

# Universidade e atuação profissional: relações entre diferentes contextos de formação sob a perspectiva de músicos populares

## COMUNICAÇÃO

### SUBÁREA ou SIMPÓSIO: Educação Musical

**Resumo.** Esta comunicação apresenta um recorte de uma pesquisa de monografia que tem como objetivo compreender a relação entre os estudos acadêmicos e as experiências formativas de alunos universitários que atuam no campo da música popular. Adotamos a metodologia da história de vida, tendo coletado dados com quatro licenciandos em música. Para a nossa análise, utilizamos estudos sobre a música popular no ensino superior e sobre as relações entre diferentes contextos de formação musical. Concluímos que no geral, o ensino superior acaba não dialogando com as outras modalidades de ensino, entretanto, está acontecendo um processo de abertura a novos repertórios e práticas de ensino.

**Palavras-chave.** Educação musical. História de vida musical. Ensino superior. Contextos de formação musical.

**University and professional performance: relationships between different educational contexts from the perspective of popular musicians**

**Abstract.** This work presents a research that attempts to understand the relationships between the academic studies and the experiences of students who work in the field of popular music. We adopted the History of life methodology, collecting data with four tertiary level music majors. For our analysis, we used studies on popular music in higher education and on the relationships between different contexts of musical formation. We conclude that in general, higher education ends up not dialoguing with other teaching modalities, however, a process of opening up to new repertoires and teaching practices is taking place.

**Keywords.** Musical Education. Musical history of life; Tertiary Education; Contexts of musical training.

## 1. Introdução

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de monografia<sup>1</sup>, realizada entre setembro de 2018 e abril de 2019. Norteia a pesquisa o seguinte problema de pesquisa: *Como se dá a relação entre os estudos acadêmicos e as experiências formativas de alunos universitários que atuam no campo da música popular?* A partir desse questionamento, visamos analisar sob o ponto de vista desses alunos quais as convergências e divergências que decorrem do encontro de diferentes contextos de aprendizagem musical dentro da universidade e suas influências na relação com a música estabelecida por estes alunos.

Utilizamos a pesquisa qualitativa com base em entrevistas como encaminhamento metodológico. Para conhecer a trajetória de formação dos alunos participantes, optamos pela entrevista narrativa. Segundo Flick, esse tipo de entrevista permite que o pesquisador aborde as experiências do entrevistado, de maneira mais eficiente do que o modelo de “perguntas e respostas das entrevistas tradicionais” (2004, p. 109). A partir deste método, podemos

compreender a **história de vida musical** dos participantes e suas concepções sobre as experiências formativas vividas por cada um deles. Neste sentido, a narrativa é, “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo [...] elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras” (GIBBS, 2009, p. 80).

Para a condução da entrevista, Flick (2004, p. 110) recomenda uma “questão gerativa narrativa”, para estabelecer um tema central. Para garantir que o entrevistado possa se expressar livremente, este autor enfatiza uma “escuta ativa – ou seja, comunicando interesse sem intervir” do entrevistador.

Entretanto, estes autores também propõem que, em um segundo momento, fatos da narrativa podem ser retomados para obter um maior detalhamento. Então, realizamos uma segunda entrevista, com um roteiro flexível, retomando pontos da narrativa e com um enfoque na relação com a música, com o mercado de trabalho e com os estudos acadêmicos do entrevistado. Este roteiro foi preparado após a transcrição e análise preliminar do relato obtido na primeira entrevista narrativa de cada sujeito.

Foram entrevistados quatro alunos da licenciatura em música da UFPB<sup>2</sup>, com habilitação em canto ou instrumentos populares (dois alunos de guitarra elétrica, um de acordeom e um de canto popular) e que possuem atuação na área da música popular. Com idades entre 19 e 41 anos, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os participantes foram voluntários, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **2. A música popular no ensino superior**

No âmbito universitário, há um encontro de alunos com experiências formativas distintas, seja na iniciação musical, no repertório, no nível de conhecimento teórico, na experiência profissional (tanto como músico e/ou como professor de música) e em outros aspectos.

Entretanto, as instituições de ensino superior de música herdam as práticas de ensino do conservatório de música, mantendo-se não só “como espaço prioritariamente voltado para o ensino da música erudita europeia”, mas “também reprodutoras de representações acadêmico-musicais atreladas àquela música” (ARROYO, 2001, p. 64). Assim, deixam muitas vezes de incluir outras práticas educativas, desta forma, afastando os alunos de outros repertórios que muitas vezes fazem mais parte da sua vivência fora da universidade.

