollak (1992, p. 4), a memória é seletiva, sendo que nem tudo fica registrado. Assim, “sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.” Portanto, ao narrar um acontecimento do passado, mesmo que inconscientemente, o sujeito seleciona aquilo que irá falar, pois o vivido vem carregado de interpretações inerentes às transformações da pessoa. A narrativa é sempre elaborada a partir das perspectivas atuais de quem narra, dos interesses que pressupõe serem os do investigador – já que é desencadeada por sua solicitação – e dos processos de transformação da memória.

Dentre os fatores que atuam na transformação da memória, a articulação da memória individual com a memória coletiva, produzindo ressignificações decorrentes da relação com outros sujeitos que viveram no mesmo tempo e tiveram as mesmas experiências, deve ser destacada. Pode-se dizer que, por mais individuais que sejam, “as histórias narradas se assemelham às versões de algo que é mais geral” (Prado; Soligo, 2005, p. 3), tornando difícil a definição entre o que é memória do sujeito daquilo que é memória dos outros. Esse trabalho de adequação das percepções individuais a uma memória coletiva e uniforme é designado por Pollak (1992) como “memória enquadrada”. Segundo o autor, a memória também possui processos próprios de manutenção, que atuam na busca “de coerência, de unidade, de continuidade, da organização” (Pollak, 1992, p. 7) e provocam rearrumações que acabam sendo cristalizadas.

Essas características da memória trazem à tona discussões em relação à autenticidade da narrativa. É importante ter a clareza de que uma narrativa não busca, e tampouco seria capaz disso, reconstituir o vivido. A narrativa apresenta uma versão dos fatos, a de quem conta, produzida a partir de suas subjetividades, de seu olhar e de suas reflexões sobre o ocorrido. Conforme Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 15) “especialmente nas narrativas autobiográficas, os limites entre realidade e fantasia e entre memória e pensamento são [...] tênues e indefinidos”.

Pollak (1992) reflete ainda sobre os elementos constitutivos da memória, envolvendo acontecimentos, personagens e lugares, que aparecem com destaque nas recordações do que foi vivido individual ou socialmente. Os acontecimentos representam vivências marcantes que permanecem na memória, como a lembrança de um recital ou do primeiro contato com o instrumento. Os personagens dizem respeito às pessoas que fizeram parte de uma trajetória, ou seja, um familiar, um professor, um amigo. Os lugares de memória trazem recordações sobre os espaços, como a sala de aula ou a casa da professora. Personagens, lugares e acontecimentos aparecem conectados em lembranças, pois uma experiência pode produzir memórias que entrelaçam pessoas que dela participaram, espaços nos quais ocorreu, cheiros, cores, etc.

Assim, a pesquisa foi construída tendo como referenciais os estudos sobre (auto)biografias docentes, memória, narrativa e trabalhos envolvendo o professor de música. Referenciais do campo da história oral, dos quais se destaca Meihy (2005), também foram utilizados para a construção da metodologia. A produção de dados deu-se através de entrevistas narrativas, na qual a professora Monica teve liberdade para narrar suas experiências com a música a partir de perguntas amplas, organizadas em grandes blocos, indicando acontecimentos ou fases de sua vida e formação.

A partir de nosso olhar, enquanto pesquisadoras, trazemos alguns momentos da história de vida da professora Monica, relacionados aos diferentes contextos nos quais teve suas experiências de iniciação e formação musical, com destaque para a família e a igreja, e as aulas de instrumento, além do início da carreira docente.

Monica Pinz Alves

Monica nasceu no município de Tuparendi, na região de Santa Rosa (RS), em 4 de novembro de 1973. Seus pais, Karl Heinz Pinz e Hildegard Pinz, vieram da Alemanha no ano de 1970. Karl Heinz Pinz é pastor e veio com um grupo de outros quatro missionários fundar a Sociedade de Cristo no Brasil, mais conhecida como Igreja de Cristo.⁴ Os missionários estavam concentrados na região de Santa Rosa, porém, após conhecer o município de Augusto Pestana, Karl Heinz Pinz encantou-se com o pequeno município e solicitou permissão para comprar um terreno e atuar naquela cidade. Após o período probatório no Brasil, a família retornou à Alemanha por um ano e em 1975 reinstalou-se em Augusto Pestana⁵, município no qual Monica reside até hoje.

