



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
Linha B: Concepções e Vivências na Educação Musical**

GUSTAVO AGUIAR MALAFAIA DE ARAÚJO

**CONSTRUINDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO MUSICAL: PESQUISA-
FORMAÇÃO-AÇÃO COM ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DE
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFB-CSAM**

**Brasília
2017**

GUSTAVO AGUIAR MALAFAIA DE ARAÚJO

CONSTRUINDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO MUSICAL: PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO COM ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFB-CSAM

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

Orientadora: Prof^a. Dra. Delmary V. de Abreu

**Brasília
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM236c Malafaia, Gustavo Aguiar de Araujo
CONSTRUINDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO MUSICAL:
PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO COM ESTUDANTES DA PRIMEIRA
TURMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFB-CSAM / Gustavo
Aguiar de Araujo Malafaia; orientador Delmary
Vasconcelos de Abreu. -- Brasília, 2017.
132 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. experiências musicais. 2. música no ensino
médio. 3. narrativas de formação musical. 4. pesquisa
formação-ação. 5. documentação narrativa. I. Abreu,
Delmary Vasconcelos de, orient. II. Título.

GUSTAVO AGUIAR MALAFAIA DE ARAÚJO

CONSTRUINDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO MUSICAL: PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO COM ESTUDANTES DA PRIMEIRA TURMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFB-CSAM

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

Aprovado em 25 de Abril de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (orientadora)

Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia – UnEB

Prof^ª. Dra. Silmara Carina Dorneles Munhoz

Universidade de Brasília - UnB

Prof^ª. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo por me dar a vida, resgatá-la e inspirá-la na (a)diversidade dos meus dias.

Agradeço a minha esposa Adriana por ser comigo uma família e me permitir amar e ser amado além do que se possa esperar. Ao Benjamin, filho de nossa felicidade, que inaugurou um novo tempo com sua chegada durante este período de (trans)formação. Aos meus pais por suas constantes palavras de incentivo e admiração, além daquelas que se traduzem em grande parte do que sou. A minha mãe Ilce e minha sogra Rose por se inscreverem em mim e no Benjamin, com amor e dedicação, enquanto eu escrevia este trabalho. Tempo frutuoso para sempre!

Agradeço aos meus amigos, Fabrício, Rodrigo, Cíntia, Hugo, Edson, David Araujo, Ronaldo Júnior, Miriam, Jony, Tiago, Fábia e Roger por compreenderem minhas ausências e pelo incentivo, leituras e interpretações da pesquisa e da vida. Do IFB, André Rodrigues, Roger Maia, Rosa, Veruska e Luiz Diogo por, cada um com sua maneira, aliviarem o peso desta caminhada científica e por serem professores exemplares. Assim como o GEMAB – Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Autobiografia, pelas reflexões construtivas e pela paciência em me ouvir e opinar.

Agradeço aos estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília – *campus* Samambaia, que muito me ensinaram neste processo e se tornaram meus amigos.

Agradeço ao programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música da Universidade de Brasília-DF, pelo esforço e compromisso de se superar, por acolher o meu projeto e pela atenção e dedicação de seus funcionários e professores, em especial, à professora Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu por me despertar o interesse pelo mestrado, desde a graduação. Por seu exemplo de maestria em ser uma professora-pesquisadora que busca compreender e se compreender com cada um de seus diversos orientandos. Por seu esforço incomparável em aguçar nossos olhares e despertar-nos para o conhecimento. Assim como ao professor Dr. Eliseu Clementino de Souza pela gentileza de me ouvir e iluminar caminhos e, aos professores, Dra. Simara Carina, Dr. Paulo Marins e Marcus Medeiros pelas contribuições de grande valor.

RESUMO

Esta pesquisa é um convite para se pensar a formação com música com autores da educação musical, da Pesquisa (Auto)biográfica e com os estudantes da primeira turma de ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal de Brasília – Campus Samambaia (IFB-CSAM), buscando compreender os modos próprios de tecer a vida-músicas, com palavras e sons, atribuindo valores e sentidos-significados para a música, para o outro e para si mesmo. Partindo das problematizações de Bowman (2001, 2006, 2007, 2009, 2014) sobre a educação musical e tendo como base as noções de experiência e sentido, sistematizadas por Larossa (2011), e as relações entre o si mesmo, o outro e o tempo (RICOEUR, 2014), a pesquisa toma como centralidade as discussões sobre os sentidos das experiências musicais e suas contribuições para processos formativos de jovens estudantes do ensino médio do IFB-CSAM. Organizada em quatro capítulos, a dissertação objetiva apreender como são construídos os sentidos de si dos jovens da primeira turma de EMI do IFB-CSAM, mediante a ressignificação da música e de suas experiências com ela, reveladas em narrativas de formação musical. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa ancora-se no campo dos estudos (auto)biográficos, ao utilizar a pesquisa-formação-ação com 30 estudantes da primeira turma de ensino médio do IFB-CSAM, sendo que destes, quatro produziram documentação narrativa, adaptada dos princípios desenvolvidos por Daniel Suárez (2009). A dissertação busca contribuir com princípios para uma formação musical ética e artística, na medida em que destaca modos como foram apreendidas as experiências nas narrativas dos estudantes da primeira turma do IFB-CSAM, evidenciando nelas como a formação musical implica-se com práticas musicais, costumes, valores, usos, sentidos-significados e padrões musicais estabelecidos pelos próprios sujeitos quando narram sobre suas experiências e músicas.

Palavras-chave: experiências musicais; música no ensino médio; narrativas de formação musical; pesquisa-formação-ação; documentação narrativa.

ABSTRACT

This research is an invitation to think about music training with authors of music education, Biographical Research and with the students of the first integrated high school class (EMI) of the Federal Institute of Brasília – Campus Samambaia (IFB-CSAM), intending to understand the proper ways of weaving life-music with words and sounds, attributing values and sense-meanings to music, to the other and to oneself. Based on Bowman's (2001, 2006, 2007, 2009, 2014) problematizations on musical education and based on notions of experience and meaning systematized by Larossa (2011), and the relations between the self, the other and the time (RICOEUR, 2014), the research focuses as its centrality the discussions about the meanings of musical experiences and their contributions to the training processes of young high school students of the IFB-CSAM. The dissertation was organized in four chapters and aims to understand how are constructed the senses of the young of the first group of EMI of the IFB-CSAM through the resignification of the music and its experiences with it, revealed in narratives of musical formation. The methodological basis of the research is anchored in the field of (self) biographical studies, using research-training-action with 30 students from the first high school class of the IFB-CSAM and four of them produced narrative documentation adapted from the principles developed by Daniel Suárez (2009). The dissertation aims to contribute with principles for an ethical and artistic musical formation insofar as it highlights the ways the experiences in the narratives of the students of the first group of the IFB-CSAM were capture. Those narratives shows up how the musical formation implies musical practices, customs, values, uses, senses-meanings and musical patterns established by the subjects themselves when they narrate about their experiences and songs.

Keywords: Musical Experiences; Music in High School; Musical Training Narratives; Training-Action-Research; Narrative Documentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Narrando experiências.....	17
Figura 2: Samambaia – a XII região administrativa do distrito federal.....	24
Figura 3: Mapa que apresenta samambaia na região central das cidades mais populosas do DF.....	25
Figura 4: Sala.....	30
Figura 5: O processo de PFA com os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM.....	50
Figura 6: Apresentação musical dos estudantes da primeira turma de ensino médio do IFB-CSAM.....	67
Figura 7: Partilhando experiências consigo mesmo e com os pares.....	90, 110
Figura 8: Transcrição do violão da música Dom Quixote.....	92
Figura 9: motivo rítmico e melódico.....	92
Figura 10: Transcrição da melodia e da harmonia de “O leãozinho”.....	93
Figura 11: Transcrição da melodia de “Sentado à beira do caminho”.....	94
Figura 12: Transcrição da introdução do violão de “A Desconhecida”.....	94
Figura 13: Transcrição da música Rebelde 1ª estrofe.....	97
Figura 14: Transcrição da música Rebelde refrão.....	98
Figura 15: Transcrição da música O amor de Deus.....	99
Figura 16: Transcrição da música Gangsta RAP.....	101
Figura 17: Negociando representações de si mesmo em si.....	109
Figura 18: Movimento espiral do processo narrativo de experiências musicais.....	114
Figura 19: O sentido das experiências.....	115
Figura 20: A produção de sentido na partilha de experiências.....	116
Figura 21: Pausa de Breve.....	119

ABREVIATURAS

DF – Distrito Federal

DNEM – Documentação Narrativa de Experiências Musicais

DNEP – Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

ECP – Entrevista Concedida ao Pesquisador, sobre o processo de PFA

EDPFA – Experiências Durante a Pesquisa-Formação-Ação

EMB – Escola de Música de Brasília

EMI – Ensino Médio Integrado

EP – Entrevista entre os Pares sobre as Experiências musicais da vida

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFA – Investigação-Formação-Ação

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFPA – CRMB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará –
Campus Rural de Marabá

IFB – CSAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília –
Campus Samambaia

MEC – Ministério da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília

PCN – Parâmetro Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDM – Partilha de narrativas do dia Dezesete de Maio de 2016

PFA – Pesquisa-Formação-Ação

PN – Primeira Narrativa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPI – Projeto Político Institucional

PTEMI – Primeira Turma de Ensino Médio Integrado

PTSN – Partilha de Trechos da Segunda Narrativa

RA – Região Administrativa

SN – Segunda Narrativa

UnB – Universidade de Brasília

WEM – Relatos no grupo – experiências com música – do aplicativo Whatsapp

SUMÁRIO

PRELÚDIO:

(DES)COBRINDO A PALAVRA QUE SOMOS.....11

1 – OS SONS QUE NOS TOCAM:

AS EXPERIÊNCIAS17

2 – A HARMONIA ENTRE OS SONS:

DISSONÂNCIAS, CONSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS DE SI NA PARTILHA DE
EXPERIÊNCIAS30

3 – A TRAMA DE SONS QUE SE TORNAM MÚSICA:

O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO.....50

4 – OS SENTIDOS DA MÚSICA:

AS RESSIGNIFICAÇÕES E OS SENTIDOS.....67

POSLÚDIO:

AS OBRAS DE UMA VIDA.....117

REFERÊNCIAS DE AFINAÇÃO.....120

“Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar”.

(PAUL RICOEUR)

**PRELÚDIO:
(DES)COBRINDO A PALAVRA QUE SOMOS**

“O homem é o vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”.

(JORGE LARROSA)

Uma dissertação se faz com palavras, mas elas só viriam depois, para cobrir de sentidos tudo o que ainda estava em nível sensorial, a me atravessar como experiência. E, claro, isso não aconteceu de forma simples. Muitos (des)cobrimentos, (des)construções me aconteceram nesse processo de formação como pesquisador e professor.

Iniciei esse processo de formação apreendendo palavras que nomeiam, conceituam e formatam o mundo da pesquisa na pós-graduação. Apreendi as palavras que davam sentido, ou seja, (des)cobri o que pesquisadores e teóricos, que vieram muito antes de mim, haviam (des)coberto. Isso significou não só estudar as metodologias tradicionais de pesquisa, mas compreender aqueles que, por serem humanos, traduziram suas relações com o mundo, naquilo que eram. Palavras.

Nesse primeiro momento me vi como quem está atento para perceber os sons ao redor e, mesmo que de olhos bem fechados, não percebe os sons, mas palavras. Estas, que remetem a histórias e contextos que não são meus. Palavras que podem me ajudar a compreender aqueles que as escolheram para nomear seus mundos, mas que também podem estar cobrindo os meus sentidos, me impedindo de perceber o meu mundo. A palavra é sinal de elaboração do pensamento, mas também pode ser o sinal de sua inexistência, de mera reprodução.

Tudo ao redor estava coberto de palavras. Desejei descobri-las, ter (cons)ciência do que chegava aos meus sentidos. Para isso, me atentei a perceber que quando melodias, contrapontos, sons em harmonia com outros sons se resumem a palavras, preciso parar e ouvir o mundo de novo, com meus próprios ouvidos.

Entre em um segundo momento. Esvaziei minha mente de palavras para estranhar aquilo que me tocava em meus sentidos. A melodia me tocou e não era mais uma palavra,

nem mesmo o que as palavras a determinavam ser. Refleti em como cada som se unia a outro para que eu percebesse certo sentido. Tudo ao meu redor era diferente de como eu conhecia antes. Tudo ia se configurando no que eu era, e assim fui também me compreendendo melhor.

Fui compondo o que chegava aos meus sentidos, e até mesmo o que imaginava sentir, com o mesmo timbre, altura, intensidade e duração que me compõe. Me apropriei do mundo, ao fazer nele composições sobre àquilo que era. Numa permanente discordância-concordância, num ciclo, fui transformando o meu mundo e permitindo que ele me transformasse.

Enquanto tudo isso me acontecia, compunha também aqui minhas experiências com a pesquisa e com a música, cobrindo-as de sentidos – palavras – assim como se põe letra em uma melodia.

Percebi novamente o som. Ele não estava mais sozinho, antes, era resultado de uma série de outros sons, os chamados harmônicos. E ainda mais, para que soasse em certo sentido, era emitido de acordo com uma referência de afinação, de acordo com outro som, um diapasão.

Pensar que sons dependem de outros sons e palavras de outras palavras, fez com que eu percebesse o ser humano se completando sempre no outro. Me (des)cobri a partilhar narrativas, constantemente, com ele. Isso manteve meus sentidos aguçados.

Assim foram escritas as palavras desta dissertação, sempre no encontro com as palavras de outros, dos quais, alguns nomes estão aqui citados. Ao passo em que narro aqui estas palavras e não sei por quem nem quando elas serão (des)cobertas.

Enfim, retomo a palavra como aquilo que dá nome, sentido e diferencia ao que e o que sentimos, (en)cobrimo nossos sentidos. Porém, para tocarmos e sermos tocados, pelo mundo ao nosso redor, desprotegemos ou descobrimos novamente os nossos sentidos de palavras.

Nesse ciclo, tudo começa novamente. (En)cobrimos nossas experiências com palavras que, munidas de sentido, nos modifica e modifica ao que ou a quem sentimos. Essa é a constante relação do homem com o meio ambiente e consigo mesmo, que hora se reconhece e hora se estranha, (en)cobrimo o outro de si mesmo e se fazendo outro para se (des)cobrir. Assim, entramos em consonância, dissonância ou ressonância com o mundo, como fazem os sons entre si.

Vivemos assim, a (de/re)compor o mundo ao nosso redor e com ele nos (de/re)formando num constante (des)cobrimento de si.

Mas, me pergunto. Estamos conscientes disso? Somos capazes de perceber cada momento da vida como uma oportunidade de viver uma experiência? Apreciamos a vida como apreciamos um instrumento musical, ao produzir sons e silêncios? Eis um desafio para a vida, a começar pela leitura desta narrativa. Para isso, sugiro deixarmos que ela, assim como o som, não se limite às palavras, mas as façam vibrar por dentro para encontrar ressonância em quem as lê.

Como configuro este trabalho

De fato, posso dizer que esta formação foi, para mim, uma experiência. E, busquei expressá-la neste prelúdio, como o canto de um viajante, de um explorador. Com um tanto de subjetividade, traz princípios que serão desenvolvidos durante toda a dissertação, quais sejam, a **experiência** e o **sentido**, na relação entre o **si mesmo**, o **outro** e o **tempo**. Desde já, para possibilitar compreensões do que virá, começo a esclarecer tais palavras em negrito e este trabalho como uma narrativa.

O par **experiência/sentido** trata sobre uma perspectiva mais existencial e mais estética do que aquelas que há tempos vigoram sobre a educação, os pares ciência/técnica e teoria/prática. Ou do que aquela que é comum no cotidiano, na relação com os meios de comunicação, o par informação/opinião (LARROSA, 2011).

Para começar, posso dizer que a experiência é “*isso que me passa*”. Não *isso* que passa, senão *isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p. 5). Se a experiência é *isso* que *me* passa, trata de um acontecimento que não apenas acontece, mas que transtorna meu estado, por isso a utilização do verbo atravessar, ao referir-me a ela. É aquele acontecimento que se torna um marco na vida, ainda que eu me atrase em compreendê-lo. Nisso que *me* passa, pode ser percebido três entes ou dimensões, *isso*, que aqui chamo de **outro** (RICOEUR, 2014), *me*, pronome reflexivo que se refere a **mim¹ mesmo** (Op. Cit.), e *passa*, que se refere ao **tempo** (Idem, 2010), o momento em que *me* acontece.

O cerne do que torna algo ou alguém um outro, está na percepção do sujeito sobre sua(s) diferença(s), ontológica ou não, em relação à compreensão que tem, em determinado momento, sobre si mesmo. É essa estranheza do outro que comove o si mesmo. Se é estranho, não depende do sujeito, está além de suas faculdades. Por outro lado, o si mesmo é o lugar em que a experiência afeta. É o sujeito que, por tornar-se

¹Ricoeur (2014) refere-se à reflexão da segunda pessoa do singular “si”, assim como será referido no restante do texto. Aqui para ser mantida a semântica, houve a alteração para o pronome reflexivo da primeira pessoa do singular, “mim”.

(ex)posto, vulnerável, sensível, aberto, torna-se território de passagem da experiência. E, com ela sofre de uma maneira que é só sua, singular, própria, e em toda a sua integridade. Por isso, as palavras si mesmo para representar o sujeito todo. Elas o representam naquilo que o faz um ser de subjetividades, mas também de corporeidade. Essa é, respectivamente e *en passant*, a distinção entre as palavras “si” e “mesmo”. Entretanto, o tempo é a passagem do outro pelo/em si mesmo. Algo subjetivo que se materializa nas outras duas dimensões da experiência.

Escrevo essas palavras, compreendendo minhas experiências neste texto, ou seja, narrando. A “**narrativa**” (RICOEUR, 2010) é a (trans)formação de estado das três dimensões da experiência. É a reação do sujeito a suas experiências. Ao narrar, transformo o que é etéreo, como minhas experiências, em algo concreto e partilhável, palavras ou mesmo uma melodia. Ao narrar minhas experiências de formação, percebi que produzia um movimento de contato entre elas e, que aos poucos, iam tomando sentido dentro do propósito dessa formação e conseqüentemente da minha vida. Assim, emerge o sentido da experiência compreendida pelo sujeito para si, na trama de experiências de sua vida. Sentidos que, como cinco janelas abertas, permitem a entrada do inesperado, que nutre o interior do lugar de possibilidades para que se gere um novo sentido.

Ainda sobre o sentido, somos nós, humanos, que damos unidade aos sons para chamá-los de música. Fazemos isso, deixando que os sons se propaguem também dentro de nós. Sejam em consonâncias ou dissonâncias, eles ressoam na razão e nos sentimentos. Ressoavam em mim a cada momento em que a experiência fazia vibrar os sons ou as outras experiências que me constituíram durante a vida. Nesse mesmo aspecto, as experiências cobertas pelas palavras neste trabalho podem ser apenas ruído ou podem encontrar ressonância no leitor para fazer algum sentido, como faz uma música. Assim como percebeu Hesse, “ninguém pode ver nem compreender nos outros, o que ele próprio não tiver vivido” (HESSE apud WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 6).

Portanto, compartilho minhas palavras, ciente de que possuem prazo de validade e que necessitam de outros. Escritas sempre em movimento de ida e vinda nas partes deste relato, cada título, cada capítulo e toda a estética deste trabalho foram ressignificados, conforme o que eu compreendi ao passar do tempo. Tais palavras e estética se tornaram o retrato da compreensão que tenho sobre o que vivi durante este período de mestrado, até o momento final de sua escrita.

O primeiro capítulo representa a fonte sonora que foi o motivo de início do movimento narrativo, pois é o lugar de onde o sujeito retoma suas experiências. No processo de Pesquisa-Formação-Ação – PFA – este foi o primeiro momento, em que os estudantes escreveram as primeiras narrativas sobre suas experiências musicais durante a vida. Este texto, tornou-se o primeiro capítulo que chamo de “Os sons que nos tocam: as experiências”. Descrevo minhas experiências iniciais durante o itinerário percorrido para a definição do tema e de seus respectivos problemas de pesquisa. Início o capítulo com uma figura metafórica de um eletrocardiograma e uma citação. Essa imagem remete às diferentes experiências que tive durante esse processo. Experiências agradáveis e desagradáveis que me aconteceram e que, com elas busquei dar sentido a esta narrativa.

O segundo capítulo representa o primeiro momento da PFA em que os participantes compartilharam suas narrativas com seus pares. Aqui é o segundo capítulo, e faço o mesmo, compartilhando minhas experiências com autores da área de EDM e da Pesquisa (Auto) Biográfica para fazer emergir as dissonâncias e consonâncias que contribuíram na construção da pesquisa.

Assim como as tensões e resoluções de uma música podem atrair nossa atenção ou nossos sentidos até seu desfecho, as dissonâncias e consonâncias, entre minhas perguntas e aquelas pesquisas, me deram forças para prosseguir em meu caminho. Compreendi a necessidade por certo equilíbrio entre o desconhecido e o conhecido. Enquanto as consonâncias me faziam perceber que estava no caminho certo, as dissonâncias me impulsionavam em busca de novos conhecimentos.

Perceber que outros pesquisadores possuíam questões e até mesmo alguns resultados semelhantes aos meus, de certa forma, validavam minhas ações em direção a também me tornar um pesquisador. Essa pareceu ser mais uma forma de me identificar com certo grupo, de pertencer a algum tipo de “nós”, neste caso, de pesquisadores da área de educação musical.

Entitulo-o de “A harmonia entre os sons: dissonâncias, consonâncias e ressonâncias de si na partilha de acontecimentos e experiências”. A figura metafórica que o introduz, pretende provocar questionamentos quanto aos nossos propósitos em relação à educação musical.

O terceiro capítulo é intitulado de “A trama de sons que se tornam música: o processo de pesquisa-formação-ação”. Apresento os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem adotada bem como o processo de pesquisa-formação-ação realizado.

Esta foi mais uma oportunidade de revisitar as experiências e (re/des)cobrir novos significados e caminhos. Os estudantes da primeira turma de ensino médio integrado – PTEMI – do Instituto Federal de Brasília, *campus* Samambaia – IFB-CSAM – reescreveram suas narrativas, como oportunidade de compreenderem-se no processo de PFA.

O quarto capítulo é intitulado de “Os sentidos da música: as ressignificações e os sentidos”. Nele, apresento as narrativas e minha formação ao buscar conhecer o processo de narrar dos estudantes e suas compreensões sobre si mesmos.

Esse é o momento em que pude compreender os estudantes atribuindo sentidos as suas experiências, após narrá-las e ressignificá-las na partilha. A figura que o introduz é uma foto dos participantes da pesquisa em uma apresentação musical. Esta figura também se torna metafórica ao introduzir este capítulo, que fala sobre sentidos e singularidades, pois o posicionamento, postura e funções dos participantes no palco são tão diversas, quanto as singularidades presentes na PTEMI do IFB-CSAM.

Neste capítulo, é possível percebermos como se uma vibração sonora pudesse tornar-se compositora de sua própria música, pois é quando os sujeitos passam a compor sua própria história.

Chamo o **quinto capítulo** de “Poslúdio: as obras de uma vida”. É um epílogo em que apresento o resultado dessa experiência de pesquisa-formação-ação como uma obra, ou um coda, considerando as possíveis contribuições do trabalho para permitir que ele possa encontrar ressonância em outros que o (des)cobrirem.

Por último, mas tão importante quanto as outras, são as **referências bibliográficas** que nomeio aqui de referências de afinação. Assim como os sons são afinados de acordo com uma referência, as ideias aqui compartilhadas tiveram como referências os autores presentes nesta bibliografia. Portanto, essa parte da espiral também retroalimenta todas as outras. Enfim, vamos lá!

1 – OS SONS QUE NOS TOCAM: AS EXPERIÊNCIAS

Figura 1: Narrando experiências



Fonte: página nutriculamagazine, 2017

“Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão[...] o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento”. (JORGE LARROSA)

Era domingo de manhã, escrevia arranjos musicais de um dos grupos em que trabalhava. Na época, à frente de uma empresa, gerenciava grupos musicais e tocava em eventos que demandavam muito trabalho. Dei uma pequena pausa e fui preparar um café. Há alguns meses, sentia meu coração bater mais forte que o normal, a ponto de senti-lo pulsar em minha garganta.

Naquela manhã de domingo, uma síncope me tomou de assalto. Meu corpo e mente pediam mais que uma pequena pausa para o café, uma mudança de sentido na vida. Me senti à beira da morte, uma morte de sentido, mas que me permitiu contemplar a esperança de uma nova vida, com um novo sentido. Uma vida diferente daquela que estava vivendo e que um dia foi um sonho. Um sonho de trabalhar naquilo que havia estudado desde meus oito anos de idade, a música. Mas, ela havia perdido o sentido de sonho, tinha virado moeda de troca. Além disso, a frieza da busca pela evolução técnica e acúmulo de conhecimentos para valorizar-me como produto, já havia alcançado há tempos o meu esgotamento.

Desejei a vida. Pensei no mundo, nas pessoas. Ansiei pelo novo, pela transformação, pelo outro. Assim começou a se delinear a minha escolha pela docência e, conseqüentemente, pelo tema desta pesquisa, como uma questão problematizadora da minha própria vida.

Até aquele momento, minha perspectiva sobre música era voltada, exclusivamente, para conhecer, escrever e tocar música do jeito que acreditava ser o melhor possível. Dava aulas de música desde os dezoito anos de idade, em casa e em escolas particulares que também priorizavam essa perspectiva. Mas aquela experiência me fez olhar para minha história e perceber que sempre faltou algo, que naquele momento, não dava mais para ignorar. Eu precisava de outro sentido para o que eu fazia, além de buscar ser bom músico para receber meu sustento. Quais eram os valores e significados daquilo que eu fazia para a minha vida e para a vida dos meus alunos?

A possibilidade de ingressar como docente de música no Instituto Federal de Brasília (IFB) me deu um novo ânimo, na direção em que aspirava. Como professor do IFB, poderia mais do que pensar no outro, poderia pensar com o outro e ainda mais, construir e reconhecer com eles, nossos mundos da vida.

Portanto, me dediquei ao concurso público para docente de música do Instituto Federal de Brasília (IFB). Fui aprovado e entrei em exercício em Junho de 2012. A instituição era nova, assim como era novo o sentido da minha vida com a música. O que seria fundamental para a educação desses estudantes?

Começou ali um novo momento da minha vida, os planos de cursos e o projeto político pedagógico, para definir as diretrizes locais dessa instituição com tantas peculiaridades, ainda não haviam sido discutidos. Não haviam currículos. Apenas os parâmetros e orientações nacionais. No entanto, a primeira turma de ensino médio integrado (EMI) entraria no primeiro semestre de 2015.

Haviam muitos desafios. Nos Institutos Federais, o ensino médio é oferecido de forma integrada ao ensino técnico e suas disciplinas, inclusive a música, se relacionam de alguma maneira com a área técnica. Nesse caso, a música se relacionaria com conhecimentos da área de meio ambiente, pois a turma de ensino médio, que estava iniciando naquele momento no IFB-CSAM, era dessa área.

Eu não queria construir nenhum tipo de currículo ou projeto pedagógico sem a participação dos estudantes. Saindo daquela perspectiva em que o foco era a música, pensei em conhecê-los primeiro e, com eles, construirmos algo relacionado à formação da pessoa em sua totalidade com a música. Fui compreendendo na literatura da área de educação e educação musical, algumas perspectivas como a de Josso (2004, p. 133) que, “nas situações de formação, o que está em jogo gira em torno de uma negociação entre as motivações, necessidades e desejos do aprendente e o que é oferecido pelo programa e pela certificação”.