Em relação à música erudita europeia, a inserção da música popular no sistema formal de educação musical é bem mais recente. No Brasil, o primeiro curso superior de música popular foi criado em 1989, na Unicamp, inspirado na Berklee College of Music, que, desde 1945 é uma referência na difusão do jazz (BOLLOS, 2008, p. 2; ALCANTARA NETO, 2010, p. 102).

Esse processo, além de ser recente, implica em muitos desafios para os currículos, a estrutura e para as práticas de ensino de música dentro das universidades. Em outros países — como Suécia, Austrália, Grã-Bretanha e Estados Unidos — que têm inserido a música popular nos currículos da Educação Básica e Superior há décadas; algumas pesquisas demonstram que “o processo é complexo, e questões ideológicas e valores do mundo clássico se sobrepõem à presença do repertório popular” (ALCANTARA NETO, 2010, p. 99).

Essa situação geralmente causa uma descontextualização entre os cursos superiores e a realidade do músico popular. Eles buscam o ensino formal para ampliar os seus conhecimentos; entretanto, pela distância entre as práticas de aprendizagem na graduação e a sua formação/atuação profissional, acaba ocorrendo uma falta de motivação entre os alunos (RÊCOVA, 2006, p. 39-40).

O curso de licenciatura em música da UFPB está inserido na área de Práticas Interpretativas e oferece habilitações em instrumento ou canto, sendo trinta ao todo (UFPB, 2019, p. 4). Em relação à música popular, são oferecidas habilitações como acordeom, bandolim, baixo elétrico, guitarra elétrica, teclado, cavaquinho, bateria e violão de sete cordas, instrumentos que são associados a este campo. Além disso, há alguns instrumentos e canto que possuem duas habilitações, uma delas voltada para o repertório popular (canto, percussão, saxofone e violão). Isso, segundo Queiroz (2017, p. 150), significa uma ruptura com a colonialidade, gerando perspectivas de diálogo entre diversos tipos de música. Essa variedade de habilitações é uma das principais qualidades do curso em relação a outros cursos de música no Brasil.

Analisando o fluxograma e as disciplinas ofertadas pela Licenciatura em Música da UFPB (UFPB, 2009), há uma predominância, em sua estrutura geral, do direcionamento à música erudita. Entretanto, a presença de disciplinas como “Introdução às Músicas do Mundo”, “História da Música Popular Brasileira” e “Oficinas de Música” entre as obrigatórias, além de optativas voltadas para a performance da música popular, “apontam para a incorporação de músicas desvinculadas da colonialidade da música erudita dominante, trazendo para esse universo outros conceitos de música e de práticas musicais [...]”. Esses

exemplos são “brechas decoloniais” que diversificam não só as práticas musicais, mas também seu ensino (QUEIROZ, 2017, p. 150-151).

### **3. Relações entre os diferentes contextos e práticas educacionais**

Na nossa análise, discutimos as diversas relações entre os contextos e práticas educacionais que fizeram parte da história de vida musical dos licenciandos que participaram desta pesquisa, a partir de seus relatos e significações pessoais. Ademais, buscamos compreender as características dessas relações e o papel que o ensino universitário de música exerce no percurso de formação do entrevistado.

Para poder analisar as relações entre os contextos de formação musical dos sujeitos, utilizaremos classificações da área da Educação, mais especificamente em relação às três modalidades propostas por Coombs e Ahmed (1974, apud TRILLA, 2008, p. 32-33): formal (que é sistemática, institucionalizada e possui estruturas hierárquicas), não formal (que também é considerada sistemática, mas é realizada fora do sistema oficial e atende a grupos específicos com necessidades próprias) e informal (considerada um processo onde habilidades, conhecimentos e atitudes são adquiridas e acumuladas por meio das convivências e das relações com o meio). Para Trilla (2008, p. 46), essas modalidades “mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânicas ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas”. O autor aponta seis tipos de relação entre os três setores: relações de complementaridade; de suplência; de substituição; de reforço e colaboração; e de interferência ou contradição (p. 46-49).

Em relação à expectativa para o ingresso na licenciatura em música, o Sujeito 4 relatou qual era o seu objetivo ao entrar no ensino superior, já que ele possuía uma vasta experiência como músico fora da universidade. Ele respondeu que estava procurando um conhecimento maior e uma atuação profissional melhor. Neste sentido, Melo (2015, p. 9) aponta que os músicos populares procuram o ensino formal “para complementar/ampliar seus conhecimentos”.

