



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

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS
INSTRUMENTISTAS: UM ESTUDO A PARTIR DE ENTREVISTAS
NARRATIVAS**

ANDRÉA MATIAS QUEIROZ

**Brasília
2015**

ANDRÉA MATIAS QUEIROZ

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS
INSTRUMENTISTAS: UM ESTUDO A PARTIR DE ENTREVISTAS
NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

Área de concentração: Música em Contexto.
Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary V. de Abreu

**Brasília
2015**

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, primeiramente! Pelas existências permitidas e pelos caminhos percorridos até aqui!

É impossível estar em contato com outras trajetórias e não me reportar ao meu percurso de vida, a tantas memórias daqueles que me ajudaram a realizar a minha caminhada até aqui. Assim, é partir dessas importantes lembranças que agradeço:

À minha mãe, *Geusa*, minha vó, *Virgínia* e minha irmã, *Adriana*, que sempre me deram apoio incondicional e acreditaram nos meus sonhos, por mais impossíveis que eles parecessem diante da nossa realidade;

Aos meus sobrinhos, *Ryan* e *Enrique*, por entenderem minha ausência e não deixarem que a distância física nos afastasse;

Às minhas eternas professoras, *Renata Simões* e *Caroline Pacheco*, cujos conhecimentos e partilhas eu trouxe para a vida e, sem as quais eu não teria tido a coragem e ousadia de deixar o meu lugar de conforto e partir para essa viagem ao desconhecido;

A todos que me acolheram em Brasília e tornaram minha adaptação mais fácil: *Andressa*, *Luiza* e *Petit*, sempre lembrarei de vocês!

À minha orientadora, *Dr. Delmary Vasconcelos*, a quem admiro tanto, por todos ensinamentos, contribuições para a pesquisa e principalmente por ter me ajudado a iniciar o processo de “caminhada para mim mesma”;

Às professoras *Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão* e *Dra. Maria Cristina de Azevedo*, por terem me mostrado caminhos de continuidade da pesquisa a partir da qualificação e por aceitarem participar da defesa;

Aos meus colegas do Mestrado em Música, com quem pude dividir alegrias e dificuldades neste período e, em especial, *Mara Pereira, Lisette Loiola e Olívia Marques* pela amizade e por acreditarem sempre no meu trabalho;

A todos os integrantes do grupo de pesquisa GEMAB, pela rica partilha de conhecimentos e por sempre me ajudarem a enxergar melhor a minha pesquisa;

Aos entrevistados, *Brenda, Ruth, Marília e Luís Paulo*, pela disponibilidade e interesse em partilharem momentos importantes das suas trajetórias musicais;

Ao projeto Música para Crianças por me acolher durante um ano e por me fazer sentir parte do grupo;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília, pelo enriquecimento proporcionado a minha formação;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa;

Termino trazendo as palavras de Fernando Sabino, que tenho procurado tornar vivas em minha trajetória:

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”

“(...) Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim? Vou descobrir o que me faz sentir eu caçador de mim.”

Luiz Carlos Sá e Sergio Magrão - Caçador de mim

RESUMO

Este trabalho apresenta a pesquisa no Programa de Pós Graduação de Música em Contexto da Universidade de Brasília – UnB, que teve como objetivo geral compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças - OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas. Tomei como desdobramento desse objetivo averiguar quais os caminhos percorridos por esses jovens da OMPC para continuarem estudando música ao longo da vida; entender como esses jovens iniciaram o seu fazer musical; e interpretar o que os faz permanecer nesse percurso formativo. Como revisão de literatura trago estudos que abordam temáticas relacionadas a esta pesquisa tais como, juventude, música e abordagem autobiográfica. O referencial teórico utilizado para iluminar o campo empírico pesquisado foi desenvolvido a partir dos conceitos que tratam da juventude, com base em autores como Groppo (2000), León (2005), Abramo, (2005), bem como o conceito de experiência formativa e a busca de si no processo de formação e da vida na perspectiva abordada por Christine Josso (2006; 2010). O campo empírico desta pesquisa foi a Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças – OMPC, que trata-se de um projeto de extensão universitária desenvolvido pela UnB, tendo como sujeitos quatro jovens integrantes desta orquestra. A metodologia utilizada consiste na abordagem autobiográfica. Nesta abordagem, a subjetividade dos indivíduos torna-se ponto fundamental para este estudo. A técnica de pesquisa trata-se da Entrevista Narrativa baseada nos pressupostos de Schutze (2010). Esta pesquisa pretende contribuir com a área de Educação Musical na medida em que busca dar visibilidade às trajetórias musicais dos jovens da OMPC. Olhar para as experiências formativas em música desses jovens poderá nos indicar caminhos para discutir dimensões envolvidas na continuidade desses jovens estudando música ao longo da vida. Os resultados da pesquisa mostram que os projetos de vida com a música são fundamentais para a continuidade dos jovens nos seus percursos musicais, pois a idealização desses projetos leva os jovens a darem segmento as suas atividades musicais e constroem seus caminhos, buscando situações e experiências que fortaleçam essa continuidade.

Palavras chave: Jovens de uma orquestra; Experiências formativas em música; Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

This study presents the research conducted at the Post Graduate Program – Music in Context – at the University of Brasilia – UNB. The goal of this work is to understand how young people from the Strings Orchestra of the MPC Project continue studying music throughout their lives. The specific objectives that I considered were to investigate the paths taken by these young people to continue studying music; to understand how they initiated “to make music”; and to interpret what makes them continue on this training path. Regarding the literature review, I have used studies that address topics such as youth, music and autobiographic approach. The theoretical reference used was developed from concepts about youth based on authors such as Groppo (2000), León (2005) and Abramo (2005), while the notions of educational experience and search for oneself during life and studies used the perspective of Christine Josso (2006; 2010). The empirical field was the OMPC, which is a university extension project developed by University of Brasília – UNB. The studied subjects are four young members of this orchestra. Autobiographic approach was the methodology used. According to this approach, individual subjectivity becomes the basics of this study. The research technique is called narrative interview and is based on Schutze’s theory assumptions. This research intends to contribute with the field as it seeks to give visibility to the trajectories of the young people of the OMPC. Looking at the educational experiences in music of these young people may show us ways to discuss the dimensions involved on the continuity of their music studies throughout their lives. The results show that those life projects with music are essential for these young people to continue their music path because the idealization of such projects make them continue their music activities and pave their way by pursuing situations and experiences that strengthen this continuity.

Keywords: Youth orchestra; Formative experiences in music; Autobiographical research.

LISTA DE ABREVIATURAS

MPC – Música para Crianças

UnB – Universidade de Brasília

IDA – Instituto de Artes

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

OMPC – Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Solo de uma aluna da Orquestra de Cordas do MPC

Figura 2 – Ensaio da Orquestra de Cordas MPC/UnB

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Música para Crianças

Quadro 2 – Eixos temáticos das entrevistas narrativas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. APROXIMANDO O TEMA COM A LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	18
2.1 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A MÚSICA.....	18
2.2 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL REALIZADAS NA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	24
3. JUVENTUDE, EXPERIÊNCIAS E OS PROJETOS DE SI	35
3.1 JUVENTUDE	35
3.1.1 Apresentando alguns conceitos de juventude	36
3.1.2 Dilemas do termo juventude	38
3.2 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E A BUSCA DE SI AO LONGO DA VIDA	41
3.2.1 A experiência como formação	42
3.2.2 A busca de si no processo de formação e da vida	47
4. COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA AUTOBIOGRAFIA	52
4.1 ASPECTOS TEÓRICOS.....	52
4.1.1 Autobiografia e compreensão Hermenêutica	52
4.1.2 Abordagem qualitativa	59
4.2 TÉCNICA DE PESQUISA	61
4.2.1 Entrevista	61
4.2.2 Entrevista narrativa	62
4.3 CAMPO EMPÍRICO	68
4.3.1 Projeto Música para Crianças – MPC	68
4.3.2 Aproximação com o campo	72
4.3.3 Critérios de seleção	76
4.3.4 Processo de elaboração do protocolo de entrevistas narrativas	77
4.3.5 O processo de realização das entrevistas	79
4.3.6 Processo de transcrição das entrevistas	80
4.3.7 Processo de análise	87

5. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DA OMPC	91
5.1 APRESENTANDO OS ENTREVISTADOS	91
5.1.1 Ruth	91
5.1.2 Brenda	92
5.1.3 Luiz Paulo	92
5.1.4 Marília	93
5.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA	93
5.2.1 <i>“Comecei a me envolver com a música bem pequenininha”</i> : caminhos iniciais	94
5.2.2 <i>“Eles sempre fizeram o máximo pra gente continuar”</i> : a influência familiar na continuidade dos jovens na música	100
5.2.3 <i>“Música não se faz sozinho”</i> : experiências musicais vividas nos grupos sociais	104
5.2.4 <i>“Um professor que dá a vida pra dar aula, tem carinho, tem amor a profissão”</i> : relação dos alunos com o professor	110
5.2.5 <i>“Ah! Ficar desanimado faz parte, mas depois supera”</i> : os momentos de desânimo e as razões para continuar	114
5.3 MÚSICA COMO PROJETO DE VIDA.....	120
6. ALGUMAS COMPREEENSÕES: A BUSCA DE SI E OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS	127
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	142

1. INTRODUÇÃO

A decisão de realizar uma pesquisa relacionada com a continuidade de jovens estudando música se deu por conta das minhas experiências pessoal e profissional ao longo da minha trajetória na música. Ao cursar a graduação em Licenciatura em Música na Universidade Federal da Paraíba – UFPB obtive os primeiros contatos sobre as teorias motivacionais e alguns aspectos da motivação que poderiam influenciar na aprendizagem do aluno.

Antes mesmo de me formar já atuava como professora de violino, lecionando para crianças, adolescentes, jovens e adultos em projetos, escolas especializadas e aulas particulares. Ao longo dessas experiências presenciei desinteresse e desistência dos alunos, mas em contrapartida também pude ver exemplos de superação e persistência dos alunos em suas trajetórias na música. Nesses três contextos essa questão do desinteresse sempre me inquietava, pois eu me perguntava quais razões levaram esses alunos a pararem de estudar música e principalmente me interessavam os motivos que faziam os demais alunos escolherem continuar, persistirem nos seus estudos e permanecerem fazendo música.

A partir disso, a primeira grande pergunta a qual me fiz foi: “Quais as razões que fazem os alunos darem continuidade aos seus estudos de música?” Esse questionamento, apesar de muito amplo me inquietou durante muito tempo e ainda me inquieta de certa forma. Com isso, passei a refletir sobre os diversos aspectos que poderiam vir a contribuir na escolha do aluno de continuar estudando música. Para tanto, propus-me a pesquisar uma literatura que tratasse do assunto e inicialmente me deparei com os estudos relacionados a teoria social cognitiva, principalmente na perspectiva da motivação para a aprendizagem.

Como fruto dessas primeiras experiências e leituras, realizei no curso de Licenciatura em Música o meu trabalho de conclusão de curso que tratou de uma pesquisa de levantamento na qual buscou investigar os processos motivacionais de alunos de instrumento que iniciaram seus estudos na fase adulta da vida. A escolha do tema sobre motivação para aprender música na fase adulta da vida, foi gerada pela proximidade com a minha realidade profissional. No ano de 2009, quando comecei a dar aulas de violino também

para adultos, percebi que havia diferenças na maneira de conduzir a forma de ensinar, no ritmo das aulas, e, muitas vezes, até na escolha do repertório, em comparação com alunos mais jovens, e isso gerou uma série de questionamentos que me levaram a concretização da pesquisa.

Algumas contribuições, advindas desse trabalho de conclusão de curso apontam para o fato de que o professor de música tem o desafio de manter a motivação intrínseca dos alunos sempre estimulada e, também dispor de estratégias metodológicas diferenciadas que possam atender as necessidades do indivíduo. Para isso, conforme Costa (2004) se faz necessário que o professor proporcione um ambiente educacional favorável ao estímulo e ao desafio, para que o aprendizado realmente se concretize, ou seja, para que o aluno faça uso das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem.

Outro aspecto abordado foi com relação ao incentivo do professor para que o aluno adquira autonomia no seu processo de aprendizagem, pois conforme afirma Alheit (2011) “somos nós que percorremos um processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem” (ALHEIT, 2011, p. 34). Assim, o aluno passará a ver significados no seu processo de aprendizagem se, de alguma forma, esse aprendizado estiver relacionado com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais.

A partir dessa literatura estudada na graduação instigava-me pensar sobre os interesses dos indivíduos na vontade de continuar estudando música. Passei, então, a observar que essa escolha dos sujeitos de continuarem estudando música era algo mais complexo. No meu entendimento, isso parecia estar relacionado tanto com as singularidades do indivíduo, como também poderia ter relação com as experiências vivenciadas nos contextos em que estão inseridos. Isso me leva a pensar que a trajetória musical de um indivíduo, ou seja, a sua continuidade nos estudos em música está relacionada a diversos aspectos como pessoas, ambientes, suas decisões e persistências no fazer musical.

Dentro desse fio condutor da pesquisa, que é pensar a continuidade dos jovens estudando música a partir das suas experiências formativas ao longo da vida, procurei também, observar na literatura que trata sobre desistência, possíveis aspectos que evidenciassem os motivos para a não

continuidade desse percurso musical, como uma forma de compreender os obstáculos superados para se dar continuidade aos estudos em música.

Nesse sentido, Souza (2000), explica que esse fenômeno da desistência pode ser observado em diferentes situações, através da evasão dos alunos do ensino de música em diversos pontos, como nas escolas específicas, no ensino particular, na insatisfação dos alunos nas escolas do ensino fundamental e, até mesmo, no cansaço e desistência de professores de música. Isto é, a falta de interesse e desistência da música não é um problema específico, mas sim algo que abrange os diferentes contextos que a música se insere.

Em contrapartida ao grande número de desistência, pode-se observar também que muitos indivíduos decidem persistir estudando música, o que gera a necessidade de compreender o que influencia essas ações desses indivíduos e como os mesmos reagem frente aos obstáculos e sucessos encontrados na sua trajetória musical.

A partir das leituras realizadas sobre o assunto, a pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso - TCC e as experiências que englobam a minha vivência como professora, entendo que a opção do jovem de continuar estudando música é um processo multifacetado resultante das interações do indivíduo com os ambientes nos quais está inserido, suas relações com a música e com pessoas e suas experiências, pois como aponta Silva (2008) as escolhas musicais dos jovens são parte de um fenômeno complexo e envolvem, além do aspecto “estético ou valorativo musical”, a construção da identidade que requer, muitas vezes, movimentos de reflexão que lhes permitam mudar, repensar e trocar suas escolhas.

Em um sentido mais amplo, Dayrell (2002) se propõe a olhar os jovens para além dos grupos musicais, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem baseado no seu cotidiano. Essa noção de juventude construída pelo autor está calcada sob a ótica da diversidade considerando os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicas que interferem na trajetória social do jovem. O autor explica ainda que, a música é a atividade que mais envolve os jovens e a sua vivência em torno da cultura musical, implica nas suas formas de sociabilidade bem como na atribuição de seu significado para os projetos de vida que elaboram.

O campo empírico desta pesquisa foi a Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças, que chamarei ao longo do trabalho, de OMPC. Trata-se de um projeto de extensão universitária desenvolvido pela Universidade de Brasília desde o ano de 2002, realizado junto ao Instituto de Arte – IDA e ao Departamento de Música.

Uma vez que os sujeitos dessa pesquisa são os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília, a qual chamarei no decorrer do trabalho de OMPC, penso que pesquisas na área de Educação Musical que têm tratado sobre a continuidade dos jovens estudando música calcadas na perspectiva das suas experiências formativas podem fornecer subsídios para aprofundar discussões sob outro ponto de vista epistemológico, que possibilite ampliar nossa compreensão sobre os aspectos que influenciam a continuidade dos jovens estudando música ao longo da vida.

Deste modo foi partindo da área de Educação Musical que busquei articular discussões que culminassem com o foco deste trabalho – experiências formativas em música de jovens que continuam estudando música ao longo da vida.

Para compreender os caminhos construídos pelos jovens músicos da OMPC parto de uma perspectiva autobiográfica abordando as experiências formativas desses jovens a partir do ponto de vista da pesquisadora Christine Josso.

Ao trazer particularidades dos entrevistados, tenho como conjectura que ao imbricar as suas singularidades com os contextos vividos, talvez nos traga algumas compreensões sobre a sua continuidade estudando música. Deste modo, para compreender como alguém continua estudando música ao longo da vida, torna-se necessário seguir os seus rastros, investigando em sua trajetória as experiências daquilo que contou para o vir a ser atual.

Ao lançar um olhar investigativo sobre as experiências formativas de jovens músicos reporto-me também as ideias de Abrahão (2005). A autora entende que é por meio das subjetividades das pessoas, cujas tessituras estão entrelaçadas com as dimensões da prática, neste caso, “musical”, que podemos ter uma melhor compreensão dos contextos em que estes estão inseridos. Segundo a autora, a palavra contexto significa aquilo que está tecido com, de forma que esses contextos comportam tanto a totalidade do que foi

vivido no passado pelo sujeito, quanto as redes de relações sociais vividas no presente (ABRAHÃO, 2005, p. 141).

A compreensão dos contextos dos mundos vividos pelo sujeito, tanto nos projetos de si como nos projetos coletivos, talvez traga, para a área de Educação Musical, uma concepção mais abrangente sobre os inúmeros aspectos que contribuem para que jovens permaneçam estudando música nos contextos aos quais estão inseridas.

Assim sendo, o foco do meu interesse é compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas a partir das narrativas, dos episódios, acontecimentos que marcam/marcaram sua experiência formativa. O que ele conta, o que legitima como significativo para essa escolha aparecerá em episódios de sua história de vida com a música e, é isso que será considerado. Em outras palavras: é fazendo narrativas de si que as razões para sua continuidade nos estudos de música aparecerão delineadas naquilo que ele considera significativo.

Portanto, para compreender a continuidade na música através das experiências formativas em música desses jovens da orquestra, faz-se necessário responder aos seguintes questionamentos:

Quais os caminhos percorridos por esses jovens da OMPC para continuarem estudando música longo da vida? Como esses jovens fazem significar as situações e acontecimentos dessas experiências formativas em música? E o que os faz permanecer nesse percurso formativo?

Partindo destes questionamentos o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas. Tomo como desdobramento desse objetivo averiguar quais os caminhos percorridos por esses jovens da OMPC para continuarem estudando música ao longo da vida; entender como esses jovens iniciaram o seu fazer musical; e interpretar o que os faz permanecer nesse percurso formativo.

Deste modo, acredito que, ao dar voz a esses jovens da OMPC, escutando-os sobre as experiências musicais adquiridas ao longo de suas vidas será possível contribuir com a área de Educação Musical discutindo aspectos relacionados ao modo como se dá a relação desses jovens com a música sob os aspectos das representações que ele tem de si.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro, denominado Introdução, trata da delimitação do tema, do interesse pela pesquisa, a problemática que envolve a pesquisa e os questionamentos e objetivos elencados. O capítulo dois traz as discussões de autores que já pesquisaram temáticas relacionadas a esta pesquisa tais como, juventude e música (PAIS, 1993; ABRAMO, 1994; GROPPPO, 2000; DAYRELL, 2002; SOUZA, 2004; LEÓN, 2005; SCHMELING, 2005; SANTOS, 2009; BOZZETO, 2008; ARROYO, 2013; RÉGO, 2013) e abordagem autobiográfica (TORRES, 2003; LOURO, et al., 2013; ABREU, 2011; GAULKE, 2013; PEDRINI, 2013; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2013; FREITAS; TORRES, 2014; TEIXEIRA; LOURO, 2014; MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2014). No capítulo três, denominado Juventude, experiências e os projetos de si busco iluminar o campo empírico pesquisado a partir dos conceitos que tratam da juventude com base em autores como Groppo (2000), León (2005), Abramo, (2005), bem como conceitos voltados para as experiências formativas e a busca de si no processo de formação e da vida na perspectiva abordada por Josso (1991; 2002; 2004; 2006; 2010). No capítulo quatro, apresento os caminhos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa que consiste em uma abordagem autobiográfica, tomando como técnica de pesquisa a entrevista narrativa com base em Schutze (2010). O capítulo cinco trata das análises e interpretações dos dados e informações coletadas. E, por fim, o capítulo denominado Algumas compreensões: a busca de si e os projetos de vida dos jovens, que sintetiza de forma reflexiva os meus achados, bem como as possíveis contribuições do trabalho para a área de Educação Musical, e caminhos para investigações futuras.

2. APROXIMANDO O TEMA COM A LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Na relação do jovem com a música, é possível encontrar pesquisas em diferentes âmbitos como projetos sociais, igrejas, escolas de músicas, escolas básicas, entre outros. Ao direcionar o olhar especificamente para as experiências musicais vivenciadas pelos jovens nesses âmbitos, pode-se notar a existência de pesquisas voltadas para aspectos como escuta/apreciação, bandas, orquestras e grupos musicais de modo geral.

A compreensão dessas experiências musicais na vida dos jovens é o ponto de partida para pesquisas, tanto na Educação Musical como em outros campos de estudo, pois parece que o próprio processo de integrar-se, de tornar-se indivíduo, está envolvido nas experiências vivenciadas ao longo da vida.

Partindo desse modo de pensar a inserção da música na vida dos jovens, apresento estudos que demonstram como eles têm vivenciado as diferentes experiências musicais dentro dos contextos nos quais estão inseridos, a partir de pesquisas que vêm sendo realizadas com jovens nas áreas da Educação Musical e da Autobiografia.

2.1 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A MÚSICA

A importância da música na vida dos jovens é o ponto de partida para muitas das pesquisas, tanto na Educação Musical como em outros campos de estudo, pois parece que o próprio processo de socialização, de tornar-se adulto, está envolvido na experiência musical. Nesse sentido, Rêgo (2013) utiliza a fala de Setton (2009) para exemplificar esse valor da música na vida dos jovens.

Entre todas as esferas, a musical é aquela que está mais presente em suas vidas, sejam eles provenientes ou não de segmentos privilegiados. Independentemente do sexo, do grupo etário ou da classe social, até mesmo de país, a música surge como um fenômeno social, pois consegue agregar, sensibilizar e, sobretudo, construir laços de sociabilidade entre os jovens. E, nessa qualidade, a música surge como um canal mediador entre a experiência de ser

jovem e o grupo de referência que o cerca, socializando-o. (SETTON, 2009, p.19 apud RÉGO, 2013, p. 29)

A música proporciona ao indivíduo que entra em contato com ela, diversificadas trocas, que possibilitam “desenvolvimento das relações interpessoais, desenvolvimento emocional e cognitivo” (KEBACH; SILVEIRA, 2009). E dentro de um contexto coletivo, “oferece influências que permitem vislumbrar diferentes ações e comportamentos que geram aspirações que afastam (os alunos) de inerentes riscos sociais” (SOUZA, 2004).

Entre as relações que os jovens estabelecem, a relação com a música é intensa e tem sido amplamente investigada por pesquisadores de diversas áreas. Segundo Arroyo (2013), a maior parte de trabalhos que abordam a relação entre jovens e música utilizam a música popular consumida e produzida por jovens no contexto urbano.

O que segue sobre jovens e músicas baseia-se principalmente no mundo da “música popular”, essa que se firma nos centros urbanos de fins do século XIX e que ganha paulatinamente alcance mundial com as novas mídias e a indústria cultural já nas primeiras décadas do século XX – fonógrafo e indústria fonográfica, rádio, cinema, televisão – e, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial. (ARROYO, 2013, p. 23)

Segundo a autora, o entendimento de juventude que temos na atualidade constitui-se, na sociedade ocidental, simultaneamente ao nascimento e à propagação dessa música, forjando-se um ao outro- a música popular e os jovens (ARROYO, 2013, p. 23-24).

Em sua pesquisa, Arroyo (2006) destaca a dimensão da aprendizagem dentro das práticas musicais de estudantes de 5ª a 8ª série, hoje chamadas de 6º ao 9º ano, através das suas experiências com a música popular, em uma escola pública rural da cidade de Uberlândia, MG. Em outras palavras, essas práticas são as experiências musicais vivenciadas por esses jovens dentro deste contexto.

A autora explica que sua pesquisa evidenciou que a relação dos jovens com a música popular envolve sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade; aspectos fundamentais nesse processo de interação dos jovens com a música, contribuindo para que a música pudesse fluir na densidade que é vivenciada no cotidiano dos jovens.

Além disso, Arroyo (2006) afirma que, os estudos sobre a interação de jovens e música, especialmente sobre a aprendizagem de música envolvida nessa interação, contribuem tanto para um adensamento na compreensão desse grupo social quanto dos fazeres e novas sensibilidades musicais construídos por essa classe de idade.

Na perspectiva da escuta musical, Schmeling (2005) trata das experiências musicais de cinco jovens, vivenciadas através do canto intermediado pelas mídias eletrônicas no projeto Ouviravida da cidade de Porto Alegre/RS. Para a autora, os processos de ensino e aprendizagem musical por meio das mídias eletrônicas pertencem hoje à normalidade dentro das quais as crianças crescem e adaptam-se cada vez mais facilmente, assim, atividades midiáticas e não-midiáticas coexistem dentro da vida das pessoas. Em sua pesquisa, Schmeling (2005) aborda como esses jovens utilizam as mídias eletrônicas para o estudo do canto, dando visibilidade as formas que cada um dos jovens tinha de experienciar a música através dessas mídias.

Schmeling (2005) explica que através da sua pesquisa foi possível evidenciar que as mídias eletrônicas têm diferentes funções na atividade músico-vocal dos jovens e que, nesse ambiente midiático, incluem, muito particularmente, a auto-aprendizagem, a identificação e a autonomia nas escolhas musicais, além da possibilidade de cantar acompanhando seus cantores e suas músicas escolhidas.

O estudo de Hentschke et al. (2001) investigou os processos de ensino e aprendizagem musical de jovens em uma banda de *rock*, indicando que é a partir das músicas que ouvem nas suas rádios preferidas que esses jovens constroem seu repertório. Essa pesquisa indica que a música faz parte do cotidiano dos jovens investigados e que, por meio dela, eles relacionam-se, dividem experiências e conhecimentos e desenvolvem seus processos de ensino e aprendizagem musical.

Outros estudos também mostram que esses processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida dos alunos. Como demonstra a pesquisa realizada por Fialho (2004). Para a autora, os jovens de um grupo de rap a música vai além do significado atribuído a ela, como por exemplo, o do entretenimento. Segundo a autora, no contexto de violência, discriminação, tráfico, situações precárias de moradia, educação e saúde, a

música aparece como uma alternativa de vida, pois “por meio dela esses jovens expressam suas indignações, fazem denúncias, narram suas experiências, reivindicam melhorias, transmitem informações para a comunidade e sentem-se parte de um todo” (FIALHO, 2004 p. 5).

Kleber (2008) aponta em sua pesquisa realizada em duas ONGs, que têm o foco de interesse voltado para o trabalho com jovens e adolescentes, que as atividades voltadas para a prática musical, nesses espaços, são favoráveis “para a transformação social de grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos” (KLEBER, 2008, p. 233).

Bozzetto (2008, p. 6) investigou as diferentes formas dos jovens se relacionarem com a música a partir do uso dos aparelhos celulares. O trabalho demonstra o entorno social familiar dos alunos em que práticas musicais e pedagógicas familiares circunscrevem o cenário de socialização desses jovens. Além disso, a autora faz uma análise de como o espaço familiar opera para que as crianças e os jovens de uma orquestra continuem sua aprendizagem musical. Nos resultados da pesquisa Bozzetto (2008) mostra que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto musical dos alunos. Em sua maioria pertencentes aos meios populares, os pais ou responsáveis precisam reinventar a rotina cotidiana para que os filhos possam permanecer na orquestra, apontando estratégias de organização do estudo dos filhos, do tempo e dos projetos educativos familiares. Assim, os dados dessa pesquisa revelam uma forte mobilização das famílias na construção de uma sonhada carreira profissional na área de música.

No contexto do ensino médio, Santos (2009) realizou uma pesquisa buscando compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio a respeito da aula de música na escola. De acordo com a autora, a respeito do significado da escola, os alunos indicam inicialmente o distanciamento que lhes permite dizer que a escola é um meio de se conseguir um emprego. Ao se referirem aos aspectos que envolvem a música, os alunos indicam relações a partir da dimensão de identidade. A música tem sentido e este sentido se apresenta a partir de diversas formas de relação, seja nas sociais, nas epistêmicas, permeadas pela relação de identidade. Assim, esses jovens reconhecem a aula de música

como uma oportunidade de aprender conteúdos de música que, no convívio do dia a dia, nas diferentes formas de se relacionar, não aprendem. Isto é, indicam que é necessário alguém que saiba música para ensiná-los, e também que o significado atribuído à música, a partir deles mesmos e das relações que eles estabeleceram com ela, contribuem na percepção do que se pode ensinar e do que se pode aprender (SANTOS, 2009).