Assim, na busca de caminhos para se educar musicalmente nessa escola, tomei como premissa compreender quem são esses estudantes. Quis entender como o IFB-CSAM e, mais especificamente eu, como professor de música, podemos contribuir em sua formação. Portanto, os objetivos desta pesquisa foram configurados da seguinte forma. Como objetivo geral, compreender como as experiências musicais contribuem no processo formativo de estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Brasília – Campus Samambaia (IFB-CSAM). Os objetivos específicos consistiram em a) entender como esses jovens ressignificam a música com suas experiências; b) analisar como eles constroem sentidos de si nessa partilha de experiências. Assim, compreendendo os sentidos que os estudantes dão a suas experiências com música. Portanto, a partir desses objetivos, apresento a seguir a (des)coberta das palavras, desvelando currículos, leis e teorias que contextualizam a pesquisa.

1.1 Música nos Institutos Federais

Em 2008, duas leis foram criadas e fomentaram grandemente a reflexão sobre o ensino de música nas escolas técnicas federais. Uma lei foi a 11.769, que torna o conteúdo de música obrigatório dentro da disciplina Artes no ensino médio, hoje substituída pela 13.278/2016, e a outra foi a 11.892, que reformula e expande o ensino técnico federal, instituindo a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e criando os Institutos Federais – IFs. A obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica por si só, gerou muitas questões para a área de Educação Musical sobre como deveria ser esse ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam em certo sentido sobre conteúdos a serem lecionados e dão uma base para que a área discuta sobre o tema, mas pesquisadores de várias escolas e universidades do país, de acordo com suas peculiaridades, têm levantado questionamentos e refletido sobre o ensino de música para o ensino médio (AQUINO, 2016; ABREU e ALBUQUERQUE, 2013; DEL-BEN, 2015; KROMINSKI e CACIONE, 2013; FIGUEIREDO, CERESER e HENTSCHE, 2013; MARTINEZ e PEDERIVA, 2013; NEVES, 2013; POPOLIN, 2012; SILVA, 2009; SILVA, 2015; SANTOS, 2009, WOLFFENBÜTTEL, 2009).

O IF, assim como toda escola, também tem suas peculiaridades, inclusive postas por lei. Lei essa, que instituiu o IF, inclusive, em diversos estados em que ainda não havia a cultura da formação profissional gratuita. Esse era o quadro de desafios da área de Educação Musical que começou a ser desenhado no ano de 2008 com a implementação da lei 11.769/08, hoje extinta. Por isso, é possível encontrar literaturas com os mais diferentes enfoques e abordagens no que se refere à música no ensino médio dos institutos federais (BEZERRA, 2013; FIGUEIREDO E MAGALHÃES, 2013; GOMES E MELO, 2013; CARNEIRO, 2013; SILVA JÚNIOR, 2012; SILVA E PEREIRA, 2012; SILVA, 2015). Esses pesquisadores têm demonstrado a necessidade de conhecer o contexto musical em que o aluno está inserido, com as especificidades da região em que se encontra cada *campus*. Em Silva (2015), Bezerra (2013), Figueiredo e Magalhães (2013) e Rêgo (2013) por exemplo, podem ser encontradas abordagens sobre as interações e gostos musicais dos estudantes e sobre o perfil do corpo discente, levando em consideração, várias influências musicais que perpassam o seu dia a dia.

Sendo uma instituição de ensino técnico e tecnológico, cada campus possui sua prática profissional baseada em pesquisas socioeconômicas feitas em cada região em que se encontra. O IF é uma instituição que busca proporcionar uma verticalização do

ensino, oferecendo cursos profissionalizantes desde o ensino médio até o doutorado. Tendo como exigência oferecer no mínimo 50% de suas vagas para cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) ao ensino técnico e 20% de suas vagas para cursos de Licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. O IF oferece também cursos de graduação e pós-graduação Lato sensu e stricto sensu de mestrado e doutorado, voltados para os perfis profissionais de cada campus.

Muitas possibilidades se abriram para a área de música. O ensino de música no ensino médio poderia, portanto, estar alheio ao perfil profissional de cada campus, exceto dos campi, os quais seus perfis profissionais são de música. Mas existem aqueles campi que decidem ter o ensino, a pesquisa e a extensão de música, compatíveis com os perfis profissionais de cada campus. Os 50% de vagas para o ensino médio integrado é uma exigência para cada instituto. Ou seja, hoje, em Brasília, o IFB tem dez *campi* e, como pode optar como distribuí-las entre os *campi*, oferece os 50% das vagas para o EMI de todo o IFB em sete *campi*.

O IFB implantou seus *campi* de acordo com cada região administrativa do DF. De 31 regiões administrativas (RA) do DF, o IFB implantou dez *campi* em nove dessas RAs. Pois, em Taguatinga, região administrativa com aproximadamente 222.598 habitantes (CODEPLAN, 2016, p. 4) foi implantado dois, o campus Taguatinga e o campus Taguatinga centro. A região de Taguatinga, juntamente a sua circunvizinhança, as RAs de Samambaia e Ceilândia, compõe uma área com aproximadamente 966.388 habitantes (CODEPLAN, 2016, p. 4) e, por isso, contam com quatro *campi*. Isso não significa que a população de outras RAs não possa se utilizar também de tais *campi*, seja para cursos ou para o uso de suas bibliotecas.

Portanto, os dez *campi* do IFB foram implantados nas regiões de Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro. Desses *campi*, apenas oito oferecem o EMI. O campus Gama é um dos oito que oferece o EMI mas, até hoje, ainda não regularizou sua situação quanto ao ensino de música. Porém, o campus Taguatinga Centro não foi incluído no planejamento de oferta do EMI, mas oferece o ensino de música em cursos de curta duração, chamados de formação inicial e continuada (FIC). O campus Estrutural ainda não oferta o EMI, pois está em fase de implementação. Sendo assim, o IFB oferece o ensino de música nos *campi* das regiões de Brasília, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

Da maneira semelhante ao que acontece no DF, no Brasil, os IFs oferecem o ensino de música em seus *campi*, juntamente às mais diversificadas áreas técnicas. Com exceção de alguns *campi*, como os implantados em Realengo II, do Colégio Pedro II, João Pessoa e Monteiro do Instituto Federal da Paraíba e Goiânia do Instituto Federal de Goiás, que possuem o curso técnico integrado em música, todos os outros *campi* que oferecem ou oferecerão o EMI possuem o desafio de pensar o ensino de música compatível com as mais diversificadas áreas técnicas, como controle ambiental, edificações, design de móveis, química, secretariado, informática, agropecuária, aquicultura, florestas, agricultura, biotecnologia, eletroeletrônica, agroindústria, eletrônica, eletrotécnica, estradas, mecânica, artesanato, agroecologia, hospedagem, guia de turismo, cozinha, açúcar e álcool, mineração, alimentos, meio ambiente, processamento de alimentos e bebidas, administração, segurança do trabalho, biocombustíveis, eletromecânica e zootecnia, dentre outras.

Essa variedade de cursos técnicos pelo Brasil é característica peculiar de cada região. Para construir cada um de seus *campi*, foram feitas pesquisas locais impostas pela lei 11.892 de 2008, que esclarece as finalidades, características e objetivos da instituição:

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL. Lei nº 11.892 de 2008, art. 6, Inciso IV, 2008)

Silva (2009), ao se referir ao artigo 7º dessa lei, retoma “a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo”. O autor reitera ainda, que “a abrangência de sua atuação estende-se a todos os setores econômicos e a todos os níveis de ensino, reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural”. (SILVA, 2009, p. 42)

Assim, como apresentarei a seguir, cada IF possui um projeto pedagógico institucional (PPI) e, cada campus, um projeto político pedagógico (PPP), que rege de maneira peculiar tanto a música quanto toda a sua estrutura de funcionamento político pedagógico.

1.2 O campus Samambaia

Cada instituto federal possui um projeto pedagógico institucional (PPI) para refletir sobre as bases de funcionamento da instituição. Da mesma maneira, o PPI do IFB reflete sobre: o papel dos institutos federais na educação brasileira; gestão participativa; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o processo educativo e as relações de ensino-aprendizagem; acesso e permanência dos estudantes; diretrizes de ingresso nos cursos ofertados por cada campus; estrutura institucional para o ensino médio integrado; conteúdos e componentes curriculares obrigatórios; metodologias de ensino, pesquisa e extensão integradoras; capacitação docente para currículos integrados; planejamento docente coletivo e atuação articulada; avaliação; pesquisa, extensão e inovação; o ensino da arte; sustentabilidade.

Esse documento foi sistematizado pelos servidores docentes dos quatro primeiros campi inaugurados, mais uma pedagoga e uma técnica em assuntos educacionais da reitoria, representando apenas uma pequena parte da comunidade escolar. O PPP, entretanto, se relacionando com tais bases refletidas no PPI, define com a comunidade escolar, políticas e ações sobre as especificidades de cada campus. Como afirma Vasconcellos (2002, p.169), o projeto político-pedagógico “define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.” Segundo o autor, o PPP é um importante caminho para a construção da identidade da instituição, e essa identidade coletiva inclui os pontos de vista de sua comunidade interna e externa.

Porém, mesmo antes da elaboração do PPP do IFB-CSAM, por exigência do MEC, de que os cursos de ensino médio integrado iniciassem em 2015, seu corpo docente e pedagógico teve que se reunir para dar início aos planos de cursos. Isso aconteceu em 2014, quando completava dois anos de ingresso naquele campus. Participei desta elaboração, buscando pensar um currículo para o ensino de música, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, pretendendo reformulá-lo após a conclusão desta pesquisa.

Portanto, de certa maneira, o PPP começou a ser pensado, pois durante as discussões dos planos de cursos, além de refletir sobre as disciplinas e as relações entre elas, foram levantadas informações como as do histórico da instituição e a caracterização da região em que o campus está implantado.

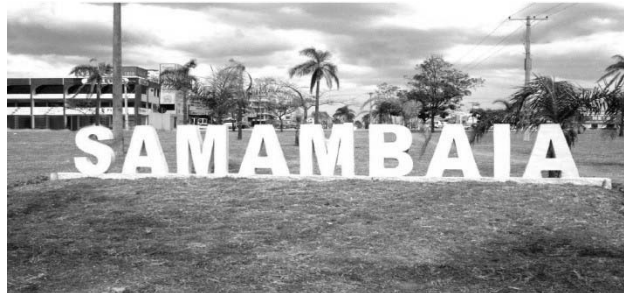
O IF se instalou em Brasília, pela lei 11.892/2008, por meio da transformação da Escola Técnica Federal de Brasília, em Planaltina, em Instituto Federal de Brasília,

campus Planaltina. Juntamente à transformação dessa escola, criada em 1959, pelo Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek e inaugurada em 1962, foi dado início à construção de quatro novos campi: Brasília, Gama, Taguatinga e Samambaia, o campo empírico desta pesquisa.

Seguindo a lógica de planejar uma cidade antes de sua construção, assim como foi com Brasília, em 1981 foi elaborado o Projeto Samambaia que foi implementado oficialmente em 1982. Destinada às famílias de baixa renda, “em 1988, foram construídas 3.381 casas com o apoio do Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS) mediante financiamento do Banco Nacional”. Contudo, de 1989 a 1992, a cidade foi ocupada “por um grande contingente populacional oriundo de invasões, cortiços e inquilinos de fundo de quintal, em consequência do grande fluxo migratório, à época” (PDAD, 2013 *apud* IFB, 2015, p. 10).

Para criar a cidade oficialmente, o Governo do Distrito Federal – GDF abrigou essa população sob o “Sistema Concessão de Uso” em lotes ainda semiurbanizados. Isso aconteceu em 25 de outubro de 1989 por meio da Lei 49/89, que configurou a cidade como a décima segunda região administrativa do Distrito Federal - RA XII (PDAD, 2013 *apud* IFB, 2015, p. 11).

Figura 2: Samambaia - a XII Região Administrativa do Distrito Federal



Fonte: Blog tour em Samambaia

Segundo as informações coletadas para o plano de curso do ensino médio integrado em controle ambiental do IFB-CSAM (2014),

A vocação do Campus Samambaia e de sua área de influência foi definida com base em dados socioeconômicos, estratificados por região, fornecidos pela CODEPLAN, bem como por consultas ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Federação das Indústrias do Distrito Federal (FIBRA) e sindicatos. As informações obtidas, sobre as atividades econômicas mais presentes na região, somaram-se à consulta pública realizada no primeiro semestre de 2009, na qual se identificou a demanda da população por cursos nas áreas de meio ambiente, segurança do trabalho, móveis e construção civil. (IFB, 2014, p. 8)

Pela maneira como se configurou Samambaia, penso que a demanda regional e local por formação profissional nas áreas de meio ambiente, segurança do trabalho, móveis e construção civil podem corresponder a uma perspectiva da população, de investimento em capacitação técnica para empregarem-se a serviço dos setores em desenvolvimento da região.

Samambaia possui hoje, um crescimento populacional que acontece de forma ordenada e, como supramencionado, está situada na região central das cidades mais populosas do Distrito Federal – entre Taguatinga, Ceilândia, Recanto das Emas e Riacho Fundo. Por isso, a cidade ganha aspectos e perspectivas de futuro polo econômico regional. Os professores do IFB-CSAM descreveram, no referido plano de curso, esses fatos como positivos para a população da região, “O crescimento e a valorização do comércio local, a melhoria do acesso e integração à cidade proporcionada pelo bom planejamento urbanístico da cidade, com vias amplas, metrô, hospitais públicos e particulares, melhoraram a qualidade de vida da população” (IFB, 2014, p. 10).

Figura 3: Mapa que apresenta Samambaia na região central das cidades mais populosas do DF



Fonte: Wikipédia, grifo meu

1.3 O projeto político pedagógico (PPP)

Com a proposta de atender às exigências sociais e legais do sistema de ensino, os propósitos e expectativas da comunidade escolar, a escola com toda sua comunidade interna, que inclui docentes, técnicos e estudantes, além de representantes da comunidade externa, iniciaram, em 2016, sua participação na construção do PPP. Porém, há de se perceber que tais dados (PDAD, 2013) e amostras de representantes da

comunidade externa, não representam a totalidade nem muito menos as singularidades dos estudantes desta escola. Como dados para se pensar o ensino de música no IFB-CSAM, recebemos apenas esta informação sobre a população e sua música,

A população de Samambaia mostrou-se eclética, quanto à preferência musical. Entre aqueles que declaram gostar de música os destaques são pela música Gospel, 23,06% e sertaneja, 20,30%, entretanto, esse ecletismo aparece com vários tipos, incluindo outros que somam 41,64% do total. (CODEPLAN, 2013, p. 40)

Em outros *campi*, como o Marabá do Instituto Federal do Pará, podemos perceber que houve certo diálogo e a pesquisa de Silva (2015), para contribuir com o estreitamento da relação entre a escola e a região em que foi implantada. Segundo a autora, o campus

foi construído coletivamente pelos mais variados povos do sul e sudeste do Pará, em um diálogo com comunidades indígenas e instituições que realizam trabalhos junto às aldeias do sudeste paraense em consonância com a esfera do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. (IFPA/CRMB, 2010, p. 13-52 *apud* SILVA, 2015, p. 11-12)

A autora compartilha que nele estão registradas as lutas políticas que o geraram e todo o histórico do campus até o momento. Está registrado também o motivo da escolha pela localização do campus, que foi para que os educandos se sintam no seu próprio contexto social, econômico, cultural e ambiental, no intuito de levar a escola para os jovens do campo e não os jovens para o meio urbano. (PPP/CRMB, 2010, p. 27, *apud*, SILVA, 2015, p. 66). Para Silva (2015), dentre outras coisas, o PPP do IFPA/CRMB define tipos de políticas que o campus deverá desenvolver, como por exemplo, uma política de educação escolar indígena, com prioridade para a oferta de cursos técnicos integrados, assumindo a educação intercultural como um dos seus princípios político-pedagógicos (IFPA/CRMB, 2010, p. 10-52, *apud*, SILVA, 2015, p. 12).

Acredito, portanto, que o PPP tem a possibilidade de contribuir, de alguma maneira, neste movimento de identificação da região com a escola e desta com a região. Mas, ainda que o PPP se renove com alguma periodicidade, ao delinear certas políticas, corre o risco de não aproveitar o que é inesperado, de se tornar uma escola reprodutora ao invés de (trans)formadora de certos padrões. Nesse sentido, Santos (2005) “convidamos a pensar a respeito das possibilidades de se constituir a escola de outro modo, configurando outras composições, outras possibilidades pedagógico-curriculares ainda não dadas” (SANTOS, 2005, p. 55, *apud*, WOLFFENBÜTTEL, 2009, p. 42).

Em entrevistas com professores de música da RME-POA/RS, Wolffenbüttel (2009, p. 18) constata suas preferências pela atuação extracurricular. Eles afirmam que as atitudes dos estudantes em atividades que realizam extracurricularmente na escola, se diferenciam das aulas limitadas ao currículo formal. “Para eles, as aulas de música nos espaços curriculares são difíceis de desenvolver, pois as turmas são numerosas, e os alunos têm muitas dificuldades de aprendizado” (WOLFENBÜTTEL, 2009, p. 18). Segundo a autora, os estudantes apresentam atitudes em sala de aula que sugerem desinteresse em relação ao aprendizado da música. Por outro lado, nas atividades extracurriculares, os professores de música dizem que o ensino de música possibilita maior satisfação para eles e para os estudantes que participam por conta própria sem as obrigatoriedades do ensino curricular. Dessa maneira, Wolffenbüttel (2009) entende que o problema em relação ao ensino de música na escola não é o que acontece fora do currículo ou nas diversas modalidades que a música se faz presente na escola, mas o quanto todas essas atividades estão integradas no PPP. (WOLFENBÜTTEL, 2009, p. 18-19). Compreendo que essa é uma maneira de problematizar o PPP, além da busca pela identificação da escola com a região. O PPP se tornaria aqui um documento que tem como função refletir sobre a abertura da escola, como um espaço para aquilo que nos acontece. Como uma proposta que busca entrelaçar as experiências de vida daqueles que compõem a escola, ao contrário de definir o que deverá vir.

Pensar a escola como um espaço aberto para a experiência é o que também propõe Olarieta (2014). A autora sugere esquecer ou perder o sentido da palavra escola tal como estamos acostumados a pensá-la (como a instituição escolar), “para passar a considerá-la a partir de sua etimologia grega, *skholé*, como uma forma particular de tempo, um ‘tempo livre’ sem destino, sem objetivo ou fim” (OLARIETA, 2014, p. 51).

Nesse sentido, “nós” (BOWMAN, 2001) que formamos a escola, temos muito o que aprender com a música. Ao pensarmos em como a prática musical pode ser dinâmica e exemplificadora das mais diversas possibilidades de relação social, podemos conceber uma escola que se permite existir nas mais diversas possibilidades. Como exemplo, Rêgo (2013) investiga as interações dos jovens com a música em diferentes contextos e constata o quanto a música tem o poder para alterar seus itinerários de vida. Colhendo relatos sobre o uso da música, as maneiras como a praticam e a ouvem, como a música acontece na escola dentro e fora da sala de aula, dentre outras relações com a música, Rêgo investigou 49 estudantes de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao ensino técnico do IFMA-CMC, situado na cidade de São Luís/MA. A autora contribuiu

para a construção desta pesquisa no sentido de buscar compreender as singularidades dos alunos. E reflete: “provavelmente, o principal aprendizado que tive com este estudo, no que respeita à compreensão sobre os jovens, foi essa constatação da impossibilidade de apreendê-los” (REGO, 2013, p. 123).

As diferentes possibilidades de se pensar a música e a escola parecem ser coerentes com a complexidade do ser humano e a impossibilidade de apreendê-lo em determinado formato. Mas parecem ser ignoradas pelas exigências legais e pelas pesquisas de opinião do IF, que insistem em generalizar informações qualitativas colhidas em certos grupos. O mesmo risco que corre a confecção de um PPP.

Tais reflexões partiram de uma problemática que foi se esclarecendo durante minha experiência de leitura sobre estes moldes da realidade, que são chamados de leis, currículos e PPP. Mesmo novo, o IFB-CSAM partiu de uma aparente revolução de perspectiva sobre a educação. Aparente, pois, a revolução que impõe por lei, parece buscara substituição de cem anos de uma perspectiva positivista de ciência aplicada, das escolas técnicas federais, pela práxis reflexiva. E assim, como podemos ver no próprio nome, Instituto Federal de Educação, **Ciência e Tecnologia**, não foi capaz de conter o seu ranço.

Como previu Larrosa (2002, p. 23, 24) sobre as escolas, o IF, numa tendência aparentemente progressista, não só reproduziu o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, como instaurou modos de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquiridos no trabalho. Este, que em seu excesso, tem feito da experiência, algo cada vez mais raro. Acontece que esses modos, para citar alguns exemplos, receberam, no IF, o nome de estágio obrigatório, em quase todos os planos de cursos, e CERTIFIC², que acabaram por incentivar estudantes e, até mesmo, professores – por meio do reconhecimento de saberes (RSC) – a aumentarem suas cargas de trabalho e de produção científica aos moldes industriais, em troca de certificados e maiores salários.

Portanto, podemos perceber, não somente no IF, a reprodução de uma cultura que valoriza mais a ação do que a contemplação. Nada que não seja quantificável ou que não produza resultados imediatos ou com data marcada tem valor. Estão todos sempre ocupados. E, quanto à pesquisa, busca-se encontrar, com lentes programadas, o que já

²O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, Art. 41, Lei 11.741, 2008).

se tornou antigo. Ainda assim, quando há o novo, é indexado em padrões outrora universalizados por meia dúzia de iluminados.

Precisamente por estar em um lugar moldado por perspectivas de “ciência/tecnologia” e “teoria/prática”, pelas quais muito já disseram e determinaram sobre o mundo, seja importante se pensar pela “experiência/sentido” (LARROSA, 2015, p.24). Com isso, renovando os sentidos do que se entende por experiências nestas perspectivas sobre educação e, mais especificamente, sobre educação musical.

A escolha do tema experiência com música no ensino médio, bem como os objetivos delineados, foram construídos também pelo fato de que, não foram encontradas pesquisas, oriundas do contexto do IF em Samambaia, que tratam da “experiência/sentido”. Em pesquisas nacionais sobre o mesmo tema, foi identificado apenas o trabalho de Silva (2015). Portanto, ainda é um tema pouco abordado nos IFs e na área de EDM.

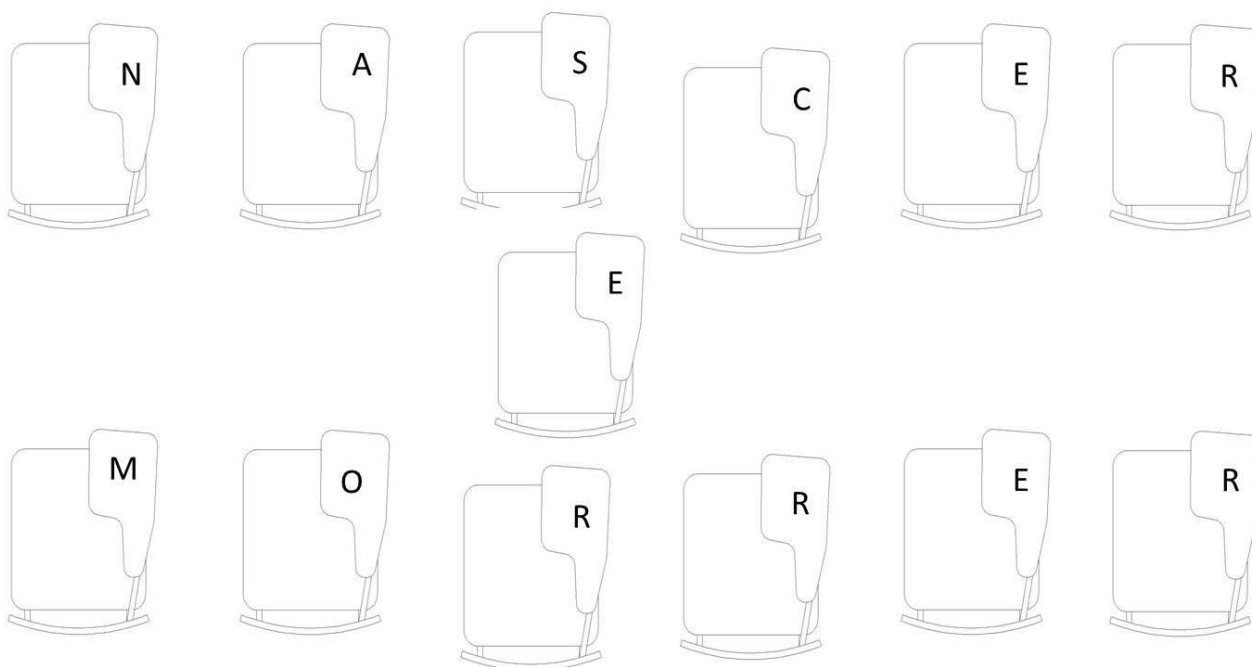
Assim, compreendo um PPP que seja visto como uma partilha de experiências, um conjunto de narrativas daqueles que não só têm certa identificação com a escola, mas a representam. Como será apresentado no capítulo três, Suárez (2009) desenvolveu um trabalho nesse sentido em nível nacional, com suas documentações narrativas de experiências pedagógicas (DNEP). Em que, professores da rede de ensino da Argentina, narraram suas práticas pedagógicas, tornando-as documentos de referência nacional.

Embora o PPP não seja o foco deste trabalho, creio que as narrativas e as documentações narrativas dos estudantes, poderão contribuir de forma mais ampla para se pensar o ensino de música e, conseqüentemente, a escola.

Até aqui apresentei algumas de minhas experiências, sentidos dados a elas e os contextos em que elas ressoaram. De tal forma, assim se configurou a problemática desta pesquisa. A seguir, compartilho tais experiências, sentidos e contextos dialogando com outros autores e aproximando-os epistemologicamente a partir de conceitos da filosofia da Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica.

2 – A HARMONIA ENTRE OS SONS: DISSONÂNCIAS, CONSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS DE SI NA PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS

Figura 4: Sala



Fonte: Elaborada pelo autor

“Eu quis cantar minha canção iluminada de sol.
Soltei os panos sobre os mastros no ar
Soltei os tigres e os leões nos quintais.
Mas as pessoas na sala de jantar
São ocupadas em nascer e morrer”

(MUTANTES)

Neste capítulo apresento conceitos que tratam de princípios filosóficos que fundamentam a Educação Musical, refletindo sobre a epistemologia, que estuda a natureza e os limites do conhecimento da área. Para além desses limites do conhecimento, procuro fazer uma aproximação com os conceitos fundantes da Pesquisa (Auto)biográfica, advindos da antropologia social e que tem como foco a biografização do sujeito.

O recorte que trago, no tópico que segue, reflete sobre princípios filosóficos, que se ocupam em pensar sobre a experiência com música e, conseqüentemente, sobre seus valores para a educação musical. Por isso, apresento uma breve contextualização buscando harmonia com os temas tratados até aqui.

2.1 Princípios filosóficos

Ao olharmos para as histórias que contamos sobre a humanidade podemos perceber que, por diversas vezes, limitamos o mundo em determinado formato, mapas de territórios encontrados, pinturas de determinadas paisagens ou mesmo músicas.

Isso, porque estabelecemos os limites daquilo com o qual nos relacionamos no mundo. Buscamos certa unidade para termos certa apreensão dos objetos no mundo. Assim foi pensado o IF, por meio de sua lei de criação, assim foram pensados os campi, por meio do PPP, e é por meio da epistemologia, importante área da filosofia, que se discute, portanto, a natureza e os limites de determinado conhecimento.

Na perspectiva de Ricoeur (2014) tais produções poderiam ser compreendidas como obras, pois representam aqueles que as conceberam. Esse ponto de vista nos permite perceber que definições da realidade são representações de determinado grupo de pessoas sobre a realidade. O que acarreta em questionarmos quais pessoas, porquê e para quê estão definindo sobre o que é escola, música ou área do conhecimento. Em que elas acreditam?