O contato de Monica com a música iniciou na família, atrelado às atividades religiosas. Posteriormente, Monica cursou bacharelado em música sacra na Faculdade Batista do Paraná e pedagogia na Universidade Regional de Ijuí (Unijuí). Realizou especializações em gestão escolar, psicopedagogia clínica e institucional e língua alemã, e mestrado em educação nas ciências, pela Unijuí. Atualmente, está cursando doutorado na Escola Superior de Teologia (EST), de São Leopoldo (RS).

Monica fundou a Escola de Música Beethoven, na qual atuou como professora de música, ensinando piano, teclado, saxofone, acordeom, regência, técnica vocal, violão, flauta transversal e flauta doce. Posteriormente, iniciou em Ajuricaba e depois em Augusto Pestana a criação do Centro Educacional Primeiros Passos (CEPP), que atualmente oferece educação infantil e ensino fundamental. Além da atuação como diretora, Monica é professora da Faculdade Batista na área de didática e atua na pós-graduação em educação musical do Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (Censupeg).

família e Igreja: espaços de motivação e primeiras experiências musicais

A família e a Igreja foram contextos de grande proximidade na vida de Monica, pelo fato do pai ser pastor. Suas primeiras memórias ligadas à música relacionam-se a esses contextos, ficando visível a motivação vinda da família para que Mônica e suas duas irmãs mais velhas tivessem uma formação musical:

Sempre teve aquele incentivo pelo fato do meu pai ser pastor. Tocava na igreja, sempre tinha música e sempre faltava alguém para tocar, então: "Ah, minhas filhas vão estudar para que um dia possam tocar na Igreja." Eu cresci ouvindo isso. [...] Pelo fato de ser pastor, saber da necessidade que tinha de ter música dentro da Igreja, ele [o pai] sempre nos incentivou. (Entrevista em 29/09/2012).

4. O termo Igreja com inicial maiúscula será utilizado no trabalho para referir-se à Igreja de Cristo.

5. Cidade natal da primeira autora.

Também foi em casa que Monica teve as primeiras aulas de instrumento. Ela conta que a mãe vinha de uma família que cultivava a prática musical, cantava e tocava flauta doce, instrumento com o qual iniciou a filha. “Minha mãe me ensinou flauta com oito anos. Ensinou as primeiras notas musicais. Hoje não me recordo totalmente, mas creio que foi só sem acidentes, de dó a dó.” (Entrevista em 29/09/2012). Suas irmãs mais velhas iniciaram aulas de piano e Monica, através delas, também foi tendo contato com o instrumento.

Depois as minhas irmãs começaram a tocar piano e o meu pai comprou um piano bem velho para nós. [...] Lembro até hoje que ele disse que ia comprar esse piano para ver se realmente íamos aprender e então ele ia investir, mais tarde, num piano melhor. Minhas irmãs começaram com as aulas de piano em Ijuí e eu, como era a caçula, era para aprender com elas [risos], para não gastar muito. (Entrevista em 29/09/2012).