Também no âmbito do Ensino Médio, Rêgo (2013) realizou uma pesquisa sobre jovens e música, com o objetivo de analisar as interações dos jovens do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Monte Castelo com a música, visando compreender dinâmicas e características das mesmas e as articulações destas com a aprendizagem musical. Em seus resultados a autora destaca que além do aspecto da diversidade, as práticas musicais dos jovens estavam relacionadas às concepções ou construções de sentidos articulados ao contexto vivido por eles, revelando traços do momento histórico e/ou da cultura.

Em se tratando da relação do jovem com a música, foi possível encontrar pesquisas em diferentes âmbitos como projetos sociais, igrejas, escolas de músicas, escolas básicas, entre outros. Ao direcionar o olhar especificamente para as experiências musicais vivenciadas pelos jovens nestes âmbitos. Pode-se notar uma grande quantidade de pesquisas voltadas para aspectos como escuta/apreciação, bandas, orquestras e grupos musicais de modo geral.

É a partir de todas essas vivências com a música que o jovem cria suas experiências, dá significado a elas e compõe a sua formação musical. Ou seja, nas concepções de Josso (2002) é partindo desse processo de significação da vivência que se chega a reflexão e conseqüentemente ao que chama de “experiência formadora”, apontando para a questão de que a experiência só se torna meio de formação do indivíduo quando o mesmo é capaz de refletir sobre ela, ressignificá-la e torná-la consciente ao mesmo tempo que ele mesmo torna-se um sujeito consciente de suas ações e autônomo em sua vida.

Dessa forma, entender os trabalhos revisados também foi importante para delimitação do meu objeto de estudo, principalmente ao compreender que cada olhar sobre uma mesma temática pode adotar diversas possibilidades e

abordagens de acordo com as perspectivas e interesses de quem a investiga. Assim, foi nessa diversidade de olhares que comecei a encontrar minhas afinidades e diferenças e descobrir caminhos que poderiam nortear minhas escolhas relacionadas a continuidade de jovens estudando música ao longo da vida, voltada para a perspectiva autobiográfica que será abordada no capítulo seguinte.

2.2 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL REALIZADAS NA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

No campo dos estudos que envolvem as autobiografias, pode-se encontrar pesquisas que focam trabalhos na área da Educação Musical em sua interface com outros campos disciplinares que incluem as experiências formativas de estudantes de música, foco de análise desse trabalho.

Pesquisas autobiográficas têm possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas relacionadas a produção da área de Educação Musical no Brasil. A metodologia autobiográfica tem sido utilizada por diversos pesquisadores da área de Educação Musical como Torres, (2003); Louro, et al., (2013); Abreu, (2011); Gaulke, (2013); Pedrini, (2013); Louro; Teixeira; Rapôso, (2013); Freitas; Torres, (2014); Teixeira; Louro, (2014); Maffioletti; Abrahão, (2014).

A importância de tais estudos deve-se ao espaço que as pesquisas autobiográficas têm ocupado, a partir de mudanças epistemológicas, nas mais diversas áreas de conhecimento. De acordo com esta ideia, Finger e Nóvoa (2010), chamam a atenção para o fato de que:

É importante observar que a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos: menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também (e sobretudo) um instrumento de formação. (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 23)

Nesse sentido, tais pesquisas tem como pressuposto valorizar os pequenos relatos, a considerar a pluralidade de vozes. Em tal contexto emerge então o que Freitas e Torres (2014) chamam de um “renovado espaço significativo”, o das narrativas, no qual se desenvolvem estudos que privilegiam os relatos de si e os testemunhos, a micro-história, os estudos migratórios, a história oral, dentre outros. Assim, apresento algumas pesquisas que apontam para essa perspectiva autobiográfica que vêm sendo realizadas na área da Educação Musical.

Ao buscar conhecer e delinear os diversos aspectos que constituíram e constituem as identidades musicais de um grupo de vinte alunas de um curso

de Graduação em Pedagogia, através das narrativas de si orais e escritas Torres (2003) procurou analisar como essas atuais ou futuras professoras se narram e escrevem acerca de suas memórias sob a forma de autobiografias musicais, reconstruindo lembranças das diferentes épocas de suas vidas. O referencial teórico utilizado na pesquisa de Torres (2003) estruturou-se em autores como Allan Luke, Carmen Luke, Simon Frith, Lucy Green, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Kathryn Woodward, Douglas Kellner, Brian Roberts, Ivor Goodson e Pat Sikes, Leonor Arfuch, Néstor Garcia Canclini e Lawrence Grossberg.

Ao analisar e mapear as identidades musicais de um grupo de mulheres, Torres (2003) organiza suas narrativas orais e escritas entrelaçando-as aos múltiplos discursos musicais veiculados pela mídia, às lembranças da família, às práticas religiosas, às lembranças da escola e dos amigos, às suas crenças e práticas pedagógicas. Essas vozes foram ouvidas em diferentes espaços, tempos e foram articuladas a diferentes práticas sociais, culturais e educacionais.

Em relação as narrativas de formação, Abreu (2011) investigou como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. Para isso, buscou compreender como esses professores se inseriram na Rede Municipal de Ensino como professores de música, como ensinam música na escola e como se veem como professores de música dentro deste espaço. O método utilizado para realização da pesquisa foi a abordagem biográfica e estratégia de pesquisa utilizada foi a entrevista narrativa. O estudo foi realizado com dez professores que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Abreu (2011) explica que, a partir da sua análise, os dados indicam que a profissionalização se constitui como uma narrativa, ou seja, a narrativa de profissionalização é um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos. Essas ações, que vão constituindo os professores em profissionais, são geradas pelas necessidades do contexto. Assim, os professores constroem modos distintos de ensinar música e criam estratégias de ação que lhes possibilitam reunir aliados para que continuem o seu processo de vir a ser professores de música na escola.

Conforme Abreu (2011), a sua pesquisa contribui para que a área de Educação Musical pudesse ampliar os conceitos sobre a profissionalização de professores que atuam com o ensino de música nas escolas de educação básica e ressalta ainda que, dar visibilidade a essas práticas vividas pelos professores no contexto escolar indica dimensões do vir a ser professor de música e termina explicando que um dos caminhos apontados pela sua pesquisa, é que, para tornar-se professor de música na educação básica é necessário tomar a profissionalização como uma narrativa.

Assim como Abreu (2011) tem como foco as narrativas de profissionalização encontramos em Gaulke (2013) um estudo que discute as narrativas de formação. Ao buscar compreender como se aprende a ensinar música na educação básica a partir do entendimento de como o professor iniciante Gaulke (2013) lida com as dimensões dos fenômenos educativo musicais escolares e com os sujeitos escolares em seu trabalho diário e identificando as principais dificuldades e desafios que esses professores enfrentam. Para isso, a autora utilizou como referencial teórico a visão conceitual de aprendizagem e de docência de Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger e António Nóvoa, bem como a pesquisa biográfica e as narrativas de formação dos respectivos autores. O estudo foi realizado com oito professores licenciados em música que atuavam em escolas municipais de Porto Alegre-RS com enfoque para as narrativas de formação na perspectiva de Josso (2006).

Em seus resultados, Gaulke (2013) sinaliza que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. Além disso, conforme a autora, a construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional.

A partir das reflexões sobre aprendizagem da docência trazida pelos professores em sua pesquisa, Gaulke (2013) explicita que o professor constrói sua docência na prática, principalmente, a partir de tentativas e experimentação, revisitando suas experiências anteriores, buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido.

Por fim, a autora ressalta que algumas das contribuições advindas da sua pesquisa apontam para a ampliação da compreensão da docência e mais especificamente, das dimensões envolvidas na atuação do professor aprendente, ou seja, “a partir de tentativas e experimentação, revisitando suas experiências anteriores, buscando compreender o saber-fazer a partir delas, em um determinado contexto, e enfrentando os desafios gerados pelo desconhecido” (GAULKE, 2013, p. 137).

Em uma perspectiva voltada para narrativas de crianças, Pedrini (2013) enfoca a aprendizagem na experiência musical narrada por crianças. Sua pesquisa tem por objetivo compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Os participantes do presente estudo são três crianças, com idade entre 10 e 11 anos, que têm aula de música como uma das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo escolar. A autora baseia-se nos estudos da Sociologia da Infância, entendendo as crianças como agentes sociais capazes de produzir conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem. Além disso, utiliza como principais autores que ajudaram a traçar os caminhos teórico-metodológicos Jean Clandinin e Michael Connelly e, no que se refere à Pesquisa Narrativa em Educação Musical, Margaret Barrett e Sandra Stauffer.

Em suas considerações finais Pedrini (2013) lembra que, além da escola ou espaços de ensino de música sistematizados, as crianças reconhecem suas próprias estratégias para aprender, como: ouvir música, prestar atenção em aula, estudar em casa, descobrir o que não é ensinado e não confiar sem crítica em tudo que os professores afirmam. Ressalta também que as narrativas mostram que as crianças estão acompanhadas da família e da mídia em suas experiências musicais. Conforme a autora, nas narrativas das crianças, a música pode ser observada em três espaços comuns que são: Lugar, Temporalidade e Socialidade. Assim, ao conhecer as experiências das crianças, pode-se avaliar o quanto a música faz parte de seu cotidiano. Por fim, Pedrini (2013) explica que, a partir das narrativas foi possível perceber que as crianças não generalizam o significado da música, ou seja, para elas saber música é dividido principalmente em saber tocar instrumento, ler partitura ou dominar repertório e principalmente que “a música está em todos as suas memórias e em suas projeções, sendo importante na demarcação de

temporalidade, lugar e socialidade. A música ajuda a ser quem se é” (PEDRINI, 2013, p. 121).

Na perspectiva das memórias musicais, Teixeira e Louro (2014) desenvolveram uma pesquisa com acadêmicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Santa Maria desde 2013, utilizando essas memórias musicais como formas de trazer as subjetividades narradas por esses acadêmicos. Na pesquisa referida, essa temática foi trabalhada a partir de uma reflexão sobre as histórias de vidas dos participantes. No entanto, nessas lembranças dos alunos, as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas como fio condutor para a compreensão da própria trajetória de vida dessas pessoas e de como elas vêm, ao longo da vida, tornando-se o que elas são.

Para isso, as autoras utilizaram a compreensão do que Josso (2004) chama de momentos-charneira, que tratam-se de momentos significativos no percurso da vida, ou seja, “aqueles [momentos] que representam uma passagem entre duas etapas da vida” (JOSSO, 2004, p. 64), que o sujeito confronta-se consigo mesmo.

As autoras finalizam ressaltando que, para os sujeitos da pesquisa, “a música faz parte de uma vitória, de uma passagem de um tempo para outro, de um recomeço, de uma mudança, de uma nova chance de ser feliz” (TEIXEIRA; LOURO, 2014, p. 13). Essa importância, segundo as autoras, pode ser observada nos relatos dos alunos ao contarem suas experiências significativas nas atividades realizadas.

O que no início pareceu ser tão simples, uma memória musical, despertou tantos sentimentos, proporcionou conhecer uns aos outros, reconhecer a si mesmo. O sentimento de gratidão deles por esta atividade, por perceberem a importância e ligação entre música e dança, o reconhecimento dos momentos-charneira em suas vidas, foi um dos melhores momentos enquanto docente desta disciplina. Momentos de trocas, de aprendizagens, de formação, de autoformação, de sentimentos, de alma, de música, de ritmo, de dança. (TEIXEIRA; LOURO, 2014, p. 13)

Em uma perspectiva mais teórica, Maffioletti e Abrahão (2014) apresentam em seu trabalho o projeto epistemológico da pesquisa autobiográfica como fundamento teórico para se pensar como a experiência

musical pode suscitar um modo sensível e profundo de compreensão da experiência humana.

O trabalho teve como objetivo analisar a potência teórica e riqueza compreensiva da abordagem autobiográfica no estudo dos processos narrativos no campo da Educação Musical. O estudo é guiado por questionamentos voltados para os desdobramentos da abordagem autobiográfica no campo da Educação Musical, os princípios fundamentais e encaminhamentos específicos desse enfoque, o que pode ser conhecido a partir desse tipo de pesquisa e como ela pode ser aprendida pelos novos pesquisadores. Para isso, as autoras analisam os fundamentos teóricos e epistemológicos da Pesquisa Narrativa em Educação Musical propostos por Margaret Barrett e Sandra Stauffer, elegendo como critérios de análise os argumentos históricos, os conceitos de experiência, conhecimento, temporalidade e ética como prática narrativa.

Conforme, Maffioletti e Abrahão (2014), os encaminhamentos deste estudo apresentam os aportes do método autobiográfico como oportunidades promissoras para a investigação em Educação Musical, ao mesmo tempo considera o estudo sobre o significado da experiência sensível da música como uma dimensão que amplia compreensão ética e estética da existência humana no campo do método autobiográfico.

As autoras destacam ainda, a importância do trabalho de Barrett e Stauffer para os fundamentos ontológicos e epistemológicos que vinculam a narrativa e a ética, na perspectiva do ser e conhecer, trazendo para a abordagem autobiográfica, os conceitos, princípios e métodos que se aproximam como campos de origem comum.

Por fim, com base nas aprendizagens realizadas na pesquisa, Maffioletti e Abrahão acreditam que,

O método autobiográfico oferece ricas oportunidades à investigação em educação musical; ao mesmo tempo [...] que a arte como experiência e o significado da experiência sensível da música na vida nas pessoas é uma dimensão que amplia a compreensão ética e estética da existência humana no campo do método autobiográfico. (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2014, p. 15)

Deste modo, a pesquisa narrativa em Educação Musical numa abordagem autobiográfica situa-se no campo da pesquisa qualitativa, com definições próprias no que se refere ao modo de conceber e pesquisar a experiência humana.

Dentro dessa temática encontram-se também pesquisas que estão sendo realizadas em Grupos de Pesquisas como é o caso do grupo Narramus, formado por professores e alunos da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O objetivo do grupo é desenvolver pesquisas em torno de temáticas na perspectiva dos estudos biográficos. Dentro do grupo, as modalidades de pesquisas biográficas abordam os trabalhos com história oral, histórias de vida, narrativas de si, autobiografias e narrativas, biografias, memórias, dentre outros.

Conforme Louro, et al. (2013), as pesquisas do grupo Narramus, dentro de uma escolha metodológica autobiográfica, buscam informar as reflexões em torno da construção deste tipo de metodologia de formação de professores em música através da problematização de situações formais e informais de aprendizado e ensino musicais.

Essas reflexões aplicam-se a contextos como a formação continuada de professores generalistas, a formação de professores em cursos de especialização na área de música, as narrativas de si de alunos em formação inicial em cursos de Licenciatura em Música, narrativas e reflexões de alunos de pós-graduação em música, mestrado e doutorado, narrativas de professores de música em espaços como escolas em presídios, disciplina de artes, ensino superior de música e projetos sociais.

Alguns dos projetos desenvolvidos pelo grupo, relatados por Louro, et al. (2013), são voltados para as seguintes temáticas: 1) Professores universitários de música e a cibercultura. Neste estudo são abordadas as narrativas de docentes universitários/professores de instrumento no que tange às (in)possibilidades do uso da cibercultura nas aulas de instrumento dos cursos de Bacharelado em Música; 2) Reflexão sobre formação de professores em projetos sociais: Diários de aulas de violão - Através da análise dos diários de aula, este projeto busca contribuir para o debate sobre a formação de professores que atuam em um ambiente pedagógico não-formal; 3) Aulas de violino em um projeto social: dilemas de uma educadora musical. Esse estudo

trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva de narrativas de si. O qual resultou da análise da atuação como educadora musical, no ensino do instrumento violino em um projeto social e dos dilemas que emergiram desta prática, tendo como base auto-narrativas e refletindo sobre os diários de aula;

4) As várias faces e significados da música nos fatos do cotidiano: documentário em áudio-visual – objetiva, através de um projeto de filme audiovisual, potencializar a discussão em torno de Música e Cotidiano para que se possa interpretar cientificamente a produção musical informal, valorizando as histórias de vida dos sujeitos envolvidos, e perceber de que forma isso poderá contribuir para com a Educação Musical, trocas de saberes e experiências, no sentido da construção de uma nova dialética para o ensino de música;

5) Narrativas de docentes universitários: possibilidades da utilização dos conhecimentos experienciais dos alunos na disciplina de Percepção Musical - A partir da narrativa dos docentes universitários, tem como objetivo investigar a utilização dos conhecimentos experienciais trazidos por seus alunos na disciplina de Percepção Musical nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul;

6) Narrativas de professores de acordeon de Santa Maria-RS: Um estudo sobre a sua cultura profissional - Neste projeto busca-se apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de acordeon, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento na interface do popular e erudito.

Além disso, no Grupo de Pesquisa Narramus, as narrativas dos diferentes tipos de professores são analisadas dentro da interface subjetividades encaminhamentos objetivos de situações que podem ser vistas como dilemas visando problematizar com os professores suas identidades. Neste sentido, são desenvolvidas pesquisas sobre narrativas de licenciandos em música, identidades profissionais de professores de artes e profissionalidades de professores de instrumento.

No ano de 2014, o grupo Narramus organizou um livro intitulado Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva autobiográfica. As organizadoras dividiram o trabalho em três temática: aportes teórico sobre Educação Musical, relatos de experiência e pesquisa em Educação Musical. A ideia das autoras consistiu em fazer uma aproximação entre as metodologias

autobiográficas e as pesquisas em Educação Musical (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2013, p. 9-10).

A situação da Pesquisa Narrativa em Educação Musical no âmbito internacional pode ser conhecida a partir dos estudos de Margaret Barrett e Sandra Stauffer, que reúnem o trabalho de pesquisadores de diferentes países, cujo interesse principal são as histórias de vida contadas e recontadas por estudantes e professores de música.

Destaco primeiramente o trabalho de Barrett (2010), que trata de uma Pesquisa Narrativa com crianças. As dezoito crianças que fizeram parte do estudo tinham entre um ano e meio de idade e quatro anos, em um estudo longitudinal de três anos. Essas narrativas foram construídas a partir de observações dos bebês em atividade musical e de vídeo e diário produzidos pelos pais ou cuidadores. Além disso, os pais também foram entrevistados anualmente e realizaram discussões informais frequentemente.

Neste trabalho, Barrett (2010) analisa especificamente a atividade musical de apenas uma das crianças. Assim, descreve a partir desses dados coletados, a música incorporada na vida dessa criança e apresenta diferentes maneiras de ser. Assim, a autora conclui que as decisões musicais da criança proporcionam formas narrativas através das quais desenvolve sua própria identidade. A autora sugere ainda que se reflita sobre os estímulos musicais iniciais oferecidos às crianças, por serem cruciais ao se pensar no desenvolvimento musical.

Em outra pesquisa, que resultou no livro *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*, Barret e Stauffer (2009) compilam sete estudos no campo da Educação Musical de pesquisadores iniciantes, que utilizaram a Pesquisa Narrativa como método de pesquisa. Além dos relatos da pesquisa dos iniciantes, outros sete pesquisadores mais experientes foram convidados a fazer um comentário sobre a pesquisa e o potencial desse método para a Educação Musical.

Barrett e Stauffer (2009) sugerem que a Pesquisa Narrativa em Educação Musical pode ser uma oportunidade de trazer transformações no sentido de mudar de direção e seguir uma direção metodológica diferente. Conforme as autoras, com esse método pode-se começar a ver o mundo a

partir dos olhos dos outros e descobrir os motivos, tempos, espaços e maneiras pelas quais as pessoas se envolvem na experiência musical.

Ainda no cenário internacional, trago o trabalho de Cunha (2013) realizado em Portugal. Em sua pesquisa, o autor buscou, através da visibilidade de percursos de vida e concepções de educadores musicais na educação pré-escolar e no 1.º CEB, identificar fatores contribuintes para a construção de um educador musical e dimensões constituintes da sua profissionalidade.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa desenvolveu-se em duas grandes vertentes: a da História da Expressão e Educação Musical, em Portugal e na Europa Ocidental, evidenciando mais aspectos formativos e didáticos do que os autores e as obras em si mesmas; e a da profissionalidade do educador musical, discutindo relações entre a docência e a epistemologia da música e da Educação Musical, bem como perfis de educadores musicais.

No enfoque metodológico, foram recolhidos, narrados e analisados relatos biográficos de dois educadores musicais - um especialista em música e uma educadora de infância - e realizada uma autobiografia de um educador musical especialista em música, do próprio investigador. A abordagem biográfica e narrativa utilizada na pesquisa inspirou-se, em geral, nas perspectivas de Antonio Bolívar, Jean Clandinin e Rivas Flores, e, especificamente, sobre a pesquisa narrativa em Educação Musical nos pontos de vista de Margaret Barrett, Sandra Stauffer e também de Jean Clandinin. A pesquisa analisou as narrativas de cinco alunos de um Curso de Licenciatura em Música e de cinco acadêmicos de um curso de Licenciatura em Letras, com o objetivo de mapear como estão sendo construídas suas identidades docentes.

Em seus resultados, Cunha (2013) explicita que, a partir do estudo das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, pode-se concluir que, existe uma ligação precoce relacionada a música e as vivências musicais que não passam necessariamente pela educação formal, a música está presente de diferentes formas no desenvolvimento pessoal destes educadores - na infância, na adolescência e na fase adulta.

Além disso, também evidencia-se por uma lado uma vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, que eles

próprios referem como “paixão”, e, por outro, uma visão da expressão e Educação Musical no jardim de infância e na escola primária como partilha – entre educadores, crianças e pais - traduzida em cumplicidades e afetos, mas também em dispositivos de formação no aspecto coletivo. Além disso, o autor também ressalta que sua pesquisa permite salientar o uso das narrativas biográficas como metodologia de acesso a práticas e teorias da expressão e educação inerentes à experiência dos educadores.

Embora tratem-se de contextos diferentes, os estudos apresentados aqui, demonstram alguns pontos semelhantes, no sentido de utilizarem a perspectiva autobiográfica, abordando temas como: identidades musicais, narrativas de formação de professores, aprendizagem da docência, percurso de vida de professores e narrativas de crianças. Além disso, também foram encontrados trabalhos mais voltados para os fundamentos teóricos da pesquisa autobiográfica.

No contexto brasileiro, esses trabalhos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da área, em instituições como: Universidade Federal de Pelotas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Campinas, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal do Pará, entre outras.

A leitura desses trabalhos possibilitou uma compreensão de que a abordagem autobiográfica vem reforçar a dimensão do individual, favorecendo um novo olhar para a história de vida e para as experiências do sujeito. É nessa perspectiva que busco fazer emergir o meu tema de pesquisa que trata das experiências formativas em música de jovens que continuam estudando música ao longo da vida.

Apresento a seguir, conceitos de juventude, autobiografia e formação que possibilitam compreender como os jovens dão sentido as suas experiências e atuam em seus contextos, explicitando as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ações futuras, constituindo assim o que pode ser chamado de percurso formativo do indivíduo.

3. JUVENTUDE, EXPERIÊNCIAS E OS PROJETOS DE SI

Neste capítulo, trago conceitos que ajudaram a nortear essa pesquisa. Esses conceitos estão subdivididos em dois tópicos. O primeiro trata da juventude, baseado em autores como Groppo (2000) Freitas (2005), Abramo (1994) e Léon (2005) que compreendem a juventude como um período que possui relação com a construção da identidade e que ocorre um reconhecimento de si nos diferentes espaços que determinam uma situação comum de vida e convivência. O segundo tópico abrange conceitos de experiências formativas e a busca de si no processo de formação e da vida abordados pela pesquisadora Christine Josso.

3.1 JUVENTUDE

Não há nada mais fascinante e, ao mesmo tempo, assustador do que os jovens. Atraem e amedrontam, pois quando queremos compreendê-los/ explicá-los, estão sempre em outro lugar. Seduzem pela magia de serem inapreensíveis. (RINCÓN, 2009, p. 242)

Ser jovem, de acordo com a visão dos próprios jovens, tem relação com a linguagem, aparência, modo de questionar, criatividade, consciência, correr risco e não ter perspectivas (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011). Nesse sentido, Dayrell (2002) afirma que não podemos definir um único conceito de juventude, mas, sim, juventudes. O autor afirma que aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais fazem com que tenhamos, em cada localidade, um tipo de juventude. Ou seja, ser jovem hoje tem relação com vários fatores, multicausais e fragmentados como o tempo em que vivemos.

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social ou uma geração. Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas.

Em seus diferentes tratamentos, a categoria juventude foi concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional, para designar com isso a dinamicidade e constante evolução/involução do mesmo conceito. Assim, apresento a seguir conceitos importantes acerca da construção e consolidação do termo juventude, bem como suas características e significados dados por estudiosos dessa fase da vida.

3.1.1 Apresentando alguns conceitos de juventude

No final da década de 90, com a criação das primeiras políticas públicas voltadas para os jovens, colocou-se a necessidade de se entender as especificidades desse público, o acesso aos direitos, o papel das políticas públicas, entre outros aspectos. Diante desse cenário, o Congresso Nacional vem debatendo, nos últimos anos, o Estatuto da Juventude, na tentativa de criar pontos de convergências e estabelecer um marco regulatório sobre a juventude no Brasil.

Em 2005 foi aprovada, no Congresso Nacional, a Lei 11.129/2005 que criou a Política Nacional da Juventude, tendo como desdobramentos a criação da Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude, órgãos com a função de propor, implementar e fiscalizar as políticas públicas e zelar pelos direitos da juventude.

De acordo com León (2005), é preciso levar em consideração que a conceitualização da juventude passa necessariamente por seu enquadramento histórico, na medida em que essa categoria é uma construção histórica, que responde a condições sociais específicas que se deram com as mudanças sociais que produziram a emergência do capitalismo, o qual outorgou o denominado *espaço simbólico* que tornou possível o surgimento da juventude.

Enquanto categoria etária, León (2005) explica que podem ser feitas algumas considerações e precisões de acordo com os contextos sociais e as finalidades com que se deseja utilizar esta dimensão sociodemográfica. Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e

29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos.

O autor acrescenta ainda, que em um sentido mais amplo, o conceito de juventude adquiriu inumeráveis significados e serve tanto para designar um estado de ânimo, como para qualificar o novo e o atual, inclusive chegou-se a considerar como um valor em si mesmo.

Assim, esse conceito deve ser tratado desde a diversidade de seus setores, onde caberia perguntar-se: desde quando começamos a construir uma definição de juventude, sem que as diferenças de classes sociais e os contextos sócio-culturais estivessem sobre as identidades das categorias de juventude?

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social. (ABRAMO, 1994, p. 01)

Além desses aspectos colocados por Abramo (1994), León (2005) explica que, o termo juventude nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores psicológicos, culturais e socioeconômicos.

Para León (2005) o processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil. O referido processo se relaciona a condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos. Por outro lado, é um processo complexo que se constata em diversos níveis simultaneamente. Distinguiu-se a preocupação por identificar-se a um nível pessoal, geracional e social.

Assim, ocorre um reconhecimento de si mesmo, observando-se e identificando características próprias, formando a sua identidade individual.

Este processo traz consigo as identificações de gênero e papéis sexuais associados. Além disto, busca-se o reconhecimento de um si mesmo nos outros que sejam significativos ou que se percebem com características que se desejaria possuir e que estejam na mesma etapa de vida. Isto constitui a identidade geracional. (LEÓN, 2005, p. 14)

Também existe um reconhecimento de si mesmo num coletivo maior, em um grupo social que define e que determina, por sua vez, ao compartilhar uma situação comum de vida e convivência. Essa identidade, a que refere-se León (2005) diz respeito ao entorno, ao ambiente. Os conteúdos que originam a identidade geracional implicam modos de vida, particularmente práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos. Também encerram valores e visões de mundo que guiam estes comportamentos.

Neste contexto, as tarefas de desenvolvimento e especificamente o processo de construção de identidade juvenil, se entende como um desafio que, ainda que seja comum aos adolescentes e jovens (ou à maioria) quanto à emergência da necessidade de diferenciar-se dos demais, e conseqüentemente de sentir-se único, não se manifesta da mesma maneira ou de forma homogênea, ao contrário, a diversidade é sua principal característica (LEÓN, 2005).

3.1.2 Dilemas do termo juventude

Tem sido bastante frequente a utilização dos termos adolescência e juventude nas pesquisas que se referem a essa fase da vida. León (2005) chama atenção para um evidente desenvolvimento dos estudos em torno da conceituação das noções de adolescência e juventude, nas duas últimas décadas, na América Latina, tanto na perspectiva das ações das políticas públicas, quanto do ponto de vista analítico das concepções.

Os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes. (LEÓN, 2005, p.10)

Nesse sentido, Abramo (2005, p.20) destaca que, sobre o tema das políticas de juventude, a literatura latino-americana tem consolidada uma classificação de diferentes concepções sobre a juventude. Essas concepções coexistem e, por vezes, competem entre si nos diferentes campos que compõem a arena múltipla de ações dirigidas à juventude no atual momento.