Estamos a definir tudo ao nosso redor, mas ironicamente, encontramos certas dificuldades para estabelecermos nossos próprios limites, nossa própria epistemologia. Por isso, antes de falar sobre o(s) outro(s), faço um parênteses para que possamos introduzir aqui, aspectos que serão desenvolvidos no capítulo três, sobre a compreensão de si. Ou seja, parto da compreensão da primeira pessoa do singular “si mesmo” (RICOEUR, 2014) para compreendermos a primeira pessoa do plural “nós” (BOWMAN,

2007) até chegarmos à terceira pessoa do singular e do plural, “o(s) outro(s)” (RICOEUR, 2014; BOWMAN, 2001).

Posso dizer que nasci, mas até certa idade, não era capaz de me responsabilizar por quem eu era, dependia de meus pais. Não lembro dessa fase em que ainda estava a mercê do outro, apenas das histórias que me contaram sobre mim. Também não sei o dia nem o lugar em que morrerei e, ainda que soubesse, não seria o responsável pela finalidade e alcance que minha história de vida teria. Dependendo do outro. Um outro familiar, que gera sentimento de pertencimento em algum tipo de “nós”. Como compreendi com Ricoeur, “pedaços inteiros de minha vida fazem parte da história de vida dos outros, de meus pais, meus amigos, meus companheiros de trabalho e lazer” (RICOEUR, 2014, p. 171).

Esse dentre tantos outros argumentos de objeções, para que se compreenda a vida em uma totalidade singular, como “equivocidade da noção de autor; falta de acabamento ‘narrativo’ da vida; intrincamento das histórias de vida umas nas outras; inclusão das narrativas de vida numa dialética de rememoração e previsão” (RICOEUR, 2014, p. 172), foram solucionados por Ricoeur ao comparar as histórias de vida com a ficção. O autor propõe que se compreenda as histórias de vida como se compreende uma ficção literária, e assim, se torne possível alcançar a compreensão de sua totalidade. Segundo ele, se somos capazes de compreender certa unidade em uma narrativa ficcional, podemos compreendê-la também em nossa história de vida. E, segue resolvendo os argumentos de objeção, refletindo que ao narrarmos, nos tornamos co-autores, não quanto à existência, mas quanto ao sentido da nossa vida. Segundo Ricoeur, com a narrativa podemos fixar: os começos reais, as iniciativas e o contorno dos fins provisórios de nossas ações e da nossa vida. Além disso, podemos compreender o “entrelaçamento das histórias de vida umas nas outras” e, finalmente, “articular narrativamente retrospectiva e prospecção” (RICOEUR, 2014, p. 172 – 174).

A narrativa, portanto, nos abre a possibilidade de uma revisitação de nossas experiências para sua ressignificação, o que possibilita uma (trans)formação de quem somos. Isso acontece, pois, sabendo quem somos, temos o lugar e o espaço que estamos hoje, no presente, para produzir obras como resultado dessa história que escolhemos para nos narrar. Assim, os tipos de obras que produzimos são consequências daquele que compreendemos ser no presente.

Para tal compreensão de si, Ricoeur (2014) destaca a importância da obra, pois é na diferença entre dois entes que se torna possível conceber um ente em sua inteireza. A

narrativa não replica o sujeito, mas o representa na perspectiva da linguagem, o que não só possibilita a percepção de si mesmo no texto, como possibilita sua formação.

O autor nos apresenta a obra como a transformação ontológica do si mesmo em outro. Essa obra, quer seja um texto no papel, uma arquitetura, ou mesmo uma obra musical, permite-nos perceber quem somos, como se fossemos outra coisa, percebendo-nos de fora. Ali, se torna possível uma hermenêutica do sujeito. Ali, podemos perceber parte de quem somos ou fomos.

a pessoa, compreendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de *suas* 'experiências'. Bem ao contrário: ela divide o regime da própria identidade dinâmica com a história relatada. A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem. (RICOEUR, 2014, p. 176)

Os produtos culturais, portanto, das sociedades de cada lugar e em cada época, representam o sistema de crenças de determinado povo, representam as ficções que escolhem para resolver as aporias de suas histórias de vida. Assim, apesar ou por causa das diferenças entre os sujeitos, manifestadas por suas obras, vão se delineando as fronteiras do “eu”, do “nós” e do(s) outro(s).

Vamos compreendendo os objetos do mundo ao nos relacionarmos com eles, percebendo suas diferenças e similaridades. Sejam áreas do conhecimento ou mesmo indivíduos.

Todos temos muitas histórias para nos narrar, muitas delas já estão escritas nas obras e muitas outras prestes a vir à luz, juntamente aos novos saberes. Foi percebendo a riqueza de saberes não sistematizados que possam existir nas diferentes histórias de vida que, Rocha (2014), fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, falou sobre a importância, na educação, de se considerar cada ponto de vista, que é “a vista a partir do ponto que o outro ocupa”. Como dois corpos não ocupam o mesmo lugar e espaço, sempre teremos o que aprender com o diferente ponto de vista que o outro possui de onde se encontra.

É essa compreensão que nos abre a possibilidade de refletir que a relação do sujeito com o mundo está pautada na experiência com o outro, pois mesmo que tal relação seja com obras, elas representam aquele outro que a produziu. Inclusive, a própria natureza, que mesmo não criada pelo homem, nos é apresentada por ele. Contudo, em qualquer tempo e lugar podemos compreender o mundo, se expostos à compreensão do outro.

Nesse contato com o mundo, vivemos experiências em um movimento de aproximação de pontos de vistas. Na constante relação com o outro, encontramos diferenças e similaridades que nos unem em prol de objetivos comuns. Se compararmos pontos de vista a pontos em um papel, como em um “Pontilhismo” (ESCOLAR, 2017), poderíamos delinear figuras que, mesmo abstratas, representam valores e propósitos de vida que se estendem à produção de obras materiais e intelectuais.

Ainda nessa metáfora, se tomarmos a área de educação musical como uma figura formada por diversos pontos de vistas, poderíamos perceber que os mesmos pontos de sua figura também fazem parte da formação de diversas outras figuras. Falarei, a seguir, sobre três das inúmeras figuras que podem surgir ao enxergarmos a figura da educação musical. Uma que representa a área da Pesquisa (Auto)biográfica, se aproximando da EDM, que faz surgir, no ponto cego, uma terceira figura. Esta é a dos estudantes, que despontará no próximo capítulo. Para as duas primeiras, cobri seus pontos, delineando sua figura por meio das produções de seus autores. Para a terceira, fiz o mesmo, com as narrativas dos estudantes.

Pensar uma área e uma escola é pensar que são formadas por diferentes pessoas, portanto requerem uma compreensão sobre estes que as formam. É refletir sobre o “nós” que compõe cada lugar em determinado tempo. É compreender empreendimentos como obra ou resultado de crenças sobre princípios e finalidades daqueles que os compõe. Nesse mesmo raciocínio, me detenho agora, em delinear a área de EDM, por meio de suas produções ao longo do tempo em determinados lugares.

Como poderá ser visto, no próximo tópico, a área se exauriu em definir e universalizar, a experiência com música, porém, a partir da perspectiva de um pequeno grupo, de um “nós”. Nessas produções da área busco distinguir e renovar o sentido da palavra experiência para direcioná-la aos objetivos desta pesquisa. Pois, aqueles que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. Segundo Larrosa (2015, p. 20), “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

2.2 A filosofia da educação musical

Uma das intenções da área de EDM, ao refletir sobre sua natureza e valor, foi justificar a permanência ou inclusão da música no currículo escolar, bem como fundamentar a construção de propostas de ensino. É o que afirma Beineke (2000) ao

dizer que, a filosofia da Educação Musical “é um fundamento importante para a construção de uma proposta de ensino à medida que auxilia na compreensão do sistema de crenças e valores: a forma como é percebido o mundo e o que é definido como importante” (BEINEKE, 2000, p. 117). De outro modo, Fonterrada (2008) também destaca a importância da filosofia da Educação Musical, quando afirma que conhecer seus autores permite aos educadores refletirem a respeito do que fazem e propõem.

Tais produções buscaram delinear a área de EDM, ao refletirem sobre a experiência com música e sobre a natureza, valores, significados e funções dela na sociedade (JORGENSEN, 1997, 2008, 2011; MEYER 1967; LANGER 1971; REIMER 1970, 2003; SWANWICK 1988, 1994; ELLIOTT 1995).

O início da filosofia da Educação Musical teve influência da estética ocidental e das áreas de psicologia, sociologia e etnomusicologia, o que explica as diferenças entre suas perspectivas, das quais, as principais foram denominadas respectivamente de utilitária, estética e praxial. A filosofia da Educação Musical foi sendo constituída por seus autores com base em valores sociais, políticos e culturais de seu tempo. Além disso, muitas das reflexões sobre questões referentes à experiência com música, partiram de uma dicotomia baseada em valores intrínsecos e extrínsecos da música.

Várias dessas perspectivas tiveram influência no Brasil. Lazzarin (2005) reflete sobre o debate entre duas delas, a “Filosofia da Educação Musical” (FEM), de Reimer (1970, 1989, 2003) e a “Nova Filosofia da Educação Musical” (NFEM) de Elliott (1995). O autor afirma que as duas filosofias, ao buscarem fundamento para sustentar todas as ações em educação musical, acabam estabelecendo uma verdade única da natureza da experiência com música, que não aceita qualquer outra possibilidade de compreensão. Também afirma que essas filosofias mostram interesse em apreender e dominar a complexidade da experiência com música, ao invés de buscar compreendê-la. Além disso, o autor comenta que as filosofias fragmentam essa experiência e criam uma hierarquia entre suas dimensões, privilegiando umas em detrimento de outras (LAZZARIN, 2005, p. 01).

As perspectivas filosóficas contribuíram e ainda contribuem para se pensar a área de Educação Musical, desde as justificativas da música nas escolas, até a formulação de fundamentos que, mesmo limitados, permitem a visualização de diferentes pontos de vista sobre o assunto. Contudo, cada uma delas representa apenas a perspectiva de um grupo de pessoas sobre suas experiências com determinado tipo de música, de acordo com suas historicidades. E, como reflete Lazzarin (2005), generalizar determinada perspectiva

sobre a experiência com música, incorreria na universalização e no etnocentrismo. É o que também compreende Larrosa (2015),

Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, elaborada e expõe segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. (LARROSA, 2015, p. 27)

Por isso, Lazzarin (2005) alerta para que cada filosofia reconheça seus próprios limites a fim de extrapolá-los, permitindo a dúvida e promovendo o diálogo com as outras filosofias.

Assim, o autor compara essas duas perspectivas, FEM e NFEM, ao cientificismo positivista e apresenta como alternativa, a disponibilidade do olhar hermenêutico que “procura não uma verdade única para a experiência com música, mas a compreensão de como ela se constitui em sua historicidade.” (p. 2). Dessa maneira, cada filosofia se torna um ponto de vista constituído em sua historicidade e por isso, tem uma verdade a dizer. O autor acrescenta que não se trata de excluir as visões cientifzantes da Educação Musical, mas de ampliar os horizontes da compreensão da experiência com música na área.

Como também Jorgensen (1997), que acredita que existem inúmeras maneiras de conduzir a educação com integridade. E esclarece uma dessas maneiras, que é pensar a educação musical metaforicamente,

As metáforas nos conduzem a uma direção muito diferente. Ao invés de tender a uma única e melhor maneira, aquela que abarcaria grandes narrativas [...] pensar metaforicamente sobre educação musical abre muitas possibilidades de conceber o trabalho da educação de modo a resistir a reduzi-lo a princípios universais. A opção por “muitos” ao invés de “um”, com base no pensar metaforicamente, subverte a busca pelas “grandes narrativas”, pelo “melhor e verdadeiro caminho” para a educação musical [...] (JORGENSEN, 2011, p.4).

Até aqui pudemos perceber a perspectiva dos autores da EDM por dentro do par ciência/tecnologia que parecem universalizar concepções individuais sobre a experiência com música para que se produzam tecnologias pedagógicas aplicáveis por técnicos e especialistas formados em suas próprias escolas. A seguir, por meio da perspectiva teórico/prática, continuo a (des)cobrir a experiência com música da perspectiva científica/tecnológica.

Considerando também a pedagogia, podemos perceber de forma mais prática o que se tem feito na área de EDM e qual concepção que se tem sobre metodologias do

ensino de música. Benedict e Schmidt (2008) fazem essa reflexão, tendo como ponto de partida conceitos da pedagogia crítica.

Os autores fazem uma investigação filosófico-teórica, tentando clarificar e problematizar formas de educação musical. Ao buscar uma educação musical consciente e não automatizada, Benedict e Schmidt (2008), consideram que os métodos e técnicas de ensino musical têm como objetivo “comprimir e condensar o tempo dentro da sala de aula em uma linha de produção” (p. 09). Dessa maneira, os métodos servem como reprodutores e transmissores de um tipo de pensamento e alienam alunos e professores do processo educativo. Eles criticam também a educação musical voltada a certos tipos de capital cultural que determinam o que é possível dentro de práticas educativas e “restringem e contêm as possibilidades para pedagogias que queiram questionar e transgredir essas noções” (p. 10).

O modelo de formação de professores é outro ponto alcançado pelas críticas dos autores. Para eles, os parâmetros educativos reproduzidos nesse modelo são deseducativos, “previnem e inoculam práticas de ensino que são improvisatórias, contextuais e centradas em noções dialógicas” (p. 11).

Os autores, destacam a importância do diálogo como um espaço e lugar para um interagir e para a descoberta que, “somente tem chance dentro de uma redescoberta do processo educativo, se visto além de ‘uma importante ferramenta crítica’ para o aprendizado” (p. 14). Tal diálogo, segundo eles, deve acolher o conflito e não buscar o consentimento ou o consenso.

Benedict e Schmidt acreditam que o “engajamento com pedagogias críticas fornece uma maneira de examinar como entendemos nossas educações musicais (e como as sabemos ser), bem como os limites e parâmetros que continuamente definem o que a educação com e através da música pode vir a ser” (p. 09).

Portanto, compreendo o delineamento de uma perspectiva para educação musical que se despe de conceitos, que desembrulha padrões e parâmetros de: “ensino, métodos, expectativas e de comportamentos” (p.11). Pois, cada pessoa traz consigo suas próprias experiências e mecanismos próprios de compreensão do mundo. O que nos permite, como professores, buscar e viver com os estudantes, experiências que são potenciais saberes ainda não sistematizados e que passam pelo nosso olhar sistematizado. Porém, começando a nos aproximar da Pesquisa (Auto) biográfica, podemos compreender com Josso (2004) que,

A aprendizagem experiencial proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica diretamente o envolvimento do aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou *homo economicus*, a sua consciência de *homo fabere* a sua consciência de *homo sapiens*. (JOSSO, 2004, p. 40)

Portanto, compreendo que a aprendizagem experiencial, pela abordagem biográfica, deste processo de formação, envolve o estudante em: uma conscientização de saberes advindos da história individual e social; uma consciência de si mesmo, mas também de mundo; uma construção de si mesmo e de obras que o represente nesse mundo. De modo que, a formação musical, com base na abordagem biográfica, compreende o envolvimento do estudante com a música também nessas três dimensões.

Nessa direção, Bowman(2014) critica conceituações filosóficas que têm como base a dicotomia de valores intrínsecos e extrínsecos da música e propõe uma educação musical mais ética. Por isso, com ele, caminho em direção ao que foi desenvolvido nesta pesquisa, com tal abordagem de formação.

Dando lugar de destaque ao sujeito e não somente à música, Bowman (2001, 2006, 2007, 2009, 2014) entende que assim como todo valor, os valores da música estão em função das diferenças que eles fazem para as pessoas, de acordo com os objetivos que elas almejam alcançar. Portanto, as definições sobre o que é a música, ou seja, qual sua natureza, não implicam em si mesmas, a maneira como a educação musical deva acontecer.

Assim como a “(des)coberta de palavras” que narro no “prelúdio”, e o que viemos construindo até aqui, o autor enfatiza a necessidade de se desfazer de categorizações para enxergar os valores presentes na complexidade de cada sujeito, de acordo com cada contexto. Pois, como acredita, entender uma pessoa ou algo dentro de um esquema “nos alivia da responsabilidade ética de atender à particularidade do outro e inventar o nosso relacionamento com ele” (Finn, 1994, p. 108 *apud* Bowman, 2001, p. 14, tradução minha). O autor esclarece o que entende sobre um encontro verdadeiramente ético:

O encontro verdadeiramente ético ocorre somente quando suposições categóricas estão entre colchetes, quando se deixa de lado o conforto e a segurança das predestinadas regras, regulamentos e procedimentos, em um esforço para encontrar o outro como o *concreto outro*, ao invés de simplesmente como algo que já está familiar. Tal ato exige abertura e coloca a pessoa em uma posição de vulnerabilidade. E importante para os nossos propósitos aqui, é que isso não pode ser executado aderindo a procedimentos ou métodos explícitos. (BOWMAN, 2001, p. 12, tradução minha)

Compreendendo a experiência como um encontro ético e, concebendo um ensino de música com base nela, podemos refletir em uma postura de vulnerabilidade do professor perante os estudantes. Ao mesmo tempo, tendo em vista que o autor também problematiza a pesquisa na área de EDM, podemos refletir nessa postura de vulnerabilidade do pesquisador perante tudo o que vai além daquilo que busca conhecer. Pois, o cerne se encontra no sujeito da experiência, professor ou pesquisador, que não escolhe o outro que o trará a experiência e nem age sobre ele para produzi-la, mas se põe em uma abertura, uma disposição para encontrá-lo, seja ele quem for, em sua singularidade.

Freire (1987, 1992, 1996, 1999, 2011) parece conceber algo como a experiência ao expor seu conceito de “amorosidade” para a educação. Para Freire (1987),

[...] “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres veêm-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80 *apud* NASCIMENTO, AZEVEDO, GHIGGI, 2013, p. 1).

E assim, com o conceito de “amorosidade”, o sujeito da experiência passa a ser alguém que ama, que se põe em uma postura de quem tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta pela experiência. Como alguém que se relaciona com o outro, sempre em busca da experiência.

Para exemplificar, trago Bowman (2001), que faz a distinção entre treinamento musical e educação musical. Para o autor, a eficácia do treinamento musical é avaliada pela aplicação bem sucedida de habilidades e conhecimentos transmitidos, mas na educação não se fala sobre o que uma pessoa sabe ou pode fazer. Isso não significa que habilidades e conhecimentos não são desenvolvidos por meio dessa concepção de educação, mas que a intenção educacional se refere à formação do sujeito, como exemplo, em aspectos da personalidade, do caráter, de sua postura diante da vida, de suas atitudes em relação ao seu presente e em relação ao seu futuro. Para o autor, “a educação cria pessoas que não têm apenas a capacidade, mas a inclinação para questionar, olhar para as coisas de várias perspectivas e que estão cientes da parcialidade e falibilidade de todas essas perspectivas, inclusive as suas” (BOWMAN, 2001, p. 9, tradução minha). Segundo o autor, a educação instiga perguntas e nutre disposições para que se experimente o mundo.

Conforme considera Bowman (2001), a instrução com intenção educativa poderá gerar resultados que não podemos estipular que forma específica irão assumir. O autor cita Hannah Arendt, para dizer que, na educação, preparamos as pessoas para "a tarefa de renovar um mundo comum" e, ao fazê-lo, estendem-lhes a "possibilidade de empreender algo novo, algo imprevisto por nós ..." (ARENDR, 1961, p. 196 *apud* BOWMAN, 2001, p. 9). E para Bowman, a experiência musical é "um fenômeno fundamentalmente social, que o torna adequado para exercer os entendimentos cooperativos e intersubjetivos tão cruciais para atributos como tolerância, compaixão, paciência, capacidade de participar de perto e empatia com os outros" (BOWMAN, 2001, p. 29, tradução minha).

Portanto, o autor compreende que ser musicalmente educado é algo a ser caracterizado apenas em termos gerais, não em termos de certas habilidades ou compreensões musicais. Pois, o que nos interessa como educadores são as atitudes, propensões e disposições adquiridas por meio de um estudo que é musicalmente educativo.

Como desenvolve Bowman (2001), reconhecer dimensões morais e éticas da educação musical, nos permite repensar nossos currículos e práticas pedagógicas. O autor considera que a instrução musical deixa de estar comprometida apenas em ensinar música adequadamente, e busca educar musicalmente também para outras situações da vida. Pois, "engajar-se em instrução musical com intenção educativa exige que nós atendamos ao que está sendo executado, experimentado, ensinado ou aprendido além da "música em si." (Bowman, 2001, p. 26, tradução minha).

Assim, mesmo considerando que a música, por si só, não traz resultados educacionais, mas depende dos sentidos a ela atribuídos pelo sujeito, alerta para o cuidado de que "pode ser ensinada de maneiras a apoiar ou subverter objetivos educacionais" (BOWMAN, 2001, p. 28, tradução minha). O autor (2001) cita algumas situações que podem subverter tais objetivos,

O modo mestre-aprendiz de instrução aplicada de música, por exemplo, muitas vezes, também centra-se na repetição de imitação, em detrimento dos ideais educacionais como independência, ou o refinamento de habilidades técnicas em detrimento da curiosidade, flexibilidade e espírito experimental – sem mente. Grandes conjuntos onde a maioria das decisões musicais são feitas por um diretor podem ser mais adequados para nutrir conformidade e submissão à autoridade do que auto-confiança e criatividade. Abordagens instrucionais à teoria da música ou à história que pedem respostas a preto e branco e pontos únicos de vista podem negligenciar curiosidade e não ajudam os alunos a tomar iniciativa e responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Excesso de confiança sobre a partitura escrita pode levar a imaginação dos alunos à atrofia. Programas de

música dedicados principalmente à escuta apreciativa ou à capacidade de resposta estética podem, inadvertidamente, treinar pessoas para a vida dedicadas à receptividade e ao consumo ao invés de ação e produção. (BOWMAN, 2001, P. 29, tradução minha)

Em outro sentido, contribui ao esclarecer que a música é uma atividade fundamentalmente social, fundamentada na experiência sonora. Ou seja, ela está baseada em certos tipos de relacionamento social em que os personagens, que com ela se envolvem, se tornam um com ela. Isso sugere uma série de maneiras nas quais a música, ensinada e vivida, pode ser bem adequada para se educar musicalmente.

Atividades musicais são elas próprias decretos rituais de ordem social humana. Portanto, a experiência musical nos oferece provas vivas do desejo moral de se envolver com os outros na criação de significados intersubjetivos, participativos e de nossa dependência mútua uns sobre os outros em todos os empreendimentos humanos. (BOWMAN, 2001, P. 30, tradução minha)

Nós somos o que fazemos, e fazemos repetidamente. O autor considera que as disposições que sustentam certas ações musicais que se repetem constantemente, são fundamentais para a formação do caráter, tanto coletivo como individual.

Ao desconstruir uma concepção de treinamento musical, Bowman (2001) propõe que se altere o foco para a qualidade das experiências ou mesmo práticas musicais e suas possíveis contribuições para a formação do sujeito, muito além da aquisição de apenas habilidades técnicas. Com isso, valoriza a diversidade de experiências ou práticas musicais e destaca a importância delas para a compreensão da diversidade humana e de suas relações sociais. Até aqui, apesar da semelhança entre palavras, a experiência musical de que trata Bowman (2001) se refere à maneiras diversas de fruição musical. Sendo que, lançar mão delas, em busca de educação, não impede aquela atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade e ex/posição da experiência. Mesmo porque, na prática musical também somos surpreendidos pela experiência. Pois, “esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção” (LARROSA, 2011, p. 22).

A reflexão de Bowman (2001) sobre educar musicalmente, contribui com a construção de um ensino que busque a formação dos sujeitos para a vida, com música. Contribui também com aquela postura para encontrar o novo, o inesperado, o outro, em um “encontro ético”, como o da experiência.

Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade. (LARROSA, 2011, p. 19)

Bowman (2001) conduzindo-nos nesse sentido, leva-nos a perceber que aquela concepção sobre “nós”, é fruto dessa perspectiva moral e ética. Em seu ponto de vista, continua a destacar a importância da música no desenvolvimento de identidades individuais e coletivas, e considera que tais identidades não são fatos naturais, mas performances culturais. Em consonância com o que construímos anteriormente com Ricoeur (2014), tais performances são ações que delinham “obras”, que constituem estados de “ser”.

Aqui, novamente, a questão sobre quem somos nós. Pois parece-me que ao falarmos de produtos e ações humanas, não falamos apenas de estéticas, formas e suas técnicas, mas daquilo que somos, cremos e por isso os fazemos. Ao falar aqui de música ou mesmo de seu ensino, juntamente com esses autores, estamos a compor algo, com os mesmos tons e texturas de nossa pele, altura e forma de nosso corpo, expressão e valores da nossa alma. Pois, o objeto é manifestação de seu criador.

Nesse mesmo sentido, Bowman (2007) propõe que, ao pensar a epistemologia da área de EDM, compreendamos sim, quem somos “nós”, mas buscando saber quem esse “nós” inclui e quem exclui, os porquês e como. É compreender que somos pontos imersos em teias, como o pontilhismo apresentado no tópico anterior, e que participamos de intersecções nas diversas teias da vida. Em suas palavras, Bowman (2007) propõe que deixemos as fronteiras da área porosas.

A delimitação da área, para buscar a tal unidade, afeta o ensino de música no IFB-CSAM e em qualquer outro lugar. Pois se trata de uma concepção sobre quem devemos considerar ao pensarmos como será o ensino de música. Portanto, tenhamos cautela para decidirmos os critérios que serão utilizados para tal escolha. Segundo Bowman, nossas exclusões musicais, são também, exclusões de pessoas. O autor destoa de outros autores da área, que discutem sobre natureza e valor da música, compreendendo que “questões de natureza e valor da música são questões de identidade pessoal e profissional” (BOWMAN, 2007, P. 112, tradução minha).

Essa é a perspectiva de um encontro ético, de quem está aberto para a experiência, pois considera que não tenhamos uma concepção limitada sobre a área, tendo como base apenas a música ou ensino de música de um grupo de pessoas, de um

certo tipo de “nós”. Mas que estejamos abertos para o desconhecido, ainda que com isso, estejamos vulneráveis, pois “a mera sugestão de alternativas ameaça não apenas nossas concepções de música, mas também de nós mesmos.” (BOWMAN, 2007, P. 112, tradução minha).

A música não é utilizada nas sociedades com apenas um propósito. O autor afirma que cada comunidade configura um “nós” e, conseqüentemente, uma natureza e caráter musical que, como profissionais da área, somos eticamente convocados a atender. Somos convocados a aprender a refletir sobre música fundamentalmente como fenômeno social, como questões intimamente ligadas às vidas e identidades das pessoas.

Como exemplo, Bowman (2007) compartilha a lembrança tranquila e pacífica que viveu com sua esposa há 45 anos, ao visitar cidades como Ljubljana, Belgrado, Zabreb e Sarajevo, quando a região ainda era denominada de Iugoslávia. “Eu sabia que Marshall Tito era um ditador. Mas isso dificilmente importava, ou quase não parecia: o país era lindo, o povo era caloroso e amigável, nós éramos jovens e loucamente apaixonados. O resto não contava” (BOWMAN, 2007, p. 112, tradução minha). O autor recorda que a Iugoslávia teve seu auge sob a ditadura do marechal Tito, que decidiu ignorar as diferenças que tornavam cada etnia peculiar, impondo acima delas, um tipo de identidade coletiva da Iugoslávia. Mas, após a morte do ditador, os conflitos étnicos que já existiam, entraram em ebulição.