A atividade musical estava presente na casa de Monica, de modo que pudessem desenvolver o gosto pela música e pela prática em conjunto. Monica tem memórias alegres dos momentos em que a família se reunia para fazer música na sala, o que, conforme Garbosa (2003, p. 26), “assinalava um hábito entre as famílias dos imigrantes e de seus descendentes, remetendo à ideia de *Hausmusik* (música de casa), a qual se caracterizava como uma atividade comum entre os alemães”. Nas comunidades teuto-brasileiras, a família era o primeiro espaço de manifestação da música e educação musical, tornando-a uma atividade natural e prazerosa. Com a mãe e as irmãs, Monica cantava e tocava instrumentos. Apesar de ter um grande apreço pela música, Karl Heinz Pinz não tocava nenhum instrumento por ter perdido três dedos de uma mão durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Monica:

Tinha aquele incentivo da gente sentar de noite, no inverno, cantar, uma tocando violão, outra tocando flauta, outra tocando piano, outra cantando, e assim por diante. Acho que são memórias muito boas que tenho da minha infância e que vem desse incentivo que recebi deles [dos pais]. E o pai nunca podia tocar, porque não conseguia, não tinha condições pela falta dos dedos. Mas, às vezes, ele deitava no sofá e fazia nós tocarmos. Então, ele realmente gostava, apreciava aquilo que a gente fazia. Acho que isso também foi dando um incentivo pra nós continuarmos, essa questão até de fazer algo que agrada, mas ao mesmo tempo ter gosto pela música. (Entrevista em 29/09/2012).

Em paralelo às atividades musicais em casa, Monica foi sendo iniciada nas atividades musicais da Igreja, acompanhando os pais nos cultos e retiros. Em um destes retiros, começou a aprender informalmente violão, com o amigo Marcelo. A partir daí foi participando de forma mais ativa dos grupos musicais que tocavam nas celebrações.

A gente começou devagarzinho. Foi com o Marcelo, filho de outro pastor da Argentina que veio pra cá. Ele também tinha 8 anos e tocava violão. A gente tinha um retiro de jovens e o pai dele veio ser o preletor desse retiro. Nós não éramos jovens, mas a gente estava junto como filhos dos pastores. Lembro muito bem que ele me ensinou violão. Hoje ele é um músico renomado na Argentina e me ensinou as primeiras notas, como lá, ré. A gente tocava alguns cânticos juntos na Igreja. Todos os alunos tocavam e a gente também começou a tocar. Então, a gente errava na hora das posições, mas foi a forma de começar, foi a forma de criar coragem e começar a tocar. (Entrevista em 29/09/2012).

O Marcelo é um dos personagens (Pollak, 1992) que fazem parte das memórias de Monica. Ao lembrar-se de sua iniciação musical, Monica dá destaque à presença desse amigo por ter vivido situações marcantes com ele. Além de ensinar-lhe violão, foi com o Marcelo que veio a “coragem” e talvez o estímulo que faltava para que tocasse na Igreja, afinal, participar de um grupo musical com pessoas da mesma idade acaba sendo uma experiência prazerosa e motivadora. Aos poucos, mesmo sozinha, a Igreja foi tornando-se um espaço de fazer musical para Monica. “Depois, começou aquela questão da gente ser jogado na água: de repente, eu estava sozinha, só eu sabendo tocar violão: ‘Vai lá, Monica, tu sabe tocar, então tem que tocar.’” (Entrevista em 29/09/2012). Mais tarde, já frequentando aulas de piano, Monica recorda de como foram as primeiras vezes que acompanhou os cantos na Igreja.

Lembro até hoje de quando comecei a tocar piano, com a primeira música, supersimples, bem fácil, e todo o pessoal ia cantando atrás de mim. [O piano] era o acompanhamento, mas, de certa forma, eles que me acompanhavam, porque eu tinha que ver a questão da velocidade, não sabia ainda o que fazia, quando errava uma nota, por exemplo, se voltava ou não voltava. [...] Hoje, a gente percebe que foi o que incentivou a continuar. O apoio das pessoas quando percebia que a gente conseguia tocar, o pessoal cantando e você acompanhando junto, acho que isso é um sentimento muito bom para mim. É o que recordo, tanto que toco até hoje na Igreja e isso é bom. (Entrevista em 29/09/2012).