Segundo Pais (1993, p. 37) em seu estudo sobre as culturas juvenis, “a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente *unidade*, mas, também na sua *diversidade*”. O autor reconhece a inexistência de um conceito único de juventude que envolva os “diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados” (PAIS, 1993, p. 37), o que gera diferentes modos de olhar a juventude e, portanto, diferentes teorias.

Ao agrupar essas teorias, Pais (1993) divide-as em duas vertentes: a corrente geracional e a corrente classista. Na primeira, a juventude é entendida no sentido de fase de vida na qual “a reprodução se restringe à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações” (1993, p. 44). Na segunda, “a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais” (1993, p. 44).

Dayrell (2002) aponta ainda que a juventude deve estar no plural, “juventudes”, uma vez que ela pode variar de acordo com aspectos como classe social, lugar onde vivem, gerações as quais pertencem e a diversidade cultural. Isto é, estas noções vão muito além das classificações ou categorizações de cunho biológico ou da idade, e tomam outros pontos de análise para buscar diferentes dimensões desta ampla categoria.

A psicologia, tradicionalmente, trabalha com o conceito de adolescência que se difere da ideia de juventude, pois este último é mais amplo e possui um maior atravessamento de temas sociais, culturais, políticos, econômicos, territoriais, dentre outros. Assim, a adolescência se refere ao encontro de situações sociais com a transformação da energia psíquica que demanda do sujeito posicionamento frente aos diferentes conflitos. (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011, p. 457)

De acordo com a recente Lei nº 12.852 de 05/08/2013 (Estatuto da Juventude) o jovem é definido como a pessoa entre 15 e 29 anos de idade. Com isso, acaba por atingir parcela do segmento alvo de outra lei, o Estatuto

da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/1990), qual seja, o adolescente na faixa dos 15 aos 18, instituindo assim, uma relação dialógica entre as duas legislações.

Entretanto, a nova lei da juventude é clara neste sentido, estabelecendo em seu art. 1º, § 2º: “Aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos aplica-se a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.”

Deste modo, isso impõe a conclusão de que atuação na política de atendimento da criança e do adolescente, sempre norteados pelas diretrizes do ECA, deverão agora também atentarem-se para o Estatuto da Juventude, pautando suas estratégias em convergência a esse novo contexto normativo, tão bem atualizado aos novos tempos, aos novos direitos e à linguagem do adolescente-jovem.

Pesquisadores como León (2005), Groppo (2000) e Abramo (2005), anunciam a ideia de juventude pode estar vinculada a um processo temporal que revela movimentos humanos em direção a um ideal de realização, no caso a maturidade intelectual.

Entretanto, Groppo (2000, p.8) observa que “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos a ela atribuídos”. O autor observa ainda que, na sociologia da juventude, as definições do seu objeto se dividem em dois critérios que não se conciliam. São eles, o etário e o sócio-cultural.

O critério etário é enfatizado quanto à sua relatividade, pois “o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional, regional, etc.” (GROPPO, 2000 p. 10).

Além disso, o autor explica a sua opção pelo uso da “categoria social juventude” e considera que esta tem significativa importância para o entendimento de diversas categorias das sociedades modernas, seu funcionamento e suas transformações. O autor complementa, afirmando que “acompanhar os significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da modernidade em

diversos aspectos”, como o cultural, de lazer, de mercado, das relações cotidianas, da política, entre outros.

Deste modo, torna-se necessário definir que este trabalho adota a visão de juventude baseado em autores como Groppo (2000) Freitas (2005), Abramo (1994) e Léon (2005) que entendem a juventude de uma forma ampla, que pode considerá-la como um período etário pré-estabelecido, porém transcende essa ideia, compreendendo a juventude em sua amplitude como um período no qual possui relação com a construção da identidade e que ocorre um reconhecimento de si mesmo num coletivo maior, isto é, nos diferentes contextos que determinam uma situação comum de vida e convivência.

3.2 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E A BUSCA DE SI AO LONGO DA VIDA

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história. (JOSSO, 2004, p. 48)

Antes de tudo, acredito que pesquisar o outro trata-se de pesquisar a nós mesmos. É no encontro com a compreensão do mundo externo, que nos voltamos para o nosso mundo e assim para a compreensão da nossa subjetividade. Trata-se, sobretudo, de um autoconhecimento como seres sociais que somos, ou seja, construímos nossa subjetividade identificando-nos ou diferenciando-nos em relação ao outro.

Pensando na perspectiva das narrativas, abordada nesta pesquisa, a sua construção faz da pesquisa um momento significativo tanto para o pesquisador quanto para o sujeito de pesquisa. O sujeito não só colabora com a pesquisa, mas pode revisitar toda sua trajetória: sua prática, seus estudos, suas tentativas, equívocos e superações. O que é evidenciado pelo sujeito são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de significação das suas vivências. Como pesquisador, ao mesmo tempo em que se ouve, é preciso saber ouvir quem narra e identificar as significações que faz, assim como perceber o sujeito e a sua formação ao longo da vida. Portanto,

Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2010, p.36)

Seguindo essa perspectiva podemos pensar que nos constituímos como indivíduos ao passo que narramos nossa história, ou seja, quando damos significado às experiências que formam nosso percurso ao longo da vida. Assim, essa compreensão está intrinsecamente ligada a ação de dar movimento a vida e ver além daquilo que se mostra óbvio.

Para chegar a essa compreensão, conforme Josso (2004), é necessário voltar-se para as próprias experiências e subjetividades, na busca do entendimento de si. Assim, apresento a seguir conceitos da autora que ajudaram a nortear a pesquisa. Conceitos estes que estão voltados para a formação do indivíduo como experiência e para a busca do conhecimentos de si mesmo ao longo dessa formação/vida.

3.1.1 A experiência como formação

Nesta pesquisa utilizo o conceito de experiência como formação na perspectiva teórica de Josso (2004), para quem a experiência é a vivência carregada de significado, isto é, a vivência da qual nos tornamos conscientes de nós mesmos – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos, sobre como estamos nos tornando indivíduos e principalmente sobre o conhecimento de nós mesmos, das relações que são estabelecidas no nosso processo formativo e nas aprendizagens construídas ao longo da vida.

Nesta abordagem experiencial de formação, as vivências e as experiências são as matérias-primas da formação dos sujeitos. É um convite para o sujeito tomar “conhecimento de si” e assumir uma postura ativa em relação à sua formação, tornando-se, portanto, sujeito dessa. Dessa forma, terá condições de identificar as potencialidades que estão escondidas em sua história, estar consciente das suas mudanças em relação às suas ideias, projetos, à sua pessoa e à maneira de ser e estar no mundo para (des)construir as suas identidades, que vão mudando ao longo do tempo; para melhor

perceber o poder de fazer que está sob a sua responsabilidade; para obter e desenvolver um certo poder e liderar a sua vida, desenvolvendo a sua criatividade, o seu imaginário, enfim, para desenvolver as suas potencialidades enquanto ser humano. Nessa perspectiva, as pessoas aprendem com as suas vivências e experiências e, por isso, tornam-se sujeitos da sua formação.

Josso (2010, p. 35) explica ainda que, “formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Nesse sentido, conforme Larossa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece. O que nos acontece nos dá forma e, se nos dá forma, constitui a nossa formação.

Tomando como base que toda experiência é um “encontro entre uma subjetividade concreta com uma alteridade que a desafia, a desestabiliza e a forma” (LAROSSA, 2002, p. 143), a formação pode ser vista como os entendimentos que formamos sobre tudo que experienciamos ao longo da vida, a partir dos quais passamos a dar significado para alguma coisa. Assim, para Josso (2010, p. 35) “[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência”.

Refletir os aspectos sobre o que são as experiências formadoras na vida de uma pessoa, permite entrar no que Josso (2004) considera ser o cerne da questão: o processo de elaboração da experiência. Nesse sentido, ela sugere que para a compreensão da construção da experiência pode ser vista a partir de três modalidades: 1) Ter experiências – Significa viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-las provocado; 2) Fazer experiência – São as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, ou seja, somos nós mesmos que criamos, de propósito as situações para fazer experiências; 3) Pensar sobre as experiências – Tanto as adquiridas sem que tivéssemos que procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos (item 2). Nesse sentido, a experiência formadora

Designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam. (JOSSO, 1991, p. 198)

Para que uma experiência seja considerada formadora, na perspectiva de Josso (2004), é necessário pensá-la sob o ângulo da aprendizagem:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 28)

Assim, uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de "caminhar para si":

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.59)

Na concepção de Josso (2004, p. 123), “a formação não é senão experiencial”, porque lhe são inerentes a atribuição de sentido e a reflexão sobre o que foi vivido, e isso exige a apropriação das situações por parte do sujeito. Assim, a experiência é condição necessária para que ocorra formação.

Para Dewey (1971), a experiência é educativa se respeitar dois princípios: o princípio da continuidade e o princípio da interação. Estes princípios são interdependentes e constituintes da experiência. O princípio da continuidade significa que cada nova experiência vale-se das experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recursos terá para viver as situações futuras.

A experiência empreendida e sofrida modifica o que atua e a sofre, afetando esta modificação, quer o desejemos ou não, a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente [...] toda a experiência recolhe algo do que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois. (DEWEY, 1971, p. 36-37)

A experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspectos referente às vivências anteriores e, por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras. Isto é, “situações diferentes sucedem-se umas às outras, porém, devido ao princípio da continuidade levamos sempre algo da anterior para a seguinte” (DEWEY, 1971, p. 51).

A experiência depende das nossas oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências. Como afirma Dominicé (1990, p. 62), “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. Deste modo, o estudo da experiência não resume-se a mera descrição do percurso realizado, mas torna-se essencial a existência de uma interpretação reflexiva do que foi vivenciado por parte do sujeito implicado na ação.

Através da interpretação do que foi vivido é possível compreender se as experiências resultaram em aprendizagens, ou, pelo contrário, não passaram de vivências, sem que se tenha concretizado o seu potencial formativo. A multiplicidade de aprendizagens resultantes da formação experiencial depende diretamente da riqueza e diversidade das situações vividas pelo sujeito no contexto que o rodeia, pois “o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso” (DOMINICÉ, 1990, p. 59) de vida de cada pessoa, do conhecimento de si e das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida.

No que diz respeito a consciência de si, Larrosa (2004) afirma que, no presente é sempre uma consciência de quem somos neste preciso momento de nossas vidas, destacando a temporalidade da narração em atividades de uso da memória:

Recordar é algo que nós fazemos e para isso necessitamos da oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo. (LARROSA, 2004, p. 16)

Esse caráter temporal da experiência humana também é destacado por Abrahão (2005), quando afirma que a memória é um elemento chave do trabalho com pesquisas biográficas. Para a autora, o pesquisador trabalha para poder reconstruir elementos rememorados que permitam a compreensão de seu objeto de estudo – o sujeito, com isso, articula memória e conhecimento buscando construir uma "arqueologia da memória". Nesse processo de narração há a necessidade de compreensão de que cada sujeito representa o fato vivido através de escolhas à luz de uma memória seletiva, e o reconstrói de forma peculiar, de maneira intencional ou não (ABRAHÃO, 2005).

Em se tratando dos mundos dos jovens e seus contextos musicais, a formação é vista aqui como a relação que esses jovens estabelecem com os tempos/espacos que vivenciam, e nos quais constroem as suas apropriações e experiências musicais. É, no sentido dado por Josso (2002), a formação vista sob vista sob a perspectiva do sujeito aprendente.

Nesse sentido, Josso (2002) vê a experiência formativa como uma procura vital, uma busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Os cenários e contextos relacionados a essa constituição da formação, que são evidenciados através da narrativa de si, inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem das nossas experiências de seres socioculturais e psicossomáticos que somos. Para Josso (2002),

[...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica diretamente o aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou 'homo economicus', a sua consciência de 'homo faber' e a sua consciência de 'homo sapiens' [...]. (JOSSO, 2002 p. 29)

Ao investigar a experiência formativa, Josso (2004) não se fixa na instituição formadora, nem nos dispositivos de formação, mas na relação que os sujeitos estabelecem com os tempos e os espaços em que vivem, através de sua capacidade de agir e de atribuir-lhes sentidos.

O aprendente é quem vai contar e traduzir a sua aprendizagem, a sua formação na prática. O aprendente trará o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem. O aprendente é um ser único, que tem sua própria história, sua própria vivência, sua formação específica. As vivências tornam-se experiências à medida que são narradas.

Cada aprendente vai narrar o que lhe convém, o que lhe é significativo. Pode ser a narrativa de uma perspectiva de felicidade ou de adversidade, assim como nosso dia pode ser analisado ou recontado de diferentes perspectivas, podendo trazer uma perspectiva positiva ou negativa dos acontecimentos. Essa perspectiva é dada pelo sujeito de acordo com a sua própria vontade e definição daquilo que acredita ser pertinente e/ou significativo para ser evidenciado no relato da sua história. Para Josso (2010), o aprendente é ativo, pois narra e constrói sua narrativa de formação, criando um projeto de si através das aprendizagens da situação, sendo que, para essas, é necessária uma presença consciente do sujeito, “é a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação” (JOSSO, 2010, p.78).

3.1.2 A busca de si no processo de formação e da vida

No caminho da vida, através das nossas experiências, aprendemos e unimos ao nosso ser, de modo (in)consciente, imagens e aspectos que nos compõem. Desde nossa chegada ao mundo iniciamos uma viagem repleta de situações que nos afastam e nos aproximam de nós mesmos. A vida é uma constante caminhada cheia de passagens e portas que levam para todos os lados e nesse processo frequentemente olvidamos a nós mesmos.

Em muitos casos, não há tempo de se entrar em contato com nossa verdadeira essência e não poucas vezes duvida-se da existência desse si mesmo que é inerente a todos. Somos a fonte, mas algumas vezes não a

encontramos. Todavia existe um lugar em cada um de nós onde reside o sentido real da nossa própria existência. Narrar nossa vida é ir ao encontro dessa fonte, é entrar em contato com as nossas experiências e nos tornarmos sujeito de nós mesmos.

Para esta reflexão me baseio no *Cheminer vers soi* (JOSSO, 1991) traduzido para o português – *Caminhar para si* – no qual Josso estuda em si mesma e revisita experiências formadoras que, pela força de significação, foram fundadoras e desencadearam os rumos de sua vida. Partindo de uma visão retrospectiva e prospectiva, extraiu de seu percurso vivências que se transformaram em experiências e contribuíram para sua (trans)formação.

A autora esclarece que a apresentação de sua narrativa foi um desafio a que se propôs, pois a reflexão sobre seu percurso de vida, de formação e do lugar de conhecimento estruturam a síntese de sua atividade de pesquisadora, os processos de formação, conhecimento e aprendizagem. Sustenta que, com a elaboração de sua narrativa, foi possível demonstrar a integração da subjetividade do pesquisador no trabalho de pesquisa, justificando que “essa integração permite evidenciar os pressupostos de qualquer pesquisa, seus contextos de significação e enseja ao leitor discutir os saberes produzidos” (JOSSO,2010, p.153).

Essa busca de si é abordada por Josso (1991) através da metáfora do “caminhar para si” como meio de ter o controle da própria vida, de tornar-se sujeito de si, adotando uma postura ativa frente as suas experiências e a sua vida.

A metáfora sugere a atividade de um sujeito que inicia uma viagem e no decorrer do caminho, a partir dos encontros e acontecimentos, ele localiza-se no espaço-tempo do aqui e agora e procura compreender o que o orientou durante essa caminhada, fazer o registro das suas bagagens e recordar os seus sonhos e decepções, procurando voltar para si a partir dos caminhos percorrido. Nas palavras de Josso (2010, p. 84), “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. A partir desse encontro de si, o sujeito reflete sobre suas vivências e conseqüentemente transforma-se em alguém capaz de coordenar a sua própria vida. A tomada de consciência das experiências formadoras revela aspectos do sujeito que emergem como um referencial experiencial e pode ser considerado

como pressuposto constitutivo da maneira de ser do sujeito ao alicerçar suas ideias e pensamentos e exteriorizar aspectos que manifesta em suas relações e no contexto em que se encontra.

Assim, cada pessoa precisa viver como autor de sua formação, ou seja,

[...] de adquirir a consciência necessária não apenas quanto à reivindicação de ser sujeito, mas também à sua realização, por mais difícil e frágil que ela possa ser. O projeto de conhecimento toma então toda sua amplitude, não apenas porque ele define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha a consciência de si e seu contexto, tanto quanto a qualidade de sua presença no mundo. (JOSSO, 1991, p.21)

Nesse processo de constituição do sujeito emerge o “caminhar para si”, pois todo esse percurso de reflexão e ressignificação das experiências formadoras trata-se de voltar para o entendimento de si e da vida. Nessa perspectiva, entender trata-se de encontrar o seu lugar no mundo e isso só é possível à medida que nos voltamos para tudo que vivemos ao longo da vida. Conforme Josso (2004),

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59)

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo, não é apenas a compreensão de como nos formamos por meio de um conjunto de experiências acumuladas ao longo da vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, permite a pessoa encarar a sua trajetória de vida, os seus investimentos e objetivos, articulando de uma forma mais consciente as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e todo o seu imaginário individual e social.

Assim, penso que é necessário o entendimento de que não somos seres isolados, somos partículas únicas de um todo que nos explica, nos faz ser quem somos. Assim, o mundo nos transforma e, ao mesmo tempo, é

transformado por nós. É um ciclo. Nesse sentido, as trajetórias experienciadas por cada um, delineiam-se em referência aos modelos e às representações do indivíduo, contendo as expectativas, as experiências, as referências compartilhadas da coletividade, e evoluem em função do contexto histórico e social e das transformações econômicas e tecnológicas.

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser. (JOSSO, 2010, p. 27)

Nesta perspectiva da conscientização de si, pode-se dizer que, a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial, limitada apenas a narrativa verbalizada, mas um das formas privilegiadas de atividade reflexiva do ser humano para representar e compreender a si mesmo como ser historicamente situado socialmente. Isto é, a dimensão da experiência e da aprendizagem de si não é dissociável da experiência e da aprendizagem dos mundos sociais que eles atravessam.

Voltando para a perspectiva da pesquisa, frente a essas afirmações, surgem as perguntas: Por que pesquisamos? O que buscamos? Na minha pouca experiência de vida, penso que no cerne da nossa existência buscamos “nos juntar”, unir os pedaços de nós que a vida, muitas vezes, se encarrega de fragmentar. Entretanto, a vida, com seus modelos sociais, religiosos, culturais, encarrega-se de nos compartimentar, nos transformar em muitos, ao ponto de nos distanciarmos e até mesmo de nos perdermos de nós mesmos.

Buscando pensar sobre essa questão, por meio das narrativas, o sujeito pode encontrar o meio de “reunir” sua experiência de um espaço social fracionado e dar a essa experiência a continuidade que esse espaço não lhe oferece. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Partindo do que foi exposto acerca do processo de caminhar para si, acredito que uma forma de fazer esse percurso, ou seja, de entender as próprias decisões e torna-se sujeito de si, seja vislumbrar ao longo da vida a imagem de um projeto futuro que transcende a ideia de uma concretização profissional e busca o entendimento, construção e o encontro de si mesmo no

mundo. Assim, trago como decorrência da pesquisa os caminhos percorridos, bem como as influências e relações criadas ao longo construção do “projeto de si” dos quatro jovens entrevistados. Para isso, apresento a seguir os caminhos teórico-metodológicos que nortearam a realização da pesquisa.

4. COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA AUTOBIOGRAFIA

Esta pesquisa, que tem como objetivo compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas, está fundamentada em conceitos epistemológicos da pesquisa biográfica. Essa continuidade pode estar relacionada as experiências pessoais vivenciadas pelos jovens e suas percepções sobre si. Deste modo, para compreendê-la é necessário dar voz a esses jovens para que eles próprios contem sobre essas experiências, descrevam suas vivências e evidenciem as experiências pessoais vividas pelos entrevistados mais significativas para a persistência na sua trajetória musical.

Tais características levaram a realização de uma abordagem qualitativa que permite destacar as subjetividades dos sujeitos, utilizando mais especificamente como abordagem autobiográfica tendo como técnica de pesquisa a entrevista narrativa.

Assim, este capítulo destaca a opção pela abordagem qualitativa, o referencial teórico metodológico, o relato do processo das entrevistas narrativas, bem como aponta os critérios para análise das entrevistas.

4.1 ASPECTOS TEÓRICOS

4.1.1 Autobiografia e compreensão Hermenêutica

Os conceitos teóricos fundantes desta pesquisa estão calcados na epistemologia da pesquisa biográfica na visão da pesquisadora Christine Delory-Momberger. Essa abordagem epistemológica se nutre de teorias da Hermenêutica tratadas por Wilhelm Dilthey (1833-1911); Hans George Gadamer (1900-2002) e Paul Ricoeur (1913-2005). Esses teóricos, que discutem a filosofia numa perspectiva histórica, se fundamentam nessa teoria para elucidar que o sujeito é um ser interpretativo.

A dimensão Hermenêutica da mediação biográfica baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela

decorre numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico. Nesse sentido, Dilthey apoiou-se no filósofo e teólogo alemão Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834) para desenvolver sua concepção de aplicação da Hermenêutica no estudo da História. Para isso, Passeggi (2011) explica que o teórico Dilthey ressignificou o termo de sua restrita aceção inicial que era apenas interpretativo-teológico-religiosa, ampliando a análise dos textos sacros para o âmbito dos estudos históricos como método de interpretação científica de textos.

Dilthey, ao relacionar autobiografia e vivência, começa a pensar em uma Teoria Geral da Interpretação como o modo de estar no mundo. Ele abre o caminho para esse ramo filosófico, aplicando essa teoria para o modo de viver história, não apenas nos textos. Passeggi (2011) entende que o que Dilthey propõe é que há um nexos, uma intencionalidade em tudo o que fazemos. Para a autora, na autobiografia, o sujeito vive e depois dá um sentido para a própria vida. É preciso, segundo a autora, deslocar-se do presente e voltar-se para o passado, para enxergar em meio a nexos individuais, uma força unificadora que atribui sentido à nossas vivências. Só assim podemos extrair algum conhecimento objetivo. Ao fazer isso, para analisar a vida, o sujeito usa as categorias pelas quais ele próprio viveu o que narra. Essas categorias são partilhadas pelo sistema de cultura no qual o sujeito está inserido. Com base na teoria interpretativa de Dilthey, entendo que é possível enxergar, em nossas vivências, uma força maior do que nós mesmos e que atribui sentido às vivências. Assim, pela autobiografia é possível chegar a compreensões distintas acerca do sujeito como ser histórico e interpretativo a partir das categorias usadas pelo sujeito na narrativa.

Com Gadamer, a Hermenêutica perde muito do seu caráter metodológico e passa a ter um caráter mais ontológico, existencial, criando uma filosofia do próprio ser, que é também histórica. A natureza da compreensão humana passa a ser vista por ele, após a virada linguística, como meio para a compreensão do indivíduo no mundo, de forma a ser observada como processo de aprendizagem intersubjetivo. Ele se apoia na ideia da condição do sujeito se ver imerso em um contexto histórico-linguístico, condição de possibilidade que molda e fornece um horizonte de sentidos.

É por meio dessa consciência histórica, então, que todos os fenômenos do mundo são tomados como objetos. É precisamente nesta tomada que o espírito conhece mais profundamente a si mesmo e transfere os próprios fenômenos humano-históricos à vitalidade espiritual de onde procederam. Neste sentido, Gadamer (2002), diz que “as configurações do espírito objetivo são para a consciência histórica, portanto, objetos do autoconhecimento”.

Na obra *Verdade e Método*, Gadamer (2002) questionou os pressupostos diltheyanos, especificamente sobre os nexos efetivos que relacionariam o indivíduo a um todo social, não acreditando apenas que este determinaria aquele, mas que ambos se determinariam mutuamente no processo que ele identifica como círculo hermenêutico. Dilthey radicaliza a tentativa de liberar a *compreensão histórica* de todos os pressupostos dogmáticos e, como consequência, fundamenta a autoconsciência histórica na *vida*. Gadamer, por sua vez, assume a tarefa de refazer o caminho aberto por Dilthey com o intuito de explicitar um novo modo de compreender a razão e a existência humanas, tomando como ponto de partida a experiência concreta dos homens e sua finitude.

Para Ricoeur (1989), a Hermenêutica é uma fonte metodológica para a compreensão de obras teóricas ou poéticas. Configura-se como um instrumento e um guia para a compreensão de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos e nas ações e construções racionais ou poéticas. A Hermenêutica, como instrumento de compreensão do discurso ou da ação, configura-se como um laço caracterizado, como uma articulação daquilo que chamamos de compreensão, da “estrutura compreensível do ser no mundo” (RICOEUR, 1989, p. 100). Por isso, sua obra tem caráter simbólico, seja um discurso (uma linguagem) ou uma palavra, e necessita da mediação simbólica do mito, da poesia ou do símbolo.

O discurso, também para Ricoeur (1989) é uma sequência de frases. É feito de frases e é maior do que uma frase, por isso, ao codificá-lo ou decodificá-lo, busca-se compreender e perceber gênero e estilo, isto é, apreender o acontecimento e o sentido por ele apresentados.

Deste modo, pode-se dizer que, a autobiografia abriga uma Hermenêutica voltada para um sistema de interpretação e compreensão daquilo que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida organizados

em forma de narrativas. Assim, os pensadores citados anteriormente nos dão uma dimensão da Hermenêutica para uma compreensão de estudos relacionados aos fenômenos humanos, explicitados pela linguagem quer seja figurativa, oral ou escrita. Isso, nas palavras de Delory-Momberger (2008), significa que esses mesmos princípios que regem as ciências humanas são os que fundamentam a autorreflexão e a auto interpretação que as pessoas são capazes de realizar sobre si mesmas a partir da sua própria experiência de vida.

Assim, para abarcar o nosso objeto de estudo, que trata das experiências formativas musicais ao longo da vida dos jovens da OMPC, partimos dos aspectos epistemológicos que envolvem a pesquisa biográfica, discutidos por Delory-Momberger (2012). O que constitui o projeto epistemológico da pesquisa biográfica é a “constituição individual” do sujeito (DELORY-MOMBERGER, 2012). De acordo com a autora, o objeto de estudo da pesquisa biográfica se inscreve em uma das questões centrais da antropologia social buscando compreender “como os indivíduos se tornam indivíduos?” (p. 523). Essa temática convida outras áreas do conhecimento a desdobrar outras questões que tratam da complexidade das relações dos indivíduos e suas inscrições nos contextos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos.

A epistemologia da pesquisa biográfica tem como seu objeto de estudo as relações entre o indivíduo e as representações que ele faz de si mesmo e das suas relações com os outros. Ou seja, entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. Isso significa que o objeto da pesquisa biográfica consiste em “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). A pesquisa biográfica preocupa-se em abordar as questões ligadas à narratividade, à reflexividade da escrita e ao sujeito, assim como aquelas ligadas às temporalidades para fazer emergir o presente agindo, o passado como experiência e o futuro como horizonte de responsabilidade.

A narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 26) “tornou-se um caminho para o entendimento da experiência”. Nessa perspectiva, as

experiências são as histórias que as pessoas vivem. Para os autores, “as pessoas vivem histórias, e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (p.26), educando a nós mesmos e aos outros.

Os desenvolvimentos teóricos mais recentes da pesquisa biográfica propostos por Delory-Momberger (2006; 2011; 2012) têm evidenciado o carácter eminentemente transdisciplinar do trabalho que recorre ou se baseia em histórias de vida, narrativas biográficas, material autobiográfico.

Para a autora, tal proposta toma em consideração tanto as dimensões sociais, políticas, históricas, discursivas, culturais, presentes nas abordagens biográficas, como as aproximações entre diferentes correntes ou tradições da pesquisa com e sobre histórias de vida nas ciências sociais e humanas, nos últimos cem anos.

A pesquisa biográfica é fundada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. Cada ser carrega em sua trajetória de vida instituições educacionais de ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais. Ou seja, há um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2011).

De acordo com Josso (2006), a pesquisa biográfica, dá legitimidade à mobilização da subjetividade como produção do saber ser. A reflexão biográfica permite explorar em cada um de nós a manifestação daquilo que somos e daquilo que nos tornamos. Segundo Abreu (2011), “no curso da vida, o sujeito se engaja na busca de si mesmo, na busca de sentido e na busca de conhecimento, de forma que o que está entre o saber ser e o saber fazer é a mobilização do conhecimento de si e das coisas” (p. 47).

Para Moita (1992), a pesquisa biográfica é mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, “é via de acesso à sua exploração” (p.117), e prende-se, com sua especificidade, tanto a uma ordem metodológica como epistemológica (MOITA, 1992,). Para a autora, o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores.