Admirador das músicas balcânicas, o autor (2007) afirma que sua beleza harmoniosa desmente o ódio daqueles cujas músicas pertencem. Assim como em sua viagem, o autor pôde conhecer apenas a beleza estética do país, sem perceber seus problemas, afirma que é irresponsável pensar apenas na beleza estética dessas músicas. Pois, se a música é cultural, ela também está implicada nos problemas das pessoas.

Penso que muito pouco ou nada poderia ser feito por Bowman, enquanto turista, por aquele país, mesmo que não ignorasse tais conflitos. E é por esse pensamento que perpassa a preocupação de Bowman (2007) com o profissionalismo da educação musical. Não somos turistas. Somos cidadãos atuantes no território da educação musical, somos como aqueles que criam leis e as faz cumprir. Entretanto, a quais interesses ou aos interesses de quem temos servido com tais “leis”? Quem e o que temos deixado de fora? São hábitos, maneiras de pensar e agir que chegaram a serviço de certos valores, práticas e interesses de certos grupos sociais. Mas, assim como os conflitos da Iugoslávia um dia entraram em ebulição, “as vozes (as músicas, as práticas musicais e as abordagens instrucionais) dos marginalizados ou excluídos da educação musical e de

seus currículos não podem ser silenciadas ou ignoradas indefinidamente” (BOWMAN, 2007, p. 123, tradução minha).

Nesse sentido, Bowman, não tira o foco da música, mas o amplia para questões associadas a ela, como a justiça social. Porém, como dito anteriormente, esta não é a compreensão sobre experiência, mas contribui ao povoar nossas mentes de reflexões filosóficas para pensarmos a educação musical de maneira mais relevante ao mundo.

Bowman (2007) enriquece-nos com a compreensão sobre uma musicalidade mais rica e ampla, mais responsiva e mais responsável, mais ética, mais esperançosa e mais orientada para possibilidades futuras.

No intuito de enriquecer ainda mais esta reflexão, elucidado a citação e a figura metafórica que inicio este capítulo. A música “*panis et circenses*” do grupo “Os mutantes” permite-nos refletir sobre quem somos “nós” em nossas atribuições profissionais com a música. Enquanto o mundo se desfaz em seus problemas, estamos na sala de jantar nos ocupando em nascer e morrer? Nossa profissão seria apenas nosso “ganha pão”, ou melhor, o lugar que garante a comida na nossa “sala de jantar”? Como falado anteriormente, sei o valor da luta pelo espaço profissional e ela precisa ter o seu lugar, mas a sala de aula tem sido a ferramenta para delinear o “nós” que inclui a sociedade, os estudantes e seus problemas? Quais são os problemas de nosso tempo, no lugar em que “nós” ocupamos? Bowman (2007) argumenta fortemente:

Pense por um momento sobre as forças que perturbam e dividem o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, terrorismo, falta de moradia, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios muito numerosos para mencionar. Considere também a bravura e a convicção daqueles que dedicam suas vidas a lutar contra essas coisas. Nesse contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais: Parece, às vezes, usar as palavras de Elliott & Veblen (2006), “pitorescas, senão amplamente irrelevantes” Como Ruth Crawford Seeger supostamente disse, fazer música em meio a circunstâncias como estas é mais ou menos como “fechar-se na sua confortável sala na busca egoísta de deleite pessoal.” Nero tocou enquanto Roma queimava. E nós? (BOWMAN, 2007, P. 113, tradução minha)

Seu foco na responsabilidade que temos como professores implica em buscar o ensino de música na escola comprometido com a vida e com as relações humanas. Devido a tais ressonâncias com esta pesquisa, naturalmente, Bowman se tornou parte de seu referencial teórico.

Tais reflexões contribuíram com a pesquisa, no sentido de onde e como buscar caminhos para projetos pedagógicos, primeiro tendo em mente a diferença entre treinar musicalmente e educar musicalmente. Em segundo lugar, pensando juntamente aos

estudantes: que mundo temos construído com a educação musical e em terceiro lugar, o que e como as práticas musicais contribuem para problematizar nosso(s) mundo(s).

Ainda, tomando os pensamentos do autor sobre a busca do encontro ético com o outro, faço uma aproximação epistemológica das áreas de Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica, a partir de uma reflexão do próprio autor, que trata da Pesquisa (Auto)biográfica com a terminologia “Pesquisa Narrativa” (BOWMAN, 2006; 2009). O autor diz que as “narrativas são situadas, particularizadas e contextualizadas, criando e transmitindo conhecimento próximo e pessoal, ao invés de geral e genérico” (BOWMAN, 2009, p. 214).

Nessa direção, apresento a seguir o tópico que trata sobre a epistemologia da Pesquisa (Auto) biográfica, com a qual busco aproximação com a área de EDM para refletir sobre os objetivos desta pesquisa.

2.3 A pesquisa (auto) biográfica

Ao pensar a educação musical como ciência, Souza (2007) também propõe que deixemos as fronteiras da área abertas para os “trânsitos inusitados e inesperados” e para “as articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares” (p.30). A autora traz nas palavras de Bourdieu, o que temos refletido até aqui, que um campo científico “se define, entre outras coisas, definindo os objetos em questão e interesses específicos, que são irredutíveis aos objetos em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...]”. (BOURDIEU, 2000, p. 113 *apud* SOUZA, 2007, p. 30).

A autora ressalta a relevância de se discutir sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento. Compreendo, portanto, com os autores supramencionados, que não há como discutir tais assuntos de forma isolada do ser humano, pois são resultados de nossas ações e das ações de outros. Não existindo fora de “nós”, tais assuntos remetem àqueles que os compõem. Junto a isso, Souza (2007) ressalta que os “interesses específicos” da área, estão voltados para a construção de teorias explicativas que “partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias”(p. 30).

Sendo assim, tais interesses podem emergir ao realizarmos “inter-relações com outras áreas do conhecimento”, neste caso, a Pesquisa (Auto)Biográfica. Digo isso pois, a educação musical, em aproximação epistemológica com a Pesquisa (Auto)Biográfica,

pode compreender a música como uma narrativa, uma obra que testifique sobre aquele que a/se compõe, denunciando processos de formação dos sujeitos com ela.

Essa perspectiva se apresenta como alternativa àquelas já trabalhadas por outros pesquisadores da área, como posso citar Rego (2013) e Santos (2009). As autoras também tratam da música no ensino médio e tomam como base para a pesquisa, o ensino de música local. Trabalham com interação e relação daqueles jovens com a música. Porém, aqui busquei desenvolver essa relação que acontece na experiência, trazida por Larossa (2002) e Contreras (2010).

Nesse contexto, para que a pesquisa gere resultados para a comunidade local, a (auto)biografia abre a oportunidade para o caminhante escolher seu caminho. Permite que ele compreenda e evidencie seus próprios padrões de pensamento, suas escolhas e devidas consequências. Mas, acima de tudo, legitima sua caminhada e ilumina adiante. Torna-se uma oportunidade para que o sujeito projete sua voz e se dê a conhecer à escola - colegas e professores, para que não partam de pré julgamentos sobre ele. Antes, o conheçam à partir de sua própria descrição e interpretação sobre si mesmo, evitando reducionismos ou rótulos. O caminho passa a ser dele e abre-se a oportunidade de se criar projetos coletivos.

Portanto, de acordo com Josso (2004), a abordagem (auto)biográfica utilizada no processo de experiência e formação envolve o aprendente em sua capacidade de dar sentido e continuidade as suas experiências passadas, presentes, proporcionando o aprender a aprender do seu próprio futuro; na capacidade de artífice e ser criativo que se utiliza de seu universo conhecido para criar o desconhecido; e até mesmo a capacidade de se saber consciente de culturas e produções humanas.

Com isso, pudemos construir um ensino de música que possibilitou pensarmos no sujeito e em sua relação com a música, enquanto abríamos espaços para a construção de projetos de si. Pudemos compreender suas experiências e promover meios para que na partilha e ressignificação dessas experiências, esses espaços fossem formativos das pessoas com e por intermédio das suas experiências com a música. Pois, qualquer indivíduo possui experiências adquiridas ao longo da vida e traz para dentro do contexto escolar, o mundo da vida. Assim, como afirma Delory-Momberger (2008), as instituições formadoras necessitam desenvolver uma concepção global de formação, pois ao lado dos saberes formais e externos aos sujeitos, devem estar os saberes subjetivos e não formalizados que os sujeitos utilizam nas experiências de suas vidas e nas relações sociais (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 90-91).

Em relação a um contexto maior, a área de EDM, acredito que a aproximação epistemológica com a Pesquisa (auto) biográfica traz avanços ao permitir que percebamos tais processos de formação do sujeito com a música durante sua vida e em qualquer contexto narrado por ele. Pois tem como base a experiência do sujeito.

A narrativa sobre momentos que se tornaram marcos em sua vida com a música, denuncia seus valores e os valores de sua música para sua vida, possibilitando a compreensão do “objeto de estudo da área” e “a natureza do conhecimento pedagógico-musical” (SOUZA, 2007, p. 30).

Assim, a educação musical passa a ser compreendida, por meio de pesquisas nesta intersecção, de maneira singular e contextualizada. Trata-se de compreender como se forma e se constrói o ser individual. 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)

A pesquisa (Auto)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).

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 o compreendamos 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 suas experiências às realidades socioestruturais em que atua ao 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 fala de 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-MOMBERGER, 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 (auto)formação de quem narra, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade.

Essa aproximação epistemológica permite-nos contribuir com o que é “mais significativo na educação musical”, “ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de **si mesmo** e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o **outro** e com o mundo” (FONTERRADA, 2008, *grifos meus*). Conforme compreendo com a autora, essa é a função de toda arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical.

Diante do exposto, apresento a seguir os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem adotada bem como o processo de pesquisa-formação-ação realizado.

3 – A TRAMA DE SONS QUE SE TORNAM MÚSICA: O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO

Figura 5: A pesquisa-formação-ação



Fonte: Elaborada pelo autor

“Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os atores responsáveis por sua própria formação. O poder-saber dado é aquele que – ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma – lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto”.

(FABRE, 1994, apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361)

Busquei construir na pesquisa, uma base de princípios teóricos que primam por um desprovemento de categorizações para o encontro do *outro* em sua singularidade. Sendo assim, a escolha pela abordagem de pesquisa-formação-ação procura responder a esses princípios, tendo em vista que não se trata de uma abordagem concebida como modelo a ser reproduzido em meu campo empírico.

Apresento a seguir essa abordagem escolhida, contextualizando-a em um panorama histórico que permite a reflexão sobre as reviravoltas e transições paradigmáticas que a geraram.

3.1 A pesquisa-formação-ação: aspectos teórico-metodológicos

Pineau (2005) apresenta, por meio de suas próprias produções, um panorama histórico sobre as abordagens de pesquisas em educação. O autor delinea o cenário inicial composto pelo paradigma pedagógico-positivista presente no modelo clássico da pesquisa educativa normal. A partir disso, configura-se um quadro histórico em três períodos divergentes entre si.

De 1968 a 1980 emergem as abordagens sistêmica e de pesquisa-ação, polemicamente, “da herança da pesquisa educativa normal e das pressões de novos problemas educativos” (PINEAU, 2005, p. 104). Segundo o autor, a abordagem sistêmica permitiu que os recortes disciplinares, entre diferentes sociologias, fossem transpostos. Nela, as diferentes realidades foram implicadas, “de maneira associada, nessas práticas instituintes de construção de programas de formação” (PINEAU, 2005, p. 105). Já a abordagem de pesquisa-ação surge como uma contestação à abordagem tradicional, no intuito de romper com a dicotomia entre pesquisa e ação.

De 1980 a 1992 ocorre um período de aproximações paradigmáticas entre pesquisa-ação e formação, em que o autor (2005) busca “tornar formadoras as pesquisas-ação em educação permanente” (p. 105). Pineau propõe, operacionalmente, “a estratégia de rede para trabalhar a construção de traços de união entre pesquisa, formação e ação” em artigo seu publicado em 1985 (p. 106).

De 1992 a 2003, Pineau (2005) considera ser o período de construção paradigmática, em que reúne os três termos no artigo, “Tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa: três meios, publicado em 1995” (p. 106). Nesse artigo, o autor constrói a tríade Pesquisa-Ação-Formação de maneira que sua ordem seja flexível para cada um encontrar a porta de entrada que lhe convém: “seja, Ação-Formação-

Pesquisa (AFP), ou Ação-Pesquisa-Formação (APF) ou Formação-Ação-Pesquisa (FAP); ou ainda Pesquisa-Ação-Formação (PAF) ou Pesquisa-Formação-Ação (PFA).

Em cada um desses períodos, muitas transformações, em relação ao paradigma pedagógico-positivista, puderam ser vistas. Uma delas, foi na responsabilidade e competência de quem realiza as pesquisas. Essas pesquisas passaram a alcançar as associações profissionais de formadores, os serviços de formação em empresas, organismos de formação e consultoria, que conseqüentemente, colocaram as universidades em último lugar nesse quesito (PINEAU, 2005). Junto com isso, novos atores foram sendo implicados ao processo de pesquisa, com suas peculiaridades como pessoa, suas preocupações e seus problemas, que se traduzem em uma mudança de foco nos objetos da pesquisa.

Os novos objetos projetam a pesquisa em duas vertentes, uma que pode ser chamada de vertente instituída ou formal da formação e outra, que pode ser chamada de “vertente não instituída da formação: aquela que chamamos, de maneira residual, indiferenciada e um pouco negativa, de formação *in* ou *não* formal” (p. 109). É nessa última vertente que surgem os conceitos de formação experiencial, autoformação, heteroformação, ecoformação, entre outros.

Com esse breve panorama histórico, Pineau (2005) apresenta as transformações que aconteceram, acontecem e estão por acontecer no que era habitual no campo educacional. O autor reflete, que atualmente, “a epistemologia disciplinar positivista não é mais a única referência. Apelos a abordagens transdisciplinares, dialéticas e sistêmicas do saber nutrem essas pesquisas” (*ibid*, p. 109). Além disso, “a dicotomia entre objetivos de compreensão teórica e de aplicação prática se abre com a tentativa de inclusão/intrusão de um terceiro: o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização” (*ibid*, p. 109). O autor enxerga um horizonte em que essas pesquisas, caminham em direção a um paradigma antrope-formador de Pesquisa-Ação-Formação-Transdisciplinar, que permite “novos traços de união entre pesquisa-ação e formação por todos e para todos”, “com a exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da e em todos os setores da vida” (PINEAU, 2005, p. 109-110).

Após um breve panorama histórico, contextualizo a pesquisa-formação-ação com os autores que dela se utilizam e que iluminaram o caminho trilhado durante esta pesquisa. Por se tratar de uma abordagem da Pesquisa (Auto)biográfica com base na experiência e interessada em entender como os indivíduos se tornam indivíduos, convoca diversas questões concernentes ao

complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523)

Por esses motivos, a PFA acontece de maneira orgânica e não se limita a uma só forma, pois considera as inúmeras variáveis presentes na pesquisa, compondo inúmeras formas do processo de pesquisa e por meio de diferentes gêneros textuais. Podemos observar esse fato pelos autores da área que desenvolvem pesquisas com os princípios da PFA e, de acordo com seus objetivos, tomam caminhos diferentes que se configuram em diferentes dispositivos. Como exemplo, trago produções de quatro autores da área (JOSSO, 2004; DELORY MOMBERGER, 2006; SOUZA, 2006; SUAREZ, 2015). Apresento-os a seguir na ordem em que os fui conhecendo durante o mestrado e de que maneira foram me orientando para o trabalho realizado.

Josso foi a primeira autora da área que conheci, ainda no início deste curso de mestrado. Fui atraído, primeiramente, pelos belos títulos de seus textos, “Experiências de vida e formação” (JOSSO, 2004) e “Caminhar para si” (JOSSO, 2010), que serviram como a embalagem de experiências narradas que me tocaram, na medida em que descobria cada uma de suas palavras. Josso (2004, 2010) se utiliza da nomenclatura “pesquisa-formação”, no campo da formação de formadores, em que reflete sobre os processos de formação, por meio da seguinte pergunta “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (JOSSO, 2004, p. 137).

Já a autora Delory-Momberger me foi apresentada por minha orientadora como leitura obrigatória, tida como base para entender a epistemologia da área da Pesquisa (Auto) biográfica. Me apropriei e fui a campo, tendo como base Delory-Momberger (2006), que busca como objetivo de sua abordagem, com nome de “ateliê biográfico de projeto”, “colocar os participantes em situação de extrair um projeto de si profissional” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 01).

O terceiro autor foi Souza, que muito contribuiu com esta pesquisa, por meio de seus inúmeros artigos e, principalmente, por suas orientações, que tive o privilégio de usufruir algumas vezes em suas vindas à Brasília. Dentre diversas metodologias, que utiliza na Pesquisa (Auto) biográfica, Souza (2006) trabalha com a investigação-formação no contexto de formação de professores e explica o processo apresentando o significado dos termos que o nomeiam. O autor entende que a abordagem é uma investigação, por se vincular à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos em formação, e é

formação, por partir do princípio de que “o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p. 26).

Apresento por último Suárez, que proporcionou novas percepções sobre minha pesquisa e conseqüentemente sobre minha formação, quando pude conhecer sua pesquisa e ter o privilégio de conhecê-lo pessoalmente em um congresso do CIPA em 2016. Mais tarde, ao encontrá-lo em Brasília, em congresso na UnB, minha formação foi coroada por sua especial atenção a mim e a minha pesquisa. Suárez (2015) nomeia sua abordagem de pesquisa de “pesquisa-formação-ação” e também a utiliza para a formação de formadores, onde os docentes se formam ao realizarem pesquisa narrativa sobre a própria prática e sobre o mundo escolar para produzirem uma ação, a elaboração da *documentação narrativa de experiências pedagógicas* (DNEP). A DNEP acontece por meio de um dispositivo metodológico específico que regula essa pesquisa do docente (Suárez, 2007 y 2011 *apud* Suárez, 2015, p. 4).

Esse processo se torna **formação** por permitir que o docente, ao narrar, reorienta suas práticas de maneira sistemática, reflexiva e crítica. Portanto, a DNEP se configura a **ação**, de disposição pública de novos discursos e saberes sobre a educação e, de deliberação coletiva em torno do saber pedagógico construído. Pois, formar-se é produzir novo saber pela **pesquisa** sobre a própria experiência (Suárez, 2015, p. 4).

Portanto, ao perceber que boa parte da produção na área da Pesquisa (Auto)Biográfica trata da formação de professores e que nela ainda existe a ausência de literatura sobre PFA com estudantes de ensino médio, considereei a possibilidade de abertura dos dispositivos como citado acima para adaptá-los à realidade em que minha pesquisa está imbricada. Tomei para esta pesquisa a abordagem da pesquisa-formação-ação, tendo como referência Suárez (2007, 2011, 2015) e os aspectos teóricos metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica. Considerando que os sujeitos desta pesquisa não são professores em formação, mas estudantes de música do ensino médio, a adaptação provocou mudanças em alguns sentidos que apresento a seguir.

Interessado pela ação produzida pela PFA de Suárez (2007, 2011, 2015) busquei produzir algo similar à DNEP com os estudantes do ensino médio do IFB-CSAM. Dessa forma, relacionando a DNEP com os objetivos desta pesquisa, compomos a documentação narrativa de experiências musicais (DNEM). Diferentemente dos docentes em formação, os estudantes de ensino médio, por serem menores de idade, necessitaram de intermediação do pesquisador para que suas DNEMs fossem formalizadas,

socializadas e publicadas. Fazendo um paralelo com a DNEP (Suárez, 2015, p. 4), a DNEM se configurou como ação, de disposição pública de novos discursos e saberes sobre formação musical e, de deliberação coletiva em torno do saber musical construído. São narrativas que compartilham o modo como cada sujeito singular relaciona os acontecimentos de sua vida com músicas que se tornam “recordações-referências” para ele (JOSSO, 2004, p. 43). Compartilham o modo que ele encontra de pensar sua vida e o mundo em suas músicas e na música do outro. Ao entrelaçar as recordações-referências na história de sua vida, o sujeito também transparece na narrativa os padrões musicais que identificam em certas fases de sua vida, agregando valores de forma sistemática à música.

Apesar de não se tratar diretamente de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2015), os saberes sistematizados pelos estudantes permitem-nos refletir também sobre elas, na medida em que refletem sobre trajetórias de formação musical. Dessas documentações narrativas emergiram conhecimentos sobre usos e valores musicais que permitem a quem se disponibiliza em sua leitura, reconhecer ou ampliar seu horizonte de possibilidades formativas com a música.

A ação desta pesquisa buscou proporcionar caminhos de acordo com e para o indivíduo, que por meio dessa ação, produziu conhecimentos sobre e para si, conhecimentos sobre e para o *outro*. Mais uma vez, reforço que o outro aqui, é representado pela música, pela narrativa, e por seus pares.

A pesquisa buscou proporcionar que o sujeito se **forme** ao e para se **investigar**, tendo qualquer dos três elementos da tríade PFA como porta de entrada, que se retroalimentam entre si durante todo o processo.

Assim, essa retroalimentação permite que a Pesquisa (Auto)Biográfica não se torne um modelo estático e esquemático, mas seja coerente com as características da narrativa que

se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma inter- relação singulares. Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia. Presa ao presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa da vida não é, jamais, ‘de uma vez por todas’. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. Essa história por definição não é jamais ‘finita’, submetida ao perpétuo não acabamento ou, o que dá no mesmo, circunscrita a um acabamento que está sempre adiante dela. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362)

Nessa retroalimentação, tivemos nesta pesquisa, algumas peculiaridades. A maior parte das narrativas foram escritas e compartilhadas, mas não publicadas, enquanto, quatro participantes publicaram suas narrativas, tornando-as DNEMs. Portanto, a seguir, apresento como aconteceu o processo singular de pesquisa-formação-ação que foi realizado.

3.2 O processo de pesquisa-formação-ação realizado

Os encontros de formação musical do IFB-CSAM iniciaram no primeiro semestre de 2015, quando recebemos os estudantes da PTEMI. Naquele momento, como narrei no primeiro capítulo deste trabalho, eu tinha dado um novo sentido para minha vida que, como um sentido existencial, passou a orientar também minhas questões de pesquisa. Me questionava “como as experiências musicais podem contribuir no processo formativo de jovens estudantes do ensino médio do IFB-CSAM?”.

Como pretendia conhecê-los, comecei propondo que escrevessem sobre seus gostos, desgostos musicais, suas utopias e distopias de mundo. Essa foi a primeira narrativa (PN) dos participantes. Assim, começamos a PFA buscando aberturas para as experiências e a participação dos estudantes na construção do processo, porém, essas primeiras narrativas serviram como guia no caminho em que andávamos. Mais tarde comecei a perceber que o processo de PFA se dividiria em duas etapas. A primeira, que se iniciou com essas narrativas para direcioná-la e que seguiria com um propósito de aberturas para que vivêssemos experiências e, a segunda parte, que seria a produção e partilha de uma segunda narrativa sobre experiências musicais da vida dos estudantes. Ou seja, a PFA dividiu-se em dois momentos, um de oportunidade para experiências e outro de comunicação das experiências, como possibilidade de uma nova experiência, a narrativa.

A segunda encomenda de narrativa aconteceu no último encontro estipulado pelo currículo para aquele ano, dia oito de junho de 2015. A entrega da segunda narrativa (SN) correspondeu à aceitação do “contrato biográfico” (cf. DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100-101). Essa foi a forma de oficializar a relação de *trabalho* no grupo, a partir daquele momento. Na segunda etapa, concluída em vinte e seis de janeiro de 2017, trabalhamos as ressignificações das experiências musicais da vida dos estudantes por meio de: a) partilha de trechos da segunda narrativa com o grupo todo (PTSN); b) entrevistas entre os pares sobre as experiências musicais da vida (EP); c) entrevista, sobre o processo de

PFA, concedida ao pesquisador (ECP); d) experiências durante a PFA (EDPFA); e) relatos no grupo “experiências com música” no aplicativo Whatsapp (WEM); f) nova reescrita e edição para publicação dessas narrativas (DNEM).

Todas as entrevistas foram concedidas, pelos estudantes, que passaram a ser participantes, de forma oral e transcritas por mim. As entrevistas entre os pares foram gravadas por eles, que as enviaram a mim por e-mail. As narrativas orais compostas durante a partilha de trechos das narrativas escritas, foram gravadas e transcritas por mim.

3.2.1 A Primeira parte do processo de PFA

Com base nas questões de pesquisa e, conseqüentemente, nas primeiras narrativas dos estudantes, o foco da PFA se tornou a compreensão da complexidade das diferentes práticas e experiências musicais e suas possíveis contribuições na formação dos estudantes.

Cada ação do processo de PFA foi acontecendo de acordo com a pesquisa e a formação, que se retroalimentavam para direcioná-la. Portanto, descrevo adiante de que maneira fui me formando durante esse processo ao perseguir os objetivos da pesquisa, mas também ao ser surpreendido por experiências que serão compartilhadas no próximo capítulo.

Ainda sem formalizar o processo de pesquisa com eles e apresentá-los ao processo de PFA, no primeiro encontro da formação musical, dia nove de fevereiro de 2015, apenas encomendei aos estudantes a primeira narrativa sobre seus gostos e desgostos musicais, utopias e distopias de mundo. Pretendia conhecê-los como pessoas, não apenas como estudantes, pretendia conhecer suas histórias com a música e seus projetos de vida.

No segundo encontro, dia vinte e três de fevereiro de 2015, os participantes entregaram suas narrativas escritas. Foi nesse encontro que discutimos sobre o que cada um havia relatado como gosto, desgosto musical, utopia e distopia de mundo. Ali, tivemos a oportunidade de compreender o que cada um havia narrado, para começarmos a construir um projeto coletivo.

Em outro momento, tive a oportunidade de experiência pela leitura daquelas narrativas. Após lê-las por algumas vezes, fui construindo temas que, de alguma forma, reverberavam em mim e me faziam (des) construir o que compreendia sobre o ensino de

música. Assim, fui agrupando as narrativas em três temas que, de diferentes maneiras se relacionavam entre si, **meio ambiente, diversidade e compreensão de si**. Esta tematização teve como critério as regularidades e irregularidades encontradas nas narrativas. O último tema, por exemplo, a compreensão de si, emergiu de apenas um trecho de narrativa,

Quando me perguntam quais são meus sonhos, me pergunto em silêncio se devo falar a verdade ou apenas o que todos dizem, tipo me formar na faculdade, casar e ter filhos, mas na realidade não é isso que quero pro meu futuro. Meu sonho é ser lembrada por fazer algo épico, mas não faço ideia de como realizar esse sonho (SOUZA, PN, 2015).

Este trecho, para mim, problematizou o que estava sendo narrado nas outras narrativas. Pois, os estudantes falaram o que desejavam para o futuro, sem a oportunidade de retomar suas experiências do passado. Assim, transparecendo no relato o que projetavam de mais imediato para o futuro.

Após esse momento de tematização, comecei o planejamento da PFA com base em tais temas. Ao mesmo tempo, tinha em mente a busca pela experiência, que poderia vir de minhas atitudes, das atitudes dos estudantes ou de alguma outra maneira, em prol de nossa formação. Como pode ser visto, os temas não tratavam de objetivos de desenvolvimento musical, mas de percepções de mundo e de si mesmos, que tinham relações com a música.

O tema meio ambiente emergiu de forma coerente ao nosso desafio de ensino-aprendizagem de música em um curso técnico integrado na área de meio ambiente. A preocupação dos participantes com o meio ambiente, como parte de suas utopias, abriu a possibilidade de apropriação daquele curso como caminho para a realização de um dos seus projetos de vida. Mas, o que a música tem a ver com a área técnica de meio ambiente?