A Igreja, assim como a família, além de ser um espaço de prática musical, se constituiu em um importante contexto de motivação e de significação das aprendizagens musicais. Fazia sentido estudar e aprender música com o objetivo de tocar na Igreja. A partir de sua experiência como professora e das reflexões que vão ocorrendo ao longo da narrativa, Monica percebe esse aspecto tanto em sua trajetória quanto na de outros alunos que conheceu.

Creio que foi importante o fato de estar estudando música e ter aonde aplicar a música, saber por que estava estudando música. Também noto bastante nos alunos particulares que quando eles só tocam por tocar, sem ter um “porquê” [para] tocar, muitas vezes não estudam tanto como quando dizem: “tenho que tocar na igreja”, “tenho que tocar na catequese”, “tenho que tocar não sei aonde”, “tenho um motivo de tocar”. (Entrevista em 29/09/2012).

Posteriormente, as primeiras atividades relacionadas à docência em música também se desenvolveram em torno das atividades religiosas. Podemos dizer que na trajetória de Monica, assim como de inúmeros músicos e educadores musicais, a Igreja e a família se mostram como os primeiros espaços de prática musical e de motivação para aprender música.

as aulas de música – do piano ao bacharelado em música sacra

A partir das aprendizagens iniciais, em contextos não formais, na família, na Igreja, com a mãe e com os amigos, Monica iniciou as aulas de piano aos 12 anos de idade. Foi nessas aulas que estudou teoria musical, conheceu repertório específico para piano, trabalhou habilidades técnicas do instrumento e também teve contato com um grande modelo docente, a professora Hariet.

Com 12 anos, isso eu recordo bem, estava na sétima série e fui autorizada a ir para Ijuí de ônibus para aula de piano. Então eu ia de tarde, uma vez por semana, na professora Hariet, que até hoje dá aulas de música. Iniciei minhas primeiras aulas e, por mais que já

soubesse algumas coisas, o que a profe ensinou era melhor do que aquilo que as minhas irmãs tinham ensinado. Então, de certa forma, foi ali, formalmente, que comecei. Foram praticamente seis anos que estudei com ela. (Entrevista em 29/09/2012).

Nas lembranças referentes à professora Hariet, aparecem memórias ligadas ao espaço no qual ocorriam as aulas de piano, ou seja, a casa da professora, os móveis, a presença dos filhos e a maneira como isso influenciava no andamento das aulas. Esse “lugar de memória” (Pollak, 1992) é descrito com detalhes na narrativa.

Era uma casa antiga e bem escura, e ela também não abria aquela janela, não sei por quê. Então, a gente só tinha a luz da porta pra ter aula. E atrás tinha um armário enorme, onde ela tinha a televisão. As crianças ficavam assistindo TV enquanto a gente tinha aula. Então era o piano, o sofá, e daí ia pra casa dela, para os quartos, tinha um banheiro. (Entrevista em 24/11/2012).

Lugares de memória, como a sala e a casa da professora, fazem parte das lembranças de formação de muitos estudantes. Conforme a pesquisa de Bozzetto (2004), é frequente a utilização da própria residência do professor como espaço para as aulas de piano, sendo que a presença dos filhos, as características peculiares relacionadas à mobília, aos cômodos da casa podem imprimir marcas na memória dos alunos.

Sobre a metodologia das aulas, a narrativa de Monica mostra um ensino sistemático, baseado em um repertório tradicional de música erudita, dentro de uma sequência de obras e estudos com ênfase na técnica, característicos do ensino conservatorial. “Tinha sempre uma mesma ordem, escala, depois vinha o Hannon, depois tinha o Czerny, depois do Czerny nós tínhamos Bach e depois do Bach, tínhamos uma peça, uma sonata, e foi indo.” (Entrevista em 29/09/2012). Conforme Penna (2003) o ensino conservatorial perpetua uma tradição resistente a transformações, onde “mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais” (Penna, 2003, p. 73).