Assim, a abordagem biográfica é relevante para se compreender as posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (SCHUTZE,

2007), mas como explica Abreu (2011) isso não significa que o método narrativo tem a intenção de reconstruir a história de vida dos entrevistados, mas sim, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos indivíduos.

Em relação a experiência biográfica cumulativa, Delory-Momberger (2008), diz que ela é constituída verticalmente, na relação com a temporalidade, e horizontalmente, na relação com os outros. Portanto, só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse mundo com os nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Como explica a autora, pelo trabalho biográfico realizado sobre si mesmo em um período de questionamento de sua identidade pessoal e social, o indivíduo relaciona as experiências que faz de si mesmo às realidades socioestruturais nas quais atuam e de escrever-agir sua história, simultaneamente, como construção pessoal e como processo de socialização.

A forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas. Delory-Momberger (2008) esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa apresenta-se como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida, conforme afirma Delory-Momberger (2008):

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para uma conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que tem seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37)

Assim, ao narrar um acontecimento, a pessoa reorganiza sua experiência, de modo que ela tenha ordem coerente e significativa, dando um sentido ao evento. Por meio das narrativas, podemos ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta. A pessoa narra suas experiências, reconstruindo eventos passados de uma maneira congruente com sua compreensão atual, ou seja, o presente é explicado tendo como referência o passado reconstruído, e ambos são usados para gerar expectativas sobre o futuro.

Essas são as ações de determinado número de personagens, e esses personagens agem a partir de situações que mudam. Por sua vez, essas mudanças trazem à luz elementos da situação vivenciada e dos personagens que estavam previamente implícitos. Com isso, eles exigem que se reorganize e reflita sobre as suas experiências. Assim, o modo como o indivíduo conta sua história e reflete sobre a sua trajetória reflete a maneira como ele a vê e a compreende. Nesse sentido Delory-Momberger (2012) afirma que,

A maneira como os atores dão conta dos seus percursos de vida faz aparecer, claramente, essa interpretação dos setores de vida e das trajetórias, essas trocas e esses reequilíbrios ininterruptos entre os diversos espaços e temporalidades da existência. As narrativas de vida, quaisquer que sejam as fragmentações, as rupturas, às vezes os impasses da narração – manifestam o trabalho de interpretação e de construção que os atores realizam sobre si mesmos, sobre sua existência, suas relações com os outros, sobre os lugares que ocupam nos seus diversos ambientes sociais. (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 84)

Assim ao narrar a sua própria história, o indivíduo age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto. Contudo, o relato não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. A identificação e o tratamento cruzado desses relatos permitem tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação de quem narra, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade.

4.1.2 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa é frequentemente descrita como sendo essencialmente indutiva em sua abordagem, o que quer dizer que a mesma é conduzida pelos achados, sendo os resultados e conclusões extraídos diretamente destes últimos. Isto contrastaria com a abordagem quantitativa, através da qual ideia e hipóteses formuladas são testadas em dados coletados especialmente com este propósito.

Alguns autores já não veem essas duas abordagens de forma tão separada e sim uma podendo ser complemento da outra de acordo com os objetivos das pesquisas. Assim, Freire (2010) explica que a pesquisa qualitativa não é antagônica da pesquisa quantitativa, entretanto elas têm perspectivas e objetivos de natureza diferentes e eventualmente elas podem se complementar, pois não há objetividade sem certa dose de subjetividade e vice-versa, portanto “a pesquisa dita qualitativa não pressupõe um alheamento da realidade nem a ausência de certa dose de objetividade” (FREIRE, 2010, p. 15).

Os pressupostos das pesquisas consideradas quantitativas diferem das pesquisas qualitativas, pois estas são por natureza predominantemente subjetivas. A autora ainda acrescenta que “a abordagem qualitativa considera a realidade como uma instância em interação dialética com o sujeito ou mesmo como resultante da percepção do sujeito e não como um fenômeno em si” (FREIRE, 2010, p. 21).

Para Stake (2011, p. 29), “a diferença entre os métodos quantitativo e qualitativo é mais uma questão de ênfase do que de limites”. Isso quer dizer que enquanto os estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses e variáveis, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento. Além disso, seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Isto é, dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Stake (2011) ainda explica que, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador procura entender os

fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos da situação estudada e, a partir, daí situa sua interpretação dos fenômenos estudados.

O método é descrito por Gil (1999) como o caminho escolhido para se chegar a um determinado objetivo. O autor ainda acrescenta que a escolha do método é determinada pelo tipo de investigação que se deseja fazer e pela classe de proposições que se deseja descobrir.

Deste modo, dadas as características da investigação, a pesquisa de natureza qualitativa mostrou-se adequada por se tratar de um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Os tipos de pesquisa que normalmente adotam uma abordagem qualitativa: investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de casos, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interacionista ou simplesmente descritiva e as ferramentas mais utilizados são: observação, entrevista, grupo focal e análise documental (BRESLER, 2007).

Na pesquisa qualitativa, os estágios reconhecidos do processo de pesquisa formulação do problema, identificação das informações-chave, coleta de dados e análise - embora mereçam frequentemente um lugar formal, não são em geral facilmente separáveis. Ao invés de se apresentar como um processo linear, a pesquisa evolui em direção a seu final no que poderia ser melhor descrito como uma série de iterações com modificações de compreensão ocorrendo através da fase de entrevistas, assim como durante os estágios de análise formal e de redação.

Outro ponto bastante enfatizado na pesquisa qualitativa é que não é o objeto de pesquisa que define a abordagem utilizada e sim a visão do pesquisador e seus objetivos, ou seja, de certa forma toda pesquisa reflete a visão de mundo do pesquisador, portanto expressa valores e convicções que conseqüentemente irão resultar em um olhar mais subjetivo ou objetivo em relação ao fenômeno estudado (FREIRE, 2010).

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade.

No campo da Educação Musical, a preferência pela abordagem qualitativa é decorrente da natureza estético-filosófica e social de seu objeto: a música e suas diferentes práticas (FREIRE, 2010; BRESLER, 2007).

Bastian (2000) explica que as pesquisas na Educação Musical não são reconhecidas e consideradas de uma forma clara como seria o desejável. Além disso, o autor destaca a necessidade de que a pesquisa na área não deve excluir a relevância da práxis ou reduzi-la a qualquer utilidade ou serviço, limitando sua auto compreensão, sua visão e suas tarefas.

A pesquisa pedagógico-musical, em razão também de sua relação com a prática, deve refletir não somente sobre a qualidade de seus problemas que são investigados com métodos adequados, ou melhor com uma combinação de métodos embasados e qualificados mas, também, refletir sobre questões de divulgação, aplicação, aproveitamento e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais a pesquisa pedagógico – musical no seu todo ficaria axiomáticamente subordinada à ditadura da relevância da prática. (BASTIAN, 2000, p. 77)

Assim sendo, os autores supracitados levam a compreensão que as condições de produção e transmissão e apropriação da música estão inseridas nos diferentes contextos das relações humanas e, por isso, a abordagem qualitativa deve privilegiar as subjetividades presentes nessas relações. Isso pode ser capturado através de técnicas de pesquisa como a entrevista narrativa que será descrita a seguir.

4.2 TÉCNICA DE PESQUISA

4.2.1 Entrevista

A entrevista é uma ferramenta de construção de dados e informações bastante utilizada nas pesquisas de abordagens qualitativas. Segundo Freire (2010), essas abordagens qualitativas diferem essencialmente das quantitativas, desde a formulação das questões e objetivos e conseqüentemente de toda a pesquisa. A autora explica ainda que, “as bases filosóficas da pesquisa qualitativa (subjetivista) encontram-se na dialética e na

fenomenologia, ambas implicadas com uma visão mais subjetiva da realidade e com a relativização do conhecimento” (FREIRE, 2010, p. 21).

Apresento no item a seguir a entrevista narrativa. A técnica de coleta de dados utilizada para realização desta pesquisa utiliza eixos norteadores a partir de um pergunta geradora sobre o tema que se deseja saber. E o entrevistado fala livremente, com poucas intervenções do pesquisador.

Assim, a entrevista narrativa, que tem como premissa estimular o entrevistado a contar a história sobre acontecimentos importantes tanto da sua vida quanto do contexto social ao qual está inserido, foi a técnica utilizada para a coleta de dados desta pesquisa e será apresentada a seguir.

4.2.2 Entrevista narrativa

A retomada da pesquisa qualitativa a partir dos anos 1970 possibilitou à pesquisa na área educacional alemã o retorno às suas próprias tradições hermenêuticas assim como uma modernização e internacionalização das suas teorias e abordagens, dentre as quais destacam-se três vertentes metodológicas que seguiram se desenvolvendo e se atualizando: A metodologia histórica-hermenêutica caracterizada como uma avaliação racional de documentos significativos de uma maneira metódica e verificável; A Hermenêutica mais centrada na estrutura do processo educativo e a Hermenêutica comprometida com a prática social (WELLER, 2009).

Assim, a Hermenêutica inspirou o desenvolvimento de novos métodos de coleta e análise de dados empíricos no campo das Ciências Sociais e da Educação, mas como explica Weller (2009), o desenvolvimento desses novos métodos interpretativos ocorreu em combinação com outras tradições teóricas surgidas nas primeiras décadas do século XX. Entre as abordagens desenvolvidas a partir dessa época encontra-se a análise de narrativas de Schutze. O sociólogo alemão Fritz Schutze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica dentro desses campos científicos. O autor desenvolveu um método de análise de dados narrativos conhecido como entrevista narrativa (SCHUTZE, 2007).

Schutze empregou essa técnica de coleta de dados pela primeira vez em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação administrativa nos anos 1970, cujo foco estava voltado, sobretudo, para as ações dos atores políticos locais (WELLER, 2009).

Além disso, ao idealizar essa forma de entrevista, Schutze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. Nesse sentido, Weller (2009) descreve que nessa abordagem idealizada por Schutze,

A entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. (WELLER, 2009, p. 5)

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schutze contribuiu expressivamente para a ressignificação da pesquisa biográfica nas Ciências Sociais e na Educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os pontos centrais que delimitam as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos nas estruturas sociais as quais fazem parte. De acordo com o autor,

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos de vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. (SCHUTZE, 1983, p. 284)

Como explica Germano (2013), o método de Schutze insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, além de contribuir significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica dentro desses campos científicos.

Schutze (2007) parte do princípio que a narração está mais propensa a revelar em detalhes as estruturas que orientam as ações dos sujeitos. Para o autor, a narração autobiográfica é vista como uma atividade elementar do trabalho biográfico:

Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento. (SCHUTZE, 2007 p. 8-9)

No Brasil, o método de Schutze foi difundido especialmente pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2002). Segundo esses autores, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”, ou seja, independente do campo de estudo, a entrevista busca colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa em um determinado momento da sua existência e da sua experiência (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares na comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos, encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o

tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

A narrativa é uma forma universal encontrada em todas as culturas, tem sido utilizada em diferentes tipos de problemáticas na pesquisa social, acompanhando o recente avanço dos estudos biográficos e o interesse generalizado por métodos que equilibrem as perspectivas micro e macro-sociais. Através das narrativas as pessoas expressam suas percepções, sua visão de mundo, as maneiras de interpretar os acontecimentos e também os conflitos que vivem. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.91) “parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar”. Isto é, contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da forma da linguagem é uma capacidade universal.

O estudo de narrativas vem conquistando uma nova importância nos últimos anos. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. A narrativa como uma forma discursiva, como história e como histórias de vida, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A diferença básica é que nessa modalidade de entrevista o entrevistado narra os acontecimentos de forma espontânea, utilizando sua própria linguagem e seu modo de estruturar o seu discurso sem se preocupar com a temporalidade ou linearidade da informação. Já no modo pergunta-resposta, como explicam Jochelovitch e Bauer (2002) “o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Para obtenção de uma versão da história que siga fielmente a perspectiva do entrevistado, o pesquisador deve interferir o mínimo possível no decorrer da entrevista.

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais “válida” da perspectiva do entrevistado, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de

entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95)

Nesse sentido, ao contar um acontecimento, a pessoa tem compromisso com a expressão simbólica do mundo e como ele funciona. Ela se refere a um acontecimento que ocorreu no passado, mas, agora, à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros padrões de comportamentos que socialmente são estabelecidos, enfim, ela reconta o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada.

Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa. A vida de uma pessoa tem muitas ramificações, entrelaçamentos, expansões e uma infinidade de possibilidades a serem realizadas, que se relacionam com muitas outras experiências, permitindo que um evento seja contado e recontado de diferentes maneiras, considerando-se diferentes pontos de vista.

Jochelovitch e Bauer (2002), explicam ainda que, no ato de contar histórias está dividido em duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo. Assim, o enredo torna-se crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. Ou seja, “é através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002 p. 92). Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido.

Se considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. “É o enredo que dá coerência e sentido a narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Bertaux (2010), propõe uma concepção que considera o relato de vida como uma forma de narrativa a partir do momento em que o sujeito conta a outra pessoa um episódio qualquer dentre as suas experiências vividas. Assim, o ato de relatar significa que “a produção discursiva do sujeito tomou a forma *narrativa*” (p. 47). O autor ainda explica que essa forma de narração não exclui a inserção de outras formas de discurso em seu interior. Para narrar uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações, explicar suas razões de agir, descrever os contextos e até mesmo formular avaliações sobre as ações e os próprios atores.

Segundo Delory-Momberger (2012) a principal finalidade da entrevista é apreender a singularidade de uma fala ou de uma experiência.

O que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526)

Quanto a obtenção de informações, a narrativa possibilita ao entrevistado, ao organizar as ideias para o relato escrito, ou, oral, reconstruir e dar sentido pessoal as suas experiências de vida de modo reflexivo, ou seja, realizar uma auto reflexão que colabora na compreensão de sua própria prática. Delory-Momberger (2012) também aborda o papel reflexivo que a narrativa proporciona ao entrevistado no momento da sua narração e consequentemente da análise das suas experiências.

A ênfase na experiência presente e a leitura interpretativa que [as pessoas] fazem dela, no sentido da matriz formativa, permitem compensar a indefinição do sentido, estimulando a buscar os pontos de apoio, as referências identitárias que a indeterminação do *status* e dos papéis não fornece de fora para dentro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 86)

Assim sendo, a narrativa, ao ser utilizada como procedimento de pesquisa pode, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de formação e auto reflexão proporcionando a recaptura e a busca de coerência para uma experiência vivida.

Além disso, Delory-Momberger (2012) ressalta que fala de si (narrativa), é um instrumento privilegiado justamente por possibilitar ao

narrador uma tentativa de mediação da sua trajetória, na medida em que é um operador de unidade e de continuidade da experiência.

Com as narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência não necessariamente temporal, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana. O narrador pode encontrar o meio de “reunir” suas experiências de um espaço social fracionado e dar a essa experiência a continuidade que esse espaço não lhe oferece (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A narrativa fundamenta o modelo que inspira nossas representações biográficas e a maneira como narramos nossa vida. Fazer a narrativa de vida de quatro jovens da Orquestra de Cordas do projeto Música para Crianças consiste em contar como são esses jovens, ou como se tornaram e/ou vem se tornando ao longo do tempo. Assim apresento a seguir os dados do Projeto Música para Crianças, contexto no qual esses jovens estão inseridos e foi utilizado como campo empírico da pesquisa.

4.3 CAMPO EMPÍRICO

4.3.1 Projeto Música para Crianças – MPC

O projeto “Música para crianças - MPC” foi o primeiro projeto a oferecer musicalização para bebês em Brasília. Fundado em 2002, surgiu depois que seu atual coordenador, o professor Dr. Ricardo Dourado Freire terminou seu doutorado nos Estados Unidos. Trata-se de um projeto de extensão oferecido pela Universidade de Brasília – UnB, realizado junto ao Instituto de Arte – IDA e ao Departamento de Música. O projeto recebeu o cadastro de extensão, CE 39.879, em junho de 2002, após ser aprovado em todas as instâncias universitárias. De acordo com Freire (2008), em artigo publicado relatando o processo de estruturação e implementação do projeto, suas principais características e objetivos são:

Quadro 1 – Estrutura do Projeto Música para Crianças

Missão

- Estabelecer uma parceria entre a universidade e as famílias em benefício das crianças;
- Permitir que a música seja parte fundamental no desenvolvimento humano das crianças brasileiras;

Visão

- Ser um programa de excelência na Educação Musical Infantil;

Estratégia

- Oferecer aulas de música que sejam transformadoras na vida das crianças e seus familiares. Tornar a música importante na formação humana das crianças dentro da estrutura familiar;

Objetivos

- *Implementação e foco*- Valorizar a cultura brasileira e resgatar as tradições musicais da infância das várias regiões do Brasil;
- *Ganho Social* - Motivar a criança a aprender música com alegria e espontaneidade;
- *Usuários*- Envolver os adultos no processo de aprendizagem da criança;
- *Processos* - Permitir a formação prática de profissionais de música para educação infantil;
- *Pessoas e Aprendizado* - Desenvolver a pesquisa de qualidade na área de desenvolvimento infantil;
- *Sustentabilidade* - Tornar o programa auto sustentável e capaz de investir na pesquisa e na formação de profissionais;

Iniciativas estratégicas

- Valorizar a UnB como centro de ação para a comunidade;
- Manter o maior número de crianças no projeto e valorizar sua permanência no curso;
- Expandir o número de cursos com responsabilidade e somente abrir novas turmas com a presença de profissionais capazes de manter a qualidade de ensino;
- Promover o treinamento contínuo de Instrutores e Monitores, incentivando a aprimoramento musical e pedagógico da equipe de trabalho;
- Desenvolver uma postura e compromisso profissional de toda equipe no tratamento com as crianças e suas famílias.

Fonte: FREIRE, 2008

As aulas foram iniciadas em agosto de 2002, quando foram ofertadas três turmas: a) nascimento a 18 meses, b) 18 a 36 meses e c) 3 a 5 anos. Posteriormente, com o aumento da procura o projeto foi ampliando-se até que em 2004, foi criado o Curso Pré-Instrumental para oferecer a oportunidade para crianças de 5 e 6 anos continuarem no projeto antes da iniciação no instrumento. Em 2005, foi iniciado o projeto de musicalização de adultos e no ano de 2006 a Oficina de Linguagem Musical para crianças de 6 a 8 anos. Em 2008 foram oferecidas 61 turmas, nos cursos de Musicalização, Oficina Pré-Instrumental, Oficina de Linguagem Musical, Oficina de Flauta-Doce, Oficina de Musicalização de Adultos, Violino em Grupo. Posteriormente foram sendo criadas aulas de diversos instrumentos e três orquestras: Orquestra Infantil de Sopros MPC/UnB, Orquestra Infantil MPC/UnB e Orquestra de Cordas MPC/UnB que é o contexto contemplado por essa pesquisa.

O curso tem três etapas: A primeira, chamada Musicalização, é para crianças de 6 meses a 5 anos. É nesta etapa onde acontece o contato inicial das crianças e pais com o projeto. Até os 5 anos os pais participam das aulas juntos com filhos para ajudá-los na adaptação e interatividade durante a aula.

A segunda etapa, denominada de Pré-instrumental é a etapa na qual as crianças começam a participar das aulas sem presença dos pais. Encerrado este período, geralmente com duração de dois semestres, as crianças passam à terceira etapa e já poderão escolher o instrumento que irão aprender. Dentre as opções de instrumento estão: clarineta, flauta doce, teclado, violão, violoncelo ou violino. Podem ser inscritos no projeto apenas crianças de até cinco anos, pois é esperado que o aluno passe por todas etapas propostas.

Ao fim das etapas iniciais do curso (Musicalização e Pré-instrumental) e a iniciação do estudo de instrumento, as crianças ainda têm a possibilidade de participar de orquestras de flauta doce e clarineta, ou de violino, violão e violoncelo.

No que diz respeito ao espaço, as aulas acontecem uma vez por semana nas salas do próprio departamento de Música da UnB, adaptadas com tapetes, cortinas e diversos instrumentos, com duração de 45 a 50 minutos.

Após essas etapas, quando as crianças já estão iniciadas no instrumento elas começam voluntariamente a participar de alguma das orquestras do projeto que estão voltadas para o complemento da formação dos

alunos e tem em seus repertórios músicas apropriadas para os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Atualmente, são atendidos aproximadamente 850 alunos. Trabalham no projeto 45 pessoas, dentre elas monitores, professores e coordenadores.

O contexto escolhido para esta pesquisa foi a OMPC, na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos no projeto descrito. Esses alunos que compõem a orquestra são oriundos do próprio projeto MPC e também do curso de graduação em Música da UnB. A orquestra tem 17 integrantes, sendo 10 violinos, 3 violas, 3 violoncelos e 1 contrabaixo. Os ensaios acontecem semanalmente aos sábados, tendo duração de uma hora e meia, acontecendo sempre das 11h até 12h30. Uma hora antes do ensaio, os alunos agrupam-se em diferentes salas para realização do ensaio de naipes, liderado por um aluno monitor ou mais experiente de acordo com cada instrumento. O repertório tocado por eles é variado, porém em sua maioria são músicas eruditas. Além disso, os alunos também têm a oportunidade de solar, acompanhados pela orquestra, concertos que estão estudando nas aulas de instrumento, como demonstra a imagem a seguir, na qual a aluna toca um concerto do compositor Vivaldi. Essas participações em solos são voluntárias e ninguém é obrigado a tocar a menos que seja do seu próprio interesse e iniciativa.

Figura 1: Solo de uma aluna da Orquestra de Cordas do MPC



Fonte: Dados da pesquisa

4.3.2 Aproximação com o campo

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados como entrevistados os jovens participantes da OMPC. Os participantes são alunos de violino, viola, violoncelo e contrabaixo com idades entre 13 e 25 anos aproximadamente.

Apresento a seguir uma imagem do ensaio, capturada no dia 06 de junho de 2014, quando já havia uma maior naturalidade da minha presença no contexto e eu pude conversar com os alunos e explicar sobre a pesquisa e as entrevistas.

Figura 2: Ensaio da Orquestra de Cordas MPC/UnB



Fonte: Dados da pesquisa

A minha aproximação com o campo empírico se deu logo quando iniciei no mestrado, participando da OMPC como violinista e monitora. De início, quando me interessei em realizar a seleção do mestrado na UnB, tinha em mente participar e se possível realizar minha pesquisa no projeto MPC, por se tratar de um projeto voltado para crianças, semelhante ao projeto que participei como bolsista durante parte da minha graduação na Universidade

Federal da Paraíba – UFPB. A partir desse interesse inicial, entrei no projeto participando como monitora nas aulas de musicalização infantil e nas duas orquestras de cordas: Orquestra Infantil de Cordas MPC/UnB, constituída por crianças de até aproximadamente 12 anos e a OMPC, que é composta por jovens de até 25 anos e com mais experiência no instrumento.

Posteriormente, meu foco de interesse foi sendo modificado e optei por utilizar como sujeitos da pesquisa os jovens da OMPC, tendo como fio condutor as suas experiências formativas dentro da música.

Comecei a tocar na orquestra no dia 14 de setembro de 2013, no naipe do 2º violino. Essa experiência de voltar a tocar violino em uma orquestra foi bastante rica em vários aspectos, pois além de possibilitar visualizar e me inserir no contexto que desejava pesquisar, pude vivenciar experiências pessoais que foram bastante significativas. Essas experiências estão relacionadas a algumas apresentações públicas realizadas nesse período de tempo, confraternizações entre professores, pais e alunos e uma reunião de finalização de semestre. Isso me possibilitou ver tanto os pais como os próprios alunos dando suas opiniões e sugestões sobre suas impressões, sobre o andamento da orquestra, as apresentações e o repertório escolhido. Todas essas experiências vivenciadas tocando violino na OMPC me fizeram lembrar de vários momentos do início da minha própria trajetória musical. E, acredito que essa identificação me proporcionou uma maior aproximação com os jovens participantes, pois naquele momento procurei me sentir parte do projeto e pensar como aluna, assim como os demais participantes da OMPC.

Em relação ao repertório, pelo que pude observar a maioria das músicas são escolhidas pelo maestro e coordenador da orquestra. Além disso, também fazem parte do repertório, músicas que os alunos estão estudando nas suas aulas individuais para que os mesmos possam ser solistas. Vale lembrar que a iniciativa de solar vem dos próprios alunos. Além disso, pude ver e sentir de perto algumas dificuldades e realizações dos alunos e observar seu desenvolvimento, como a decisão de solar junto com a orquestra, o crescimento e amadurecimento das peças ao longo dos ensaios.

Durante os dois semestres que acompanhei as atividades da orquestra também pude observar que havia forte continuidade de alunos, o que me causou bastante interesse, já que essa pesquisa busca compreender a

continuidade dos jovens estudando música. Ao término desses dois semestres mencionados acima, notei, através de algumas conversas, que havia um grupo de jovens bastante frequente que participa assiduamente dos ensaios e que já tinham uma longa trajetória musical. Esse é um dado interessante para se refletir tendo em vista que esses jovens que permanecem estão estudando música desde muito pequenos, ou seja, esses alunos têm uma longa trajetória dentro da música que foi construída desde muito cedo.

Tendo como base esse longo tempo de continuidade no estudo de música, pode-se pensar que o ato de continuar envolvido com a música ao longo da vida está relacionado a diferentes aspectos presentes nesse processo que podem ser pertinentes às suas experiências e percepções pessoais, bem como ao seu meio. Nesse sentido, já existem alguns estudos que apontam para diferentes aspectos que podem influenciar na continuidade dos jovens estudando música ao longo da vida.

Ao assistir o primeiro ensaio da OMPC, fiquei na plateia junto com os pais dos alunos que geralmente estão assistindo e acompanhando os ensaios. Permaneci no local assistindo mais um ensaio. Nessas primeiras observações eu estava acompanhando as músicas com as partituras com objetivo de escolher se posteriormente tocaria no naipe do primeiro ou segundo violino e pude perceber, além dos aspectos como o nível técnico das músicas tocadas na orquestra, a relação entre os alunos. Direcionei minha observação para o modo como ajudavam uns aos outros explicando as partes mais complicadas das músicas, anotando nas partituras e perguntando se os colegas precisavam de ajuda.

No ensaio seguinte comecei a tocar junto com a orquestra no naipe do segundo violino. Ao longo dos ensaios fui conhecendo o pessoal, dialogando com os colegas de estante e interagindo um pouco antes dos ensaios através de conversas informais. E, com isso pude perceber e compartilhar algumas dificuldades, facilidades e gostos pessoais sobre aspectos como repertório e dificuldades técnicas das músicas.

Através dessa vivência comecei a conhecer os alunos e entender um pouco das suas experiências dentro da orquestra. Ao longo desse período de um ano que estive acompanhando os ensaios pude observar a presença de alguns dos pais dos alunos, no auditório sempre acompanhando e assistindo a

todos os ensaios. Além disso, nas apresentações públicas que tive oportunidade de participar, esse acompanhamento dos pais também se mostrou bastante presente, sendo evidenciado não apenas com o comparecimento, mas também com demonstrações de apoio e incentivo. Na minha percepção existe também uma relação entre a presença e estímulo dos pais com a assiduidade e permanência dos alunos, pois aqueles mais presentes são os alunos cujos pais estão sempre nos ensaios e nas apresentações, assistindo, filmando, fotografando e participando ativamente de toda essa trajetória musical que os filhos vêm construindo dentro da orquestra.

Após observar e constatar que alguns dos jovens da OMPC tinham uma longa trajetória musical, comecei a refletir sobre os diversos aspectos que poderiam vir a contribuir nessa escolha do aluno de continuar estudando música. A partir dessa inserção no contexto surgiram várias hipóteses que podem indicar essa continuação, por exemplo: o apoio dos pais, a relação com os colegas, o ambiente, os professores, o fato de tocar em conjunto, de participar de um grupo e de trocar experiências com os colegas. Esses são apenas alguns dos pontos que pude observar nesse período e que me levaram a tentar compreender, através das experiências musicais vivenciadas por esses jovens, o que os faz continuarem estudando música ao longo da vida.

Por último, ressalto algo que me chamou bastante atenção durante as minhas observações, que foi o apoio dos alunos entre si, sempre incentivando e auxiliando os colegas. Lembro uma situação interessante que uma das integrantes da OMPC, spalla do segundo violino, sempre perguntava aos colegas das outras estantes se eles tinham anotado todas as indicações dadas pelo maestro, se estavam seguros na música e se tinha alguma parte que eles não estavam conseguindo tocar ou se tinham alguma dúvida. Além disso, ao término de cada música, a mesma aluna voltava-se para trás, perguntava aos colegas se eles tinham acertado tudo e no final do ensaio parabenizava o pessoal por ter tocado bem. Essa postura me chamou atenção e aos poucos fui percebendo que esse era um comportamento comum entre os alunos dos outros instrumentos.

Nesse sentido, o que Cruvinel (2003) explica sobre o ensino coletivo pode se estender também ao grupo em questão, a OMPC, por se tratar de um contexto onde há interação do aluno com o grupo e o meio.