Conforme compreendi com Bowman (2001), mais do que apreendermos técnicas, com a educação, podemos compreender maneiras de ser, neste caso, em prol da sociedade em que vivemos, a favor do meio ambiente em que atuamos. Foi daí que surgiu algumas ideias de ações musicais. Experimentamos o meio ambiente por meio da percepção de diferentes paisagens sonoras (SCHAFER, 1977), experimentamos descrevê-las, criando esquemas próprios para leitura e reprodução dos sons, refletimos sobre a influência de tais sons para nossa vida cotidiana e sobre quem podemos ser no/para o meio ambiente, dentre outras ações.

O tema diversidade me conduziu a pensar em vídeos, leituras, escutas e práticas musicais que poderiam permitir a compreensão da importância da diversidade de timbres, tons, formas e elementos na música. Abriu-se um leque de ações musicais possíveis. Para citar algumas, a composição pôde possibilitar a manipulação da diversidade de sons para se obter consonâncias e dissonâncias, a exploração da diversidade tímbrica dos instrumentos, os diferentes trechos musicais que, mesmo com instrumentos iguais, permitiram a experiência de diferenças somarem a favor de algo maior, neste caso, a música.

Em cada encontro semanal, sempre em seu início e final, aproveitávamos para interagirmos livremente entre nós com a música. Tocávamos juntos, ouvíamos músicas e despertávamos curiosidades sobre elas. Alguns destes momentos geraram experiências para mim. Como em um dia, ao final do encontro, enquanto todos tocavam em pequenos grupos, a música dos teclados sobressaíram aos demais que passaram a assistí-la como uma plateia. Eram quatro participantes experimentando os sons de um mesmo teclado que, em determinado momento, chamou a atenção de todos com uma música à 16 mãos. Esta foi uma experiência para mim, que me fez problematizar mais uma vez as maneiras convencionais de se praticar e de se ensinar música.

Além dos encontros semanais, de uma hora e quarenta minutos cada, tínhamos também o chamado “plantão de dúvidas”, que acontecia todas as terças-feiras das duas às quatro horas da tarde. Eu, como professor, ficava disponível ali para os estudantes tirarem dúvidas sobre música, tocarem e escutarem música, como um lugar de abertura para experiências. Eles vinham com as mais variadas dúvidas, propostas de apresentações musicais e pedidos para que eu os ajudasse com suas músicas. Destaco alguns desses momentos quando: 1) Sete estudantes chegaram prontos para me mostrar uma música que haviam criado em conjunto, havia organização e respeito sobre o que cada um tinha composto na música e o que cada um faria em sua apresentação; 2) Uma estudante trouxe sua composição de melodia e letra e pediu que eu a ajudasse a compor uma harmonia; 3) Um estudante trouxe, por vontade própria, uma nova narrativa sobre sentidos e utilidades da música em sua vida; 4) Quatro estudantes iam ao plantão para ensaiar músicas para tocarem, por iniciativa própria, no auditório da escola.

Esse foi o espaço em que nos desenvolvemos com a música de maneira mais criativa. Transpareceu ali uma cultura dos estudantes, de busca além daquele espaço de formação, por experiências com a música. Sempre tinham o que mostrar, o que perguntar, o que buscar e o que propor sobre música.

Como será desenvolvido no capítulo seguinte, compreendi pela partilha de experiências entre os pares, que as ações desenvolvidas durante a primeira parte de PFA, mesmo que privilegiando a experimentação e a curiosidade, serviram mais como isca ou distração para que a experiência nos pegasse de surpresa. Foram as experiências, portanto, que produziram saberes durante a PFA e, sua partilha, juntamente com as experiências dos estudantes durante a vida, foi uma nova experiência.

Com o terceiro tema compreensão de si, encontrei a chave para a aproximação epistemológica das áreas de EDM e Pesquisa (auto)Biográfica, que desenvolverei no próximo tópico.

3.2.2 A segunda parte do processo de PFA – A compreensão de si

No último encontro de 2015, no dia oito de junho, apresentei aos estudantes, a segunda parte do processo de PFA. Explicava que se tratava de uma pesquisa diferente, onde eles seriam pesquisadores junto comigo. Como fez Josso (2004), disse que eles não seriam cobaias, nem eu um estudioso de insetos, “mas estávamos numa pesquisa formadora para cada um e não apenas na elaboração de um *corpus* que seria interpretado por outrem” (JOSSO, 2004, p. 116-117).

Investigaríamos nossas próprias experiências ao narrarmos nossa história, no intuito de compreendermos quem somos e quem gostaríamos de ser. Assim, fazendo referência a Ricoeur quando diz que,

Aquilo que finalmente me apropriado é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto. (RICOEUR, 2013, p. 68)

A entrega dessa segunda narrativa seria a forma de concordar com a participação na pesquisa extra-classe. Se mantivéssemos aquelas intenções propostas na primeira parte da PFA, a composição desse texto individual poderia produzir um distanciamento de si mesmo, onde seria possível enxergar-se como outro, o que é essencial para a interpretação das realidades em que nos implicamos.

Isso faz parte da compreensão do que é formação e, para Josso (2004) é, “um evidenciar a epistemologia do sujeito aprendente, sabendo que a sua lógica se encontra no percurso de uma vida, explicitamente, nos enraizamentos, nas aberturas e nos impasses desta atividade cotidiana de atribuição de sentido” (JOSSO, 2004, p. 139).

Suas narrativas evidenciariam experiências musicais que contribuiriam em suas formações para aquilo que são hoje e proporcionaria, durante a segunda parte da PFA, momentos de reflexão sobre o que temos feito para ser quem somos e quem desejamos ser. De acordo com Delory-Momberger (2012), esse se constitui o objeto da pesquisa biográfica, que é “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.” (p. 524).

Portanto, eles tinham a oportunidade de produzir uma narrativa com esses propósitos e que teria o efeito de aceitação de sua participação na segunda parte do processo de PFA.

Para aquecer, durante a apresentação dos objetivos da pesquisa, apresentei a eles o filme “Equilibrium” (Wimmer, 2003). Fiz referência à primeira narrativa deles, pois assim como narraram suas utopias e distopias, o filme apresentaria um futuro distópico em uma sociedade de regime totalitário.

No filme, em um mundo devastado pela terceira guerra mundial, a humanidade sabia que não sobreviveria a mais outra guerra. Para evitá-la, criaram o Clero Grammaton, homens treinados para erradicar a real fonte de crueldade entre os humanos, segundo eles, a capacidade de sentir.

Naquela ditadura, todos deveriam tomar, diariamente, um remédio que os tornavam insensíveis. Porém, se o clero percebesse qualquer violação às leis, puniria os cidadãos com pena de morte.

Os oficiais do clero passavam seus dias a fiscalizar os cidadãos nas ruas e em suas casas, onde não poderiam ter posse de nenhuma obra de arte. A arte, em destaque a música, era alvo de destruição pelo clero.

Certo dia, acidentalmente, Preston, um oficial do clero, não tomou o remédio. Pela primeira vez ele sentiu emoções e começou a fazer questionamentos sobre a ordem dominante.

Após o filme, conversamos sobre questões do tipo: Que diferença a música fazia nas pessoas daquele mundo, quando voltavam a sentir novamente? E para vocês, qual o sentido da música em sua vida? As experiências que vocês já tiveram com música no passado e hoje, dentro ou fora da escola, têm influenciado a vida de vocês? O que vocês viveram na infância e vivem hoje têm influenciado seus projetos de vida? Que tipo de pessoas e de mundo vocês se vêem construindo?

Após esse momento, apresentei no quadro e também os enviei um roteiro de escrita por e-mail. Pedi que escrevessem suas narrativas no computador para facilitar a edição e que tivessem como base três eixos. Eis o roteiro: a) Memória musical na família-infância: “Minhas primeiras lembranças”; b) Memória musical nas escolas; c) Experiências cotidianas: memória musical atual. Assim foi feita a encomenda da segunda narrativa sobre memórias de experiências musicais do passado e do presente, como forma de comprometimento com o processo de pesquisa ou como um contrato biográfico.

Nos restava os horários de plantão no laboratório de música, os horários vagos dos estudantes e a boa vontade dos professores para, se necessário, cederem alguma de suas aulas para realizarmos os momentos presenciais do processo.

Portanto, combinamos que a entrega dessa segunda narrativa e as seguintes etapas do processo de PFA aconteceriam nos horários de plantão de música. A começar no dia dezesseis de junho de 2015 para uma parte da turma e no dia vinte e três de junho de 2015 para a outra parte da turma. A ideia era que pudéssemos fazer um momento de partilha das narrativas em grupos um pouco menores que a turma toda.

Porém, apenas três participantes compareceram naquelas datas. Não realizamos a segunda etapa na data pretendida e compreendi que seria necessário fazer diferente. Pedi que entregassem suas narrativas, cada estudante em seu devido tempo. Elas foram sendo entregues, individualmente, após aquela data. Algumas em mãos, outras por e-mail.

Mesmo assim, de 42 estudantes da turma, apenas 24 entregaram concordando em participar do processo de pesquisa. Esses 24 produziram suas segundas narrativas como demonstração de concordância com o contrato biográfico.

Os estudantes que não entregaram, disseram que gostariam de participar mas, por algum motivo, não escreveram suas narrativas. Dei mais um tempo a eles e fui digitando, lendo, compreendendo e organizando as 24 narrativas entregues, durante o segundo semestre de 2015.

Assim, mantendo o foco na problemática escolhida e buscando responder às questões da pesquisa, durante a primeira leitura, fui compreendendo que a Pesquisa (Auto) biográfica se vale da hermenêutica no sentido apresentado por Ricoeur (2013, p. 65), que “interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto”.

Em um segundo momento, relatei os acontecimentos relatados aos elementos de diversos tipos que pudessem estar imbricados dentro de cada narrativa.

O terceiro momento consistiu na divisão de temas, de acordo com cada assunto e dentro de cada narrativa.

Posteriormente, uni os temas similares de todas as narrativas como eixos temáticos. Os eixos temáticos consistiram em: 1) A prática musical como lugar de reconhecimento de si na infância; 2) A criação musical experimentada no meio ambiente; 3) Formação de preferências musicais por meio de experiências do e com o outro; 4) A escuta de si nas preferências e escolhas de repertórios e instrumentos musicais; 5) A escuta do outro sobre suas escolhas e preferências musicais; 6) A construção do gosto na diversidade musical; 7) A experiência com a música para a construção de projetos de si.

Após unir os temas similares, em um quinto momento, voltei aos objetivos da pesquisa para construir com as narrativas escritas dos participantes, reflexões que trouxessem conhecimentos e sentidos para os objetivos perseguidos. Dessa maneira, percebi que os sete eixos temáticos que emergiram nas escritas de si, correspondiam aos objetivos da pesquisa.

Após essa primeira compreensão, separei trechos das narrativas, de acordo com os objetivos que almejava alcançar, colocando-os em slides. O intuito era fazer a partilha das narrativas, por meio de sua projeção em sala, para o grupo todo.

Em 2016 – que a turma se encontrava no segundo ano –, dos 42 estudantes, apenas 30 permaneceram com a mesma turma. O período de formação musical, referente ao segundo ano, estava começando. Dessa vez, os encontros aconteceriam com outro professor, tendo em vista que eu havia me afastado para a realização da pesquisa.

Pedi ao professor substituto que nos concedesse três de seus encontros para que déssemos continuidade ao processo de PFA. Foi quando percebi minha relação diferente com os estudantes. Não estava mais ali como professor, mas como pesquisador. Foi uma experiência interessante. Percebi o “ser professor” como outro. Pude me perceber de fora.

Todos os 30 estudantes decidiram participar do processo de pesquisa-formação e, aqueles que ainda não haviam entregue suas narrativas e, mesmo assim, gostariam de participar do processo, participaram das narrativas orais.

No primeiro encontro de 2016, no dia onze de maio, recordei com os participantes da pesquisa, o contrato biográfico que havíamos firmado e que a participação no processo exigia compromisso.

Tivemos momentos em que os participantes começaram a lembrar tudo o que havia acontecido em 2015, os encontros com música, as apresentações musicais e as

experiências na escola, que segundo Ester (EDPFA, 2016) nos formaram "...como uma família".

Assistimos alguns trechos do filme "Equilibrium" (WIMMER, 2003) novamente e apresentei em formato de slides para o grupo todo, os trechos das narrativas de acordo com cada tema, objetivando suas ressignificações.

Completando quase um ano desde a escrita dessa narrativa, que ainda não havia sido socializada, cada estudante tentava descobrir qual era a sua narrativa e entre eles tentavam adivinhar quem havia escrito cada trecho que era projetado em slides. Dessa maneira, os participantes foram tecendo comentários livremente sobre cada trecho das narrativas. Essa etapa aconteceu durante dois encontros de uma hora e quarenta minutos. No dia onze e dezoito de maio de 2016. Gravei as narrativas orais e as transcrevi. Tivemos ali uma primeira partilha.

Com a intenção de permitir uma maior socialização das narrativas e ressignificação das experiências, nos encontramos novamente no dia primeiro de junho de 2016. Este encontro durou uma hora e quarenta minutos, onde os participantes se dividiram em grupos de três para se auto entrevistarem. Os participantes se utilizaram dos próprios telefones celulares para gravarem as narrativas uns dos outros. O encontro aconteceu em uma sala de informática com acesso à internet e violões, onde os participantes puderam narrar suas experiências musicais se utilizando do instrumento musical e dos recursos de pesquisa e músicas da internet em suas narrativas. Essas narrativas foram enviadas pelos participantes ao meu e-mail.

Tínhamos até o momento, uma narrativa sobre experiências musicais da vida e duas ressignificações sobre elas, feitas em partilha com o grupo. Ainda no dia primeiro de junho de 2016, após as entrevistas em trios, utilizei como critério o comprometimento com o processo para convidar, de surpresa, aquelas mesmas três participantes que foram ao primeiro encontro de partilha das narrativas no dia dezesseis de junho de 2015 e no dia vinte e três de junho de 2015 para que concedessem a mim narrativas sobre o processo.

As participantes concordaram e realizamos as entrevistas sobre o processo durante o período de uma hora. Neste mesmo encontro, as participantes puderam narrar e, logo em seguida, partilhar, umas com as outras, suas narrativas sobre experiências com o processo de PFA.

Ainda naquele dia, resolvemos dar continuidade ao processo com as três participantes. As participantes se comprometeram a, dali em diante, reescreverem suas narrativas e as editarem para enfim, publicá-las. Começava ali o processo de DNEM.

3.3 A publicação das narrativas – o processo de documentação narrativa de experiências musicais (DNEM)

Tendo em vista que as participantes estavam em período de aulas, tivemos algumas dificuldades para tornar os encontros mais próximos uns dos outros. Para encontrá-las, ia para o campus e as procurava durante os intervalos para combinarmos os próximos encontros. Marcamos para o dia oito de novembro de 2016.

Naquele dia, uma outra participante nos viu conversando e, por vontade própria, se aproximou e mostrou interesse em participar desta parte do processo que consistia em editar e publicar suas narrativas. As participantes apresentaram uma nova versão de suas narrativas e montamos um grupo de discussão, “Experiências com a música” no aplicativo “Whatsapp” para telefones celulares. Por meio dele, poderíamos dar continuidade ao processo e marcar nossos próximos encontros. Assim aconteceu, por ali pude saber sobre o andamento das edições, enviar outras narrativas (PEDRAZA, 2007; MATEO, 2007), como exemplo para suas escritas, e lembrá-las sobre a importância de suas DNEMs para elas, para mim, outros professores e para outros estudantes de música que tiverem a oportunidade de lê-las. Ao passar dos dias, as participantes me informaram que estavam se ajudando com as edições das narrativas, quando se encontravam no campus.

Marcamos nosso próximo encontro para o dia vinte e seis de dezembro de 2016 às 15 horas no campus do IFB-CSAM. Uma das participantes estava viajando e, por isso, fizemos sua participação via internet, pelo aplicativo “Skype”. Cada uma leu sua narrativa e, após a leitura, suas colegas opinaram com perguntas e sugestões para a narrativa. Após todas as leituras e interações sobre as narrativas, encerramos o encontro e as participantes ficaram de reescrever suas narrativas e enviá-las para mim por e-mail.

No dia vinte e oito de dezembro de 2016, as participantes enviaram suas narrativas e marcamos o próximo encontro para o dia quatro de janeiro de 2017 às 15 horas.

Naquele dia, uma das participantes ainda estava viajando e, por isso, utilizamos novamente, para sua participação, o aplicativo “Skype”. As participantes levaram suas narrativas com atualizações desde o último envio e leram umas para as outras novamente. Dessa vez, projetamos as narrativas no quadro para que todas lessem ao mesmo tempo e fizessem sugestões de edições. Ao final daquele encontro, as participantes decidiram criar uma página chamada “Curiosidades musicais” (2017) no aplicativo “Facebook” para publicar suas narrativas e de outros participantes que tivessem

interesse em publicar também. As participantes enviaram ao meu e-mail suas versões finais e em seguida as publicaram na página.

No próximo capítulo, apresento os produtos desse processo de PFA: as narrativas. Com elas poderemos compreender os objetivos alcançados por esta pesquisa.

4 – OS SENTIDOS DA MÚSICA: AS RESSIGNIFICAÇÕES E OS SENTIDOS

Figura 6: O processo de PFA com os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM



Fonte: Elaborada pelo autor

“Eu acho que é uma forma de se expressar sobre as pequenas coisas [...] E também é um pouco de praticar um autoconhecimento, né!?...do que você tá pensando, e é bastante difícil escrever sobre você mesmo, eu acho. Pelo menos eu acho. [...] uma forma de praticar isso é escrever música”.
(MATUZALÉM, PTSN, 2016)

Este capítulo apresenta as experiências que tive durante a segunda parte da PFA e os resultados das escutas e leituras que fiz das narrativas e das DNEMs dos estudantes da primeira turma de ensino médio integrado (PTEMI) do IFB-CSAM. Desenvolvi até aqui a minha compreensão sobre a abertura e o desprovimento de categorizações na formação musical e na pesquisa para esta experiência com o outro. E também nessa direção, Delory-Momberger (2012) destaca a especificidade da pesquisa biográfica que é “mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Sendo assim, mostra ser possível tal abertura ou porosidade nas abordagens metodológicas da área, tornando-as mais autênticas e menos replicantes, pois “todos os protocolos metodológicos têm seus alcances e seus limites”.

Qualquer que seja seu grau de tecnicidade e de sofisticação (por vezes, muito elevado), sua utilização não acontece sem uma dose de “bricolagem” (no sentido em que Lévi-Strauss usa esse termo). E essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares. [...] Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535)

Foi assim que, após a digitalização das narrativas, diversas leituras e tematização de seus trechos, segundo as regularidades e irregularidades dentre elas, tomei como referência Delory-Momberger (2012), Josso (2004) e Ricoeur (2014) para compreender as narrativas dentro dos objetivos desta pesquisa.

A primeira e a segunda categoria de análise de Delory-Momberger (2012), ajudaram-me a compreender o modo (**narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo**) e a ação (**estratégica, progressiva, arriscada, na expectativa**) daquele que relata cada trecho da narrativa. Essas categorias instrumentalizaram minha busca para “compreender **como** os estudantes ressignificam a música com suas experiências”. O “como” referiu-se, no entanto, ao modo como narram e à maneira como agem em suas experiências com a música. Tal perspectiva sobre as narrativas me ajudou a compreender as práticas, os usos e os valores simbólicos que os participantes exercem e atribuem a suas músicas.

Para esse objetivo, também tomei como referência o que Josso (2004) fala das “recordações-referências”, que são símbolos daquilo que o participante compreende como elemento constitutivo da sua formação. Tal perspectiva, ajudou-me a perceber a música

como esse símbolo em que o sujeito é capaz de registrar, “um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (JOSSO, 2004, p. 40). E, assim os participantes ressignificaram as músicas que fazem parte de seus percursos formativos, com suas experiências.

Para “compreender como os estudantes constroem **sentidos de si** na partilha de experiências”, me atentei a perceber o que os participantes compreendiam ao final do relato, ao se darem conta do conjunto de recordações-referências selecionadas para representarem a si mesmos e aos outros no presente do relato. Assim, também diferenciando entre os significados, “considerados como dimensões ‘estáveis’ das palavras que veiculam entre os sujeitos” e os sentidos, que “remetem sempre a uma dimensão não estável e singular – são os sentidos que cada ser constrói” (ABREU e MUNHOZ, 2016, p. 38).

O modo de ressignificar a música com as experiências, tornando-as recordações-referências, e a gestão delas, para construir uma história para si e para o outro, descreveram relações de reconhecimento e estranhamento de si mesmo: com a música, com as fases da sua vida e com as pessoas presentes nos acontecimentos do passado e do presente, durante a PFA. Ou seja, a formação dos participantes, na PFA, aconteceu durante a relação com o outro, que é identificadona música, ou naquele que a produz ou age com ela em determinado tempo sobre eles, descrevendo a narrativa e sua partilha como um “laboratório, ou seja, enquanto espaço para testes do si em relação ao outro e, por isso, enquanto espaço/tempo para a constituição/construção da(s) identidade(s)” (RICOEUR, 2014, *apud* SILVA, 2008, p. 104).

Em suma, nesse processo de biografização, alguns acontecimentos deixaram de ser eventuais para tornarem-se experiências que são chaves de interpretação de outros acontecimentos da vida do sujeito.

Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura. (BENJAMIN *apud* SOUZA, 2004, p. 12)

E esses acontecimentos são explorados a seguir em três tópicos, sendo que, no primeiro são reconhecidos como valores simbólicos de maneira subjetiva em algumas músicas que se tornaram suas recordações-referências. Com elas, agem e tomam certas atitudes sobre outras músicas durante o relato, fazendo emergir práticas musicais, utilidades e valores da música e do outro. No segundo tópico adentro ao “modo de

textura” desses acontecimentos, dimensionalizando-os para percebermos os três entes, o si mesmo, o outro e o tempo e as diversas interpretações do participante na relação com cada um deles, em consonância e em dissonância. Também adentro ao “modo de textura” musicalmente, ou seja, à “dimensão dos materiais”, mas também às dimensões “da forma e da expressão musical”, para compreender o valor dado, de maneira sistemática, pelo participante a suas músicas (SWANWICK, 1994 *apud* FONTEERRADA, 2008, p. 113).

Portanto, nos dois tópicos, serão abordados os diversos sentidos que os participantes interpretam para si mesmos sobre o outro e sua música, de acordo com seus contextos. No terceiro tópico, os participantes compreenderam as músicas na relação com seus diversos valores, compreendendo sentidos de si. Ou seja, sentidos que os direcionam para outras direções, outras atitudes e novas compreensões de mundo.

4.1. Como os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM ressignificam a música com suas experiências?

Esta pergunta buscou compreender os diversos sentidos que os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM dão a sua música e à música do outro, de acordo com os acontecimentos de sua vida. Para isso, me atentei aos acontecimentos relatados e, para saber como fazem essas diversas interpretações, me atentei aos modos e atitudes dos participantes, durante o relato, em relação aos acontecimentos e às músicas.

Os acontecimentos com música, relatados por eles, foram vários. No entanto, separei-os em cinco temas para detalhá-los durante os próximos tópicos: 1) brincando e se formando com música; 2) escutas e práticas musicais por iniciativas próprias; 3) escutas e práticas musicais por iniciativas de outros; 4) ressignificando as preferências musicais; 5) encontros de formação musical.

Nos relatos, foi possível perceber que os participantes partiam do presente para ressignificar cada um desses acontecimentos do passado, em um constante movimento de ida e vinda. Com as compreensões que têm de si mesmos no presente, os participantes narraram, descreveram, explicaram e avaliaram tais acontecimentos. Assim, permitindo-nos refletir sobre as compreensões e modos com que se relacionaram com os acontecimentos e com a música no passado e no presente do relato.

Juntamente com o modo de relatar dos participantes, que nos revelou descrições, explicações e avaliações sobre os acontecimentos e sobre a música, pude perceber as quatro atitudes descritas por Delory-Momberger (2012), estratégica, progressiva,

arriscada e na expectativa. O que nos permite, não apenas conhecer seus contatos com a música no passado, mas saber qual a qualidade da complexidade desses acontecimentos para cada um dos participantes e o que fazem desses acontecimentos no presente, durante a formação musical.

4.1.1 Brincando e se formando com música na infância

As brincadeiras com música, durante a infância, foram divididas entre, brincadeiras que tinham a música como pano de fundo, e brincadeiras musicais como cantigas de roda entre outras, assim como relata Mendonça, “eu sempre brincava com minha irmã e minhas primas de cantar, nós fingíamos que éramos cantoras famosas e fazíamos shows, nós escrevíamos músicas, cantar era uma brincadeira para nós...” (MENDONÇA, SN, 2015).

As brincadeiras com música, como as de Mendonça, possibilitaram a ela, a experimentação sonora durante a infância e, durante o relato, o reconhecimento de suas práticas musicais, permitindo sua identificação com suas atitudes nessa fase da vida. Porém, ao confrontar as recordações-referências de diferentes fases da vida, estranha aquela fase, percebendo novos valores e sentidos para a música,

Meu relacionamento com a música hoje é perfeito, e **é bem diferente de como era quando eu era criança**, hoje eu vejo a música como algo importante, como algo que **faz parte da minha vida**, pois ela me entende e ela sabe o que eu estou sentindo no momento, ela me acalma, me alegra, me anima, me descontraí, me relaxa, a música fala comigo e me dá uma sensação muito boa, **ela reflete tudo o que estou sentindo**. (MENDONÇA, SN, 2015, *grifos meus*)

Na narrativa de Queiroz podemos conhecer os usos que davam à música durante sua infância, de trazer paz ao ambiente, unir as amigas e tornar a brincadeira mais legal.

Sempre brinquei com brincadeiras que envolviam músicas infantis, como: Atirei o pau no gato, Ciranda cirandinha, Elefante colorido, Batatinha quente, entre outras que não me recordo os nomes. Particularmente, gostava de todas as melodias, embora não soubesse o sentido que elas traziam, era algo prazeroso de se ouvir, traziam uma paz para o ambiente, unia as amigas e tornava a brincadeira muito mais legal. (QUEIROZ, SN, 2015)

O que podemos perceber no conjunto dos trechos sobre brincadeiras na infância é que alguns participantes reconhecem os valores e utilidades da música relacionados com as práticas, mas no presente do relato, compreendem que vivem outra fase da vida e de sua relação com a música. Isso problematiza a concepção de que tocar e cantar são as

melhores maneiras de se educar musicalmente para qualquer pessoa em qualquer fase de sua vida. Destaca a importância de permitir aos participantes, durante a formação, que reconheçam e deem a conhecer por sua narrativa (Auto)Biográfica, a sua relação com a música ao longo da vida para que seja compreendida por ele e por outros. Com ela, o participante pode selecionar as práticas, valores e usos que vão representar essa relação no presente.

Assim, considerando a compreensão de si como parte da formação, é possível que diversos tipos de práticas sejam desenvolvidos durante a partilha com os pares presentes na formação. Como exemplo são as composições musicais desenvolvidas acima, com base nos acontecimentos musicais dos participantes ou mesmo a prática que demandou, durante a PFA, ensaios e apresentações dos participantes que se identificaram com os mesmos valores e usos musicais durante a partilha de narrativas.

Contudo, as músicas, utilizadas durante as brincadeiras mesmo como fundo musical, também tiveram proveito na formação musical, durante o relato. Pois, tornaram-se “recordações-referências” de determinada época da vida, como relata Vilar, “...sei até hoje as músicas[...] ouvia todos os dias, tenho boas lembranças dessa época, e muitas saudades também” (VILAR, SN, 2015). Esse reconhecimento foi o que possibilitou que todos os participantes pudessem gerir suas recordações-referências para compreenderem-se no presente do relato.