Apesar do trabalho sistemático a partir de métodos e repertório tradicionais, a professora Hariet valorizava a prática musical de Monica na Igreja e abria espaço em suas aulas para tratar de repertório religioso. “Nas peças musicais, sempre fazia também um arranjo evangélico, pois ela deixava e incentivava a tocar os hinos do Cantor Cristão, que é o hinário que a gente usa na Igreja, porque sabia que eu estava aprendendo para tocar na Igreja.” (Entrevista em 29/09/2012). Essa flexibilidade possivelmente contribuiu para manter o interesse de Monica pelo estudo, tornando-o mais próximo das atividades musicais externas às aulas, ligadas ao fazer musical em grupo na Igreja.

Outras memórias relacionadas às aulas mostram um estudo baseado na repetição. As orientações da professora para a execução das peças em aula e para o estudo em casa eram anotadas em um caderno. Hoje, Monica percebe como positivo este estudo sistematizado que teve com a professora Hariet, pois “como adolescente, não tinha muita noção que precisava estudar bastante, repetir muitas vezes. Então, se eu ia lá repetir cinco vezes porque estava escrito, eu realmente fazia e acabava chegando ao resultado que esperava.” (Entrevista em 24/11/2012).

Após interromper as aulas com a professora Hariet para ingressar no bacharelado em música sacra, Monica teve outros professores de piano. No entanto, a “primeira referência sempre foi ela [Hariet]. Aquilo que aprendi com ela acabou ficando.” (Entrevista em 29/09/2012). Durante a graduação, Monica estudou com três professores de piano, buscando uma referência que trabalhasse de maneira próxima à de sua primeira professora. Essa identificação de Monica

com a proposta da professora Hariet mostra que essa forma sistemática de trabalho, muitas vezes criticada por sua rigidez, pode funcionar com alguns alunos, revelando que nem sempre um ensino mais livre, menos rígido, vai ao encontro das necessidades dos estudantes.

As aprendizagens musicais com a professora Hariet tiveram grande influência tanto na opção de Monica por cursar uma graduação na área quanto em suas práticas docentes como professora de música. Por mais que vivenciasse outras aprendizagens e modelos de atuação durante a graduação, a experiência como aluna de Hariet, especialmente em virtude dos resultados positivos, ficou enraizada com intensidade, consistindo essa em uma das principais referências docentes para Monica.

Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. (Catani; Bueno; Sousa, 2000, p. 13).

No ensino de instrumento, possivelmente a influência de modelos docentes adquira proporções ainda maiores, pois os cursos de música, em geral, não priorizam uma formação para essa atividade profissional, que acaba sendo exercida tanto por bacharéis quanto por licenciados. A formação do professor de instrumento se dá num entrelaçamento entre as habilidades de *performance* e de docência, muitas vezes construída a partir das experiências que teve como aluno e que vai vivenciando enquanto professor, percebendo o que possibilita melhores resultados para cada contexto e cada aluno. A primeira professora de piano de Monica é uma personagem (Pollak, 1992) marcante em suas memórias de iniciação musical e em seu processo de formação, aparecendo de modo marcante em suas lembranças, diferentemente de outros professores que teve ao estudar flauta, saxofone e outros instrumentos durante a graduação.

o início da carreira docente

As experiências de Monica enquanto professora de música, assim como ocorre com outros alunos que ingressam em cursos na área, iniciaram antes da graduação. Mesmo tendo aprendido violão com um amigo e ampliado as habilidades no instrumento de forma autodidata, a falta de profissionais para ensinar o instrumento no município de Augusto Pestana, região na qual a cultura musical ainda hoje possui um espaço tímido, fez com que Monica fosse procurada por alunos até de outros municípios para dar aulas. Além das aulas de violão, também trabalhou com corais infantis ligados à Igreja. As experiências anteriores à graduação influenciaram, possivelmente, na realização de um curso superior de música.