Na medida em que as experiências e dinâmicas de grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos do grupo. [A experiência vivenciada no grupo] possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico de ensino da música, um maior desenvolvimento como um todo. (CRUVINEL, 2003, p. 80)

A partir disso pude perceber também que os alunos que mais se destacam em cada instrumento, seja tocando melhor, participando de todos os ensaios ou mostrando um comportamento de liderança, tornam-se monitores e chefes de naipe, ficando como responsáveis destes ajudar os colegas com alguma dificuldade para executar as músicas e realizar ensaios de naves sempre uma hora antes do ensaio da orquestra. Essa responsabilidade acaba dando um pouco mais de oportunidade para que os alunos aprendam a tomar suas próprias decisões em relação ao estudo de música, formando-se com mais autonomia ao mesmo tempo em que ajudam na formação dos colegas. Nesse sentido, essas relações estabelecidas no contato e interação com pais, professores e colegas são bastante importantes, pois como afirma Joly (2007),

As trocas de saberes na diversidade com que se constitui uma orquestra comunitária de músicos amadores e profissionais, jovens, adultos e crianças podem ser ricas para todos que participam, porque todos estão em um constante crescimento para a vida em sociedade e esta pequena comunidade pode auxiliar neste crescimento. (JOLY, 2007, p. 83)

Após caracterizar o contexto da pesquisa, apresentando o projeto MPC e a OMPC, bem como as minhas percepções obtidas através do período de inserção no campo, apresento a seguir os critérios utilizados para seleção dos entrevistados da pesquisa.

4.3.3 Critérios de seleção

O critério para seleção dos entrevistados desta pesquisa foi definido a partir de um questionário (ver apêndice 1) aplicado aos participantes da OMPC

cujo objetivo foi verificar a permanência desses jovens fazendo música ao longo de suas vidas e não apenas no âmbito da orquestra.

Após o período de um ano de imersão no campo, tocando violino na OMPC e ao mesmo tempo registrando as observações, obtive dados que me permitiram elaborar um questionário cujo objetivo consistiu em verificar, dentre os 17 participantes da orquestra, quais se consideravam estudando música ininterruptamente ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, como destacam Laville e Dionne (1999), uma vantagem do questionário é que ele permite alcançar um grande número de pessoas, além de facilitar a codificação e a comparação das respostas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O questionário teve caráter anônimo e contou com um total de 09 perguntas divididas em três blocos incluindo dados pessoais, tempo de permanência estudando música e dados sobre aceitação em participar da pesquisa e contatos dos entrevistados.

Como já citado anteriormente, participam da OMPC 17 jovens com faixa etária entre 13 e 27 anos aproximadamente. Desses 17 integrantes, 11 responderam o questionário e oito aceitaram participar como entrevistados da pesquisa. Porém ao verificar os questionários, observei que um dos possíveis entrevistados não tinha perfil para participar da pesquisa, uma vez que não permaneceu estudando música ininterruptamente ao longo da vida, critério primordial desta pesquisa. Assim, inicialmente realizei sete entrevistas, entretanto durante o processo de transcrição pude observar que três dentre essas entrevistas não atendiam aos objetivos da pesquisa, ou por ter uma curta duração ou por apresentar pouco aprofundamento nos relatos. Por isso, optei por permanecer com apenas quatro entrevistados.

A partir dessa primeira fase da pesquisa, elaborei o protocolo de entrevista para coletar os dados informados pelos entrevistados, que será exposto no item seguinte.

4.3.4 Processo de elaboração do protocolo de entrevistas narrativas

Para elaboração do protocolo de entrevistas procurei partir do objetivo geral desta pesquisa que consiste em compreender, através das experiências formativas, como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas.

Diante disso, apresento a seguir o detalhamento (quadro 2) de como as entrevistas foram feitas em relação aos principais temas surgidos durante a sua realização. As entrevistas foram realizadas tendo como base apenas uma pergunta desencadeadora, ou seja, “o ponto de partida para o início da fala do participante” (SZYMANSKI, 2004, p. 27): *Eu queria que você me contasse sobre a sua história com a música, como começou, quando começou... Como é essa sua relação com a música?*

Além disso, durante as entrevistas senti a necessidade de fazer algumas perguntas, na tentativa de deixá-los à vontade para falar e extrair mais detalhes das informações dadas pelos mesmos. Assim sendo, apresento também, eixos temáticos norteadores para as perguntas realizadas durante as entrevistas e que geraram os quatro relatos orais dos entrevistados da pesquisa. Ressalto ainda que essas perguntas de cada eixo temático não foram colocadas de modo fixo e/ou sequencial, mas foram surgindo de acordo com as narrativas dos entrevistados e foram assim estruturadas para organização e facilitação do entendimento do leitor acerca das entrevistas. Dessa forma, o roteiro foi sendo moldado à medida que as entrevistas iam sendo realizadas.

Quadro 2 – Eixos temáticos para as entrevistas narrativas

EIXOS TEMÁTICOS	
Eixo 1 – Experiências Formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Como começou; • Quando começou; • Influências; • Situações marcantes com a música; • Principais influências; • Pessoas que influenciaram (família, amigos, colegas, professores); • Continuidade na música; • Desestímulo;

Eixo 2 – Projeto de vida com a música	<ul style="list-style-type: none"> • Planos; • Objetivos; • Cursos; • Percursos para alcançar o objetivo; • Sonhos.
--	--

A partir disso apresento a seguir, mais detalhadamente como ocorreu todo o processo de concretização das entrevistas realizadas para obtenção das informações e dados desta pesquisa.

4.3.5 O processo de realização das entrevistas

Após a aplicação do questionário e elaboração do protocolo de entrevistas passei para a fase seguinte da pesquisa, iniciando o contato com os entrevistados que aceitaram, via questionário, participar da pesquisa.

Esse contato foi realizado através de ligação e/ou email para cada um dos entrevistados com intuito de negociar um lugar e horário para a realização da entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas, por escolha dos entrevistados, na própria UnB, especificamente no Departamento de Música, nas salas em que cada aluno costuma estudar seu instrumento individualmente.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas em áudio. Posteriormente todas foram transcritas por mim e devolvidas para cada um dos participantes para que eles pudessem lê-las e caso achassem necessário, alterá-las. As entrevistas foram transcritas exatamente como na fala dos entrevistados sem realizar correções gramaticais, respeitando a fluência e o modo de falar de cada um. Inclusive, preoquei-me em preservar no texto algumas expressões percebidas durante a narração, como por exemplo, risos e momentos de silêncio e de reflexão.

Além disso, antes de iniciar a gravação das entrevistas os indaguei sobre a opção de utilizar ou não o nome verdadeiro deles na pesquisa. Apenas uma das entrevistados pediu um tempo para pensar a respeito, mas,

posteriormente, me comunicou que poderia utilizar seu próprio nome. Deste modo, todos eles optaram pela utilização do próprio nome no trabalho final.

As quatro entrevistas foram realizadas no período entre setembro e outubro de 2014. Após todo o processo descrito neste item, passei para a fase da transcrição das entrevistas, que será descrita no item a seguir.

4.3.6 Processo de transcrição das entrevistas

Esse procedimento de transcrição das entrevistas, me possibilitou fazer muitas reflexões, pois a partir desse processo, além de perceber diversos pontos que faltaram nas entrevistas, pude começar a pensar em dimensões para análise. Nesse sentido, Clandinin (2007) considera três dimensões das narrativas: a 1) interação, constituída pelo *eu* e os *outros*, 2) a continuidade, que (re)vê o passado, o presente e o futuro, e 3) a situação que deriva do lugar onde ocorrem os episódios.

Nesse primeiro momento surgiram muitas reflexões também no que diz respeito ao meu próprio papel e atuação daquilo que Clandinin e Conelly (2011) chamam de pesquisador narrativo. Perceber os momentos certos de intervir para que o entrevistado possa dar mais informações, durante a ação da entrevista é uma tarefa difícil e requer além de esforço e prática, uma mudança de postura em relação ao ato de entrevistar. Em relação a isso, Clandinin e Connelly (2011) propõem, também, a experiência narrativa do próprio investigador como processo autobiográfico. Os autores associam este processo à necessidade de o investigador interrogar as suas ideias e práticas e transportá-las para a investigação.

No decorrer de algumas das entrevistas confesso que senti dificuldade de me portar como pesquisadora e não transformar a entrevista em uma conversa banal. Atribuo isso ao fato de que muitos dos momentos relatados pelos entrevistados de certa forma se assemelhavam a situações que também ocorreram no início da minha trajetória e isso me levou, em alguns casos, a desviar um pouco do tema pesquisado e, algumas vezes, eu mesma relatei acontecimentos da minha própria trajetória para que os entrevistados pudessem se sentir mais à vontade para narrar suas experiências.

Na primeira entrevista, acredito que por causa da ansiedade e da inexperiência, não obtive informações suficientes que configurassem o que pode ser considerado como entrevistas narrativas, pois, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) um bom indicador de duração de uma entrevista narrativa consiste no cerne da ação das histórias contadas. A partir dessa premissa, mas principalmente por causa da pouca quantidade das informações obtidas, senti a necessidade de realizar uma segunda entrevista com uma das participantes.

Após a transcrição da primeira parte da entrevista pude perceber quais pontos eram necessários de serem retomados na entrevista seguinte. Acredito que a realização dessa segunda parte da entrevista foi fundamental para que eu começasse a entender na prática como estimular o entrevistado a relatar sua história e como fazer perguntas curtas do tipo “me fala mais sobre isso?” ou “você pode explicar isso novamente”. Embora pareça simples, saber a hora de utilizar esses exemplos de perguntas curtas não é uma tarefa simples pois requer uma atenção redobrada ao que o entrevistado nos relata e de certa forma também requer o que Souza (2006, p. 27) chama de “distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador”, ou seja, é necessário que na hora da entrevista o pesquisador não se deixe levar pela emoção do momento ou dos relatos e se mantenha focado no fio condutor da sua pesquisa.

Em relação a primeira entrevista especificamente, acredito que deixei passar vários pontos importantes que deveriam ter sido mais explorados, como a influência dos seus pais e o fato da entrevistada citar constantemente a construção da sua trajetória associada à de sua irmã junto com a dela como algo importante para a sua própria trajetória.

A partir desse fato relatado por Ruth, poderia ter explorado muitos pontos como a relação dela com o fato da mãe gostar de música e querer que ela estude música, como ela percebia esse incentivo dos pais, a importância da irmã ter começado junto com ela, entre outros. Entretanto a inexperiência não me permitiu perceber esses pontos durante a entrevista. Por conta disso e da curta duração da entrevista (6 minutos), optei por realizar uma segunda entrevista com Ruth, onde pudesse explorar com mais profundidade os pontos-chave captados na narrativa dela.

Nesse segundo momento da entrevista, Ruth demonstrou um pouco mais de tranquilidade e fluência para falar, o que possibilitou que ela narrasse mais livremente sobre as suas experiências formativas em música.

Apesar das falhas iniciais, através dessa experiência pude começar a perceber na prática, como é constituir o vir a ser pesquisadora e como essa é uma tarefa complexa que exige muito além do rigor metodológico, estendendo-se a percepção de que o pesquisador também se modifica nesse processo. Assim, todas as questões identificadas na entrevista contribuíram muito para a reflexão e também estimularam a reformulação de perguntas e a necessidade de inserir outros eixos temáticos no roteiro pensado inicialmente.

Em relação ao distanciamento do pesquisador, abordado anteriormente, acredito que tenha aos poucos conseguido pensar mais objetivamente no decorrer das entrevistas. Entretanto em uma das entrevistas, mais especificamente na entrevista realizada com Brenda, foi bastante difícil conseguir isso por vários motivos: primeiro o fato de eu ter me identificado bastante com as experiências vivenciadas por ela e deixado isso transparecer; em segundo lugar, por ela falar pouco sobre os temas perguntados, mesmo quando eu tentava perguntar de outra forma e por último, o fato dela ficar um pouco dispersa em alguns momentos e mudar de assunto no meio dos relatos.

O que me pareceu é que as relações dela com a música são permeadas por relações muito difíceis na vida pessoal dela. Ela demonstrou, por exemplo, um grande desestímulo e uma relação complicada com o fato da mãe a ter “obrigado” a estudar música e isso, aparentemente, teve influência em sua trajetória musical.

Em outro trecho, Brenda me relatou sobre suas dificuldades em relação ao estudo de música e como isso a frustrou durante muito tempo:

[...] Eu voltei a estudar um pouquinho mais, aí é bom sentir que você tá melhorando, mas frustra você um dia não estudar e tocar pior, isso é muito ruim. (Brenda)

Tragos os relatos de frustração feitos por Brenda para exemplificar como, várias vezes durante a entrevista, eu me posicionei de uma forma que eu acredito ser inadequada para a postura de pesquisadora, perguntando coisas que não necessariamente eram de interesse da pesquisa e ao mesmo

tempo tentando aconselhá-la ou confortá-la em relação a alguma situação contada por ela.

Brenda me relatou coisas que pareciam ser muito difíceis dela falar e o tempo todo eu tentei dar apoio, até falei coisas que também já tinham acontecido comigo, na tentativa não só de fazê-la falar mais, mas também de apoiar e essas coisas me fizeram questionar: Até que ponto eu estou preparada, nesse caso até psicologicamente, para realizar uma entrevista? Até que ponto se cercar de teorias pode nos preparar efetivamente para a prática? Até que ponto eu devo separar o ser humano do pesquisador e exercitar o distanciamento. Até que ponto esse distanciamento deve existir?

Eu sei que a neutralidade do pesquisador já foi bastante refutada e que em algum lugar há que se ter um posicionamento, por exemplo nas análises, mas novamente eu me pergunto: Até que ponto, nesse caso, eu posso/devo me “distanciar”?

Todas essas questões emergiram ao longo de todo esse processo de realização das entrevistas e eu ainda estou procurando respostas que me ajudem a dar prosseguimento a minha longa jornada de construção como pesquisadora.

A entrevista claramente mexeu com Brenda. Ela mesma percebeu isso e relatou que isso a tinha feito pensar coisas que ela não havia pensado antes, como demonstra em uma de suas narrativas:

Brenda: Não, eu tava aqui pensando (risos), nem era pra falar...

Andréa: Fala, pode falar.

Brenda: Esse negócio, eu falar com você é bom, a gente se escuta, não tinha parado pra pensar nisso...

Andréa: Você vai pensando nos momentos né...

Brenda: É... é como se o que me estimulasse fosse meus professores e as amigas, engraçado... (silêncio)

Esse foi um momento bastante importante na entrevista, pois acredito que o fato dela fazer essa autorreflexão e pensar, durante a própria entrevista, aspectos da sua trajetória musical, é bastante rico para a pesquisa e para a sua própria trajetória. Além disso, esse momento de autorreflexão e ressignificação das experiências, trata-se de uma premissa básica da pesquisa autobiográfica, que diz respeito ao entrevistado ser estimulado a se questionar

e buscar compreender sua própria trajetória ao mesmo tempo em que a relata. Como explica Delory-Momberger (2012),

Ele [o entrevistado] é levado a conduzir seu próprio “projeto de pesquisa”, já que o que lhe é explícita ou implicitamente solicitado é a realização de um trabalho de investigação, de definição de sua própria forma, e a compreensão deste trabalho constitui o objeto específico do pesquisador. A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527)

Segundo Delory-Momberger (2012) a principal finalidade da entrevista de pesquisa biográfica é apreender a singularidade de uma fala ou de uma experiência. Ou seja, independente do campo de estudo, a entrevista busca colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa em um determinado momento da sua existência e da sua experiência.

Além disso, a autora ainda questiona a concepção que se costuma ter sobre a forma e a dinâmica da entrevista, argumentando que ela repousa na ideia falsamente simples de que o entrevistador (o pesquisador) pergunta e o entrevistado responde. “Quem é o verdadeiro *perguntador* numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe? Aquele que está passando pela *prova* do seu relato [...] ou aquele que recolhe as *provas* deste questionamento?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528). Partindo desses questionamentos, Delory-Momberger (2012) mostra que, tratando-se de “*seguir os atores*” o narratário não pode anteceder o narrador, pode apenas “correr *atrás* dele e tentar ficar o mais *perto* possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*” (p. 528).

Nesse sentido, seguir os atores consiste no pesquisador “caminhar lado a lado” com o seu entrevistado, acompanhando-o em suas experiências narradas, aproximando-se dos mundos vividos e da compreensão que ele tem de si.

Ao término da entrevista com Brenda, fiquei com a sensação de dupla frustração: como pesquisadora, por não ter conseguido obter todas as informações necessárias e como pessoa, por ter ouvido os seus conflitos e não

ter podido falar, ajudar mesmo só com palavras. Percebia que ela falava algo e ficava um tempo em silêncio, como se estivesse surpresa com o que ela mesma tinha se dado conta ao falar. E, me parecia cruel da minha parte ficar em silêncio quando ela fazia revelações difíceis de serem expressadas e demonstrava que precisar tanto ouvir alguma coisa.

Tenho consciência que essa minha leitura da entrevista de Brenda é muito pessoal, e pode ser que outra pessoa não a interprete dessa forma. O fato de possuir pouca experiência como entrevistadora, também pode ter possibilitado mais facilmente criar uma relação pessoal com os entrevistados.

No caso específico de Brenda, acredito que isso se deu porque o tempo todo eu ouvia nas palavras dela, coisas que me descreviam. Por exemplo, ela achar que é um pouco lenta, de como isso a desestimula, o fato de não conseguir identificar algo que a estimule. Ela permanece, mas nem mesmo sabe de onde vem a força que a faz seguir, ela sonha, mas não acredita nos seus sonhos.

Após essas experiências como entrevistadora, surgiram vários pontos que considero necessários de serem corrigidos para eventuais entrevistas futuras. Esses pontos foram: 1) Melhorar o andamento e a forma como as perguntas foram feitas para que a entrevista torne-se mais semelhante a uma conversa informal, dando mais possibilidade para o entrevistado falar livremente; 2) Conseguir conectar os temas necessários para que as perguntas surjam das respostas do entrevistado; 3) Ter mais clareza do que quero saber, para que a entrevista não se torne uma conversa banal que no fim não traga dados relevantes para a pesquisa, pois deve-se ter o cuidado ético de evitar perguntas e comentários que não estejam relacionados à investigação (FLICK, 2009).

Além disso, ficou evidente que a ação de entrevistar não é tão simples quanto parece, pois é necessário que haja uma boa preparação para as perguntas certas sobre o tema sejam feitas e que não se caia no risco de deixar que pontos fundamentais para a pesquisa sejam esquecidos ou até mesmo de coletar mais dados do que o necessário e não haja uma utilidade para eles dentro do que se pretende investigar para a pesquisa.

Nessa perspectiva, o papel da pesquisa autobiográfica é, de certa forma, levar o sujeito a produzir um conhecimento sobre si mesmo, sobre os

outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Assim, é na minha relação com o outro que consigo me enxergar comparando-me com esse alguém; ou, esse alguém, através de suas representações sobre mim, me fornece uma visão de quem sou; ou ainda, mais reflexivamente, como esse alguém me percebe é uma reprodução do “papel” que desempenho em relação a essa pessoa.

Para percebermo-nos nesses jogos temos que exercitar o distanciamento de nós mesmos – o “pensamento alargado”, nas palavras de Ferry (2007), ou ainda o “estranhamento do nosso olhar”, nas palavras de Meyer e Soares (2005). Acredito que o exercício desse distanciamento de mim mesma, tem sido, até aqui, o meu grande desafio dentro da pesquisa, projetando-me nas experiências dos entrevistados para compreendê-los e, como tal, pude também me conhecer no que diz respeito ao meu próprio percurso formativo em relação a quem sou e qual foi o meu trajeto formativo até hoje.

Para exemplificar essa questão, Coelho (2001) traz a metáfora da viagem que exemplifica de forma bastante clara essa mudança de ponto de vista ao iniciarmos o processo da pesquisa: “quando viajo, não apenas saio de meu lugar: saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista, sou forçado a ver outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo” (COELHO, 2001, p. 78).

Utilizando as palavras de Benjamim (1994, p. 200), vejo que as experiências de formação relatadas pelos alunos durante as entrevistas provocaram-me a “continuação de uma história” interior, fazendo-me despertar lembranças de minhas vivências formativas. Entretanto, para a pesquisa, mais importante que me conhecer, a ação de distanciar-me de mim mesma e mudar o meu olhar em relação ao meu objeto de pesquisa, foi um árduo exercício que me ajudou a compreender as diversas dimensões presentes na interpretação

que os entrevistados fizeram do seu próprio percurso, ao relatarem-me as experiências que acreditam ser significativas para suas trajetórias musicais.

Além disso, é necessário estar atento ao fato de que muitas vezes o pesquisador se mistura às pessoas entrevistadas. Essa é uma mistura de vidas, que nos coloca também no centro do problema:

Ao escrevermos em histórias de vidas, precisamos ter presente que não estamos simplesmente reproduzindo ditos de quem pesquisamos, estamos, isto sim, olhando uma vida de nosso jeito, de tal forma que não somente a ele é possível ver-se no texto, mas, também, nós mesmos podemos nos enxergar nesse texto. (TIMM, 2010, p. 51)

Deste modo, o cuidado necessário ao pesquisador é não se confundir com os autores das vidas investigadas, nem tampouco traduzir as narrativas em meras descrições sem um amplo trabalho de reflexão, análise e compreensão dessas narrações.

4.3.7 Processo de análise

Neste tópico descrevo os processos de construção dos eixos de análises. Para que ocorra o processo de análise do material biográfico, Digneffe e Beckers (1997) esclarecem que o pesquisador deve manter o foco na problemática escolhida, e seguir as questões e objetivos que nortearam a sua constituição. A entrevista narrativa, segundo os autores, integra-se numa “investigação que dispõe de um quadro teórico e de conhecimentos externos sobre a realidade social que se pretende compreender” (DIGNEFFE e BECKERS, 1997, p. 223).

Assim, para análise dos dados obtidos, utilizo o que Shutze (2010) chama de “análise de narrativas autobiográficas improvisadas”. Essa forma de análise, segundo o método de Schutze permite explorar mais profundamente a problemática a partir de suas formulações acerca das formas textuais de representar estruturas biográficas. O autor identificou formas recorrentes que estão relacionadas a modos específicos de experienciar a biografia, que ele chamou “processos estruturais” do curso da vida ou “processos biográficos

estruturados”. Segundo Germano (2013) essas categorias analíticas expressam atitudes e conceitos básicos do protagonista da biografia frente às suas experiências de vida.

Schutze (2010) organiza esse processo de análise em seis passos que possuem por princípio básico romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. Passos estes, que utilizei para análise desta pesquisa.

Análise formal do texto - consistiu basicamente na eliminação de todas as passagens não narrativas, para em seguida, ordenar o texto narrativo. De acordo com Weller (2009) Quando Schutze afirma que nessa etapa os elementos não-narrativos devem ser eliminados, não significa que seja necessário apagar definitivamente essas passagens do texto. Significa apenas que elas constituirão objeto de análise em uma etapa posterior e que “nesse momento inicial a identificação das passagens narrativas é mais importante, de forma que o pesquisador possa construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo” (WELLER, 2009, p. 06).

Descrição estrutural do conteúdo – Nesta etapa objetivei a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, tais como:

Etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas. (SCHUTZE, 1983, p. 286)

Ou seja, esse foi o momento no qual busquei analisar detalhadamente cada segmento da narração central e pelo menos parcialmente os segmentos relativos à fase de perguntas, com o intuito de verificar a função destes para a narrativa como um todo e de identificar aqueles que tinham apenas uma relevância local ou que estavam relacionados somente com algumas partes da entrevista. Para Weller (2009), esta é a etapa mais minuciosa do processo de análise na qual o pesquisador deverá verificar não só o que está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída.

Abstração analítica – Segundo Schutze (1983, p. 286), o objetivo dessa etapa é reconstruir “a biografia como um todo [...] desde a sequência biográfica

das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade”. Assim, busquei me distanciar dos detalhes observados nos conteúdos de cada segmento narrativo para ter um olhar mais voltado para o todo da história, ordenando esses segmentos na sequência das etapas da vida ou do evento narrado interpretando as expressões abstratas de cada etapa, em relação umas com as outras e com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa.

Análise do conhecimento – Weller (2009, p. 08) explica essa etapa trata das “teorias desenvolvidas pelo informante sobre sua história de vida e sua identidade”. Assim, nesta etapa explorei os componentes não indexados das histórias, ou seja, as passagens narrativas argumentativas, as explicações teóricas dos entrevistados sobre seu curso de vida ou sua identidade.

Esses componentes englobam as teorias propostas por Shutze (1987, p. 175-186), que segundo ele, são formas como o entrevistado reflete sobre sua biografia e suas características pessoais durante a entrevista, dentre as quais encontram-se nesta pesquisa: as *teorias sobre o eu*, as *avaliações comparativas*, as *construções de fundo* e os *projetos biográficos* dos jovens.

Comparação contrastiva – Neste passo, de acordo com as orientações do autor, busquei me desvincular do caso individual e passei a desenvolver uma comparação dos diferentes textos dos entrevistados buscando encontrar diferentes elementos que fossem semelhantes e contrastantes entre eles. Segundo Schutze (1983, p. 287), essa etapa da análise,

[...] tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si. (Schutze, 1983, p. 287)

As etapas descritas anteriormente, nas quais diferentes categorias foram elaboradas e confrontadas, culminaram no sexto e último passo sugerido por Shutze, que destinou-se à *construção de um modelo teórico*, explicado pelo autor da seguinte forma:

Ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo. (SCHUTZE, 1983, p. 288)

Assim, busquei no término do meu trabalho, a elaboração de uma proposição acerca das trajetórias biográficas que compõem a história de vida dos jovens estudantes de música do MPC, tendo como fio condutor a continuidade desses jovens estudando música ao longo da vida.

Para compreender essa continuidade dos estudos em música, volto-me para os caminhos percorridos ao longo dessas trajetórias musicais buscando fazer emergir indícios da construção dos projetos pessoais ao longo de toda a trajetória musical desses jovens que serão apresentados a seguir.

5. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DA OMPC

Este capítulo analisa como os quatro jovens entrevistados continuam estudando música ao longo de suas vidas. As narrativas trazem diferentes trajetórias. O relato dessas trajetórias, que visaram contribuir com a reflexão sobre a continuidade dos jovens estudando música, estão em consonância com as questões que embasaram a entrevista narrativa: Quais os caminhos percorridos por esses jovens da OMPC para continuarem estudando música ao longo da vida? Como esses jovens fazem significar as situações e acontecimentos dessas experiências formativas em música? E o que os faz permanecer nesse percurso formativo? Dessas questões foram gerados dois eixos temáticos: experiências formativas e projetos de vida com a música.

5.1 APRESENTANDO OS ENTREVISTADOS

Os quatro jovens são alunos integrantes da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças. Além disso, três deles já cursam o bacharelado em Música na UnB.

Apresento a seguir um breve relato sobre quem são Ruth, Brenda, Marília e Luiz Paulo, os entrevistados dessa pesquisa.

5.1.1 Ruth

Ruth é uma jovem de 17 anos que cursa o ensino médio, aparentemente um pouco tímida para falar, porém se expressa com clareza e fluência na sua narrativa. Estudante de música desde os oito anos de idade, iniciou com flauta doce e teclado e em seguida foi para o violino, instrumento que toca atualmente.

A entrevistada é uma jovem sonhadora que almeja tornar-se violinista profissional e solista de orquestra e tem bastante apoio e incentivo dos pais em relação a isso. Ela tem um irmão que toca teclado e uma irmã clarinetista que, segundo ela, são pessoas importantes em sua trajetória. Além disso,

demonstra bastante interesse pela música erudita, se inspirando em grandes violinistas tendo-os como modelo. Incentivada pelos pais, Ruth tem como costume ouvir música e assistir a concertos desde criança.

Outro ponto importante é que Ruth tem consciência do caminho profissional que deseja percorrer possuindo, assim, bastante clareza sobre seus projetos com a música, o que a torna uma jovem bastante centrada e focadas nos seus objetivos.

5.1.2 Brenda

Brenda tem 25 anos. Começou a estudar música aos cinco anos de idade, por uma decisão da sua vó e da sua mãe. Atualmente cursa o bacharelado em Música da UnB, tendo como instrumento principal o violino.

Tímida e aparentemente um pouco insegura, Brenda parece não gostar ou não se sentir tão à vontade para falar mais profundamente sobre questões pessoais presentes na sua trajetória musical. Foi a única dentre os entrevistados que pediu um tempo para pensar se gostaria que seu verdadeiro nome fosse utilizado na dissertação, contudo, posteriormente ela me comunicou que poderia utilizá-lo.

Em relação aos seus objetivos musicais, Brenda também demonstra interesse em se tornar violinista de uma orquestra e fazer solos. Entretanto, não aparenta tanta segurança nela mesma em relação aos seus sonhos, o que a leva constantemente, durante sua narrativa, a mostrar suas dúvidas sobre a realização do seu projeto de vida com a música.