4.1.2 Escutas e práticas musicais, por iniciativas próprias

Os trechos das narrativas, sobre brincadeiras na infância e sobre escutas e práticas musicais, reconheceram práticas musicais que partiam de iniciativas próprias dos participantes. Assim, como visto no início deste capítulo, cada modo de relatar foi desvelando diferentes características e contextos desta relação dos participantes com suas músicas, Como podemos ver com o modo **descritivo**, “...eu inventava canções aleatórias sobre a paisagem, sobre o céu, o que tinha na linha azul do horizonte e mais uma penca de coisas da vida” (GOMES, SN, 2015) e, similarmente, Mendonça descreve quais eram, e onde aconteciam, suas práticas musicais e as **avalia**, “eu adorava música, eu adorava cantar e dançar na igreja e em casa, quando era criança. Na escola também, sempre tinha apresentações musicais e eu amava participar” (MENDONÇA, SN, 2015).

A escuta ou prática musical, por iniciativa própria, apareceu nos relatos sempre de modo **descritivo, explicativo e avaliativo**. Disso, depreendo que os participantes têm certa autonomia sobre a música e compreendem suas relações com ela, “para mim, desde pequena, sempre usei a música como uma arte onde eu me expressava” (SALGADO, SN, 2015). Ou seja, de modo **explicativo**, a música é, para Salgado, uma arte para se expressar.

Tais compreensões apareceram de forma mais objetiva, como as últimas. Mas, também se mostraram entremeada pelos modos supracitados, como podemos perceber em Oliveira (SN, 2015), ao descrever que ouvia “pop latino da banda RBD”, ao explicar para quê o utilizava, “aprendi o básico do espanhol ouvindo as músicas deles” e, ao avaliá-lo, “cara, eu amo essa banda até hoje” assim, apresentando-nos seu processo de apropriação de determinada música, juntamente com seu uso e/ou valor para si mesma.

Nesse caso, para Oliveira, a música é uma forma de aprender outro idioma, e ela se agrada disso. A participante foi **descrevendo, avaliando e explicando** outras modalidades para a música, durante seu relato, gerando um repertório de modalidades musicais, para identificar-se com outras pessoas e acontecimentos, para aprender outras línguas, para apreciar, para tirar da realidade. A percepção de que os participantes possuem um repertório de modalidades musicais, também pode ser vista em outro exemplo,

A música para mim é como uma válvula de escape. Me acalma, me ajuda a pensar e, quando vou fazer algum trabalho ou dever, não consigo me concentrar se não estiver ouvindo alguma coisa [...] As minhas escolhas variam muito e são feitas de acordo com meu humor [...] (KAROLAINE, SN, 2015)

Portanto, os acontecimentos relacionados à escuta ou prática musical, por iniciativa própria, durante o relato, denotaram a atitude **estratégica** dos participantes com a música.

4.1.3 Escutas e práticas musicais, por iniciativas de outros

Por outro lado, a escuta ou prática musical por iniciativa de outros, em um primeiro momento, denota certa passividade e falta de autonomia dos participantes perante as atitudes dos outros com a música. De fato, alguns desses trechos são relatados de modo narrativo e se mantém assim até o final da narrativa, sem que o participante o explique ou o avalie, “as primeiras músicas que eu ouvi na infância foram as cantigas de ninar e as músicas que as tiazinhas cantavam na hora do lanche como: meu lanchinho entre outras”

(OLIVEIRA, SN, 2015). Trechos como esse, relatam o participante em sua infância em situações que talvez não o fosse permitido reagir às atitudes dos outros, fazendo com que ele apenas reconheça o acontecimento. Porém, em outros trechos, podemos perceber situações semelhantes que, no relato, o participante se compreende em condições de reagir ao que lhe aconteceu, **explicando-o** e **avaliando-o**, “depois fui crescendo ouvindo outras músicas principalmente o hino nacional do Brasil, essa música tinha que tocar todos os dias na entrada da escola, era um tormento...” (OLIVEIRA, SN, 2015).

Como podemos ver, mesmo que o participante apenas narre ou descreva um acontecimento sobre escuta ou prática musical, ao relatá-lo, permite-se reconhecer práticas e usos musicais que os outros exerciam em relação a ou sobre ele. Ao reconhecê-las, o participante tem a escolha, durante o relato, de apropriar-se ou não delas, mesmo que comprometendo-se com sua busca pelo aprendizado. Como podemos ver na narrativa de Rodrigues, os usos da música relacionados a seus pais, por sua escuta ou prática, foram apropriados por ela,

Lembro-me de quando pequena escutar minha mãe cantando e se deixando levar ao som de um bom MPB, meu pai sempre com seus estilos diferenciados, cada um do seu jeito mas sempre me ensinando como era bom ter um som **para se distrair, se descontraír, refletir, sonhar, imaginar**, enfim, como é bom ter uma música para ouvir. (RODRIGUES, SN, 2015, *grifos meus*)

Ou seja, os participantes percebem as ações dos outros sobre si mesmos e têm, durante o relato, a oportunidade de apropriarem-se ou não delas. O tipo de avaliação, descrição ou explicação dessas ações é o que permite ao participante identificá-las com outros acontecimentos. Assim produziram valores e sentidos da música para si mesmos. Como podemos compreender Mendonça, ao concluir sua narrativa,

Antes, na época da minha infância eu escutava música só **por diversão**, eu não sabia o que era realmente a música, não sabia o seu significado, via a música apenas como “música”. Hoje eu vejo a música com outros olhos, **agora elatem um significado pra mim, ela é importante, ela é especial e é pra todos os momentos**. (MENDONÇA, SN, 2015, *grifos meus*)

Em outros casos, os participantes compreenderam que conhecer os usos e práticas musicais de outras pessoas e a maneira como se expressam com a música, são oportunidades de formação musical. Como podemos ver no relato de Mendonça, “a minha aprendizagem é que parece que somos formados e aprendemos a gostar de certos tipos de música pelas pessoas que estão ao nosso redor” (MENDONÇA, SN, 2015).

A importância das pessoas para a vida dos participantes, em algumas narrativas, foram ampliadas desde parentes e amigos, para desconhecidos. Isso, seguindo uma lógica de que conhecer música está relacionado a conhecer pessoas. Por isso, a escuta e prática musical por iniciativa de outros, foi relatada em relação com diversos tipos de outros enos mais diversificados acontecimentos, ao frequentarem suas escolas, igrejas, festas, suas casas, a rua, a casa de amigos e parentes, ao assistirem filmes, seriados e novelas.

Em casa, por exemplo, Gomes viveu uma experiência que se tornou um marco para que buscasse aprender a tocar violão, “certo dia assistindo um filme, vi a cena de uma menina tocando violão e cantando em inglês, nossa! fiquei apaixonada e desejei muito aquilo pra mim. Desde então, comecei a me interessar mais pela música” (GOMES, SN, 2015).

Nesse relato, podemos perceber a descrição do acontecimento, sua avaliação e projeção da busca pelo aprendizado do violão. Porém, a participante não relata a explicação por tal projeção, fazendo-nos depreender que tomou sua decisão apenas pelo fato de ter assistido tal cena. No entanto, Gomes foi uma das quatro participantes que desenvolveu a DNEM e a reescrita de sua narrativa para publicação permitiu que ela compreendesse o processo explicativo pelo qual tomou tal decisão.

[...] um dia, assistindo a um filme de musical do ensino médio, apareceu a cena de uma moça tocando violão e cantando em inglês. A forma como ela se expressava me tocou. A música era um pouco triste, então, por eu ter sido uma criança solitária, pela falta de uma irmã, me identifiquei bastante com aquela cena. Foi aí que me apaixonei pela música, **porque a meu ver, tocar violão e cantar, iria por tudo o que eu sentia pra fora.** (GOMES, DNEM, 2017)

A escolha por determinada prática aqui, veio de uma necessidade que a participante entendeu que seria suprida na música tocada daquela maneira, com aquele instrumento, como foi pela personagem do filme. Ou seja, a apresentação de determinado uso e valor da música pela personagem, provocou a identificação da participante. O que nos permite compreender que, em uma formação musical, a partilha de histórias de vida com a música, permite o contato dos participantes com diversos enredos que contém valores e usos musicais capazes de serem reconhecidos e ampliados por cada um.

Também de maneira similar, Mendonça relatou acontecimentos com parentes na igreja, que tornaram-se marcos para que projetasse aprender a tocar violão,

Na minha família tenho tios, praticamente todos os meus primos que eu convivia e meu avô tocavam violão, a minha tia participava do louvor da igreja, ela cantava e tocava. Vendo isso eu sempre tive vontade de aprender a tocar violão (MENDONÇA, SN, 2015)

Isso também faz Castro, ao descrever que sempre cantava “modão” ao lado de seu avô. Ela avalia e explica, “essa é a lembrança mais bonita que tenho e o motivo pelo qual toco e sou apaixonada por violão hoje, é meu velhinho!” (CASTRO, SN, 2015).

Porém, de outra maneira, Moura parece não ter acontecimentos específicos que a fizeram despertar para determinada prática, mas afirma que, no conjunto deles, começou a ter interesse pela guitarra elétrica,

[...] com esse contato constante com a música eu comecei a criar interesse pela guitarra elétrica, ninguém que eu conhecia na época tocava esse instrumento, mas meu pai tinha um violão. (MOURA, DNEM, 2017)

A percepção do conjunto de usos musicais do outro, revelou preferências e necessidades que ele satisfaz com a música. Esse conjunto se traduz em saberes, em modos de resolver problemas que, quando identificados pelo participante em sua vida, tornaram-se conhecimentos para suas resoluções de problemas com música. Assim como o contato com a constante prática musical do outro tornou-se parte de acontecimentos da vida do participante que, durante o relato, os interpretou produzindo sentidos sobre a música e sobre o outro.

Em suma, as escutas e práticas musicais por iniciativas do outro acontecem em muitos lugares, quando se espera e quando não se espera, quando se quer e quando não se quer. Pois, a música está presente

nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis. (HUMMES, 2004, p.1)

No entanto, como pudemos perceber com os participantes da pesquisa, na narrativa demos sentidos ao que nos acontece. A narrativa se torna uma maneira de lidar com o excesso de música que insiste em participar do cotidiano. Na formação musical (Auto)Biográfica cada uma das músicas que representam determinadas estéticas ou até mesmo determinadas ideologias para o participante é avaliada e valorizada por ele conforme o sistema de valores, padrões estéticos, crenças, procedimentos interpretativos ou visões de mundo construído na própria narrativa e em sua partilha.

O participante, ao atribuir sentidos às músicas, compreende maneiras de construir sentidos novos para as diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora dos encontros de formação. Os participantes, inclusive o professor, compreendem novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo.

Isso, porque pudemos nos observar durante a formação, desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-nos capazes de escutar, nos escutando, de escrever, nos escrevendo, de observar-nos enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas do mundo, para que os acontecimentos com música tenham cada vez mais sentido no ato em que nos acontecem.

4.1.4 Resignificando as preferências musicais

Os estudantes fizeram uma busca de si e de suas músicas nos diversos acontecimentos em diferentes fases de sua vida, como em uma tentativa constante de justificar aquilo que foram um dia para compreenderem o que se tornaram no presente. A música do passado tornou-se um lugar de aplicação de valores sobre quem se tornaram e como valorizam a música no presente, “já gostei de sertanejo, rap, funk, etc. Mas a partir do momento em que o funk começou a ter sua letra mudada e começou a falar da mulher como se fosse apenas um objeto sexual, eu parei de gostar de funk” (GUIMARÃES, SN, 2015). Assim, tais músicas, que aqui representam um estilo musical, demarcaram as “recordações-referências” de determinadas fases da vida.

Como nos acontecimentos apresentados no subtópico anterior, alguns trechos e até mesmo o título de uma narrativa, como a de Costa (SN, 2016) enfatizam que suas preferências musicais advém de “Influências musicais” da escola na infância, dos pais e da região que vive. Essa participante, por exemplo, mostra estar entregue às influências musicais daqueles que a cercam e sua ação é avaliar tais músicas que ouve por intermédio deles. Como nos seguintes trechos, “nós ouvimos sem querer, quando toca para algumas crianças” e, “quando nos damos conta, estamos mentalmente cantando a música sem parar”.

Mas, durante o relato, alguns desses estudantes tomaram outras posturas, construindo-se de maneira progressiva, ao explorarem o que os aconteceram e ao produzirem ações de compreensão sobre comportamentos e expectativas, ou de maneira estratégica, que mostraram a percepção de sua mudança de gosto musical, de acordo

com as pessoas e as situações da vida. Como faz Azevedo (SN, 2015) que, inicialmente, relata, “quando meus familiares se reúnem, eles ouvem moda sertaneja, sertanejo, eletrônica.” Porém, mais adiante, no trecho, “nós ouvimos de acordo com nosso humor ou momentos”, mostra sua **estratégia** em escolher determinadas músicas para determinados humores ou momentos.

Portanto, as preferências musicais do outro, assim como suas escutas e práticas musicais, foram reconhecidas, explicadas, de acordo com uma interpretação sobre o contexto e necessidades do outro, e avaliadas como opção por apropriação ou não delas pelos participantes, durante o relato.

4.1.5 Encontros de formação musical

Conforme apresentado no capítulo anterior, o processo de PFA foi dividido em duas partes em que, a primeira coincidiu com o período de formação musical, do curso regular do primeiro ano do ensino médio integrado dos estudantes participantes da pesquisa, e a segunda, ocorreu após esse período, por meio da encomenda da narrativa e em momentos presenciais para partilha dessas narrativas. Todavia, a encomenda da narrativa foi feita com base em três eixos, memória musical na família-infância, memória musical nas escolas e memória musical atual.

Isso, possibilitou aos participantes relatarem e refletirem sobre os acontecimentos em suas escolas no passado. No entanto, como podemos perceber no seguinte exemplo, o relato de um acontecimento do passado é ressignificado em direção ao que o participante compreende hoje, ser uma “aula de música de verdade”,

eu nunca tive aula de música nas escolas que frequentei na minha infância, tinham eventos de músicas infantis para o público infantil e para pais, mas nunca tive aula de música de verdade como estou tendo no meu primeiro ano do ensino médio (GUIMARÃES, SN, 2015).

A explicação ou avaliação de trechos como esse, mostraram os participantes tomando consciência de sua responsabilidade e poder de ação sobre o que os acontece no presente, neste caso, a “aula de música”. Ao explicar e avaliar os trechos de suas narrativas, os participantes ressignificaram valores da música e, conseqüentemente, de sua formação musical para si mesmos. Localizaram-se no presente, implicando-se com sua formação musical no IFB-CSAM. Em sua narrativa, Guimarães parece perceber na formação musical ali, a possibilidade de realizar seus propósitos do passado, quando diz,

“Queria também poder tocar algo, eu falava comigo mesmo, aliás ainda tenho esse desejo de tocar algo como: violão, sax, entre outros” (GUIMARÃES, SN, 2015). Assim, tomando uma atitude **estratégica** durante o relato.

A localização em seu presente faz, também ao se avaliar em sua infância, considerando que não tinha o “direito de falar se gostava ou não gostava de música”, pois nunca teve a “oportunidade de achar que gostava ou não gostava”. Sua explicação para esse trecho vem a seguir,

Fui mesmo aprender a ter um estilo musical a partir dos meus 10 ou 11 anos, pois foi aí que eu comecei a ficar por dentro dos assuntos, então eu comecei a gostar nesta idade. (GUIMARÃES, SN, 2015)

Estar “por dentro dos assuntos”, é o que lhe dá o direito de falar sobre seu gosto e, no encadeamento das orações, parece que a formação musical no IFB-CSAM é uma dessas opções de estar “por dentro dos assuntos”, juntamente com suas pesquisas na internet e apreciação das músicas de seus vizinhos. Portanto, sua “oportunidade de achar” é alcançada durante o relato, em que se percebe “por dentro dos assuntos”.

Foi através dessa experiência também, que pude olhar a música de um jeito diferente, pois eu escutava a música só por escutar e, por isso, não fazia sentido nenhum, mas com essa experiência, agora sei que preciso escutar a música por eu me descrever com ela, pela sua letra, pela sua melodia, seus timbres, etc. Por isso foi legal eu ter tido essa experiência, pois aprendi muitas e muitas coisas boas. (GUIMARÃES, SN, 2015)

Portanto, a narrativa permitiu a percepção e a concepção do que o participante considera ser importante para sua formação musical. Assim, deixando claro também aos outros participantes, os caminhos que pretende trilhar e possibilitando a formação com os outros.

A experiência do relato sobre os acontecimentos em diversos contextos pode contribuir para que reflitamos na área de Educação Musical sobre pessoas e, conseqüentemente, sociedades que estão se formando com música e como. Pois, a formação possibilitada pela narrativa e sua partilha, permite-nos conhecer para refletir sobre os sentidos compreendidos pelos participantes em outras formações musicais da vida deles. Essa é a reflexão que nos oferece Moura (2017),

No início das aulas, era um professor que me matinha em uma sala diferente da dos outros alunos. Eu ficava sozinha numa sala, treinando o que ele mandava durante boa parte da aula. Depois, o professor mandava eu voltar para a sala onde todos estavam para mostrar para ele. Isso criou uma barreira, não só com o aprendizado do instrumento, mas também com meu relacionamento com as pessoas. Comecei a me fechar mais, praticamente não falava com os outros

alunos, já que me mantinham em sala diferente, devido ao meu nível. Eu não tinha oportunidade de conhecê-los devidamente. Isso ocorreu durante meses e eu resolvi deixar as aulas[...] (MOURA, DNEM, 2017)

Além do desestímulo com a música, provocado pela concepção de ensino do referido professor, podemos perceber um ensino de música que gera dependência e exclusão social. Como podemos perceber no relato que segue, a participante relata outra experiência que nos apresenta o contrário de tal concepção de ensino, e suas consequências para ela,

[...]alguns dias antes de eu cancelar minha matrícula, entrou um novo professor, ele conversou comigo e perguntou o que eu queria aprender. Me mantinha perto dos outros alunos, mesmo eu estando em um nível diferente do deles e, isso não me prejudicava, pois, os meus colegas acabaram me ensinando muitas coisas e me ajudavam a corrigir meus erros. Comecei a criar um amor pela música, a nova forma em que ela foi apresentada para mim, me conquistou novamente. Aquela paixão que tinha sido apagada quando eu era menor, estava crescendo novamente. Depois de algum tempo, eu fiquei mais alegre, comecei a me expressar melhor e até mesmo comecei a aceitar um pouco do sertanejo e de outros estilos que os meus colegas me apresentavam. Assim, continuei com as aulas e me apresentei. Fiquei satisfeita com a apresentação.(MOURA, DNEM, 2017)

Essa concepção de ensino mostra a responsabilidade que o professor tem pela estudante e pela relação entre ela e seus colegas em prol do desenvolvimento musical. Tal experiência com o referido professor, em confronto com a experiência anterior, permitiu que a participante compreendesse que “às vezes, não gostamos de algo, devido a forma que nos é apresentada ou ensinada. **O método em que se ensina a música para o ser humano, interfere na forma que ele a vê e, como a pessoa insere a música no seu cotidiano**” (MOURA, DNEM, 2017, *grifos meus*). Portanto, as narrativas dos participantes, nos permite repensar as práticas de formação musical, ao conhecermos seus processos de construção de saberes e conhecimentos.

Além disso, em sua narrativa, a participante deu sentido a sua história e compreendeu novos valores para a música, como podemos ver no seguinte relato,

[...]a música continua me dando força e, **lembrar das experiências que tive com ela, me faz ser mais perseverante**. Não costumo desistir facilmente das coisas e também **me tornei uma pessoa que sempre procura olhar para os dois lados da situação antes de concluir algo**. (MOURA, DNEM, 2017, *grifos meus*)

O sentido é dado pela participante no entrelaçamento dos acontecimentos que teve com a música, produzindo uma história de perseverança. Sua persistência em acreditar que a música não era aquilo que seu primeiro professor a apresentou, dando a ela uma

segunda chance de experienciá-la pela perspectiva de outro professor, somou valores à música, tornando-a como algo que lhe dá força. Assim, sua história com a música, passa a ser uma chave de interpretação para outros acontecimentos de sua vida.

Compreendo a responsabilidade que temos como professores de que a maneira como propomos música interfere em **“como a pessoa insere a música no seu cotidiano”** e ainda, em como a música pode adquirir valores para a vida. Além disso, compreendo também que é na relação com diferentes perspectivas sobre música que se pode construir concepções próprias sobre ela.

Assim, pensando a formação musical, busquei construir esse processo de PFA, como dito em capítulos anteriores, elaborando um roteiro de ações e de pesquisa, que eram retroalimentados com as palavras dos participantes. Busquei estar aberto para ressignificar minha concepção sobre formação musical sempre que algo me acontecia durante a leitura das narrativas ou em suas partilhas durante os encontros. Essa busca por experiência, mesmo durante minhas ações, como em uma permanente pesquisa, nos proporcionou os momentos mais inesperados. Momentos que, se eu como professor não me colocasse em tal postura de pesquisador, teriam sido ignorados para que tudo ocorresse conforme o que já estava planejado. Ou seja, até mesmo o planejamento, pautado pela pesquisa, tornou-se um documento de acesso à experiência.

A compreensão sobre a importância de tal postura do professor em uma formação musical, pude ter durante a partilha do dia dezoito de maio de 2016, quando pedi que os estudantes falassem das experiências musicais que tinham tido juntos. “Teve uma vez que você cantou” respondeu Silva (EP, 2016). A surpresa foi justamente porque eu sempre cantava durante os encontros de formação, mas naquele dia para ela, parece ter sido diferente. Foi durante um encontro que seguia conforme o que eu havia planejado, quando, não me lembro o porquê, os estudantes me pediram que cantasse uma composição minha. E, abri mão do que “precisava” cumprir, toquei e cantei para eles. Essa foi uma experiência para eles que, ao partilharem comigo, não me impactou no momento, mas ao relatá-la aqui, passou a ser minha também. Ou seja, compreendi o pedido dos participantes como um pedido de abertura naquilo que estava sendo desenvolvido. Essa abertura nos levou para outra direção naquele encontro. Abriu-nos um caminho que era só nosso para chegarmos ao conhecimento. E essa aceitação de intervenções, como abertura de caminhos para o conhecimento, tornou-se, a partir deste escrito, parte de minha formação.

Dalí em diante, dispararam a contar outras de nossas experiências em conjunto, “...e quando você participou da nossa apresentação de inglês” (SILVA, PTSN, 2016) e, “teve aquele dia que a gente apresentou um rap. Foi eu, a Jéssica e as Marias” (OLIVEIRA, PTSN, 2016). Relembrando experiências, foram citando outros momentos, dentre os quais, nenhum deles mencionava um de nossos encontros planejados, mas aquilo que surgiu de inesperado neles e em outras situações nossas dentro da escola. Como no final de um encontro, em que os estudantes pediram que eu e o professor substituto tocássemos para que eles cantassem. Comecei tocando, mas aos poucos fui me afastando para buscar compreender o que acontecia ali. A turma toda ficou, juntamente com o professor, cantando durante um bom tempo.

No encontro da outra semana, perguntei a eles o que tinha acontecido naquele dia, no final daquele encontro. Eles responderam, “eu acho que é uma forma de unir mais a turma. Ainda mais quando toca uma música que todo mundo sabe.” (ARAÚJO, EDPFA, 2016), e foram se completando, “é uma forma de harmonia mesmo entre as pessoas, todo mundo se liga em uma só coisa, um só objetivo que é cantar.” (SOUZA, EDPFA, 2016). “A gente acha que faz uma festa assim, tipo pq vai acabar...no 3º ano” (NASCIMENTO, EDPFA, 2016). E, para inscrever essa experiência na música, “Sim. Eu acho que a melhor forma da gente manter é lembrar disso tudo. Eu acho que isso tudo é uma lembrança...” (RODRIGUES, EDPFA, 2016).

Contudo, além da abertura para que os encontros de formação musical fossem um lugar de experiência, na narrativa, tanto oral como escrita, os participantes entrelaçaram os acontecimentos de suas vidas com música, dentro e fora dos encontros de formação, produzindo sentidos para ela, como de harmonia entre os participantes, como de fazer uma festa para comemorar o término do período de formação no IFB-CSAM, como uma forma de recordar, no futuro, de tudo o que os participantes viveram juntos durante o período de formação no IFB-CSAM, dentre outros sentidos que serão percorridos nos próximos tópicos.

Ao perceber essa produção de sentidos durante a partilha, compreendi a formação musical como um laboratório, um lugar de experienciar a música e a vida, de interpretar a música, o outro e os mais diversos acontecimentos com música de nossa vida, em diversas perspectivas. E, isso aconteceu nessa relação entre os participantes, dentre os quais, inclui-se o professor. É o que podemos perceber também no relato seguinte, sobre o que nos aconteceu durante a partilha das narrativas.

Ao projetar o primeiro trecho de narrativa na tela, em slide, “eu inventava canções aleatórias sobre a paisagem, sobre o céu, o que tinha na linha azul do horizonte e mais uma penca de coisas da vida.” (OLIVEIRA, SN, 2015). A turma se manteve em silêncio durante alguns minutos.

Uma participante rompeu o silêncio, “O que tinha na linha azul?” (DOMINGUES, PTSN, 2016). Oliveira respondeu, “O inalcançável, né!? Porque quanto mais você andar pro horizonte, mais longe ele vai ficar” (OLIVEIRA, PTSN, 2016).

Perguntei para ela, qual sentido aquilo tinha em sua vida, e os outros estudantes começaram a responder em seu lugar, dizendo o que haviam compreendido de si mesmos com aquele trecho, “...era uma forma dela dizer o que tava sentindo naquele momento” (RODRIGUES, PTSN, 2016). A música como a forma ou materialização do que se sente, pareceu ser um significado atribuído para a música pelo coletivo.

Os participantes continuavam a relatar sentidos relacionados aos acontecimentos da vida que identificavam com aquele trecho, “...às vezes eu fazia isso quando era criança, de sair inventando músicas do nada assim, sobre qualquer coisa. Assim, você vê a beleza nas pequenas coisas da vida. Muita gente perde isso, né!?” (NASCIMENTO, PTSN, 2016).

Para Nascimento, compor melodias é ver a beleza nas “pequenas coisas”. Para ela, compor, mesmo sendo uma ação, é uma busca, uma pesquisa sobre a vida. O que me faz recordar de um texto que me foi apresentado por minha orientadora,

Escreva para ler, **escreva para aprender**, escreva para questionar, escreva para duvidar, **escreva para descobrir**, escreva para nada, escreva para entender, **escreva para ver**, escreva para doer, escreva para descrever, escreva para destilar, escreva para explicar, escreva para contar, escreva para afirmar, escrever para persuadir, **escreva para inspirar**, escreva para testemunhar, escreva para esclarecer, escreva para desafiar, escreva para provocar, **escreva para compartilhar**, escreva para confortar, escreva para lembrar, **escreva para sentir**, escreva para confessar, escreva para chorar, escreva para deixar ir, escreva para amar, escreva para crescer, **escreva para viver**. (JULIEN, 2012, *tradução minha, grifos meus*)

Ao perceber o valor que a escrita tem para a autora, podemos fazer uma comparação e percebermos o valor que a música tem para os participantes, de fazê-los **ver** e **sentir** “a beleza nas pequenas coisas da vida”. E, sendo “uma forma de se expressar sobre as pequenas coisas, que ela falou... é um pouco de praticar um autoconhecimento, né!?” (MATUZALÉM, PTSN, 2016). Ou seja, ao compor música, buscando ver algo, o participante se expressa sobre esse algo e ao mesmo tempo, pratica autoconhecimento. O participante parece ter a compreensão de que sua música é uma

narrativa, algo que reflete quem ele é. Assim, mostrando que compõe para **aprender, descobrindo** sobre si mesmo.