Por se tratar de uma profissão comumente legitimada pelo reconhecimento social, para o músico, o diploma traz uma ampliação das frentes de trabalho e “representa a formação indicada e valorizada” (MORATO, 2009, p. 188-189). Essa procura pelos estudos formais por causa da legitimação do diploma foi encontrada nos depoimentos dos Sujeitos 1 e 4. De acordo com o Sujeito 1:

[...] você pode ser um músico e atuar de forma profissionalmente no meio secular, porém, só a sua prática indica que você é um músico, ou seja, só a sua prática que pode determinar a sua função como músico. Quando você entra na instituição, além da prática, você pode associar ao seu currículo o seu diploma. Eu não sou um músico formado pela vida secular por aprendizado por reprodução, por visualização, não. Você tem uma documentação que você seguiu além do que você já aprendeu por reprodução e no cotidiano do dia a dia, você seguiu algumas diretrizes, algumas metodologias coerentes que te deram mais experiência. Então era esse tipo de músico que eu queria ser: “não, eu já tenho conhecimento, agora vou atrás do diploma e da coerência que a metodologia pode me proporcionar, que eu quero somar na minha vida musical”. Então eu trago isso como complemento, não desmerecendo a quem não tem esse vínculo com a universidade. Ele é um músico de toda forma, porém quando você está na instituição, você tem um roteiro, um plano de aula a seguir, um estudo mais detalhado, tem professores que pesquisam para te dar aquilo mesmo que pronto. Lá fora, a gente não tem tanto acesso a isso. (S1-E2, 20/09/2018)<sup>3</sup>

Neste relato, podemos perceber vários aspectos das relações entre a formação musical anterior à licenciatura e o curso superior que foram estabelecidas pelo Sujeito 1. Além da legitimação da prática proporcionada pelo diploma — uma das principais características do ensino formal —, há uma relação de complementaridade entre os contextos de formação (TRILLA, 2008, p. 46). O sujeito considera sua experiência nos ambientes informal e não formal sua base, sobre a qual o ensino formal, com sua sistematização complementa a sua formação. Podemos destacar ainda que ele não considera o ensino superior como critério para ser músico (este seria mais um diferencial em relação à prática e ao mercado de trabalho), dada a importância dos outros tipos de educação musical para a formação do músico popular.

Entretanto, os Sujeitos 2 e 3 expressaram algumas características do ensino de música no curso superior que caracterizam relações de interferência ou contradição em relação a outros contextos de formação (TRILLA, 2008, p. 46-49). Um desses aspectos foi o modo como a vivência deles no campo da música popular não é levada em consideração em algumas disciplinas do curso. Para o Sujeito 2, isso é uma lacuna na formação:

Acho ... [...] que essa abordagem europeia, assim, de seguir aquela cronologia me incomoda muito. E tipo, deixa de trazer informações sobre a música brasileira, da nossa cultura que eu poderia estar usando de forma muito mais proveitosa. Sei lá, uma aula de harmonia que fosse mais contextualizada com o que a gente vive, com o repertório que a gente conhece mais, acho que facilitaria. [...] eu me sinto frustrado em não trabalhar uma série de elementos da nossa música que simplesmente o curso fecha os olhos, silencia. A gente tem [só] duas disciplinas sobre música popular brasileira. (S2-E2, 19/10/2018)

A partir deste relato, podemos perceber um distanciamento de algumas disciplinas com a realidade dos alunos que atuam na área da música popular. Isso se deve, muitas vezes, ao fato de o ensino superior de música visa uma formação de uma “identidade profissional específica”, ao mesmo tempo em que a prática musical no mercado de trabalho permite

atuações distintas (MORATO, 2009, p. 58). E, ainda, a estrutura curricular pressupõe uma experiência prévia baseada na música erudita, referência para o ensino (PEREIRA, 2014, p. 96). Neste sentido, o Sujeito 3 destaca:

Eu acho que [o curso] ainda é um pouco excludente para quem vem da música popular... Principalmente pensando que, assim eu já cheguei com uma bagagem de conhecimento um pouco mais erudito, mas quem chega com nada disso, eu imagino que sofre um pouquinho para se adaptar. (S3-E2, 16/11/2018)