5.1.3 Luiz Paulo

Luiz Paulo tem 17 anos. Iniciou na música quando ainda era bebê em aulas de musicalização acompanhadas pelo seu pai. Toca violino desde os sete anos de idade e atualmente cursa o terceiro semestre do bacharelado em Música na UnB.

O jovem é extrovertido e expressa-se com bastante fluência. Além disso, Luiz Paulo também é bastante focado nos seu objetivo de ser músico profissional. Essa foco pode ser percebido pela forma como ele relata os caminhos que deseja percorrer para chegar ao seu objetivo. Para isso, ele planeja fazer mestrado em performance musical fora do Brasil, bem como conhecer outros lugares, tocar profissionalmente em uma orquestra e ser solista.

5.1.4 Marília

Marília é uma jovem de 24 anos. Cursa graduação em Música na UnB com habilitação em violoncelo. Iniciou na música, segundo suas próprias palavras desde a gestação.

Marília toca violão, guitarra, contrabaixo e violoncelo, instrumento que optou por cursar na graduação em música. É uma jovem extrovertida e tem bastante facilidade e fluência para narrar sua trajetória. Expressa-se muito bem e procura sempre detalhar as experiências narradas.

Atua como professora de violoncelo e sonha em se profissionalizar na área, além de dar continuidade a sua carreira docente com ênfase na vertente da música popular. A jovem também é bastante focada em seus projetos de vida com a música e demonstra isso na forma como relata os processos pelos quais passou para chegar a graduação e como deseja dar continuidade para alcançar os próximos objetivos.

Após a apresentação dos jovens entrevistados, trago a seguir os relatos das suas experiências formativas em músicas.

5.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA

O ato de narrar parte de reflexões construídas pelos entrevistados sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências. Por isso, os aproxima de si por meio do no ato de lembrar e narrar sua própria história, remetendo-o às recordações-referências e às experiências formadoras. A

organização e construção da narrativa de si colocam os jovens em contato com suas experiências formadoras e potencializam apreender as aprendizagens experienciais construídas ao longo da vida. Assim, as narrativas revelam os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada entrevistado da pesquisa ao falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico.

5.2.1 “Comecei a me envolver com a música bem pequenininha”: caminhos iniciais

Ao narrarem sobre a infância, o início da trajetória musical e o processo de entrada no mundo da música, os jovens entrevistados da pesquisa revelam percursos vividos no contexto familiar, escolar e social como lugares que contribuem e imprimem marcas significativas para todo o seu percurso musical.

Relembrar a trajetória inicial revela na totalidade do grupo, lembranças e aprendizagens construídas em diferentes espaços. As referências feitas às diversas pessoas do convívio nesses contextos, as quais exercem influências no percurso da vida, são vinculadas à “aprendizagem experiencial” da vida de cada sujeito. Pais, professores, familiares, amigos, vizinhos, colegas são marcantes nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que ocorrem na vida dos sujeitos, configurando assim uma perspectiva formativa ao longo da vida.

No processo inicial da entrevista pedi a todos os entrevistados que me contassem um pouco da sua história com a música, trazendo as lembranças de como e quando começou essa história. Nesse processo de reconstruir as memórias, várias lembranças vão sendo trazidas à tona. E, essas lembranças não seguem uma cronologia ordenada, ou seja, vão surgindo múltiplas temporalidades quando o passado e o presente passam a dialogar entre si.

Além disso, ao evocar suas lembranças, o que o entrevistado conta é a sua reelaboração do fato lembrado, no qual as vivências do presente interferem, em diferentes escalas, no processo de reconstituição do que é

narrado. Nesse sentido, a “história que eu me atribuo e na qual eu me reconheço, é a que me convêm e à qual eu convenho, a versão ‘suficientemente boa’ que eu me dou da minha vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Partindo da pergunta geradora, os entrevistados iniciaram a sua narrativa reportando-se as lembranças vivenciadas a partir do seu contato com a música nos espaços formais.

Ao iniciar seu relato, Ruth, uma jovem de 17 anos que cursa o ensino médio, aparentemente um pouco tímida para falar, porém expressando-se com clareza e fluência, explica de como começou a sua aproximação com a música:

Então, eu comecei bem pequenininha mesmo **com oito anos**. É, **comecei a me envolver** com a música tocando flauta doce e teclado. **Comecei a conhecer** a teoria musical também na Escola Parque na 212 Sul, 210! E lá o professor dava aula né, sobre os instrumentos, explicava sobre todos os instrumentos e eu **comecei a me aproximar** bastante da música. (Ruth) [grifos meus]

Na narrativa de Ruth é recorrente o uso do verbo começar. Fazendo uma reflexão acerca do significado dessa palavra remete-se a origem da experiência, ao processo inicial de uma ação que se desdobra em envolvimento com a música, conhecimento sobre a música e a aproximação com o objeto estudado a partir da identificação que ela constrói com a música ao longo de um tempo narrado, neste caso, ainda na infância.

Esse processo inicial com a música na infância também foi lembrado por Brenda, que atualmente tem 24 anos:

Eu comecei a fazer música quando eu tinha cinco anos, no conservatório e no ano seguinte eu comecei violino. Porque esse primeiro ano era um ano tipo probatório. [...] a gente fazia só teoria, a gente deitava no chão e escutava as coisas, era bem divertidinho. (Brenda)

Embora ambas tragam lembranças da sua relação com a música em ambientes formais de ensino, no caso de Ruth, escola de educação básica e de Brenda, conservatório musical, as entrevistadas trazem olhares distintos, resultando em diferentes formas de relembrar essa experiência. No caso de Ruth, ela relata a sua experiência inicial com a música já acrescentando a sua visão atual da vivência, identificando nessa experiência uma forma mais

sistematizada do conhecimento musical, ao passo que organiza sequencialmente a sua vivência musical e também a relaciona ao estudo da teoria. Já Brenda, traz uma memória mais voltada para o sentimento vivido na época, relatando o caráter divertido das atividades realizadas.

Ainda rememorando os espaços formais no processo inicial com a música, o jovem Luiz Paulo que tem 18 anos e iniciou na música ainda bebê, relata o seguinte:

É, então, foi o seguinte: quando eu comecei eu era bem bebezinho ainda. Eu ia nas aulas de musicalização com meu pai. [...] Em 2002 ele [pai] começou o projeto aqui de música [MPC]. Aí, eu fui fazer parte da turminha, né! Quando eu tinha uns sete anos, ele perguntou se eu queria começar a tocar violino. Acho que eu falei que sim. [...] Mas eu gostava muito de esporte também, aí muitas vezes assim eu fiquei... eu ficava na dúvida, sabe, se eu queria mesmo fazer música e tudo... (Luiz Paulo)

Para Luiz Paulo, a experiência em um espaço formal entrelaça-se também com a relação familiar, já que todo o seu processo de iniciação é acompanhado pelo pai. Observa-se também que a iniciação dele na música é delineada pela carreira do pai, idealizador do projeto MPC. Luiz Paulo conta que foi inserido neste projeto primeiramente nas aulas de musicalização, e na medida em que novas modalidades iam sendo acrescentadas, como as aulas de violino, ele também acompanhava esses avanços do projeto, passando de uma modalidade à outra, se aprofundando nos estudos com a música.

Para além da importância que Luiz Paulo dá a influência de seus pais na sua carreira musical, podemos identificar presente em sua narrativa, a expectativa criada pelos mesmos em relação a sua aprendizagem e formação musical. Essa expectativa por parte dos pais é bastante comum, e nesse caso, torna-se parte significativa da construção de fundo do percurso musical de Luiz Paulo, mostrando como a trajetória dele pode ter sido direcionada ou até imposta pelos pais. Pelo relato é possível perceber que a iniciação na música não se deu por uma escolha do entrevistado, mas ao longo do tempo as escolhas foram sendo incorporadas na sua trajetória musical, como a opção pelo violino, que o jovem relata não lembrar exatamente do momento ocorrido. Apesar do entrevistado ter optado por permanecer estudando violino, durante sua trajetória musical isso causou alguns conflitos que o fizeram repensar

sobre as escolhas que deveria fazer em sua vida pois, como relatado por ele, outras atividades como a prática do esporte, o deixavam na dúvida sobre a continuidade na música.

Embora tenham acontecido momentos de dúvida, Luiz Paulo optou por continuar, e foi nessas opções que procurei centrar-me para compreender como acontece essa continuidade ao longo da vida. Em um primeiro plano, como pode-se identificar na narração citada acima, a influência dos pais mostra-se fundamental para a manutenção da presença da música em sua vida.

Diferente dos demais entrevistados, Marília, que tem atualmente 24 anos, atentou para o fato de que a música já estava presente em sua vida antes do contato com o instrumento musical ou com aulas de música em espaços formais.

Eu achei, há um tempo atrás eu achei que era... que foi na Escola Parque quando eu tinha 10 anos de idade. **Depois, mais pra frente e reavaliando minha vida**, desde a gestação na verdade eu tinha contato com a música. Minha mãe, ela sempre ouvia, desde quando ela soube que tava grávida de mim ela ouvia muita música clássica, quer dizer, ela colocava pra eu escutar né, ela gostava daquilo, mas ela sabia que ia fazer bem pro bebê. (Marília) [Grifos meus]

Assim como no caso de Luiz Paulo, observamos no relato de Marília o entrelaçamento das dimensões do espaço formal e familiar na sua iniciação musical. Ao refletir sobre o que considera essa iniciação na música, é possível identificar no relato, a sua própria autoformação a partir da dimensão do tempo, quando ela remete-se a lembrança da sua infância e pensa sobre a sua iniciação na música. No momento em que afirma “reavaliar” sua vida, ou seja, refletir sobre suas experiências, Marília vivencia o que Josso (2004) denomina de experiência formadora, isto é, a experiência como uma vivência carregada de significado, assumindo assim, uma postura ativa em relação ao seu processo formativo e tornando-se sujeito da sua própria formação.

Para Marília, a vivência familiar foi fundamental, pois ela leva em consideração não apenas aquilo que ela relembra, mas também considera uma vivência anterior ao seu nascimento, que apesar de não fazer parte de sua memória consciente, ela prioriza e considera como sendo a sua primeira experiência musical. Ou seja, nesse processo de “reavaliação”, Marília analisa

sua vida, dá significado às suas vivências e seleciona aquilo que acredita ser importante para a construção do seu percurso musical, dando sentido a sua vida musical e se constituindo no seu processo formativo.

Ao trazer uma temporalidade ligada a infância, o que chama atenção nas narrativas dos entrevistados é que esse início com a música foi capturado a partir de lembranças experienciadas em diferentes espaços formativos como escola conservatório e ambiente familiar. Isso nos leva a pensar que, se para eles as primeiras lembranças remetem a esses espaços específicos, há indicativos da relevância que as relações construídas nesses espaços têm no seu processo formativo, levando ao pensamento de que nesses caminhos iniciais o que fortalece a continuidade dos jovens na música pode estar galgado nas relações construídas e fortalecidas a partir das pessoas e das vivências musicais experienciadas dentro desses espaços, englobando figuras como familiares, professores, membros da escola, colegas e amigos.

Por outro lado, essas relações podem ter sido construídas também com assujeitamentos a situações que lhes são impostas, pois não fica claro nas narrativas dos jovens se houve momentos de tenção ou descontentamento durante essa trajetória.

Além disso, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de espaços sociais podem identificar, além das práticas sociais que estes elaboram, a importância dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995, p.189).

Assim, ao mesmo tempo em que constroem e organizam seu lugar dentro de tempos e espaços formativos com a música, eles se constituem e se formam como pessoas ao longo da vida. E isso só é possível porque existe implicitamente uma opção de se deixar aprender, através das escolhas que eles vão fazendo ao longo do caminho, ou seja, eles tomam consciência de suas capacidades e limitações e reconhecem-se como seres aprendentes inseridos em um contexto de interações, vínculos e papéis, dentro de sistemas como a família, a comunidade e a escola. E com isso, eles permitem-se ao contato com o conhecimento, aprendendo a fazer, a realizar sem medos,

executando seus projetos de vida e acreditando nas próprias realizações. Assim, esses movimento de autoformação, feitos pelos jovens, os tornam sujeitos autônomos de sua aprendizagem, sujeitos de si (JOSSO, 2004).

Outro ponto significativo relatado pelos entrevistados, foi a iniciação no instrumento, fato que narram como sendo o início do contato musical e demonstrando forte ligação com a música a partir disso. Marília relata:

O primeiro contato com o instrumento mesmo, assim quando eu falei “não, eu quero fazer isso aqui, quero tocar esse instrumento”, foi com o violão, realmente, na Escola Parque quando eu tinha 10 anos de idade. Primeiro eu tive a flauta doce que eu não gostava muito (risos) e depois foi pro violão, aí com o violão eu me encantei assim, eu realmente falei “nossa, que legal fazer música e tudo mais”. (Marília)

Para a entrevistada, foi o contato com o violão que a fez descobrir que realmente queria estudar música, e a partir desse encantamento inicial com o instrumento ela vai construindo sua relação com a música. Apesar de ter começado com a flauta doce, é no encontro com o violão que Marília realmente vivencia a música na prática, é quando ela descobre que a partir dessa prática ela tem a possibilidade de se expressar e vislumbrar uma possível profissão, o que a dá uma nova razão para continuar na música, pois a projeção dessa futura carreira musical a leva a buscar caminhos que a mantenham na música.

No caso de Ruth, ela também demonstra bastante importância a esse momento de descoberta da música através do instrumento musical.

Aí eu comecei a aprender música, e foi música simples, não foi músicas muito difíceis, eram músicas para crianças mesmo. [...] Eu gostava muito do violino e aí me apaixonei e pretendo seguir carreira também, como violinista. (Ruth)

É partindo dessa identificação inicial com o instrumento que Ruth cria laços afetivos com a música e começa a trilhar caminhos musicais que vão delineando sua trajetória musical.

Por meio das narrativas dos entrevistados é possível observar o quanto forte se torna esse laço com a música ao longo do tempo, e como ele pode ser fundamental em situações decisivas, como nos momentos de desânimo e desestímulo e até mesmo na escolha da carreira que desejam seguir durante toda a vida. Esse sentimento de amor pela música é que pode contribuir para que

esses jovens decidam permanecer e tornar a música além de uma atividade de lazer, uma carreira profissional.

A partir das narrativas acerca do início de suas trajetórias musicais é possível identificar pontos importantes que marcaram esse início, como a iniciação ainda na infância, a identificação da música em suas vidas a partir dos espaços formais, os primeiros contatos com o instrumento, o reconhecimento do contato musical ainda na gestação e o apoio e incentivo dos pais nesse início. Todos esses fatores, de certa forma, nos dão pistas sobre a continuidade desses jovens na música pela forma como (re)significam suas lembranças.

5.2.2 “Eles sempre fizeram o máximo pra gente continuar”: a influência familiar na continuidade dos jovens na música

A família exerce um papel fundamental na constituição e formação dos indivíduos. A convivência familiar vai criando normas, crenças, valores, culturas próprias, trazidas pelo grupo de convivência, pelas instituições ou pela mídia. Isso pode direcionar os indivíduos em suas escolhas e decisões quanto ao que fazer na vida, nas expectativas em relação aos outros e na imagem de si mesmos como pessoas.

Pesquisas sobre motivação revelam que, tanto os pais como os outros membros da família exerceram, todos, um papel fundamental na motivação dos indivíduos para continuar seus estudos em música. Segundo McPherson (2009), inicialmente, a motivação dos alunos para aprender é papel dos pais, pois eles são a primeira referência de valores e de formação do indivíduo que irão instruir e fortalecer as concepções sobre música.

Nesta pesquisa, os entrevistados também demonstraram em suas narrativas a importância dos pais e familiares não apenas na trajetória inicial, mas também durante outros momentos da formação.

Luiz Paulo demonstra essa importância relatando como ponto positivo a presença da mãe em suas aulas. Em seu relato, fica claro como esse acompanhamento foi marcante para sua formação.

Uma coisa boa é que a minha mãe, ela sempre ia nas aulas comigo, até os 14 anos, ela sempre acompanhava muito, tipo, por mais que quando eu tava em casa eu estudava sozinho, ela ia na aula comigo, então ela sabia. (Luiz Paulo)

Quando Luiz Paulo ressalta a presença da mãe nas suas aulas de uma forma positiva, ele demonstra o quanto o base familiar influenciou na ação de continuar estudando música, pois a medida que ele recebe esse apoio, ele se fortalece na sua relação de continuidade na música.

De acordo com as narrativas dos jovens, a presença dos pais tem uma função importante na continuidade dos estudos em música, pois como relatado, além dessa presença, existe um esforço por parte dos mesmos para que seus filhos continuem estudando, demonstrado na forma de apoio ou até de imposição, como no caso de Brenda.

Ah! Eu pedi duas vezes. A primeira vez foi com nove anos, antes de voltar pra Brasília, “quero parar”, aí ela [mãe] disse: “_Não minha filha, você vai continuar”, aí eu pensava “sou filha, eu tenho que continuar por causa da minha mãe”, aí ela me deu os livros, eu continuei tentando. Acho que eu gostava, só que eu não gostava da dificuldade, sabe. Aí, depois, depois quando eu entrei na escola de música eu pedi “ah mãe, eu quero parar dessa vez de verdade” e ela falou “você não vai parar”, ela brigou comigo. (Brenda)

Embora de forma impositiva, a decisão da mãe de Brenda a ajudou a permanecer na música e como ela mesma relata, essa imposição foi positiva, pois a levou a não abandonar definitivamente a música e o seu sonho: “Hoje em dia eu agradeço, eu não agradeço por orgulho, mas eu sou muito grata (risos), mas foi muito bom, se não, eu não tava aqui” (Brenda).

Ao iniciar sua narrativa sobre a influência familiar, Marília ressalta que essas experiências a motivaram e a ajudaram a continuar em seus estudos:

Tive algumas influências familiares positivas e negativas. Teve o meu primo, que me passou as formas de como eu devia estudar violão, depois a minha tia que me motivou a começar a cantar, pra eu tocar violão e cantar nos lugares. Ela não sabia nada de música, mas ela sabia cantar e me ajudava muito com isso. E a primeira influência negativa que eu tive foi outra tia, a mãe desse meu primo que me ajudava. Quando eu ia pra casa dele estudar, ela falou que eu nunca ia tocar, que eu era muito ruim, falou “para de tocar, tá horrível isso, você não vai tocar igual ao Eduardo”, que era o meu primo. Mas, isso me motivou muito a mostrar pra ela que eu ia conseguir fazer aquilo. Eu pensava: como assim, eu não vou conseguir fazer isso? Depois ela se redimiou e foi ela que pagou o meu primeiro cachê. (Marília)

Marília demonstra a importância que seus familiares tiveram na sua trajetória lembrando duas experiências positivas relacionadas ao seu início na música. Tanto seu primo quanto sua tia foram os primeiros incentivadores da sua iniciação na música. Em relação às influências negativas, Marília demonstra que elas serviram de incentivo para que ela, ao invés de desistir se sentisse ainda mais motivada para superar os obstáculos e provar que ela era capaz de conseguir.

Isso pode estar relacionado com algumas características da juventude explanadas por Esteves e Abramovay (2008) que explicam que, ainda que as diferenças sejam marcantes, existem, no entanto, algumas características que parecem comuns a todos os grupos juvenis, estendendo-se a todos independentemente de suas condições objetivas de existência. Dentre elas destacam-se: a procura pelo novo, a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos, o jogo com o sonho e a esperança, a incerteza e, ao mesmo tempo, o interesse de superação de si mesmo diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto.

Para Ruth, a importância da mãe também foi fundamental em seu processo formativo. Como mostra o relato a seguir, Ruth atribui à mãe a principal influência para ela ter iniciado a carreira musical.

Na verdade quem me influenciou mesmo foi minha mãe porque **ela sempre gostou de piano na infância dela** e como a gente tinha uma escola muito perto lá de casa, a escola Parque e a professora dava aula de teclado e flauta, aí a minha mãe me colocou pra ter aula com essa professora, daí lá eu comecei a aprender teclado e flauta junto com a minha irmã. (Ruth) [Grifos meus]

Quando atenta para o gosto musical da mãe e atribui isso a decisão dela de colocá-la na escola de música, Ruth chama atenção para a motivação principal da mãe para colocá-la na aula de música. Partindo do que Gomes (2009) chama de lógicas do invisível, podemos pensar que aparece na narrativa de Ruth, indícios que demonstram a existência de um projeto educativo dos pais gerando uma expectativa em relação à sua aprendizagem e formação musical.

Em sua pesquisa, Gomes (2009) explica que, essa expectativa está relacionada ao desejo de passar algo de bom para a descendência e aparece associado a continuidade de atuação da atividade musical familiar, como tornar

o filho um instrumentista, passar a direção dos projetos musicais aos familiares, ou até mesmo realizar um desejo próprio através do filho. Entretanto, isso pode tornar-se algo negativo, na medida que vai contra o desejo do filho, gerando uma forte imposição que acaba por desestimular ao invés de incentivar a carreira musical.

De acordo com as narrativas dos jovens, a presença dos pais exerce uma função importante na continuidade dos estudos em música, pois como relatado, além dessa presença, existe um esforço por parte dos mesmos para que seus filhos continuem estudando. Esse esforço é visto pelos entrevistados como algo que pode ter contribuído na continuidade nos estudos em música. Nesse sentido, já existem estudos que abordam essa temática. Pesquisas revelam que, tanto os pais como os outros membros da família exerceram, todos, um papel fundamental na motivação dos indivíduos para continuar seus estudos em música (MCPHERSON, 2009; CONDESSA, 2011).

Conforme Condessa (2011), tanto os pais como os outros membros da família exerceram um papel fundamental na motivação dos alunos. A constatação de que não somente os pais (mãe e pai) auxiliam na motivação dos alunos, mas também outros membros da família, pode estar relacionada a uma atual configuração familiar, também estudada por GOMES (2009), em que os membros de uma família não se limitam às figuras do pai e da mãe, mas consideram outras pessoas de parentesco.

Para McPherson (2009), inicialmente a motivação dos alunos para aprender é papel dos pais, pois eles são a primeira referência de valores e de formação do indivíduo os quais irão instruir e fortalecer as concepções sobre música. De certa forma, podemos encontrar semelhante resultado nesta pesquisa, pois como observamos nos relatos, iniciativa para o princípio dos estudos em música veio primeiramente dos pais, e com isso o apoio e o incentivo que fizeram diferença em alguns momentos da vida desses jovens.

Partindo do que foi relatado, pude constatar que são vários os tipos de apoio que os jovens receberam dos seus pais e da sua família. Dentre eles estão: o incentivo verbal, o acompanhamento nas aulas e o empenho em proporcionar oportunidades para os jovens estudarem música. Essas ações demonstram a atenção que os pais e familiares possuem em relação à vida

musical de seus filhos, e como essa atenção pode contribuir para a continuidade nos estudos da música desses jovens.

São muitos os fatores que influem nas escolhas dos jovens, desde características pessoais a convicções políticas e religiosas, valores, crenças, contexto socioeconômico, família e pares. Segundo Santos (2005), a família é apontada pela literatura como um dos principais aspectos que podem tanto ajudar quanto dificultar o jovem no momento de decisões relacionadas ao futuro profissional. A questão da atuação da família nessas escolhas transparece tanto no discurso dos pais como no discurso dos próprios jovens. Há sempre alguma maneira de influenciar, seja expressando abertamente a opinião ou, muitas vezes, pressionando o filho a seguir determinada profissão.

O indivíduo, ao nascer, já carrega consigo uma série de expectativas da família, que ele deverá (ou não) cumprir ao longo da vida. Os pais depositam seus sonhos nos projetos que fazem para o futuro do filho e este desenvolve-se dentro desse contexto. Assim, o jovem se depara com a necessidade de implementar uma série de escolhas relativas ao seu futuro escolar e profissional.

O jovem tende a buscar o primeiro apoio na família na hora de fazer essas escolhas. É na família que ele encontra o suporte para a realização do seu projeto. Conforme percebido por Santos (2005), “a família é um entre os vários facilitadores ou dificultadores do processo de escolha, mas antes de tudo tem um papel importante na realidade do jovem e deve ser levada em consideração quando se trata de projeto de vida” (Santos, 2005, p. 63).

A influência da família, ou da rede de relações que se forma em cada família, está sempre presente de alguma maneira nas diferentes escolhas que se fazem na vida. Assim, a combinação das expectativas da família, da história de vida familiar, do comprometimento dos pais, do encorajamento e da interação presente na vida musical dos jovens tem contribuído para a continuidade dos estudos em música desses jovens.

5.2.3 “Música não se faz sozinho”: experiências musicais vividas nos grupos sociais

A gente sempre tocava, né! a gente se encontrava, fazia encontros musicais, comemorações e sempre tocando juntos, era sempre muito legal. (Ruth)

Início este tópico trazendo uma memória citada por Ruth durante sua narração, que ao lembrar um tempo passado na sua trajetória musical, relata e demonstra a importância que os momentos de “tocar junto” têm em sua história de vida musical. Podemos entender que trata-se também de um momento de socialização entre colegas e amigos. Esses momentos são, de algum modo, uma característica das relações juvenis, nas quais eles buscam um reconhecimento no olhar do outro e do grupo para construir sua própria identidade. Nesse sentido, León (2005), que discute sobre juventude, explica que esse processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares desta fase, e tem relação com condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos.

A partir desses fatores individuais e socioculturais, ocorre um reconhecimento de si mesmo, observando e identificando características próprias que formam sua identidade. Além disso, também existe um reconhecimento de si mesmo nos grupos sociais que, nessa fase, são determinantes ao compartilhar uma situação comum de vida e convivência.

Essa identidade, a que refere-se León (2005) diz respeito aos ambientes sociais nos quais os jovens estão inseridos. Deste modo, os fatores que originam a identidade implicam modos de vida, práticas sociais e comportamentos coletivos, que trazem imbrincados em si valores e visões de mundo que guiam os comportamentos dos jovens.

Nesse sentido, a música é uma das atividades que mais envolvem os jovens, e que está presente em grande parte dos momentos compartilhados por eles, tornando-se algo natural do cotidiano. Segundo Dayrell (2002), a vivência dos jovens em torno da cultura musical, implica nas suas formas de sociabilidade bem como na atribuição de seu significado para os projetos de vida que elaboram.

Em outro momento, ao rememorar o passado, Ruth faz uma relação dessa memória com os tempos presente e futuro destacando a importância das relações sociais presentes na sua trajetória:

Como eu sempre venho aqui na UnB, eu tenho muitos amigos, e tem um grupo bem legal aqui da universidade, né! [...] Agora eu, Luiz, o Jessé e o Paulo, iremos fazer um quarteto, e a gente vai começar semana que vem já a ensaiar e depois se apresentar também. (Ruth)

Um dos pilares da construção da trajetória musical de Ruth está centrado nessas relações sociais que ao mesmo tempo que têm um caráter de lazer e diversão, enriquecem a sua vida em uma perspectiva musical e delineiam a sua a sua trajetória musical na medida em que ela encara essa experiência como algo importante para o seu futuro.

Partindo disso, podemos pensar que, para a entrevistada o processo de continuar também está interligado aos ambientes musicais e relações sociais permeadas de pessoas envolvidas com a música. Isso, por sua vez, está relacionado as ações planejadas e realizadas por Ruth dentro desses espaços. Assim, ao ressaltar a importância que ela vê na ação de tocar em conjunto, evidencia-se pontos fundamentais como identificação de grupos e ideias que gerem projetos individuais e coletivos fortalecendo, assim, a sua continuidade estudando música ao longo da vida.

Entendo, pela narrativa de Ruth, que os projetos coletivos só fazem sentido se têm uma relação com os projetos individuais. Isso significa que estar nesses grupos é também um meio de aprimorar-se nos seus estudos no violino, ou seja, no seu projeto musical pessoal. Assim, o interesse da entrevistada é o que delinea os caminhos e escolhas feitas nos espaços musicais que participam.

A noção de interesse, na perspectiva abordada por Latour (2000), é tomada da expressão latina “inter-esse”. Como indica o termo, “é aquilo que está entre os atores e seus objetivos, criando uma tensão que levará os atores a selecionarem apenas aquilo que, em sua opinião, os ajude a alcançar esses objetivos entre muitas possibilidades existentes” (LATOURE, 2000, p. 178).

Para Luiz Paulo, a ação de tocar em conjunto está diretamente ligada a sua entrada na universidade, como mostra no seguinte relato:

Até entrar na UnB, eu não tocava muito com outras pessoas. Ainda mais por eu sempre ter feito aula particular, né! Só a partir do ano passado quando eu comecei a frequentar mais aqui na UnB, eu comecei a fazer música de câmara. Aí, algumas vezes o pessoal começava a chamar pra tocar em eventos, em casamentos, essas coisas assim. Aí, eu fui começando a tocar com outros instrumentos.