Nesse movimento, os participantes começaram a reconhecer na música um lugar para inscreverem-se em uma linguagem subjetiva da experiência. Ou seja, a dificuldade de escreverem sobre si mesmos, para eles, é superada na música, “**é bastante difícil escrever sobre você mesmo**, eu acho. Pelo menos eu acho. E é **uma forma de praticar isso: escrever música**” (MATUZALÉM, PTSN, 2016, *grifos meus*). A autora do trecho compartilhado responde ao colega,

[...] no texto explica, é porque quando eu era criança, fui muito sozinha, né!? E aí, eu não tinha a atenção de ninguém, então eu arrumava alguma coisa pra me distrair. Daí eu tinha muitos animais, então geralmente eu ia brincar no mato com gato, cachorro... risos. E aí, tipo era meio o que você falou, **era dar valor às coisas da vida**. (OLIVEIRA, PTSN, 2016, *grifos meus*).

Assim, os participantes foram importando os relatos orais do outro para si mesmos até chegarem em uma compreensão coletiva daquilo que entendem ser importante para suas vidas e, conseqüentemente, para nossa formação musical no IFB-CSAM. “Eu também acho que tipo... **todos nós deveríamos fazer o que a Jaíne faz**. Porque, imagina chegar no final da vida e perceber que, ah eu deveria ter dado mais atenção às coisas pequenas” (DOMINGUES, PTSN, 2016, *grifos meus*). A compreensão de que “**todos nós deveríamos fazer o que a Jaíne faz**” descreve a participante ressignificando e atribuindo novo valor à composição musical, como uma ação necessária para se dar atenção “às coisas pequenas”.

A participante Domingues compreende que isso é estranhar o que se tem naturalizado, como a família. Assim, recorda de sua mãe, falecida há um ano, e destaca a importância de valorizar o que se tem, registrando-o na música. O que, mais uma vez descreve a música como uma narrativa que produz recordações-referências, permitindo que com elas a participante perceba em detalhes, interprete e compreenda os acontecimentos de sua vida. Como responde Oliveira, dando sinais de ressignificação de sua experiência com o outro, “Inclusive tem uma música do Armandinho que fala isso ‘...a felicidade se encontra nas coisas mais simples da Terra, às vezes a paz de um sorriso pode desarmar uma guerra’” (OLIVEIRA, PTSN, 2016).

Iniciou-se um novo momento naquele laboratório, em que Vilar teve uma outra compreensão sobre aquele trecho da narrativa de Oliveira,

é engraçado também, porque todo mundo que falou que fazia o que a Jaíne fazia, **falaram se referindo a quando eram crianças, né!?** Como a gente vai perdendo isso ao longo da vida, então **era importante a gente continuar fazendo**. (VILAR, PTSN, 2016).

Os colegas concordaram e, após um momento de silêncio ela continuou,

É porque assim, **a criança já é feliz por pouca coisa**. Eu vejo isso na minha irmã, ela tem dois anos e se você falar, pode ser qualquer coisa que seja mínima, para ela é a melhor coisa do mundo. Às vezes a gente dá um copo d'água pra ela e ela fica toda feliz. Eu fico pensando... cara, uma coisa tão simples e tão pequena e ela fica tão feliz e, **porque a gente, às vezes, pensa que é o pior de todos?** E, mais que dar valor como o pessoal tá falando, **eu acho que é enxergar coisas novas, né!?** Não pra dar valor, ah! eu dou valor a isso... mas enxergar! **Porque a criança tem, eu acho que é um dom, de enxergar coisas em coisas pequenas**. [...] E, qualquer coisa, como a Jaíne via no horizonte... no céu [...] (VILAR, PTSN, 2016, *grifos meus*).

A participante compreendeu a capacidade de se tornar aberta, exposta, como sujeito da experiência, na maneira em que uma criança percebe o mundo. O que permitiu-nos compreender que pesquisar sobre a própria história, é voltar aos acontecimentos que já passaram, dando “atenção às coisas pequenas” e agregando “valor às coisas da vida”. Acontecimentos que haviam passado sem que os participantes percebessem seus valores para sua formação, foram revisitados e reinterpretados em diversos sentidos. Assim, a narrativa configurou-se como uma segunda chance de perceber e implicar-se com a vida. Essa compreensão dos participantes, coincidiu com os momentos finais da formação. Como que preparando-os para perceber os acontecimentos da vida, dali em diante, logo na primeira vez que os acontece. Como Caeiro (PESSOA, 1993) nos instiga a fazer, buscando uma formação em saber desaprender,

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender

E, depois daquilo, a partilha continuou com Oliveira ampliando tal “dom” para um tipo de postura, de percepção do mundo, de sensibilidade para ele. “Ainda vejo, tá?” (OLIVEIRA, *ibidem*), “ela é uma criança então..risos” (SILVA, *ibidem*). “Inclusive, as

meninas ficam me zoando. Elas falam que eu sou muito sensível. Sou só criança, gente” (OLIVEIRA, *ibidem*).

A partilha foi seguindo e os participantes foram trazendo o que entendiam nesse sentido, sobre suas experiências com leituras, músicas e filmes,

É que nem, quem já leu o mundo de Sofia vai entender, o filósofo escreve sobre como quando **a gente fica mais velho, a gente desce da ponta do pêlo do coelho** [...] (SILVA, *ibidem, grifos meus*)

Ou até mesmo o livro pequeno príncipe, que ele fala que as pessoas grandes são bastante chatas e **as pessoas grandes não entendem** e que elas **só ficam envolvidas com aquelas coisas ali do cotidiano**. Por exemplo, o empresário que só fica lá fazendo contas, fazendo contas e não vai fazer outras coisas, **tem que fazer aquilo, fica preso naquilo**. (DOMINGUES, *ibidem, grifos meus*)

[...]E aí, tem uma parte que ele fala que **o problema não é ficar adulto, é esquecer da infância** [...] (VILAR, *ibidem, grifos meus*)

Provocando aos participantes diversas interpretações sobre a música, sobre o outro e sobre si mesmos, a formação foi um espaço para sabermos quem somos, com as músicas e acontecimentos de nossa vida. Assim, Vilar, apoiada pelos outros participantes, delineou um propósito comum para nossa formação musical,

É uma proposta boa pra sua pesquisa, já que é melhorar as aulas de música do ensino médio, é **despertar o nosso lado criança**. Porque, por mais que a gente, a alguns dias atrás ainda fossemos crianças, acho que a gente vai esquecendo e **é tão bom assim, nestes momentos, quando a gente lembra, que dá vontade de ser, mas não é do nosso dia a dia**. (VILAR, *ibidem, grifos meus*)

A busca pelo discernimento do que os acontece gerou “vontade de ser” alguém que percebe o mundo como uma criança percebe ou como um adulto que não vai se “esquecer da infância”. E para isso, propuseram mantermos esse processo como um hábito em nossa formação, tendo a música como uma recordação-referência que os remete a si mesmos no passado, à outras pessoas e a suas relações com elas e com o mundo.

No entanto, compreender as narrativas de estudantes é mais do que escutá-los para construir um ensino com base em práticas e músicas de seus gostos ou de seus cotidianos. A formação musical em justaposição com as narrativas permitiu que seus participantes entrelaçassem os mais diversos acontecimentos de suas vidas com música. Com isso, reconheceram e deram a conhecer suas práticas musicais, seus projetos com a música, seus gostos, seus modos de relacionarem-se com suas experiências entre seus pares e com suas músicas, seus diferentes valores, sentidos e usos, dentre outras

compreensões que os aconteceram durante a leitura dessas narrativas. Portanto, a formação musical com narrativas (auto) biográficas aconteceu na relação entre os mais diversos outros presentes na vida dos participantes e em seus contextos, inclusive de formação musical no IFB-CSAM.

Assim, como podemos ver com Domingues que, mesmo relatando seus contatos de diversos tipos com a música na família, na igreja e até em escola técnica de música, durante sua narrativa, teve a oportunidade de desenvolvê-los durante esta PFA onde, inclusive, dando sentido a suas experiências para a escolha de sua profissão com a música,

Aprendi muito na escola que, no meu caso, teve um papel fundamental pois **me ajudou a desenvolver minhas escolhas e meus pensamentos**. Quando entrei no IF tive contato com a música pela primeira vez, em uma escola de educação básica, isso **me ajudou a escolher definitivamente minha carreira**. (DOMINGUES, DNEM, 2017)

O cerne da questão, sobre que tipo de pessoas e sociedade queremos formar, sugerida por Bowman (2001), perpassa pelo reconhecimento de si mesmo e do outro. Em que, tanto valores, como usos, sentidos e projeções que se tenha sobre/com música, não são impostos pela perspectiva da figura de autoridade, mas coexistem durante a formação musical. Como exemplo, Oliveira conta a experiência que teve com seu pai e que retardou sua realização com a música, “ao pedir um violão pro meu pai, houve uma distância de interesses, ele queria que eu tocasse teclado para formar uma banda e me tornar profissional, mas eu só queria um violão para me expressar” (OLIVEIRA, DNEM, 2017). Talvez à época a participante não conhecesse ou mesmo não soubesse comunicar ao seu pai, a sua intenção com a música. Mas, pelas narrativas, a participante pôde compreender a si mesma, permitindo aos outros que também a compreendessem, reconhecendo-se naquele espaço de formação musical.

Diferentemente de uma relação de ensino e aprendizagem, na formação, não é o professor quem responde à questão, que tipo de pessoas e sociedade queremos formar, mas cada participante durante a partilha de experiências de vida, suas ressignificações e produções de sentidos, que acontecem no coletivo da formação musical.

Como visto, tal resposta pode ser possibilitada na produção e partilha de narrativas, que permite a localização de cada participante no presente, de acordo com sua prospecção e projeção e, de acordo com o reconhecimento do lugar que o outro também possui nesse coletivo.

A busca pela autonomia dos participantes durante a formação, não significa que o professor tenha que se ausentar dessa experiência, mas que se torna um dos participantes dela. Assim, gerindo sua própria formação, ao planejar, propor e participar de atividades de formação musical com os outros participantes. É subir para a “ponta do pêlo do coelho” e ter a lucidez sobre si mesmo de saber que podemos aprender com o outro, com cada participante, enxergando sempre “coisas novas” no espaço de formação musical e na vida. Assim, o professor e a escola, em um tempo que se tem total acesso à informação, se tornam essenciais para possibilitar que seus estudantes reconheçam e se impliquem em seus contextos, entrelaçando os mais diversos acontecimentos, informações e conhecimentos de si e do outro, para produzir sentidos.

4.1.6 Os usos, os contextos, as práticas musicais e os valores simbólicos da música para os participantes da PFA

No entanto, a perspectiva de Delory-Momberger (2012) sobre os modos (**narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo**) dos participantes no relato, permitiu que chegássemos a algumas compreensões, de que existem experiências com música na vida dos participantes que eles ainda não atribuíram sentido e que, por isso, podem ser exploradas durante a formação musical (modo narrativo); sobre a descrição de contextos, práticas musicais e repertórios musicais (modo descritivo); de usos da música e processos de apropriação e transmissão da música (modo explicativo); sobre preferências musicais, valores simbólicos da música e sentidos da música e do outro, além da identificação com determinada pedagogia musical (modo avaliativo).

O modo descritivo demonstrou a percepção de detalhes da experiência pelos participantes. Tal modo permitiu o reconhecimento de práticas musicais e usos da música, além de outras características que parecem ser importantes para os participantes em suas experiências. Ou seja, pude destacar práticas e usos musicais que importam a cada sujeito e que possibilitam futuras abordagens de formação musical, considerando a ampliação e o desenvolvimento de tais práticas e funções.

O modo explicativo denotou processos de compreensão e de tomadas de decisão para escolhas de determinadas práticas e funções musicais. O modo avaliativo explicitou, valores, preferências e concepções de música e de formação musical.

Em relação às atitudes (**estratégica, progressiva, arriscada, na expectativa**) dos participantes durante o relato, o agir estratégico, demonstrou estratégias que se

caracterizam por atitudes de planejar o uso da música e de negociar suas representações em diversos aspectos da vida.

As atitudes de expectativa apareceram em relação à formação musical no IFB-CSAM, denotando uma abertura para o que lhes sobrevier naquele ambiente. O agir progressivo foi percebido durante os relatos em que os participantes, inicialmente, mostraram-se passivos diante do uso, práticas e influências musicais de outros, mas que, progressivamente, foram dando sinais de apropriação, ao avaliarem, explicarem e até mesmo conceituarem tais ações do outro.

Contudo, tais modos e atitudes nos relatos sobre as brincadeiras com músicas, durante a infância e sobre, as escutas e práticas musicais, por iniciativas próprias, possibilitaram dentre outras compreensões, o reconhecimento e a apropriação de práticas musicais (de escuta, de cantar, de fazer shows, de dançar, de escrever letras de músicas, de compor melodias e de improvisado) relacionadas com as vidas e contextos dos participantes. Possibilitaram também, a compreensão sobre a construção e reconhecimento de repertórios de usos musicais (de trazer paz ao ambiente, de unir as amizades, de tornar a brincadeira mais legal, de expressão, de identificação com acontecimentos e pessoas, de comunicação ou aprendizado de outros idiomas, de prazer estético, de transcendência, de fazer dormir, dentre outras) também relacionadas com suas vidas e seus contextos (igreja, casa, escola, chácara, carro, ônibus).

Isso permite-nos compreender que o processo narrativo e sua partilha são oportunidades de ressignificação de acontecimentos do passado em experiências e sentidos. Portanto, a seguir, apresento minha compreensão com as narrativas que, de suas ressignificações, geraram nas “recordações-referências” de si e do outro, acontecimentos musicais, motivos e motivos recorrentes, retornando valores de forma sistemática e diversos sentidos àqueles que os relatou.

4.2 As dimensões das recordações-referências – O si mesmo, o outro e o tempo

A identificação das recordações-referências aconteceu enquanto os participantes discerniam-se do outro e de si mesmos em diferentes tempos da vida. Por isso, os acontecimentos relatados foram identificados ora como representação de si mesmo ora como representação do outro.

Se a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2016, p.26), o relato torna-se uma oportunidade de experiência

que, além de encontrar os outros presentes nos diversos acontecimentos, permite que nos encontremos conosco tornando-nos outros na narrativa. Esse processo aconteceu na medida em que os participantes, no presente, relataram cada um desses envolvidos na experiência, mostrando assim o discernimento entre si mesmo e o outro, de acordo com o tempo.

Durante o relato, o reconhecimento e o estranhamento de si mesmo permitem-nos perceber a distinção do outro em dois tipos, 1) o outro, com o qual partilharam experiências no passado e no presente da PFA. Esse outro é representado por pessoas ou músicas com os quais os participantes se relacionaram e/ou se relacionam em seus diversos contextos sociais, históricos e culturais, inclusive dentro da escola e dos encontros de formação no IFB-CSAM; 2) o outro, como o si mesmo de um tempo do passado, que não representa ou representa em partes ao si mesmo no presente. A seguir, detalharei com as narrativas, cada um desses outros, permitindo que transpareçam a posição/sentido do si mesmo em relação a eles, para pensarmos sua formação musical.

O outro, com o qual partilharam experiências no passado e no presente da PFA, é representado por pessoas ou músicas com quem se relacionaram ou relacionam-se, durante acontecimentos musicais. Podemos perceber a música como narrativa do outro, em que o sujeito se identifica com ela em **consonância** e, a música como narrativa do outro, em que o sujeito se reconhece com ela, mesmo em **dissonância**. O sujeito vai se constituindo nesta relação com o outro, ora assemelhando-se, ora diferenciando-se dele ou de sua música, como em um movimento de tensão e acomodação.

Figura 7: Partilhando experiências consigo mesmo e com os pares



Fonte: Elaborada pelo autor

Como podemos ver nas narrativas, os participantes encontraram **consonância** de seus elementos (auto)biográficos com a música, mesmo composta por outra pessoa. Como constata Salgado, a música é a representação “de um momento ou de uma pessoa muito importante” (SALGADO, SN, 2015). Semelhantemente, como compreende Canedo,

[..]é incrível a sensação que temos ao escutar certas **músicas que nos fazem lembrar de alguém ou um passado**. Eu, particularmente, tenho uma música que me faz lembrar o passado é “who says” da Selena Gomez. Essa música era o meu despertador na 5ª série, que foi uma época legal da minha vida. Quando eu a escuto, eu lembro de muita coisa, então **podemos dizer que música também é memória**. (CANEDO, PN, 2015)

Assim também, Oliveira lembra de sua infância ao ouvir “Meu Deus é Soberano” (FERNANDINHO, 2009), “todas as manhãs, minha mãe ligava o radinho e só tocava essa música. Eu ouvia comendo pão de sal com vitamina de abacate, sentada na área da chácara.” (OLIVEIRA, WEM, 2017).

Essa imbricação de memórias musicais “da infância, adolescência e vida adulta com lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais, grupos de amigos e familiares e práticas pedagógicas, dentre outras lembranças”, foi percebida nas narrativas orais e escritas que analiso aqui, assim como também foi por Torres (2003, p.84) nos relatos escritos e nas entrevistas narrativas em seu trabalho, e a nomeia de “autobiografias musicais”.

Aqui, compreendo as músicas relacionadas às memórias musicais como recordações-referências e os trechos que se destacam nelas, compreendo como acontecimentos musicais. Estes, fazem relação com os acontecimentos da vida e os descrevem para o sujeito em outro tempo, no tempo da música, que é o tempo em que o acontece. No entanto, durante o relato, tais acontecimentos musicais, assim como os acontecimentos da vida, podem ser reinterpretados para tornarem-se experiência e então, comunicarem sentidos .

O que podemos ver adiante nesta pesquisa é a implicação disso para a EDM, ao refletir sobre como tal imbricação favorece à formação musical. Desde a identificação de recordações-referências de si mesmo e do outro, possibilitando a reinterpretação desses dois entes para a reconstrução das histórias que representam o sujeito; a ressignificação de valores, significados, sentidos e usos que detém em sua relação com a música; os acontecimentos musicais trabalhados, pedagogicamente, em uma formação que perpassa a percepção, prática, leitura e composição musical; a compreensão para si mesmo e para o outro, durante a partilha de narrativas, do modo singular pelo qual o sujeito se inscreve nesses acontecimentos; até, dentre outras possibilidades, o reconhecimento, pelos participantes, de que tal imbricação pode ser produzida em conjunto, propositalmente, no tempo da formação musical para, a partir dali, tornar-se memória em seus futuros.

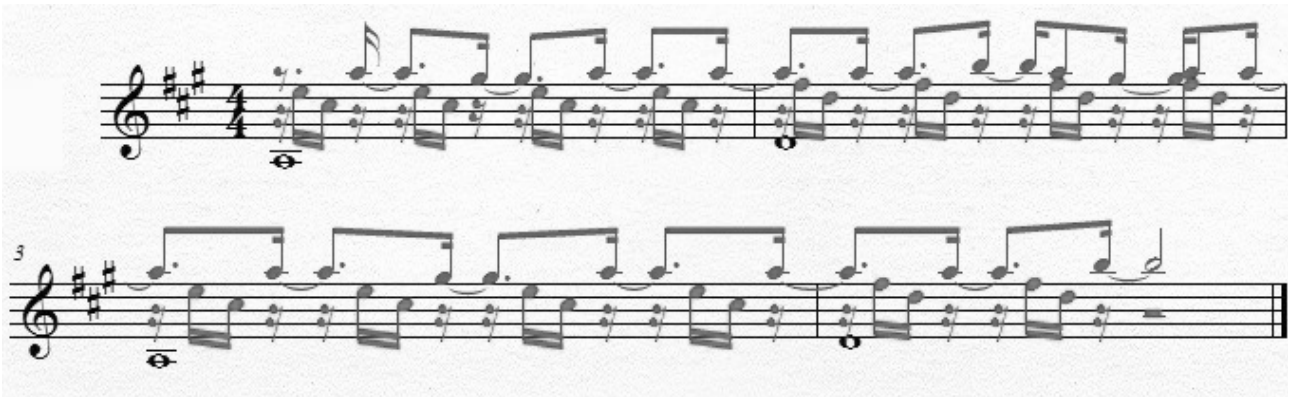
Para isso, os participantes identificaram, como visto no tópico anterior, músicas como recordações-referências de momentos que marcaram suas vidas e, nessas

recordações-referências, identificaram acontecimentos musicais. Como podemos ver em Castro,

Você sente algo estranho que não consegue expressar, então, às vezes você ouve uma música e vê **a letra e até a melodia, alguma unidade dela** e eu, caraca! **Tem a ver com o que eu tô passando!** Na música tem sempre **alguma coisa que acaba falando comigo pra cada momento.** (CASTRO, PTSN, 2016, *grifos meus*)

E especificamente, essa “coisa que acaba falando” é desvelada durante o relato que, para Matuzalém, são “as entradas com o violão”, da música “Dom Quixote” (HAWAII, 2010), que “me lembram bastante as viagens que eu fazia com a minha família...” (MATUZALÉM, WEM, 2017).

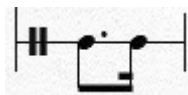
Figura 8: Transcrição do violão da música Dom Quixote



Fonte: Elaborada pelo autor

Segundo o participante, esse trecho tornou-se um acontecimento musical carregado de sentidos. Como também compreende Serpa, “o tocar música, não é só um acompanhamento de letra, mas é um sentido de toques que expressa sentimentos...” (SERPA, SN, 2015). Um conjunto de sons que remetem aos sentimentos que o participante tinha durante suas viagens de família e, ao mesmo tempo, por estar relacionado a ela, representam o sentido de propriedade dele e de sua família. Nesse acontecimento musical podemos identificar um motivo rítmico e melódico que se repete durante todo o trecho que o participante se refere.

Figura 9: motivo rítmico e melódico



Fonte: Elaborada pelo autor

E, segundo Grove, motivo é

uma pequena ideia musical, seja ela melódica, harmônica, rítmica ou todas as três. Um motivo pode ser de qualquer tamanho, embora seja mais comumente identificado como a menor subdivisão de um tema ou frase que ainda mantém sua identidade como uma ideia. É mais freqüentemente imaginado em termos melódicos e é esse aspecto do motivo que é correlacionado com o termo *figura*. (GROVE, 1990)

Tal motivo torna-se recorrente nas músicas relatadas por Matuzalém em determinado período de sua vida. Como podemos observar na melodia que o participante diz “...estou escutando no exato momento que escrevo esse texto, Leãozinho” (VELOSO, 2011 *apud* MATUZALÉM, SN, 2015),

Figura 10: Transcrição da melodia e da harmonia de “O leãozinho”

The musical score for "O leãozinho" is presented in four staves, each with a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff contains the melody from measure 1 to 4, with chords C, G7, Am, and Em indicated above. The second staff continues the melody from measure 5 to 8, with chords F, Bb, and C. The third staff shows the melody from measure 9 to 12, with chords Am, Am(7M), Am7, and Am6. The fourth staff covers measures 13 to 16, with chords F, Am/E, Dm7, and G7, and concludes with a D.C. (Da Capo) instruction.

Fonte: Elaborada pelo autor

E assim seguem as outras músicas, compostas por outros compositores de décadas anteriores ao seu nascimento, mas que o participante identifica-se com elas em consonância, pois as escutava em sua infância por causa de seus pais. Compreendendo para si que, “se são músicas de velho... Eu me considero um velho aos 15 anos.” (MATUZALEM, SN, 2015).

Figura 11: Transcrição da melodia de “Sentado à beira do caminho”



Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme descrito acima, a melodia da estrofe de “Sentado à beira do caminho” (CARLOS, 2011) é desenvolvida com base no mesmo motivo rítmico, que aqui deixa de ser melódico por não ser apresentado em uníssono. Mas, em “A desconhecida” (MENDES, 2009) o motivo retorna para o violão em sua introdução,

Figura 12: Transcrição da introdução do violão de “A Desconhecida”

A multi-staff musical score for the introduction of the guitar in "A Desconhecida". The score is in D major (one sharp) and 2/4 time. It features five systems, each with a guitar (Vio) and electric bass (Contrab.) part. The guitar part is a rhythmic pattern of eighth and quarter notes, while the bass part is a simple eighth-note accompaniment. The systems are numbered 1 through 9 on the guitar staff. The guitar part starts with a quarter rest, followed by a series of eighth and quarter notes, ending with a quarter rest.

Fonte: Elaborada pelo autor

Como pode ser observado, além do motivo estar presente na introdução do violão, nos dois últimos compassos dela o contrabaixo elétrico desenvolve sua melodia com o mesmo motivo durante toda a música. Dessa maneira, percebemos um acontecimento musical se tornar motivo recorrente nas músicas relatadas pelo participante. Que, ao se dar conta disso, empodera-se para compreender os motivos estéticos daquilo que escuta, a partir da PFA.

A partir daí, outros motivos recorrentes foram percebidos, entrelaçando outras músicas de sua vida, como a linha do contrabaixo nas músicas “Escreva uma carta meu amor” (CARLOS, 2010), “Namoradinho de um amigo meu” (CARLOS, 2011) e “Sentado à beira do caminho” (CARLOS, 2011).

Certos motivos encontrados nas narrativas dos participantes foram características de composição de determinado compositor, ou de determinado estilo ou possibilitados pela digitação ou estrutura física de certos instrumentos musicais, mas o que nos importa é a sua recorrência no repertório de determinada fase da vida do participante. Como nos esclarece Delory-Momberger, quando diz que os motivos

tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência (embora o narrador não tenha forçosamente consciência disso). É particularmente na escrita desses topoi, desses lugares privilegiados, que os narradores constroem um sentimento de si próprios e das suas formas próprias. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534, *grifos meus*)

Assim, ainda que o participante perceba tais motivos de forma indireta, pela escolha de estilos, “teve época que eu só escutava música gospel. Já gostei de funk. Outra época que eu só escutava sertanejo e um tempo que eu só escutava rock”, tematiza e organiza certas fases de sua vida em seu relato (MENDONÇA, PN, 2015). Que, em um outro momento, pode visitar certas músicas que fazem parte desses estilos e que marcaram acontecimentos de sua vida, identificando nelas, quais são esses motivos recorrentes em determinadas fases de sua vida, compreendendo suas formas próprias para mantê-las ou transformá-las.

Depois de compreendidos, tais motivos poderão também ser percebidos e tocados em outras músicas, combinados entre si para uma nova composição ou arranjo. Abre-se um leque de possibilidades de formação do participante com determinados motivos musicais que configuram-se como recursos pedagógicos e composicionais pelos quais o

participante pode expressar-se em sua narrativa musical, utilizando-se deles, conscientemente, para expressar o que eles lhe representam.

A história musical de Matuzalém, por exemplo, foi construída por ele, com base nos acontecimentos musicais e nos motivos recorrentes, como os que foram transcritos acima. Isso não quer dizer que o participante não ouça e não se identifique com tantas outras músicas. Mas, quer dizer que, selecionou aquelas para relatá-las de acordo com aqueles presentes no contexto da nossa formação. Assim como compreende Larrosa “nossas histórias são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não as contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros”. Ou seja, “nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos” (LARROSSA, 1996, p. 474).

Por isso, tanto a escuta da música “Leãozinho” (VELOSO, 1977) pelo participante, durante a escrita de sua narrativa, quanto saber quem o leria em sala, pode ter provocado sua escolha em relatar determinado repertório, determinado acontecimento musical e determinado motivo. O que nos permite compreender que em outro contexto, o participante pode escolher relatar outras de suas histórias em relação com outras de suas músicas. Assim como compreende Nóvoa,

Não se trata de uma mera descrição de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados...O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (NÓVOA, 2001, *apud* SOUZA, 2004, p. 6)

No entanto, essa (re)construção criativa em sua (auto)biografia, o permite reconhecer e exercitar sua habilidade de reinscrição em diversos contextos. Como nos ajuda a pensar Alheit,

A aprendizagem biográfica é uma *realização construcionista* do indivíduo que integra novas experiências à “arquitetura” autorreferencial de experiências pessoais passadas e um processo social que torna os sujeitos competentes e capazes de moldar e mudar ativamente o seu mundo social (ALHEIT E DAUSIEN, 2000 *apud* ALHEIT, 2013, p. 150)

Contudo, na partilha da narrativa com os participantes, o sujeito põe em teste suas escolhas e motivos para fazer permanecer ou gerenciar determinadas músicas em uma mesma história. É nesse momento, em que o outro questiona suas escolhas, que o sujeito pode definir ou reconfigurar seus motivos recorrentes. Essa partilha, sempre com acesso a instrumentos musicais ou áudios, permite que seja exercitada essa reinscrição do sujeito em sua música, ao passo em que também exercita sua identificação com

os diferentes motivos presentes nela. Produzindo assim uma constante perlaboração musical.