Ainda sobre os comentários relativos ao currículo da licenciatura, alguns pontos positivos foram presentes nos relatos, como as aulas de instrumento, que, de acordo com os entrevistados, se voltam mais para a experiência do aluno. De acordo com o Sujeito 3, que no relato anterior sentia uma exclusão em relação às outras disciplinas, ao ser questionado sobre como se sentia com as aulas de instrumento relatou:

Eu tenho me sentido muito acolhido, acho que pelo menos no universo da sanfona aqui tem sido muito contemplado não só o repertório, mas as formas de transmissão típicas da cultura popular. Se fala muito de repertório e se esquece de falar que a cultura popular tem uma forma própria de organização e transmissão [...]. Então, aqui eu tenho aprendido muito por partitura, mas muitas vezes, inúmeras vezes, eu aprendo por imitação, pegando alguma coisa de ouvido [...]. (S3-E2, 16/11/2018)

Neste direção, cabe destacar que a grande oferta de habilitações em instrumento/canto da licenciatura em música da XX e a presença de disciplinas como Oficina de Música e Metodologia do Ensino da Música (outros destaques positivos do curso feitos pelos sujeitos) são consideradas avanços para a inclusão da música popular no ensino universitário (QUEIROZ, 2017, p. 150-151). Essa situação demonstra que o curso se encontra em um processo de adaptação, pois, apesar dessas disciplinas mais abrangentes, ainda há uma orientação conservatorial, como discutido anteriormente.

Ainda analisando o trecho citado da entrevista com o Sujeito 3, podemos perceber que as práticas de ensino desenvolvidas nas aulas de instrumento conseguem aliar características da educação informal (“tirar de ouvido”, imitação, escolha de um repertório significativo, etc) a aspectos da educação formal, como a leitura de partituras. Essa relação de complementaridade mostrou-se muito significativa para o Sujeito 3. Sobre as estratégias de ensino para o contexto da música popular, Couto (2009, p. 90) aponta:

Compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, práticas, valores, filosofia e conceitos, torna-se de suma importância para que o trabalho do professor e o uso dessa música sejam significativos. Nesse sentido, o que passa a ter maior importância não apenas o “produto” em si, ou seja, o

conteúdo; o que realmente importa é o “processo”, ou seja, a “autenticidade da aprendizagem musical”. (GREEN, 2006, p. 114, apud COUTO, 2009, p. 90)

Entretanto, como mencionamos acima, o curso se encontra em um processo de abertura e, por isso, assim como o currículo, nem todas as práticas de ensino são abrangentes e incluem diversos tipos de música. Essa relação de contradição (TRILLA, 2008, p. 46-49) foi muito enfatizada pelo Sujeito 2, que já era compositor na área da música popular e tinha uma expectativa em relação às disciplinas mais direcionadas para a composição. Para ele, algumas práticas (não necessariamente as disciplinas em si) são muito excludentes e sem relação com a vivência e a formação anterior dos alunos, o que influenciou inclusive na sua motivação para continuar na licenciatura:

A gente não é incentivado a criar [no curso], isso me incomoda muito. Principalmente porque a gente entra no curso, o curso desconstrói completamente o que a gente tem, como conceitos que a gente tem em relação à música, à composição e vários conceitos em relação à música. [...] essa desconstrução é meio impositiva [...] Minha relação [com a música] sempre foi muito informal, muito despreocupada com o erro, o erro sempre fez parte do meu processo de formação e na licenciatura, em algumas disciplinas, o erro foi reprimido muitas vezes autoritariamente e isso não era bom. (S2-E2, 19/10/2018)

Segundo Pereira (2014, p. 95), as práticas de ensino de música que têm influência do modelo conservatorial hierarquizam os conhecimentos e acabam valorizando apenas a música erudita ocidental. E, ainda, a notação musical ocupa um lugar central no currículo, tornando os princípios de organização formal (como as regras do contraponto, do tonalismo, da harmonia, etc) “um jogo de regras ‘matemáticas’ que movimenta as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras”.

Essa valorização da leitura de partitura é uma característica bem marcante do ensino formal, e que muitas vezes não faz parte da formação do músico popular. O Sujeito 1 mencionou uma dificuldade em relação à leitura de partitura, pois, segundo ele, a leitura mais comum para o guitarrista é a de cifras e de tablaturas. E no começo do curso foi difícil acompanhar as disciplinas teóricas, mas que aos poucos foi se familiarizando com a partitura.