Durante a graduação, Monica também desenvolveu atividades de docência em música, especialmente de regência coral, as quais se constituíram como fundamentais em sua formação, possibilitando uma conexão entre saberes aprendidos na academia e prática docente. Conta que quando começou a trabalhar com um grupo coral, na cidade de Campo Largo (RS), “não tinha muita noção, ainda estava crua, começando com regência. Ainda não tinha tido nenhuma base de regência. Para mim isso foi bom, foi uma escola.” (Entrevista em 29/09/2012).

Considerando os múltiplos espaços de atuação de um professor de música, os quais compreendem desde a educação básica até a regência de grupos, o trabalho em projetos sociais, as aulas particulares de instrumento, a musicalização para bebês, e até mesmo o

trabalho com idosos, fica claro que um curso de graduação não prepara o futuro professor para essa diversidade de situações, isso porque as graduações apresentam limites formativos e porque um curso não consegue prever todas as situações que o professor encontrará ao longo da profissão (Mizukami, 2008). As experiências de atuação, portanto, potencializam o processo de aprendizagem da docência, possibilitando uma aproximação entre teoria e prática, direcionando as aprendizagens aos contextos de atuação que são de interesse de cada professor e proporcionando cruzamentos entre o que sabemos e o que ensinamos de música, entre o que entendemos sobre ser professor e o professor que conseguimos ser. Visto que o curso de Monica era na modalidade de bacharelado, essas experiências tiveram uma importância pedagógica ainda maior. As vivências enquanto regente de coral e professora de música produziram acontecimentos marcantes (Pollak, 1992), como o concerto de sua formatura, no qual regeu cinco grupos corais com diferentes formações.

A partir do ano de 1996, Monica regressou à Augusto Pestana, criando a Escola de Música Beethoven e atuando também no município de Ajuricaba. Os desafios dessa fase da carreira foram diversos e foi na atuação e na reflexão que Monica se construiu enquanto professora.

Acho que o maior desafio foi me constituir como professora. Eu sabia o que queria dos meus alunos, o que queria ensinar para eles. [...] Outra lacuna que ficou do meu curso foi a questão da preparação de metodologias, como preparar uma aula, como dar essa aula. Por exemplo, aqui não existia piano. Ninguém tinha piano aqui pra eu dar aula, entende? Então tinha que ser teclado. Eu não tinha aprendido teclado, tinha feito órgão eletrônico e tive que fazer essa transição, daquilo que sabia de piano e de órgão para o teclado e ao mesmo tempo me definir como professora. Lembro de ir atrás das partituras, por exemplo, naqueles primeiros anos. Recordo-me que foi um dos meus desafios, tanto que montei três ou quatro apostilas. (Entrevista em 29/09/2012).

A atuação dessa professora teve um papel fundamental para que crianças e jovens que seguiram a carreira musical em bandas da região ou chegaram à graduação em música tivessem a oportunidade de aprender um instrumento. Estudantes dos pequenos municípios da região, basicamente rurais, procuravam a professora, visto que Monica era uma das poucas pessoas com formação em música a ensinar uma variedade de instrumentos, dentre eles, flauta doce e transversal, teclado, piano, violão, saxofone.

Era uma época que eu trabalhava bastante. Tinha mais de cem alunos. Eram muitos alunos! Tanto que era de segunda a sexta dando aula de música e todas as noites eu tinha um coral. Tinha cinco corais diferentes e cada coral era em uma cidade e tinha aula de canto e técnica. Era uma época muito boa, que realmente o pessoal procurava. (Entrevista em 29/09/2012).

Muitas características de Monica, enquanto professora, remontam ao modelo docente de Hariet. Por outro lado, a preocupação em atender as necessidades dos alunos, o carisma e a musicalidade da professora marcaram inúmeros alunos. A partir da narrativa, é possível perceber a importância do professor na vida dos alunos, sendo que sua atuação pode marcar, positivamente ou não, a vida e as escolhas futuras dos estudantes.

considerações finais

Os registros de memória apresentados ao longo deste artigo trouxeram as vivências e aprendizagens que tornaram Monica professora de música, cativando e marcando as aprendizagens de seus alunos. Dessa trajetória, a iniciação musical ligada à família e à Igreja, as aprendizagens nas aulas de piano e junto à primeira professora, além das atividades iniciais relacionadas à docência em música nos permitem compreender e refletir sobre as relações plurais que atravessam nossas vidas e nos constituem. As primeiras experiências formativas, cujo processo se inicia ainda na infância, se perpetuando ao longo da vida, têm reflexos nas aprendizagens e na construção da pessoa e do ser professor. Família, igreja, escola, universidade, professores, colegas, alunos, são assim instâncias e personagens que nos constituem e nos definem enquanto professores.