E desde o semestre passado eu tô fazendo algumas sonatas com uma pianista aqui também. De vez em quando eu também toco com outras pessoas, no festival agora que eu fui, fiz um trio pra flauta, violino e piano também, bem legal. Então, eu comecei a tocar mais desde o ano passado. Antes era muito sozinho e eu sentia falta de música de câmara, né! (Luiz Paulo)

No relato de Luiz Paulo, destaco dois pontos importantes, o primeiro é a influência que o ambiente da universidade teve em sua trajetória, gerando encontros com outros estudantes de música e conseqüentemente proporcionando-o ter uma prática musical em conjunto com outras pessoas. O segundo ponto é o modo como ele narra suas relações sociais focando primordialmente, a experiência de fazer música de câmara e optando por não relatar vínculos de amizade. Me parece que o foco central dessa interação social é apenas a prática musical, o que leva a pensar que, para o entrevistado essas práticas vão além do prazer de tocar em grupo e são vistas por ele como uma prática necessária para o seu desenvolvimento musical. Isso parece estar relacionado ao quanto Luiz Paulo está focado no seu projeto futuro, inclusive priorizando relatar os pontos que ele acredita serem mais significativos para sua trajetória musical em detrimento das experiências mais pessoais, que é de fazer música.

Ao relatar as práticas musicais em conjunto, Brenda demonstra que essa atividade também exerce certa influência na sua trajetória musical:

Estudar mesmo, só sozinha, mas tocar... eu entrei num grupo agora só de violinos, tem a camerata e a orquestra, um monte de coisa! É, eu me mantenho tocando, eu adoro tocar em grupos, isso ajuda. (Brenda)

Partindo do relato de Brenda, pode-se perceber que tocar em grupo, além de ser vista como uma atividade prazerosa, fortalece a visão de si mesma dentro dos espaços musicais que ela se insere. Ao ressaltar que “estudar mesmo” é uma atividade individual, revela que tocar em grupo é visto como algo prazeroso, mas que também é um meio de aprimorar e até complementar a sua prática musical exercida individualmente. O pensamento de Brenda também perpassa pela concepção de “inter-esse” abordada por Latour (2000), pois ao afirmar que a atividade de tocar em grupo a “ajuda”, ela busca essa atividade tendo como uma das finalidades o aperfeiçoamento individual para

uma finalidade maior, que é o seu projeto musical futuro de tornar-se violinista profissional.

Na trajetória musical de Marília, a música se faz presente em sua vida de uma forma ampla abrangendo diferentes formas, ambientes e estilos musicais, como mostra a narrativa abaixo:

Eu estudo de todas as formas, tenho o meu estudo individual, eu faço prática de conjunto, onde eu estudo com um repertório mais erudito, tem outra prática de conjunto que eu faço e lá a gente estuda mais música popular brasileira e improviso e tem uma banda de rock onde eu componho as minhas próprias músicas. Música não se faz sozinho, eu acho. É muito bonito! O violoncelo tem um repertório solo legal, mas quando você tá fazendo parte de uma coisa bem maior é muito legal, é muito motivador, eu gosto bastante de tocar em grupo.
(Marília)

Diferente dos relatos anteriores, cujas trajetórias estão mais focadas na formação erudita, é possível apreender na narrativa de Marília que sua formação é delineada por caminhos mais ecléticos, uma vez que a entrevistada opta por transitar por diversos espaços musicais que contemplam estilos e gêneros musicais diferentes.

Assim, é possível perceber que a entrevistada busca participar de espaços musicais que ela acredita serem importantes para sua formação. Nesse caso, tocar em conjunto tem uma dupla função na vida de Marília, pois além de ser algo prazeroso em que ela pode se expressar e se reconhecer como pessoa, essa atividade também é buscada e reconhecida como um meio de aperfeiçoamento individual da sua prática musical.

Ao ressaltar que “música não se faz sozinho”, Marília reforça o caráter social que a música proporciona àqueles que se envolvem nessa atividade. Partindo dos relatos dos jovens pesquisados podemos perceber que, embora as atividades de tocar em conjunto sejam vistas pelos jovens como algo prazeroso ou como um momento de troca de experiências e de convívio social, o caráter de aperfeiçoamento da prática musical emerge de forma clara nas narrativas desses jovens, o que demonstra mais uma vez como eles delineiam seus caminhos e escolhem suas atividades tendo como norte os seus projetos futuros. Sim, música não se faz sozinho, mas tocar em conjunto só faz sentido quando essa atividade está relacionada aos objetivos individuais, aos planos futuros, a realização dos diferentes sonhos de cada um. Nessa perspectiva, o

espaço musical onde esses jovens socializam, vivenciam a música, trocam experiências e se aprimoram musicalmente, pode ser visto como um ponto de encontro desses diferentes objetivos de cada participante, no qual cada um, movido por uma razão específica, é autoguiado pelos seus projetos individuais.

Diante do exposto, o processo de ensino/aprendizagem pode ser pensado como algo essencialmente social, pois envolve necessariamente relações com outras pessoas, e por isso, o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento, adquirindo-o apenas por meio da absorção de informações, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno. O aluno, como sujeito, constrói o seu conhecimento, bem como sua realidade social através das interações.

Essas interações são outro ponto comum entre as narrativas dos jovens. Realizar atividades conjuntas é algo bastante característico dessa fase da vida. Na juventude, os indivíduos estão em plena construção da sua identidade e formação. E, esse processo também se dá pelo olhar do outro, pelo reconhecimento das suas ações dentro dos espaços aos quais participa.

Conforme León (2005), o próprio termo juventude nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores psicológicos, culturais e socioeconômicos. Assim, o processo de construção de identidade se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil, que se relaciona a condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos.

Com os entrevistados da pesquisa esse aspecto não é diferente, eles também participam e valorizam as atividades realizadas dentro dos grupos aos quais têm mais afinidade. Além disso, para esses jovens tocar em conjunto é visto principalmente como meio de aprimorar a técnica no instrumento e apesar da atividade também ser vista como algo prazeroso é possível identificar esse caráter de formação bastante presente nos relatos. Os jovens atribuem a essa prática um sentido de exercitar o que aprendem e a consideram uma parte importante nas suas formações, por isso as valorizam ainda mais.

5.2.4 “Um professor que dá a vida pra dar aula, tem carinho, tem amor a profissão”: relação dos alunos com o professor

Apesar de estabelecida por um programa, um conteúdo, normas internas ou até pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual esta interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direção. Como toda relação, esta também é composta de dois polos – professor e aluno – e cabe a ambos determinar o clima desta relação. Nesse sentido, observamos nas narrações dos entrevistados a importância que cada um deles dá a essa relação existente:

[...] Eu acho que um professor que, ele se dá, **dá a vida pra dar aula, tem muita vontade, tem carinho, tem amor a profissão**, ele, a professora né, no caso, consegue assim, ter uma **relação boa com o aluno**, então mesmo que ela cobre e puxe sempre o ritmo, é, eu acho que o bom comportamento entre o aluno e o professor ajuda bastante na carreira. (Ruth) [Grifos meus]

No caso de Ruth, ela considera essa “boa” relação entre professor e aluno como algo primordial para o seu aprendizado, e vai além disso considerando que, no modo de ensinar do professor deve existir “vontade”, “carinho” e “amor a profissão”. O que Ruth interpreta como sentimentos necessários à profissão está relacionado a uma visão mais ampla da forma de ensinar, na qual o aluno deve ser considerado como sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento, proporcionado um clima de apoio mútuo entre professores e alunos.

Além disso, podemos pensar que Ruth acredita nessa relação para delinear o seu processo de aprendizagem, pois é partindo desse apoio demonstrado pelo professor, que ela dá continuidade as suas atividades musicais e vê na cobrança e exigência por parte do professor uma força propulsora para a sua carreira musical. Ou seja, de acordo com Ruth, embora o professor “cobre e puxe o ritmo”, a sua postura de compromisso com o aprendizado do aluno são primordiais para que haja o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, quando ela percebe o seu progresso educacional e o

interesse do professor em promovê-lo isso se torna algo que não apenas a motiva a continuar, mas a dá confiança de estar no caminho certo para permanecer na trajetória musical.

O professor também tem um papel de grande relevância uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado, dando o apoio e o incentivo que o aluno necessita para manutenção do seu aprendizado, como pode ser observado no relato de Marília:

O estímulo dos professores é sempre essencial, essencial, porque quando você tá nessas crises assim tipo “ah, eu sou muito ruim”, eles “não, tô vendo seu crescimento, você melhorou nisso, nisso e naquilo, muita coisa precisa melhorar, mas já tem isso, isso e aquilo e então vamo nessa! não desiste não”, eles são maravilhosos meus professores, eu dei sempre muita sorte. (Marília)

A narrativa de Marília demonstra como o estímulo do professor é fundamental no seu processo de continuidade na música. Durante os momentos de desânimo esse estímulo torna-se decisivo na opção de permanecer na carreira musical, pois quando ela sente insegura em relação ao seu aprendizado, é a fala do professor que a ajuda a continuar estudando música e essa fala tem um significado especial, pois vem de alguém que conhece e acompanha de perto o seu percurso musical.

Além disso, outro ponto relatado pelos entrevistados foi o momento de mudança de professor como algo importante para a trajetória musical, tornando-se primordial até na vontade de continuar estudando, como no caso de Brenda, relatado a seguir:

Eu tinha aula com o professor, aí eu não estudava, na aula eu chegava e ele falava “_ah, por que você não estudou?”, “_ Ah, não sei” (risos), aí ele virava, sentava na janela e ficava “você tem que estudar” ... Aí, depois de um tempo ele deve ter achado que não dava certo com ele, aí ele me passou pra essa nova professora, aí com essa nova professora era bem..., ela passava exercício, passava música, mas de alguma forma eu tinha vontade, entendeu, não sei o que acontecia. Não sei explicar, eu tinha também um pouquinho de medo desse meu outro professor, bem pouquinho. (Brenda)

Ao trocar de professor, Brenda recobra o ânimo perdido para estudar música. Podemos pensar que isso deve-se a uma identificação com a metodologia e/ou didática utilizada pela nova professora, mas também podemos perceber na narrativa de Brenda o que Ruth relatou como “bom

comportamento” entre professor e aluno, ou seja, nessa relação não vale apenas a transmissão estrita do conteúdo, mas é preciso que haja antes de tudo, na visão da entrevistada, uma entrega do professor em relação a sua forma de ensinar. Assim como Ruth, Brenda também dá grande importância a forma afetuosa como o professor leciona, pois isso gera segurança e confiança no processo de aprendizagem. É na visão acolhedora do professor que ela encontra pontos de apoio para continuar estudando música, isto é, é também a partir da relação com o professor que ela autorregula sua aprendizagem ao mesmo tempo em que se constitui e se fortalece dentro do seu percurso musical.

A mudança de professor pode ser positiva, como já relatado, mas também pode tornar-se algo negativo quando o aluno não adapta-se facilmente a mudança. Nesse caso, o relato da entrevistada Marília mostra bem esses dois lados:

[...] Minha primeira professora de violoncelo foi uma experiência negativa porque quando eu entrei na sala de aula ela perguntou “quantos anos você tem?” Eu: “18 anos”, ela: “Pra tocar violoncelo tem que começar aos quatro, você nunca vai conseguir tocar”, aí eu “como assim eu nunca vou conseguir tocar violoncelo”, mas depois ela também mudou de ideia, depois que ela viu que eu realmente tava interessada, que eu estudava bastante, ela mudou de ideia. (Marília)

Na narrativa de Marília é bastante claro o papel do professor na sua trajetória musical. Ela considera fundamental o apoio, a compreensão e avaliação que o professor faz do seu aprendizado.

A necessidade desse apoio é explícita nessa narração de Marília, pois quando existe uma adequação entre professor e aluno e essa relação não apenas estimula o aluno a aprender, mas também procura apoiá-lo e compreendê-lo em suas necessidades e especificidades esse aprendizado ocorre de uma forma mais significativa e natural.

Partindo dos relatos dos jovens entrevistados, é possível perceber que durante a trajetória musical, o incentivo do professor torna-se fundamental pois ele dá um suporte técnico e afetivo ao aluno que o ajuda a analisar a própria trajetória através de outro ângulo possibilitando-o enxergar dificuldades e desafios como possibilidades de crescimento

Nesse sentido, o professor tem o papel de motivar o aluno e de ajudá-lo a passar pelos momentos de desânimo. Quando o jovem se sente desmotivado por questões voltadas principalmente para o instrumento, é no *feedback* dado pelo professor que ele se apoia para fazer uma auto avaliação da sua trajetória, e a partir disso encontrar meios de continuar seus estudos.

Nessa relação professor/aluno, há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor aprende com a realidade de cada aluno; e o aluno também ensina e aprende mesmo sem intencionalidade. Para Freire (1996, p.52) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E isso se dá no relacionamento estabelecido entre professores e alunos. Para além da troca de conhecimentos e ensinamentos, como percebe-se nos relatos dos jovens, está presente nessa relação um aspecto emocional e afetivo, no qual o aluno reconhece na figura do professor alguém em quem ele pode confiar e apoiar as suas escolhas profissionais. A medida em que o jovem recebe, do professor, o incentivo para continuar suas atividades musicais, ele se sente fortalecido e capaz de seguir em frente rumo ao seu objetivo.

Seguindo esta perspectiva, de acordo com Gómez (2000) o papel do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá pela interação. Esse processo deve provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesse mesmo raciocínio, Loyola (2004) defende a ideia de que a relação professor/aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre os mesmos, por isso, a interação professor/aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

A relação professor/aluno, bem como o ambiente de aprendizagem podem contribuir para suscitar a dedicação e a continuidade nos estudos, visto que o apoio e o estímulo do professor constituem uma importante parcela no seguimento dos jovens estudando música. Além disso, é necessário considerar essa relação junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, apoiar, estimular e

discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Deste modo, as experiências adquiridas na relação professor/aluno exercem uma força que os move a seguir em seus estudos com a música. Essa relação pode influenciar em aspectos como ânimo e motivação para estudar pois a partir do incentivo do professor, o aluno responde em consonância a esse incentivo, sentindo-se apoiado e passando a acreditar em si mesmo.

5.2.5 “Ah! Ficar desanimado faz parte, mas depois supera”: os momentos de desânimo e as razões para continuar

Como em muitas trajetórias pessoais, os momentos de desânimo também estão presentes no percurso desses jovens e configuram-se em importantes fases da vida, pois é frente a esses momentos de desânimo e desestímulo que eles procuram meios de superar os obstáculos e se fortalecem na sua escolha de continuarem estudando música.

Os motivos para esses momentos de desânimo são variados de acordo com a trajetória pessoal de cada um deles. No caso de Brenda, a entrada na faculdade e a percepção do nível de exigência do curso a fizeram pensar que ela não ia ser capaz de acompanhar o curso, entretanto esse fato não foi suficiente para fazê-la desistir e a vontade de não desistir a fez seguir em frente.

[...] Mas assim, eu fiquei desanimada um tempo... Logo que eu entrei na faculdade, porque eu achava que era um ritmo e era outro e a exigência era muito maior. Aí, eu pensava que eu não ia dar conta, mas eu não ia desistir, daí eu fiquei. (Brenda)

Torna-se importante pensar nos motivos dessa vontade de não desistir, pois quando Brenda expressa essa decisão, entende-se que isso é resultado de um processo de escolhas que ela vem fazendo ao longo de toda vida, o que sinaliza para o fato de que o processo de manter-se em uma atividade também é permeado por rupturas e os momentos de desânimo também servem para

reforçar a continuidade à medida que levam o jovem a refletir sobre a sua trajetória, os motivos para continuar e também sobre as suas expectativas futuras.

Nesse sentido, ao ser questionada pelos motivos que a fazem permanecer, Brenda relata: “Eu não sei, acho que é só o fato de eu fazer e eu já tô aqui. Nossa, horrível esse pensamento, mas acho que é isso... é permanecer...”. Diante disso, reforço a pergunta questionando-a se o que a mantém estudando música é apenas o fato de não desistir: “É. Eu gosto também. É a única coisa que eu faço razoável. Não vou negar, eu gosto. Eu adoro tocar em orquestra, mas assim, o mais, acho que é isso. É. Eu não sei fazer outra coisa.”

Neste relato, ao classificar sua ação de tocar como “razoável”, Brenda demonstra uma postura auto avaliativa de si, da sua ação em relação ao grupo e de como ela se vê dentro desse processo de continuar. Além disso, ao classificar essa ação como “razoável”, a entrevistada reporta-se, implicitamente, a uma série de acontecimentos e situações inseridas nos diferentes e momentos da sua vida que a levaram a esse momento de auto interpretação e avaliação que, segundo Schutze (2014, p. 20), “são um meio essencial através do qual a narrativa é inserida nas constelações de problemas socioculturais atuais ao período em que ela foi datada”.

Apesar de não demonstrar clareza dos motivos para continuar, durante sua narração, Brenda dá pistas de várias dessas razões, como o fato de gostar de tocar seu instrumento e de tocar em orquestra. Esses são fatores desenvolvidos durante toda a sua trajetória musical. E, embora a entrevistada relate primeiramente que seu desejo é apenas permanecer, logo em seguida ela narra sobre um ponto bastante importante que é o “gostar de tocar”. Esse sentimento pela música e pela ação de tocar é algo desenvolvido durante toda a sua trajetória, ao que parece é esse “gostar” que a ajuda a continuar estudando música ao longo da vida.

No caso de Marília, o seu desânimo está bastante relacionado aos professores que ela já teve durante toda sua trajetória.

Ah, várias vezes fiquei desestimulada, inúmeras... [...] Eu tive uma professora de violoncelo, duas, três, quando eu fui pra terceira professora, ela foi uma das mais marcantes porque reconstruiu toda

minha técnica e ela tava me preparando realmente pra ser uma grande violoncelista, **ela realmente acreditava em mim** e ela foi embora... Aí eu realmente falei “não, não quero mais, vou fazer outra coisa na minha vida”. [...] Até hoje assim de vez em quando, quando você recebe críticas muito severas, assim... Eu fico tipo... Eu realmente... Eu realmente quero parar. (Marília) [Grifos meus]

No relato de Marília também existem indícios de rupturas do querer desistir, entretanto o que a faz continuar está relacionado a figuras externas com destaque para a figura do professor. O que fica claro na narrativa de Marília é que, através das relações estabelecidas com os professores que passaram por sua trajetória ela vai encontrando caminhos para continuar.

Essas relações podem ser pensadas na perspectiva das “figuras de ligação” (JOSSO, 2006), conceito elaborado pela autora para definir as diferentes relações/ligações que estabelecemos com as pessoas ao longo de toda nossa vida. Na concepção da autora, essas figuras de ligação e o modo como as pessoas se ligam e aprendem com os outros diz muito sobre o que cada um faz ou deixa de fazer, sobre a confiança nas próprias capacidades e sobre o empenho em fazer as coisas da melhor maneira.

Nas situações relatadas por Marília, os nós ligantes que a fazem continuar, são simbolizados pela figura do professor de música, os ou seja, aquilo que vai a fortalecendo na continuidade é a relação que ela vai construindo com os professores.

Ao relatar o seu desejo de parar de estudar música, Marília mostra a importância que a sua professora representava para seus estudos de música. A partir disso ela cria expectativas de ser uma grande violoncelista e confia essa expectativa à sua professora ao ponto de querer desistir ao saber que sua professora vai embora. Essa confiança no professor mostra-se como algo fundamental para Marília chegando a ser determinante nas suas razões para pensar em desistir e também para continuar.

Fica claro no relato de Marília que ela vai se fortalecendo e paradoxalmente, também, se fragilizando pelo olhar do outro, mas é a partir dessas trocas e desse reconhecimento pessoal no outro que ela se constitui e se autoforma. Assim, do mesmo modo que o olhar do professor pode diminuir a sua confiança, é partindo desse mesmo olhar que ela reconstrói a sua confiança e a sua força para continuar estudando música.

Para Ruth, os conflitos ocorrem por conta da falta de tempo que as suas atividades acarretam.

Às vezes eu fico desanimada porque, assim, como eu tenho a escola também né, as vezes fica muita coisa assim, muita matéria e tem o violino também, então eu tenho que fazer uma coisa bem feita, então às vezes eu penso em parar a escola de uma vez pra entrar logo pra universidade e focar só no violino mesmo. (Ruth)

Atividades comuns de uma jovem, como ir à escola, tornam-se incômodas a ponto de levar a entrevistada a pensar em “pular” essa etapa da vida para entrar na universidade mais rápido. Ao delimitar o estudo do violino como foco principal, Ruth começa a considerar outras atividades comuns da sua vida como secundárias.

Pode-se observar na narrativa de Ruth que, ela investe sua energia, tempo e dedicação à atividade que ela elegeu para guiar o seu futuro. Apesar de ainda ser uma estudante do ensino médio, ela já escolheu a música como sua futura profissão e demonstra que as atividades que não estão relacionadas de algum modo ao seu crescimento musical são vistas como secundárias ou até mesmo como motivo de desânimo, tornando-se importante apenas as atividades que a levam para o seu objetivo de ser musicista.

Com seu relato, Ruth mostra que a sua trajetória musical vem sendo calcada na ideia de um projeto futuro que ela estabeleceu e vem traçando caminhos e buscando estratégias para realiza-lo, o que faz emergir como principal razão da sua continuidade na música, a realização de um projeto de vida que tem como a concretização de um sonho, a profissionalização.

Já no caso de Luiz Paulo, o principal momento de desânimo ocorreu ainda na infância quando encontrava-se em outros conflitos pessoais que acabaram influenciando na sua vida com a música.

Acho que todo mundo já teve momento de desânimo né, a minha fase disso foi mais ou menos entre os 10, 11 anos assim, né [...] eu tava mudando de colégio também, aí queria mais sair com os amigos e tudo, eu gostava muito de esporte também, aí muitas vezes assim eu fiquei... eu ficava na dúvida, sabe? Se eu queria mesmo fazer música e tudo... (Luiz Paulo)

Esses momentos vividos na transição entre a infância e a adolescência, como no caso de Luiz Paulo, são bastante comuns, pois

envolvem diversas mudanças na vida do indivíduo que acarretam em dúvidas e conflitos que podem ser bastante importantes na formação desse indivíduo.

Em relação aos motivos para continuar, o entrevistado relata:

Eu acho que é essa vontade de ser, de fazer uma coisa bem feita, de querer realmente ser bom. Tipo assim, várias vezes, quando eu me sinto um pouquinho desestimulado, aí eu penso 'pô, ainda dá tempo de recuperar, de fazer o meu melhor'. (Luiz Paulo)

O que direciona a continuidade do jovem Luiz Paulo é a sua vontade de se aprimorar naquilo que faz, de se perceber nos seus avanços musicais, ou seja, é partindo dessa relação entre presente, o que ele faz atualmente, e futuro, o que ele poderá fazer para melhorar, que ele encontra razões para continuar estudando música.

Nesse sentido, podemos pensar no conceito de competência advindo da teoria da motivação, que segundo Guimarães (2001), o conceitua como a capacidade de o ser humano estabelecer uma interação com o contexto em que vive, considerando uma tendência motivacional inata ao ser humano para atuar de forma competente no ambiente. Para essa perspectiva teórica, a competência é considerada um senso motivacional intrínseco de forma a nortear os indivíduos em direção a forma mais eficaz possível de interação com o meio. Assim, a necessidade de competência, identificada no relato de Luiz Paulo, reflete o desejo que ele tem de colocar a prova suas capacidades e habilidades. Deste modo, a satisfação dessa necessidade fornece uma motivação capaz de gerar esforços para a superação de desafios.

Nas narrativas dos quatro jovens podemos observar a relação existente entre momentos de desânimo e momentos de mudanças em suas vidas, sejam elas em seus ambientes, em suas condutas referentes a determinadas fases da vida, em suas interpretações do passado ou em suas expectativas futuras.

Para os jovens da OMPC, esses momentos de desânimo aconteceram por diferentes fatores como, falta de tempo, troca de professores, ter que conciliar a música com outras atividades, a exigência técnica do instrumento e até mesmo a cobrança pessoal que cada um exerce sobre si, em maior ou menor quantidade. Em contrapartida aos momentos de desestímulo existentes nos relatos dos quatro entrevistados, os mesmos também sinalizaram algumas

das razões que os fazem vencer o desânimo e continuar em suas trajetórias musicais. Dentre essas razões encontram-se: gostar de tocar, o apoio e incentivo dos professores, a vontade de aprimorar-se e superar os próprios desafios e ter a música como projeto de vida no âmbito profissional.

Passar por momentos de desânimo faz parte da vida de todo ser humano. E, de certa forma, esses momentos ajudam a fortalecer a continuidade. Para esses jovens continuar estudando música ao longo da vida é também sentir-se desanimado e aprender a superar. Deste modo, o processo de continuar é permeado de rupturas e essas rupturas mostram aos jovens que em todas as trajetória existem dificuldades mas sempre é possível continuar se existe um movimento para isso.

De acordo com Delory-Momberger (2012), as transformações que ocorrem com as pessoas durante os períodos de transição põem a prova as representações de si e as atividades que constituíram como normas pessoais de sua socialização, o que pode, muitas vezes, ocasionar períodos de desânimo e descontinuação de atividades.

É neste contexto de resolução de crise e formação da identidade que o adolescente se depara com a necessidade de implementar uma série de escolhas relativas ao seu futuro. Este é um momento de confronto entre as fantasias e identificações da infância e as exigências reais, seja de uma profissão, seja do mundo adulto. Sendo assim, o jovem encontra-se numa fase de transição, de mudanças, de adaptação e de ajustamento, quando deixa para trás o mundo infantil para entrar na vida adulta.

Deste modo, como foi possível observar nos relatos, a reflexão realizada sobre si, nesses períodos de questionamento é essencial, pois é a partir disso que os jovens relacionam as avaliações que fazem de si mesmo às realidades nas quais atuam, encontrando não apenas razões para vencer os desânimos, mas principalmente a capacidade de agir em seus ambientes e se fazer agente da sua própria história construindo uma visualização do seu futuro com a música. Para isso, apresento a seguir indícios da contribuição dos projetos pessoais na continuidade dos estudos em música da construção dos projetos pessoais ao longo de toda a trajetória musical desses jovens.

5.3 MÚSICA COMO PROJETO DE VIDA

Os projetos pessoais são fundamentais para a continuidade dos jovens nos seus percursos musicais, pois a idealização de um objetivo ou sonho leva o jovem a dar segmento as suas atividades musicais e construir seus caminhos, buscando situações e experiências que fortaleçam essa continuidade.

Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho. Apesar de se diferenciarem de acordo com o desejo cada entrevistado da pesquisa, esses elementos são norteadores de suas trajetórias servindo como meio de incentivo a continuidade daquilo que eles escolheram e projetaram para suas vidas.

Essa persistência pode ser observada no relato de Marília acerca do seu processo de estudo objetivando passar no vestibular.

[...] **Eu primeiro tive que me disciplinar**, estudar quatro horas por dia, estudar meu instrumento. **Eu realmente sentava quatro horas por dia**. Assim: estudo para a UnB, estudava **quatro horas** por dia meu instrumento, tudo que a professora passava e tinha meus horários de relaxamento, meus horários de meditação, foi um período que eu tava bem assim, bem trabalhando pra poder entrar aqui, trabalhando o mental, físico, espiritual, tudo, e o instrumento principalmente. Então quando **eu passei** foi assim, **foi uma vitória**, falei “pronto, agora, agora é isso, agora **é mais que certeza**, agora vamos fazer, vamos nessa! (Marília) [Grifos meus]

Em sua narração, vê-se que Marília tem bastante clareza das ações que deve realizar. Ao utilizar “eu primeiramente”, percebe-se que a entrevistada inicia o relato organizando de acordo com temporalidade as sequências de ações que desejava realizar.

Marília organiza nessa narrativa uma sequência de ações, de situações de aprendizagem que a levaram ao objetivo estabelecido. Ou seja, em sua percepção a entrevistada planejou situações que acreditava serem necessárias para a concretização de seu projeto. A partir disso, ela iniciou um processo de realização sequenciada dessas ações, preocupando-se também com a sua autoformação geral. Isso fica bastante claro quando ela relata que também estava “trabalhando o mental, físico, espiritual, tudo, e o instrumento

principalmente”. Podemos perceber nessa frase que, apesar do estudo do instrumento ser o foco principal, ela também se preocupava com outro lado da sua formação que contemplava corpo, mente e espírito.