#### **4. Considerações finais**

Ao longo de nossa análise, podemos perceber que todos os entrevistados passaram pelas três modalidades de ensino: formal, informal e não formal (COOMBS; AHMED, 1974, apud TRILLA, 2008, p. 32-33) durante seus percursos de formação. E cada uma delas, com suas características próprias, podem contribuir positivamente para as histórias de vida musical dos alunos, entretanto, há alguns pontos em que a relação entre esses diferentes contextos

pode ser de interferência ou contradição (TRILLA, 2008, p. 46), afetando a relação que os alunos estabelecem com a música.

Diante do que foi discutido, apontamos que, no geral, o ensino superior acaba não dialogando com as outras modalidades de ensino (não formal e informal) e isso acaba dificultando as relações que os alunos estabelecem do que aprendem com o contexto em que estão inseridos e o processo acaba deixando de ser significativo. Nesse sentido, Trilla (2008, p. 51) propõe uma maior “permeabilidade” entre as modalidades: o ensino formal deveria utilizar recursos da aprendizagem não formal e informal; e também deveria valorizar e reconhecer as aquisições que os indivíduos realizam nesses contextos.

Em relação à música popular no ensino universitário, essa permeabilidade se faz ainda mais necessária, pois, é um repertório que possui seus próprios processos de aprendizagem, que, na maioria das vezes, ocorre fora do contexto formal. Para Queiroz (2017, p. 153-154), “a face mais explícita” da colonialidade no ensino superior de música está justamente no ensino de música popular, quando este mantém os moldes do modelo conservatorial, substituindo as lógicas de organização estética e de transmissão próprias desse tipo de música. Ao analisar os currículos dos principais cursos de música do Brasil, este autor coloca que: “se avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de formação musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a ‘fôrma’ do ensino colonial”.

Para uma inclusão mais autêntica de outros tipos de música no ensino formal, é preciso que as formas transmissão do meio cultural e de produção “conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico”, sendo fundamental o uso das práticas de aprendizagem informal (COUTO, 2014, p. 92-93). Algumas falas dos entrevistados citadas anteriormente ilustram essas discussões, como as dificuldades do Sujeito 2 de relacionar os seus estudos com a sua vivência por causa das práticas de ensino empregadas, que não consideravam a música popular. Por outro lado, há a fala do Sujeito 3 relacionada às suas aulas de instrumento, que eram muito significativas, pois incorporavam aspectos da transmissão oral da música regional com a utilização de partituras.

Então, podemos concluir que o ensino formal, com suas especificidades e sistematizações, pode contribuir positivamente no percurso de formação do músico popular, desde que haja um diálogo entre as práticas de aprendizagem características desse repertório. Trilla (2008, p. 52), aponta para a concepção de propostas “híbridas”, que incluam os aspectos

mais pertinentes dos tipos de educação, de modo que eles sejam “adaptados da melhor maneira possível às características específicas de contextos e destinatários”.

### Referências

ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010, 243 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARROYO, Margareth. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, v. 9, n. 6, p. 59-67, 2001.

BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre a música popular no ensino superior. In: XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...*São Paulo, 2008. p. 1- 6.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELO, Bruno Torres Araújo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 5-22, jan-jun. 2018.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros, Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan-jun. 2014.

PINTO, Ana Luiza de Lima Miranda Pinto. *A música popular na universidade: relações entre os estudos acadêmicos e as experiências formativas de músicos populares*. 2019. 69 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços da colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul-dez 2017.

RÊCOVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* 2006. 158f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Edital PRG nº 12/2019: Processo seletivo de conhecimento específico (PSCE)*. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Político-Pedagógico: curso de Licenciatura em Música*. 2009.

## Notas

---

<sup>1</sup> Para maiores discussões, ver *A música popular na universidade: relações os estudos acadêmicos e as experiências formativas de músicos populares* (PINTO, 2019).

<sup>2</sup> A coleta de dados foi relacionada ao projeto de PIBIC: Percursos de Estudo e Formação Musical: significações pessoais da relação com a música, pesquisa realizada pelo grupo Música, Cultura e Educação, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Penna. Para mais detalhes, ver (PENNA; PINTO; SANTOS, 2018).

<sup>3</sup> A indicação (S1-E2, 20/09/2018) significa o número do sujeito (de 1 a 4), o número da entrevista (a primeira narrativa ou a segunda semiestruturada) e a data em que ela ocorreu.