O processo formativo de uma pessoa supõe trocas, experiências, interações entre pares, em perspectiva individual e coletiva. Cada professor guarda um percurso de formação marcado por lembranças pessoais, carregadas de significados, que refletem épocas e espaços nos quais se situam e nos permitem compreender o presente e sua atuação profissional.

A construção docente é marcada, sobretudo, pelas memórias referentes às primeiras experiências como professora, as quais ocorrem antes, depois e ao longo da escolarização e da formação superior. Os desafios e a pluralidade dos contextos e situações de educação musical fazem parte dessa formação, sendo tratados a partir dos modelos, experiências e referenciais que guardamos de nossa trajetória. Assim, narrar e refletir sobre o próprio percurso de formação também desencadeia novas reflexões para quem conta, possibilitando que se situe a experiência pessoal na prática pedagógica. Conforme Abrahão (2010, p. 192), as narrativas (auto)biográficas assumem um caráter formador por possibilitarem aos indivíduos reflexões sobre suas vivências, fazendo com que adquiram o *status* de experiência. Por fim, as influências dos professores que tivemos mostram as implicações que um modelo docente pode trazer para a vida dos alunos, seja através de posturas, relações, vivências, práticas, escolhas ou palavras.

As narrativas de formação de professores que viveram em diferentes momentos históricos trazem perspectivas únicas, fazendo parte da história de um tempo. O registro dessa história individual também se torna significativo à medida que possui a potencialidade de articular-se a trabalhos semelhantes e contribuir para a compreensão de diferentes épocas, metodologias e contextos de educação musical. Compartilhar essas trajetórias nos conduz a importantes reflexões sobre situações de educação musical e formação para a docência, mostrando potencialidades das pesquisas (auto)biográficas. O uso da narrativa oral, e, nesse sentido, de fontes menos tradicionais nas pesquisas acadêmicas, tem possibilitado uma outra compreensão das práticas educativas, assinalando testemunhos das relações tecidas nos processos de escolarização e contribuindo para reflexões, para a formação de novos educadores e para a construção de uma outra história da educação musical no Brasil, marcada pela perspectiva daqueles que a vivenciaram.

referências

ABRAHÃO, M. H. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. (Org.) *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

_____. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: ediPUCRS/EDUFRN, 2010. p. 191-216.

ANEZI, F.; GARBOSA, L.; WEBER, V. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 296-302.

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

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/1234_56789/199>. Acesso em: 31 ago. 2012.

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

GARBOSA, L. *Es tönen die Lieder...*: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

GARBOSA, L. et al. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 326-332.

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

LIMA, J. *Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LIMA, J.; GARBOSA, L. A trajetória de vida da professora Ingeburg Hasenack e o contexto pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 15., 2012, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Abem, 2012. p. 472-477.

LOURO, A. L. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, R. *Narrativas de professores de Teoria e Percepção Musical: caminhos de formação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MEIHY, J. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. v. 1, p. 389-409.

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

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...

Recebido em
17/05/2013

Aprovado em
19/06/2013

In: PRADO, G. (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: FE-Unicamp, 2005. p. 47-62.

TORRES, M. C. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WEBER, V.; GARBOSA, L.; ANEZI, F. Do autodidatismo à regência da Orquestra Sinfônica de Santa Maria: lembranças de iniciação musical de Enio Guerra. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012. p. 288-294.