Em outro momento, Marília relata os seus projetos intercalando-os entre os que já estão em andamento e os que fazem parte dos seus planos futuros:

Então, eu quero fazer música popular brasileira com o violoncelo, quero tocar com os artistas aí próximos, mas também quero muito tocar com orquestra. Também quero ser professora. Já sou professora, já tô atuando. É porque não é futuro, já é. É, mas eu quero tipo mudar um pouco também essa vertente de que violoncelo é instrumento clássico e violoncelo não pode tocar música X ou Y, porque isso existe muito e eu queria, eu quero e já faço, já trabalho com meus alunos muita música popular brasileira. (Marília)

Em seu relato, Marília destaca dois pontos: o primeiro, trata-se do seu desejo de fazer música em diferentes contextos musicais. Esse fazer musical diversificado é uma forte característica da entrevistada, já demonstrado em outros momentos da sua narrativa. Isso mostra uma característica de persistência por parte da entrevistada, pois a medida que ela projeta algo para seu futuro, baseado nos seus gostos e crenças, inicia um movimento de busca e de aperfeiçoamento para sua prática musical, conseqüentemente, para realização do seu projeto musical futuro.

O segundo ponto, trata-se do fato de Marília já estar atuando em uma atividade que ela considera fazer parte do seu projeto de vida musical. No caso, ser professora tem uma grande importância na trajetória da entrevistada, pois além de proporcionar um reconhecimento de si a medida que ela coloca em prática concepções e mudanças que acredita serem importantes. Trata-se da concretização de uma parte do seu objetivo.

A entrevistada projeta-se nessa atividade e a partir disso ela percebe que o esforço feito durante sua trajetória musical é recompensado pela realização do objetivo. A trajetória de Marília demonstra que ter um projeto futuro faz com o jovem trace estratégias, crie oportunidades e busque caminhos específicos voltados para a realização do seu objetivo. Assim, pode-se entender a continuidade musical da entrevistada está interligada a esse

projeto de vida, pois as suas ações musicais não são realizadas de forma aleatória, mas sim planejadas e realizadas visando um projeto futuro.

O processo de autoformação de Marília nos remete a Josso (2004), cujo foco encontra-se no “caminhar para si”, ou seja, em um projeto de conhecimento da existencialidade. No relato da entrevistada, podemos identificar também o que a autora denomina como níveis que permitem caracterizar as etapas do trabalho biográfico ao longo do processo: evidência do processo de formação; evidência do processo de conhecimento; e evidência dos processos de aprendizagem. Para a autora,

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único. A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007, p. 423)

Assim, manter um objetivo final, no caso passar no vestibular em música, fez com que Marília buscasse uma disciplina em sua vida e percorresse um “caminho para si”, que proporcionou o entrelaçamento da sua formação e autoformação, tornando-se ao mesmo tempo consciente de suas ações e autônoma de sua vida. Isso fica claro no momento em que a entrevistada muda conscientemente sua rotina e suas vivências para que possa chegar à sua finalidade. Embora essas mudanças exigissem uma grande demanda de esforço e dedicação, isso não a desanimou ou a fez desistir, pelo contrário, a ideia de alcançar um objetivo que faz parte do seu projeto pessoal de vida, deu força para dedicar-se cada vez mais.

Ruth também possui bastante clareza do percurso que precisa caminhar para chegar ao objetivo almejado.

Então, primeiramente eu quero entrar aqui na universidade mesmo, fazer o bacharel com a professora, fazer depois um mestrado e mais pra frente quero fazer um concurso como esse da orquestra sinfônica do Claudio Cohen né, orquestra sinfônica de Brasília [...]. E quero fazer um concurso aqui em Brasília e se der também, se surgir alguma bolsa pra viajar pra fora, mais pra frente né, mas eu quero

ficar aqui em Brasília mesmo e ser solista também né, continuar nesse caminho e tocar em orquestra também, fazer concurso pra Spalla, é isso. (Ruth)

Na narrativa de Ruth fica bastante clara a importância de manter um projeto em vista, e como ela espera construir esses caminhos para realizar o seu projeto de vida. Ruth esquematiza um caminho que acredita ser necessário ser percorrido para leva-la ao seu objetivo, o de ser solista e spalla de uma orquestra. Partindo desse sonho, ela delinea suas experiências de acordo com o caminho no qual resolveu percorrer, e a partir disso traça estratégias que a levem pouco a pouco a concretizar as ações que acredita serem necessárias para realização do seu projeto de vida.

O mesmo acontece com Luiz Paulo. Ele busca o que considera os melhores caminhos para chegar ao seu objetivo final de ser músico de uma orquestra.

Ah, tipo eu tenho esse plano de formar bem em um lugar bom, entrar numa orquestra boa sabe, tipo, eu quero o melhor que puder aqui né, aí depois disso, é, tentar fazer mestrado em um lugar muito bom no exterior, pegar uma bolsa, uma coisa assim e depois tentar entrar numa orquestra muito boa. (Luiz Paulo)

No caso de Luiz Paulo, podemos perceber a importância que ele dá ao seu projeto de vida com a música, quando relata sobre o plano de “formar bem em um lugar bom”. Essa valoração dada pelo entrevistado às ações que deseja realizar, demonstra que existe a necessidade de ter um suporte de algo que ele reconheça como “bom”, no caso um curso, uma universidade e uma orquestra que proporcionem uma boa formação. Dessa formação, o entrevistado espera que isso o leve a um mestrado no exterior e, conseqüentemente, entrar em uma orquestra “muito boa”, que se sobressai como seu objetivo, seu projeto de vida com a música. Podemos pensar também que Luiz Paulo reconhece nos ambientes em que vai se inserindo ao longo da sua trajetória, uma legitimação para percorrer as etapas que estabeleceu como necessárias para concretização do seu projeto futuro. E, isso o proporciona segurança e motivação para continuar passando de uma etapa a outra, tendo em vista o objetivo almejado.

Diferente dos outros entrevistados, Brenda duvida da possibilidade de alcançar seu objetivo.

Ah eu quero fazer mestrado, quero... e o meu objetivo maior é tocar numa orquestra, um sonho assim que eu tenho é ser spalla de uma orquestra, mas eu acho difícil, não sei, eu não devia pensar assim, né, mas eu acho difícil. [...] O meu ritmo é tão lento e tem tanta gente caminhando mais rápido e mais nova, que eu penso: ah, acho que outras pessoas vão ter oportunidade antes de mim, né! (Brenda)

Embora demonstre insegurança na possibilidade de realizar seu sonho, Brenda não desiste e permanece traçando seus caminhos de uma forma, relatada por ela, “lenta”. Percebe-se também em seu relato que ela faz uma comparação da sua caminhada com a de outras pessoas. Isso parece gerar um desânimo e uma dúvida em relação a possibilidade de conseguir realizar seu objetivo. Apesar disso, a entrevistada relata não pensar em desistir: “Teve uma época que eu pensava que não ia dar conta, mas eu não ia desistir, daí eu fiquei”. De certa forma, essa convicção de não desistir a faz continuar na sua trajetória musical e, também, dá força para superar os obstáculos encontrados. Além disso, embora Brenda não perceba tão claramente, é possível identificar no seu relato que o projeto futuro de tornar-se spalla de uma orquestra é fundamental na sua continuidade, pois mesmo quando demonstra dúvida, é nesse sonho “difícil” que ela se ancora para continuar. É um fio de esperança de tornar-se o que deseja ser que a faz continuar e não desistir frente aos desânimos e dificuldades que encontra em sua trajetória musical.

Ao evidenciar os projetos musicais futuros dos jovens da OMPC, podemos perceber que existe uma relação de temporalidade referente ao passado/presente/futuro. Assim, podemos perceber que, para transformar o presente os entrevistados projetam o futuro e encontram nessa relação de temporalidade um meio de delinear seus caminhos, ou seja, é partindo da visualização de um objetivo ou situação futura que eles fazem as escolhas para vivenciarem o presente. Segundo Josso (2012),

O presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (JOSSO, 2012, p. 23)

Outro ponto importante demonstrado pelos entrevistados é uma preocupação com a qualidade da sua formação, o que os levou a buscarem

cursos em uma Universidade Federal por acreditarem ser o melhor caminho para essa qualificação. Assim, eles reconhecem o espaço da UnB como adequado para que tenham uma formação profissional que os leve a um futuro satisfatório no que se propõem a fazer profissionalmente, o que reforça a ideia de um processo formativo em que cada um deles pensa sobre seus projetos musicais futuros e, a partir disso, traçam um percurso buscando nos desafios a superação de obstáculos.

Esse processo está em consonância com o pensamento de Josso (2004), ao explicar que essas construções pessoais, profissionais e sociais vivenciadas por esses jovens ao longo da vida configuram-se em um “caminhar para si”. Isto é,

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.59)

Partindo do pensamento da autora, entendo que a partir do momento que esses jovens objetivam a realização de um projeto de profissionalização, traçam estratégias para realiza-lo e buscam uma identificação no seu percurso de vida. Os mesmos transcendem o âmbito profissional e ingressam em uma caminhada de reflexão pessoal que, conseqüentemente, os leva para um processo de (re)significação da sua vida e de caminhada para si mesmo.

Assim, a partir dos projetos futuros narrados por cada um dos jovens, emerge o conhecimento de si e as dimensões formativas e autoformativas. Revela ainda aprendizagens experienciais e potencializa formas de compreensão da continuidade dos jovens entrevistados estudando música. Além disso, expressa significados e sentidos exercidos pelos espaços que estão inseridos, no que se refere as influências, as decisões tomadas e aos caminhos percorridos por esses jovens ao longo de suas trajetórias musicais.

Deste modo, apresento a seguir reflexões acerca da contribuição da construção dos projetos pessoais com a música ao longo de toda a trajetória musical desses jovens.

6. ALGUMAS COMPREENSÕES: A BUSCA DE SI E OS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS

Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim? Vou descobrir o que me faz sentir eu caçador de mim. (Luiz Carlos Sá e Sergio Magrão - Caçador de mim)

A sensibilidade e a poesia existentes nessa música podem ser um meio de iniciarmos a reflexão acerca do que representa o projeto pessoal na vida dos jovens, e como é importante conhecer-se para poder dar passos seguros rumo à realização pessoal.

Nessa caminhada, cada jovem poderá ter a segurança necessária para ser protagonista da construção da sua própria história e da sociedade em que vive. Por isso, é necessário organizar e planejar os rumos da própria vida. Uma maneira de concretizar esse planejamento é por meio da elaboração do projeto de vida. Pensar sobre o projeto de vida ajuda cada pessoa, que assim o faz, a encontrar os elementos necessários para que possa tomar decisões maduras e acertadas, contribuindo para sua realização como pessoa ativa.

A juventude é uma fase do ciclo de vida na qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em seu desenvolvimento. Esse é um período de construção da identidade, em que o jovem se depara com uma série de escolhas que sinalizarão o seu futuro, dentre elas a escolha profissional. Quando o jovem se depara com a escolha de uma profissão, não estão apenas em jogo seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, dos pares e, principalmente, da família.

Tomando como base as experiências vivenciadas pelos jovens da OMPC, busquei uma metáfora que auxiliasse na explicação do entendimento sobre a continuidade dos jovens na música. Por isso, optei por trazer o trecho da música *Caçador de mim*, pois acredito que ela sintetiza bem a ideia da busca pelo sonho, das reflexões feitas pelos jovens entrevistados da pesquisa acerca do seu projeto futuro, e da busca de si mesmo ao longo desse processo vivido.

Ao refletir sobre o seguinte trecho da música: *“Longe se vai, sonhando demais, mas onde se chega assim?”*, podemos enxergar nesse questionamento que o primeiro passo para a construção do projeto de vida é o sonho. É ele que leva os jovens a questionarem onde chegarão e a resposta está no projeto de vida. Ao sonhar e idealizar o seu projeto de vida, os jovens entrevistados não fazem isso aleatoriamente, eles buscam bases nas experiências vivenciadas durante as suas trajetórias musicais e partir disso elaboram caminhos possíveis e vão traçando metas que os levem para a concretização desse projeto.

Para os jovens da OMPC, é a imagem do que se projeta no futuro que os faz seguir na direção de si mesmo. Assim, o *“eu, caçador de mim”* é imagem constante que leva o jovem, ao mesmo tempo, a procura e ao encontro de si mesmo. Essa procura, muitas vezes, leva o jovem pensar: *“a vida me fez assim”*, ou seria, *eu me fiz assim?* A partir disso, pode-se pensar que o indivíduo é resultado daquilo que vive ao longo de toda a vida. O que o faz “ser” são as suas experiências. E, essas experiências são guiadas pela reflexão e pela busca de um sentido de ser/estar no mundo.

Ao iniciar os estudos em música os jovens aproximam-se de um novo universo e, na medida que o conhecem e estabelecem relações pessoais e afetivas, eles iniciam uma caminhada para o seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, acredito que ao olhar para o futuro os jovens, imprescindivelmente, olham para si, pois projetar um sonho e construir uma estratégia para realizá-lo é um processo complexo que exige uma gama de escolhas e reflexões que os levam a ressignificar suas vivências e a refletir sobre suas próprias experiências formadoras. Assim, entendo que, ir em direção ao projeto futuro é voltar para si mesmo.

A reflexão e ressignificação das experiências aos poucos os torna pessoas capazes de tomar as próprias decisões frente os diferentes caminhos encontrados na vida. Nessa perspectiva, continuar na trajetória musical está relacionado a construção de um projeto de vida com a música e, conseqüentemente, não se pode dar corpo a esse projeto sem se tornar sujeito de si mesmo, isto é, sem fazer uma caminhada para si (JOSSO, 2004).

Esse processo de ressignificação das vivências, transformando-as em experiências, também acontece durante o ato de narrar. Ao contar sua própria

história, o jovem procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si. Como sugere Larrosa (2002), somos a narrativa aberta e eventual da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece.

Dentro dessa abordagem citada acima, busquei compreender a continuidade dos jovens em seus estudos em música, a partir das experiências vividas pelos jovens ao longo de suas trajetórias musicais buscando fazer emergir indícios das razões pelas quais os jovens dão continuidade em suas trajetórias musicais.

Como já citado, nas narrativas, sobressai-se como agente motivador o projeto futuro com a música, pois ao se depararem com momentos de dificuldade e desestímulo, os jovens começam a enxergar e refletir sobre fragilidades do próprio percurso e frente a essas fragilidades os jovens voltam-se para si buscam apoio nos seus sonhos. E, isso, conseqüentemente, os leva a repensar sobre o seu projeto de vida.

A projeção do projeto pessoal futuro ajuda a delinear e reconstruir os caminhos objetivando chegar a concretização dos seus anseios e desejos. Assim, ao projetar o olhar no futuro os jovens encontram razões para continuar os estudos no presente. Talvez, porque no presente eles sentem que estão tendo resultados musicais satisfatórios. Esses resultados parecem possibilitá-los a visualizarem um futuro promissor tendo como base suas experiências passadas e presentes. Esse olhar para si mesmo, a partir da relação entre passado, presente e futuro com a música, proporciona ao jovem que ele reflita e ressignifique suas experiências. E, uma vez ressignificadas, incidem sobre a reinvenção de si, que nada mais é do que procurar dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, construir outra representação de si.

No processo de caminhar para si, iniciado pelos jovens entrevistados, penso que a música tornou-se ponto chave para a construção do projeto de vida, suscitando a apropriação da própria trajetória através de um processo de reflexão e ressignificação da experiência, proporcionado pelo ato de narrar.

Além disso, o processo de caminhar para si, que emergiu dos relatos dos jovens da OMPC também possibilitou a pesquisadora e aos pesquisados tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, seja em quais forem as circunstâncias, permite diante do refletido, encararem o seu

itinerário de vida, seus investimentos e objetivos na base de uma auto avaliação reflexiva.

Uma auto avaliação que articule de uma forma mais consciente suas heranças, experiências formadoras, seus grupos de convívio, suas valorizações, seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que souberam aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar suas próprias ações.

Refletir sobre suas histórias com a música se torna um instrumento para auxiliar os jovens a tomarem consciência das decisões que pesam sobre sua maneira de ser/estar no mundo, e ao descobri-las, abrem-se outras possibilidades. Assim, os jovens descobrem-se fenômenos de si mesmos e passam a olhar o seu projeto futuro e a busca de si como uma construção do seu próprio ser/estar no mundo.

Caminhar para si traduz-se como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que se é, pensa, faz, valoriza e deseja na relação consigo, com os outros e com o ambiente humano e natural no qual se está inserido.

Na perspectiva apresentada, a música torna-se como um elo que fortalece as rupturas presentes em suas caminhadas. A música passa de uma atividade cotidiana e transforma-se no projeto de vida desses jovens. Esse processo de transformação e autoformação é permeado por um laço afetivo criado com a música, o que os possibilita enfrentar os desafios e obstáculos presentes em suas trajetórias musicais, pois, acima de tudo, eles estão buscando a realização de um sonho.

É possível perceber em suas narrativas o quão forte se torna esse laço com a música ao longo do tempo, e como essa identificação afetiva com a música pode ser fundamental em situações decisivas, como os momentos de desânimo e desestímulo, até mesmo na escolha da carreira a qual desejam seguir durante toda a vida.

Para esses jovens, a música trata-se não apenas de uma atividade cotidiana ou de um projeto profissional, ela transcende esse aspecto, pois ao longo da trajetória musical ela vai tornando-se parte dos jovens, como fica explícito na narrativa de uma das entrevistadas: “Acho que a música já tá

dentro da gente” (Marília). Essa identificação com a música transforma-se em algo essencial para a trajetória desses jovens, pois permanecer estudando música também trata-se de permanecer fazendo algo que possua uma representatividade afetiva em suas vidas: “É amor pela música. [...] Sou apaixonada pela música, pelo meu instrumento, é realmente uma coisa que eu amo fazer” (Marília).

Essa identificação afetiva com a música permeia os relatos dos quatro entrevistados. Todos eles demonstram que esse laço construído ao longo das suas trajetórias musicais faz com que o projeto com a música não seja apenas a escolha de uma profissão ou uma atividade prazerosa, mas sim o seu projeto de vida futura.

Além disso, é com base em suas vidas musicais que os jovens delineiam suas outras atividades. Aos poucos, a música torna-se a vida deles e assim, passa a ser a bússola que guia a sua busca de si e a sua auto formação.

A trajetória musical desses jovens envolve também os diferentes modos de estar no mundo, de se projetar nele e de o fazer na proporção do desenvolvimento da capacidade para aprofundar as sensibilidades para si mesmos e para o mundo. O autoconhecimento poderá implantar o nascimento de um ‘eu’ mais consciente para orientar o futuro e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas escolhas.

O processo em que se dão essas escolhas realizadas pelos jovens configuram o complexo processo de sua continuidade na música ao longo das suas vidas. Entender essa continuidade constituiu-se como tema dessa pesquisa que teve como principal objetivo compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas.

Foi possível perceber, pelos resultados obtidos nesta pesquisa que, para esses jovens, ter um objetivo futuro faz com que eles enfrentem as adversidades e busquem ultrapassar obstáculos encontrados no seu percurso, pois concebem algo para o futuro e traçam caminhos que acreditam ser adequados para alcançar esse objetivo. Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho.

Nesse sentido, os resultados apontam, na experiência dos jovens da OMPC, princípios que sugerem caminhos para aprofundamentos de pesquisas na área de Educação Musical que, por meio das pesquisas autobiográficas, possam contribuir na ampliação do seu objeto de estudo. No sentido epistemológico, podemos dizer que é ressaltando a relevância da subjetividade, da tomada de consciência do sujeito, dos saberes construídos pela pessoa no seu fazer musical diário, que vamos ampliando o nosso objeto de estudo.

Deste modo, creio que a área de Educação Musical tem, dentre os seus compromissos, o papel de levar o indivíduo, na sua relação com a música, a uma busca do caminhar para si. Nessa perspectiva, que emerge a partir dos resultados da pesquisa, para ensinar e aprender música faz-se necessário pensar uma educação ampla que promova, no processo de aprendizagem, a reflexão da própria trajetória, das vivências e experiências formadoras. Ou seja, ensino de música que incentive o encontro do indivíduo consigo mesmo.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com reflexões para a área de Educação Musical, no sentido de encontrar subsídios para novas ações e para a melhoria do ensino de música. Na medida em que se obtenha um entendimento mais aprofundado sobre as razões que levam um aluno a optar autonomamente por continuar seus estudos, será possível que se encontrem esclarecimentos sobre sua motivação para continuar e, conseqüentemente, sobre novas formas de se pensar o ensino/aprendizagem da música.

Essa pesquisa não esgota o assunto apresentado, mas constitui-se o ponto de partida para ampliar compreensões para uma Educação Musical que contemple propostas metodológicas que possam dialogar com as subjetividades existentes nas histórias de vida dos jovens, valorizando as suas experiências musicais.

Nessa perspectiva, a pesquisa revela a necessidade de se realizarem mais estudos brasileiros na área da autobiografia relacionada com a Educação Musical, pois acredito que uma das maneiras de realizar o diálogo e a reflexão entre as áreas seja partir do diálogo com seus sujeitos, ou seja, dar voz a essas pessoas e abstrair de suas histórias de vida, as experiências significativas voltadas para o aprendizado musical que possam contribuir para

fortalecer as discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem da música.

Acredito que, essas aproximações epistemológicas entre as áreas de Educação Musical e Autobiografia, nos mostram mais um caminho para refletir o ensino e aprendizagem da música com foco no sujeito, visto que a autobiografia permite ir além de apenas contar a história com a música, captando o seu significado na vida dessas pessoas dentro dos seus diferentes contextos. Contar, ouvir e compreender as histórias de vida com a música é, portanto, uma forma de tornar a experiência vivida disponível para outros, que as recontarão, criando, então, uma rede de conhecimento, que permitirá sempre um novo contar sobre sua própria experiência a partir de outras experiências e outros contextos.

Essa visão associada da experiência com os contextos proporciona uma interpretação dos comportamentos e pensamentos que ocorrem com as pessoas que se relacionam com música, bem como o cenário estudado.

Assim, ao serem registradas, as histórias desses jovens com a música tornam-se disponíveis a outros leitores, abrindo novas possibilidades de interpretações. As narrativas criam um campo para ação coletiva, legitimando certas identidades e conduzindo os jovens a tomarem posições que estão de acordo com seus projetos pessoais. Isso, também permite aos profissionais da área de Educação Musical refletirem seus conhecimentos sobre determinadas situações e experiências que contribuem para o processo de continuidade nos estudos em música.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Educação*. Santa Maria/RS, v. 30, n. 2, p.139- 156, 2005.

ABRAMO, H.W. *Cenas juvenis*. Punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALHEIT, P. Biografização” como competência-chave na modernidade. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

ARROYO, Margareth (org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. Entrevistados: Thais Vieira Nascimento e Thenille Braun Jazen. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra Lee (Ed.). *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2009. 373 p.

BARRETT, Margaret. Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, vol. 39, n. 4, p. 403-423. out. 2011. Primeira publicação: p. 1-21, oct. 2010.

BASTIAN, Hans Günther. Sobre a Obviedade da Pesquisa Empírica. *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.76-106, PPG em Música/ UFRGS, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I).

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOZZETTO, Adriana. Música, celular e juventude na perspectiva do educador musical: um estudo a partir da mídia impressa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, Jean. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007.

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades – um novo curso na USP*. São Paulo. Edusp. 2001, p. 65/101.

CONDESSA, J. *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

COSTA, José Francisco da. *Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?* Campinas: Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social*. Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

CUNHA, Pedro Filipe. *Música Bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educado Musical*. Tese (Doutorado em Música). Universidade do Porto, Porto, 2013.

DAYRELL, Juarez. *Juventude e Escola*. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília: (Série Estado do conhecimento), 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acessado em 22/11/2013.

DELORY-MOMBERGER, C. *Fotobiografia e formação de si*. In: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 105-117.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) *Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Cia Nacional, 1971.

DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, pelos outros e por elas mesmas. In: ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2008. p. 21-56.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1068-1073.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antonio;, (Orgs.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus/EDUFRN, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ricardo. Implementação e estruturação de um projeto de musicalização infantil: relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p. 9-59.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de; TORRES, Maria Cecilia de Araújo Rodrigues. Espaços formativos, memórias e narrativas Narrativas de si e memória no processo de tornar-se professor. In: VIII ENCONTRO DO

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acessado em 28/08/2014.

GADAMER H. G., *Verdade e método*, 4ª ed., tr. Flávio P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GERMANO, I. M. P. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2013, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.

HENTSCHKE, Liane, et al. Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 142-148.

JOLY, Ilza Zenquer. Formação de grupos musicais: ampliando as perspectivas de processos educativos, culturais e sociais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16 – ABEM 2007. Campo Grande – MS. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p. 01-04.

- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- JOSSO, M-C. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Orgs.) SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B. Porto Alegre: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006, p. 21-40.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. Apreciação musical e subjetivação. *Pedagogia da Música - experiência de apreciação musical*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.
- KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: Jusamara Souza. (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, p. 213-235. 2008.
- LAROSSA, Jorge. Conversações sobre leitura, experiência e formação. In: *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 313-359, 2004.
- LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133 – 164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.
- LATOURET, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: Maria Virgínia de Freitas (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-18. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acessado em 28/11/2013.
- LOURO, Ana Lúcia et al. A “narrativa de si” como perspectiva para a reflexão do professor de música: abordagens do Grupo NarraMus. In: LOURO, Ana

Lúcia et al (Org.). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; RAPÔSO, Mariane Martins. Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação Musical: abordagens do grupo NarraMus. In: MORALES, Alicia Rivera; ROSO, Caetano Castro; OLIVEIRA, Valeska Fortes (Orgs.). *Redes de formação em Educação: experiências com pesquisas entre Brasil e México*. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 229-238.

LOYOLA, Marcia Rocha. *A importância da relação da afetividade entre professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil*. 2004, 66f. (Monografia- Pós-Graduação “Lato Sensu” em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes- Projeto a Vez do Mestre, Niterói, 2004

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Princípios epistemológicos da pesquisa narrativa em educação musical. In: VIII ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

McPHERSON, Gary E. The role of parents in children’s musical development. *Psychology of Music*, v. 37, n. 1, p. 91-110, 2009.

MEYER, Dagmar E. Estermann. SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalistas em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelwiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23 – 44.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.) - *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

MOREIRA, J. O.; ROSARIO, A.; SANTOS, A. Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico*, 42 (4), 457-464, 2011.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PASSEGGI, M. C. *A experiência em formação*. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RÊGO, Tânia Maria Silva. Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo). *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, 2013.

RICOEUR, Paul. *Do texto à Ação*. Porto: Rés, 1989.

RINCÓN, O. *Para compreendê-los, temos que criá-los: jovens, cultura e comunicação*. Matrizes, USP, n.1, p. 241-246, 2009.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós- Graduação em Música. Porto alegre. 2009.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 2005, p. 57-66.

SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7.

SCHUTZE, F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. *INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum*, 2007. Disponível em: <<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf> >; Acesso em: 26 set. 2014.

SCHUTZE, F. Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação – teoria e prática. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

SCHUTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas - Sociological and linguistic analysis of narratives. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11-52, maio-ago, 2014.

SCHUTZE, Fritz. *Biographieforschung und narratives interview*. Neue Praxis, n.3, p. 283-293, 1983.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: Jusamara Souza. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 39-57. 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino - A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRN, pp. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação – Apresentação - *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do IA da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar, 2004.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liberlivro, 2004.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO, Ana Lúcia de Marques. Memórias musicais: momentos “charneiras” nas narrativas de acadêmicos em dança. In: VIII ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: ANAIS da 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, *Anais...* Caxambu, 2009. p. 1-16.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário realizado para seleção dos entrevistados da pesquisa;

APÊNDICE 2: Modelo da Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista para a Pesquisadora.

APÊNDICE 1 - Questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que será conduzida pela mestrandia Andréa Matias Queiroz e pela professora Dr. Delmary Vasconcelos Abreu, da Universidade de Brasília - UnB e **tem como objetivo compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças - OMPC continuam estudando música ao longo de suas vidas**. Este questionário faz parte da 1ª fase da minha pesquisa. Sua participação é de extrema importância, pois futuros alunos e professores poderão se beneficiar do conhecimento adquirido através das suas respostas. Não haverá qualquer forma de identificação individual e os dados coletados serão analisados somente pela pesquisadora.

1. Nome completo: _____

2. Data de nascimento _____ / _____ / _____

3. Quando você começou a envolver-se com a música?

4. Há quanto tempo você estuda música? _____

5. Você já parou suas atividades musicais durante algum tempo? () Sim () Não

6. Se você respondeu SIM, por qual motivo você parou e por quanto tempo você parou? _____

7. Pretende continuar estudando envolvido com a música? _____

8. Você gostaria de participar dessa pesquisa? _____

9. Caso aceite participar da próxima etapa dessa pesquisa coloque aqui os seus dados:

Email: _____

Celular: _____

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 2 – Modelo da Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Eu _____, portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Andréa Matias Queiroz, brasileira, portadora da identidade nº 2948538, SSP/PB residente e domiciliada na CLN 411, bloco A, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, que pesquisa a continuidade na música dos jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças da UnB, a partir da compreensão das suas experiências formativas em música ao longo da vida. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/_____, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF ____/____/_____

Assinatura do entrevistado