Portanto, a narrativa (auto)biográfica proporciona que o sujeito identifique músicas que configuram-se como recordações-referências em momentos marcantes de sua vida. Nelas, ou em alguma delas, pode identificar trechos que o acontecem, ou seja, que se destacam na música ao identificar-se com aqueles momentos. Em tais trechos ou acontecimentos musicais, podem haver motivos que tematizam e organizam seu relato. Esses que, quando recorrentes, podem retornar para o sujeito um sentimento próprio de si mesmo e das suas formas próprias de apropriação e transmissão musical.

Além disso, podemos observar padrões de prática musical do participante, entre as músicas relatadas. Como no relato de Araújo, “me lembro que eu e minha irmã ficávamos cantando na nossa antiga casa, quando menores. Nós cantávamos partes alternadas. Ou seja, tinha os integrantes, vamos supor que eram seis, eu fazia um e ela um, alternado. Um dueto, a grosso modo...” (RBD, 2012 *apud* ARAÚJO, WEM, 2017),

Figura 13: Transcrição da música Rebelde 1ª estrofe

The image shows a musical score for the first stanza of the song 'Rebelde'. It consists of four staves. The first staff is labeled 'Voz Feminina' and contains the melody for the female voice with lyrics: 'Mien tras mi men te via ja don de tu'es tás... Mi pa dre gri t'ou tra ve... ez'. The second staff is labeled 'Voz Masculina' and contains a whole rest for the male voice. The third staff is labeled 'V.F.' and contains a whole rest for the female voice. The fourth staff is labeled 'V.M.' and contains the melody for the male voice with lyrics: 'Que me mal gas to mi fu tu ro'y su paz... con mi ma ne ra de se... er'. The music is in 4/4 time and has a key signature of one sharp (F#).

Fonte: Elaborada pelo autor

Ele continua, “o refrão a gente cantava junto, pulando na cama e tal...” (ARAÚJO, WEM, 2017),

Figura 14: Transcrição da música Rebelde refrão

The image shows a musical score for the chorus of the song 'Rebelde' by Legião Urbana. It is presented in two systems, each with a Voice Female (V.F.) and Voice Male (V.M.) part. The first system covers measures 12 to 14, and the second system covers measures 15 to 17. The lyrics are written below the notes, with some words in Spanish and some in Portuguese. The score includes musical notation such as treble clefs, a key signature of one sharp (F#), and various note values and rests.

Fonte: Elaborada pelo autor

A instrumentação apontada pelo participante, que se refere a seis cantores, o arranjo compreendido por ele como dueto e sua interação com esse conhecimento sobre a música que ouve, permite-nos compreender a identificação do participante com a prática musical do canto, que se confirma em outro relato que diz ter treinado, com seu amigo, “três dias ouvindo ‘faroeste caboclo’³ pra decorar e conseguir cantar sem ler” (ARAÚJO, WEM, 2017). Ou seja, durante o relato, o participante revela o que se destaca para ele na música, reconhecendo sua experiência de cantar. Assim, toma uma postura **estratégica** com o canto para relacionar-se com outras pessoas, como fez com sua irmã e com seu amigo, reproduzindo um dueto, e buscando “conseguir cantar sem ler”.

Como supramencionado, o reconhecimento de determinadas atitudes com/sobre música, durante o relato, vai gerando sentimento próprio de si mesmo e das suas formas próprias de apropriação e transmissão musical. Isso, pelos motivos recorrentes identificados nas músicas, sejam padrões rítmicos, melódicos ou harmônicos, de

³ "Faroeste Caboclo" é uma canção composta por Renato Russo em 1979 e lançada por seu grupo, Legião Urbana, no álbum *Que País É Este 1978/1987*, de 1987. (CABOCLO, 2017)

instrumentação, de arranjo ou de timbres, de prática musical do participante ou pela identificação de certos instrumentos com pessoas ou acontecimentos importantes da vida. Assim como faz Domingues em sua DNEM, “minha irmã mais velha sempre tocou teclado e sempre foi fascinada pelo piano, conseqüentemente, passei a gostar de teclado” (DOMINGUES, SN, 2015). Em outra narrativa, a participante identifica a música “O amor de Deus” de Sérgio Lopes (2014), como recordação-referência de uma fase de sua vida, quando tinha seis anos de idade, compreendendo que possui tal identificação com essa música pois, em seu começo “tem a presença do piano, um dos motivos pelo qual eu gostava” (DOMINGUES, WEM, 2017). A participante reconheceu, portanto, aquilo que produzia consonância em si mesmo,

Figura 15: Transcrição da música “O amor de Deus”



Fonte: Elaborada pelo autor

Portanto, tais motivos, práticas, timbres e arranjos produzem ressonância em consonância nos sujeitos, quando presentes na música do outro. Assim, os participantes identificam-se com elas como podemos compreender no seguinte trecho,

Eu acho que a música em si, tipo **tem vários pontos diferentes**, né!? Eu acho que não vem por mais influência não, mas pelo viver. Por que **cada música passa uma vivência**, né!? E cada contexto com cada música... você já viveu, já passou por aquela experiência então você vai gostar mais dela do que outras, entendeu!? Acho que vem mais disso. **Aí cada um se identifica com um estilo diferente, acho que por causa disso, por causa do viver mesmo.** (SERPA, PTSN, 2016, *grifos meus*)

Similarmente, no trecho de Guimarães,

Foi através dessa experiência também, que pude olhar a música de um jeito diferente, pois eu escutava a música só por escutar e, por isso, não fazia sentido nenhum, mas **com essa experiência agora**, sei que preciso escutar a música por eu **me descrever com ela, pela sua letra, pela sua melodia, seu timbre, etc.** Por isso foi legal eu ter tido essa experiência, pois aprendi muitas e muitas coisas boas. (GUIMARÃES, SN, 2015, *grifos meus*)

Todavia, é importante ressaltar que essa identificação do sujeito com a música e sua apropriação, acontece de um modo que é singular para cada indivíduo que, ao

considerar as representações dela e de seu compositor para a sociedade, se reconhece ou se diferencia deles, como podemos compreender com Bezerra, “Ah! Eles são daquele jeito, né!? Não é por que eles são daquele jeito que eu vou copiar eles. Eu gosto da música deles...” (BEZERRA, PTSN, 2016). Como, mais especificamente, faz a participante Santos, ao separar a letra, dos outros elementos musicais do RAP,

Aí, depende de cada pessoa. O RAP, realmente, tem alguma coisa relacionada a sexo e drogas, mas aí depende da sua capacidade de pensar, se você quer mesmo isso pra você ou se você só escuta porque gosta, talvez da batida...Não é por que eu escuto uma música que fala de droga, que eu vou usar droga. (SANTOS, PTSN, 2016)

Podemos perceber a compreensão dos participantes durante os relatos de que, algumas vezes, identificam-se com uma música, mesmo que discordando de seus significados delineados pelo contexto social ou familiar. O que não significa que ela considere apenas os sons, mas que delinea novos significados à música a partir de sua (auto)biografia. O RAP citado, por exemplo, é do tipo que fala de drogas, mas a participante considera que é possível identificar-se com seus elementos musicais, como a “batida”, e não “usar droga”. Abriu-nos a possibilidade de formação com o outro, reconhecendo as diferenças, revelando e criando laços com o que/quem é diferente.

No entanto, tais motivos podem ser gerenciados pela participante, durante a formação musical, para produzir uma narrativa musical que represente aquilo que ela compreende como sua singularidade. Ou seja, os elementos musicais do outro, que produzem consonância com a participante, podem ser extraídos para serem ressignificados com o que ela deseja representar, de acordo com sua própria biografia. É o que faz Bezerra no seu relato, apropriando-se da “batida” do RAP, desconsiderando sua letra e sua representação para a sociedade.

Figura 16: Transcrição da música Gangsta RAP

The image displays a musical transcription for three instruments. The first staff, labeled 'Sintetizador Melódico', is in treble clef with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a common time signature. It features a melodic line with eighth and quarter notes. The second staff, labeled 'Sintetizador de Contrabaixo Elétrico', is in bass clef with the same key signature and time signature, providing a harmonic accompaniment. The third staff, labeled 'Sintetizador de Bateria', is in a simplified notation on a five-line staff, using 'x' marks to represent drum hits on various parts of the staff.

Fonte: Elaborada pelo autor

Como no exemplo acima, foi retirada a letra que diz “é sobre armas e drogas e enxadas e clubes. Isso não é R&B, é Gangsta RAP!” da música “Gangsta RAP” de Ice-T (ICEBERG, 2013, *tradução minha*). Essa base transcrita se repete durante toda a música. Dessa maneira, permanecem os motivos musicais, identificados por Bezerra, como elementos motivadores para a construção de sua própria narrativa musical.

A biografização na formação musical permite, portanto, que seja produzido, com a pesquisa sobre as próprias experiências, uma ação musical, ou seja, um arranjo ou composição musical que represente a formação do sujeito durante suas narrativas. Tal modo singular de identificação com as músicas do outro e apropriação delas durante o relato, pôde ser observado por causa da narrativa. Pois, ao nos relatar os acontecimentos de sua vida com música, transpareceram seu processo narrativo com ela. Porém, tomando emprestado a metáfora de Contreras (2010), produzem

“notas de cata” de los vinos, como anotaciones para la captación comprensiva de sensaciones y percepciones que anuncian algo de lo que puede sentir, experimentar, quien lo beba, pero que sólo pueden verificarse mediante la propia experiencia, esto es, pasando por la experiencia (CONTRERAS, 2010, p. 23)

A formação musical, em uma pesquisa-formação-ação, possibilitou que o sujeito se apropriasse das músicas do outro, tomando consciência de si mesmo em um processo que o fez pensar em ambos, nele, na música e em sua relação com ela. Ao mesmo tempo, ao partilhar isso com os outros participantes, possibilitou ressonância com aqueles que já haviam passado por situações semelhantes, gerando outras ressignificações e, conseqüentemente, mais produção de conhecimento.

Porém, como será desenvolvido adiante, aquele que não encontrou ressonância desses acontecimentos em si mesmo, pôde reconhecer-se em dissonância com o outro. Isso significa que reconhecer o outro e sua música, no próprio processo de biografização, pode multiplicar as possíveis interpretações sobre ele. Ao passo em que, ao conhecer o processo de biografização do outro, permite desprender-se de certas versões da própria história para a apropriação de elementos da história ou da música do outro.

Assim, cada participante explorou sua capacidade de abstração ao se relacionar com o outro e com sua música e, esse reconhecimento sobre seu processo de formação, constituiu-se como uma teoria sobre si mesmo.

[...]procuro sempre aquela música que descreva o meu momento[...] Sempre fui muito reservada e a música liberta algo que só eu sei o quanto grita em mim. Acho que hoje, isso significa muito para mim, pois não sei viver sem ouvir/sentir uma música. (RODRIGUES, SN, 2015)

As teorizações foram feitas a partir de uma observação e síntese sobre a compreensão que os participantes tiveram do conjunto dos acontecimentos musicais de sua vida. São regras de utilização da música na própria vida, apresentando causas e consequências do uso dela para si mesmo. Nessas regras ou teorias, podemos perceber as necessidades dos participantes e os valores estipulados na música por dar conta de supri-las, além de seus usos e práticas musicais.

Portanto, a biografização salienta o caráter processual da atividade biográfica e remete “a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525) e, como podemos observar nos relatos, a biografização com música teve como característica peculiar, o sujeito compor seus “esquemas temporais orientados e finalizados” na música do outro, fazendo dela uma recordação-referência.

No entanto, ao mesmo tempo que a música, como recordação-referência, contribuiu para a biografização do sujeito, também foi revelada como possibilidade de permitir o reconhecimento e identificação mútua com/dos sujeitos participantes de um mesmo grupo. O que também configurou a música como recordação-referência, durante o relato. Como no exemplo,

A melhor coisa, quando eu era mais nova, era quando minha família toda, primos, tios, se reuniam na nossa chácara e todos passavam a noite toda sob o céu estrelado tocando todos os tipos de música no violão, realmente não tinha nada melhor. (SALGADO, SN, 2015)

Também como reconhece Camargo, suas “primas mais velhas sempre ouviam” músicas, principalmente da banda Rouge, e ela se “sentia feliz de ouvir com elas” (CAMARGO, SN, 2015).

As músicas tornaram-se recordações-referências para um mesmo grupo de pessoas, também, durante a PFA, quando pedi aos participantes que narrassem o que havia acontecido em um encontro que, a pedido deles, tocamos e cantamos todos juntos. Como Barbosa narrou, “eu acho que é uma forma de unir mais a turma. Ainda mais quando toca uma música que todo mundo sabe” (PTSN, 2016). Para Souza foi, “uma forma de harmonia mesmo entre as pessoas, todo mundo se liga em uma só coisa, um só objetivo que é cantar” (PTSN, 2016). É possível percebermos a conscientização sobre tal prática em conjunto, tendo como uso “unir mais a turma” e ser “uma lembrança”, pois “...a melhor forma da gente manter é lembrar disso tudo” (ARAÚJO, PTSN, 2016).

Considerando que as letras das canções é um dos elementos que permitem ao sujeito reconhecer a música como recordação-referência, algumas das canções escolhidas no acontecimento relatado foram, “O teatro dos vampiros” e “Tempo perdido” que, respectivamente, fazem menção ao que os participantes relataram, “...já entregamos o alvo e a artilharia, comparamos nossas vidas, esperamos que um dia nossas vidas possam se encontrar...” (RUSSO, 1991) e, “todos os dias quando acordo não tenho mais o tempo que passou. Mas tenho muito tempo. Temos todo o tempo do mundo...temos nosso próprio tempo...” (RUSSO, 2001). Ou seja, é no tempo da música e da narrativa que inscrevem, conscientemente, seus tempos do presente, para retomá-los como recordação-referência no futuro.

A compreensão de que a escuta ou prática musical em conjunto pode se tornar uma recordação-referência durante o relato, nos alerta sobre a importância da narrativa (auto)biográfica para a formação musical, permitindo que seus participantes se inscrevam musicalmente nesse espaço de formação identificando-se uns com os outros. Nos alerta também sobre a importância de conceber os encontros de formação musical como um lugar de experiência, ou seja, de oportunidades em que, qualquer um dos participantes têm autonomia para promover ou sugerir escutas ou práticas musicais durante sua formação, enquanto pesquisa sobre suas próprias biografias e partilha com os pares.

Nesse reconhecimento mútuo, podemos compreender um sentido de grupo que, durante o relato, parece desenvolver a habilidade de (re)construção desse sentido para o grupo que o sujeito está inserido. É o que podemos perceber em Mendonça, que relata sua mudança de gosto na falta de convivência com suas primas e amigas, “meus gostos

musicais eram iguais aos das minhas primas e das minhas amigas, mas hoje, talvez pela falta de convivência, eu não gosto mais tanto dos estilos musicais delas”.

A compreensão de si mesmo pode acontecer de acordo com cada tipo de outro com o qual se vive cada experiência. As experiências com o texto em um papel, por exemplo, permitiu Guimarães (2015) em sua primeira partilha compreender, “hoje em dia não sou nem um pouco influenciado por ninguém”. Ao passo em que, na partilha com seus colegas relata, “eu confesso que teve sim, uma certa influência...certa não, muita influência das pessoas que eu convivo ao meu redor, parentes, familiares, etc.” (GUIMARÃES, EP, 2016).

A música tornou-se um lugar de partilha de narrativas que identificam a relação do si mesmo com o outro. Ou seja, a música representou para os participantes sua relação com outros em determinadas fases da vida e no presente do relato. Portanto, a música, compreendida como narrativa do outro, em consonância com o si mesmo, contribui para pensarmos a formação musical como lugar para inscrever e reconhecer nas músicas, acontecimentos que fazem parte do percurso formativo do participante que, com elas, são partilhados e geridos para uma nova formação do sujeito. Portanto, isso se torna uma concepção de formação musical que tem como base a pesquisa do sujeito sobre suas próprias experiências, formando-o para fruir e produzir música implicada com sua vida.

Em relação ao item b) a música como narrativa do outro – **dissonância**, os participantes também relataram a dissonância das músicas do outro com quem são. Como podemos perceber com Mendonça (SN, 2015) “[...] eu não gostava das músicas que meus primos escutavam, eram muito barulhentas[...]”. Similarmente, podemos ver em outro trecho da mesma narrativa, “foi na escola que eu comecei a me expandir musicalmente, eu passei a conhecer e a escutar músicas diferentes das que eu ouvia e comecei a gostar, mas também a odiar certas músicas...”.

É interessante perceber que a estudante compreende tanto o gostar como o não gostar, como maneiras de se “expandir musicalmente”. O que compreendo, mais uma vez, como um tipo de experiência que o sujeito se permite viver, a ressonância. Esta, mesmo em dissonância, se reconhece na distinção sobre aquilo que não o representa. Portanto, a dissonância com o outro, durante a formação musical, foi esclarecendo as diferenças entre os participantes e aqueles que participam com eles de seus contextos, inclusive de formação musical no IFB-CSAM. Essa diferenciação, permite que haja um reconhecimento da importância de suas singularidades, como podemos compreender no trecho,

Hoje eu entendo que **cada um tem seu gosto pra tudo, tanto pra música como pra outras coisas**, e que **preconceito é tão fútil e desnecessário**, principalmente em relação ao gosto musical de outra pessoa, porque não faria sentido existir tantos estilos musicais e as pessoas gostarem apenas de um. (MENDONÇA, SN, 2015, *grifos meus*)

Ou seja, ao conhecer o processo do outro, de identificação com a música, o participante pôde “ouvir mais os sons dos instrumentos, ter um “senso crítico” sobre as coisas [...] perguntar o motivo das coisas e não simplesmente aceitá-las”, nem rejeitá-las, “sem querer saber o motivo pelo qual elas acontecem” (RODRIGUES, SN, 2015).

A oportunidade que os participantes tiveram de conhecer o processo de construção biográfica uns dos outros, aumentou a possibilidade de identificação deles com acontecimentos, valores, usos e práticas musicais dos outros, “podemos muito saber sobre o outro, pois a música é carregada de sentimento e, através da música, podemos explorar ideais e culturas diferentes... desta maneira, descobrimos que existe todo um contexto histórico por trás, passando a compreender e respeitar o diferente” (DOMINGUES, DNEM, 2017).

Isso, permitindo que houvesse consonância entre os participantes por algum desses pontos de suas biografias. Porém, mesmo aqueles que reconheceram apenas dissonâncias com a biografização do outro, puderam reconhecer esse outro, validando e valorizando suas ações, ainda que estranhas a si mesmos. Pois, explicitaram sentidos entre causas e consequências, ainda que não identificáveis para a própria vida.

Assim, compreenderam-se abertos para novas possibilidades, para novos encontros com o outro, sejam acontecimentos, pessoas ou músicas, desprovido de categorizações. Conforme entende Domingues, “...através da música, a gente pode entender o que o outro... qual a opinião do outro” (PTSN, 2016).

Pensando a formação musical nesse sentido, podemos possibilitar o desenvolvimento musical do sujeito com a música do outro, ainda que reconhecida em dissonância. Como relata Canedo,

aprendi também que não é legal escutar só um estilo de música, pessoas tem que expandir a mente e conhecer todos os estilos musicais, pois todos tem sua história e sua cultura, e as pessoas tem que estar abertas para coisas novas, porque ficar sempre só em uma coisa é muito chato e enjoa, como na música[...] (CANEDO, SN, 2015)

De outra maneira, ao considerar o todo de cada narrativa, percebi que os estudantes, para chegarem ao final de seus relatos, alternaram entre trechos de consonância e de dissonância com o outro. Este outro que, de maneira impessoal,

representou algo que entendem como comum ou como diferente a si mesmos. É o que podemos perceber nos trechos de grande parte dos estudantes sobre a infância, “as músicas tocadas na escola em que já frequentei, provavelmente será de todas as crianças” (QUEIROZ, SN, 2015) e “acho que meu início com essa história musical é igual a de muitos outros, pelo menos da minha geração.” (RODRIGUES, SN, 2015).

E assim, ora se assemelharam aos outros, “acredito que todas as meninas se juntaram pra idolatrar a banda e seus integrantes [Rebeldes]”, ora se diferenciaram, citando alguma peculiaridade, como faz Camargo ao citar sua mãe “eu ia em todos os shows com minha mãe e isso me traz muitas lembranças boas, principalmente por ter essa companhia tão gostosa!” (CAMARGO, SN, 2015).

Do mesmo modo, Guimarães (SN, 2015) faz distinção entre si mesmo e seu pai, que admira por tocar trompete e, por isso, “queria também poder tocar algo”, mas, logo em seguida, se diferencia dele ao projetar para si mesmo tocar um instrumento diferente “como violão, sax, entre outros”. A partir da consonância em ser músico como o pai, o participante se diferencia em uma dissonância na escolha por outro instrumento que o represente.

Assim, os participantes criaram um movimento de consonâncias e dissonâncias, entre si mesmos e os outros. Mais uma vez, como uma forma de identificação com algum tipo de “nós”, esse movimento foi marcando os trechos e tornando-os em recordações-referências, como articulações que permitem o sujeito se compor no presente.

Portanto, o reconhecimento pelo sujeito, daquilo que não o representa, mas que mesmo assim, o permite “expandir-se musicalmente”, problematiza, mais uma vez, certas concepções e abordagens pedagógico-musicais pautadas na música do cotidiano do estudante ou mesmo em seu gosto musical. A formação musical (Auto)Biográfica busca compreender as músicas que são recordações-referências de si e do outro. Músicas que fazem parte dos acontecimentos que marcaram os percursos formativos dos sujeitos e os formaram naqueles que compreendem ser no presente do relato.

Nesse sentido, o critério para a escolha do repertório na concepção de formação musical, portanto, deixa de ser apenas aquelas músicas do gosto ou que são acessíveis no cotidiano do estudante, que fazem “as pessoas grandes” ficarem “envolvidas com aquelas coisas ali do cotidiano. Por exemplo, o empresário que só fica lá fazendo contas, fazendo contas e não vai fazer outras coisas, tem que fazer aquilo, fica preso naquilo” (DOMINGUES, PTSN, 2016).

O critério passa a ser, portanto, a formação com as músicas, sejam do passado ou do presente de si mesmo e do outro, que representam um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade, um encontro, objetos ou pessoas. Assim, permitindo que o sujeito transforme sua realidade pois, a maneira “que se ensina a música para o ser humano, interfere na forma que ele a vê e, como a pessoa insere a música no seu cotidiano” (MOURA, DNEM, 2017).

Contudo, a formação musical perpassa a compreensão hermenêutica das músicas de si mesmo e do outro, ao passo em que permite o reconhecimento do seu lugar, na diferenciação e reconhecimento mútuo do/com o outro, entre suas (auto)biografias e suas músicas.

Conforme apresentado até aqui, durante os relatos, os participantes foram se compreendendo ao reconhecerem-se ou estranharem-se com a música do outro. No entanto, ao retomarem acontecimentos do passado que se referem a iniciativas próprias com a música, apresentam-nos suas relações com **o outro que eram**. Como no trecho de Guimarães,

Quando era criança não tinha estilo musical nem escutava algum tipo de música, mas gostava de brincar como toda criança gosta, de pique-pega, pique-esconde e outras coisas que não me lembro muito bem. (GUIMARÃES, SN, 2015)

Ao reconhecer-se como outro no passado “quando criança não tinha estilo musical nem escutava algum tipo de música”, Guimarães destaca que hoje tem estilo musical e escuta vários tipos de músicas, como se confirma no seguinte trecho,

Se eu escuto uma música, é porque eu gostei do seu estilo e por causa da letra da música, na qual me representa melhor. Hoje em dia curto outros estilos como: MPB, eletrônica, rock, pop, etc. (GUIMARÃES, SN, 2015)

É o que podemos perceber também em Soares (SN, 2015) que, ao entrar em sua primeira escola, foi apresentada ao funk por suas amigas. É interessante perceber que, Soares constrói sua narrativa como caminho de compreensão dessa fase em que, por iniciativa própria, decidiu-se por esse estilo musical, que hoje, para ela não faz sentido.

É possível perceber o conflito entre a experiência, vivida em sua infância, com a compreensão que tem da música e de si, no presente do relato. Com seu entendimento de hoje sobre funk, passa por um processo de compreensão daquela fase em que gostava daquele estilo. A estudante justifica que “era muito inocente para entender de fato aquelas músicas” e completa, “essa é a explicação que eu me dou por ter sido funkeira por alguns anos”. Soares conclui sua narrativa, se diferenciando do outro que era,

Eu não sei porque mais eu não gosto de funk, eu me contento em apenas saber que não gosto, não procuro saber o por quê, mais se fosse atrás... um dos primeiros palpites seria pelo modo que vejo minha religião e sinto que esse estilo não passa de um passado e que, isso é um alívio. (SOARES, SN, 2015).

A participante diz não saber o por quê, mas logo em seguida dá um “palpite”. Esse trecho nos mostra de maneira clara, a narrativa como aquele espaço de testes. É possível perceber uma construção imediata do raciocínio durante o relato, em que Soares busca certa perspectiva religiosa para conseguir compreender tal fase de sua vida, que culmina na sensação de compreensão, como “um alívio”.

Os participantes compreendem as diferenças entre si mesmos no presente e no passado e, conseqüentemente, que a música “muda devido a sua experiência com a vida, por isso, não escutamos a mesma música que a gente escutava quando criança” (SERPA, narrativa avulsa, 2016). Essa compreensão sobre música inicia em uma narrativa do participante, anterior a essa, relatando sua experiência com uma namorada,

Depois que terminei com ela, eu comecei a escutar pouquíssimas músicas porque a música fazia com que eu lembra-se de cada momento que eu passei, mais isso não impediu de escutar música, **hoje eu escuto música e deixo o passado como experiência para montar o meu futuro** porque não tem como voltar no passado para evitar o sofrimento. (SERPA, SN, 2015, *grifos meus*)

O participante relatou que inscreve os acontecimentos de sua vida nas melodias das músicas. Assim, os motivos recorrentes identificados nas melodias de determinada época de sua vida em que namorava, são substituídos por outros. Porém, o participante diz que, aquelas melodias, o ajudam a “não cometer o mesmo erro”,

Existem muitas **músicas que a gente se identifica** e, assim a música **fala**, muita das vezes, **o que agente passou e temos a consciência de não cometer o mesmo erro**, ou **lembra de momentos felizes e marcantes**, essa é a minha experiência que a música me trouxe. (SERPA, SN, 2015, *grifos meus*)

Ao mesmo tempo, como um ser que dialoga, a música, ora, representa o outro, mostrando outros caminhos e possibilidades, ora, representa o sujeito, atestando seus caminhos e decisões do presente,

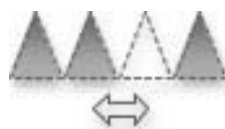
Hoje entendo que a música não é simplesmente ondas se propagando, na minha opinião **ela é um ser, ela ouve o nosso coração, aconselha e conforta quem precisa. A música é uma amiga das mais confiáveis, presente em todos os momentos.** (MOURA, DNEM, 2017)

Como podemos observar nos relatos, o que nos acontece está comprometido com o outro, seja externo ou mesmo interno a cada um de nós. Ou seja, o cerne do que torna

algo ou alguém um outro, está na percepção que o sujeito tem sobre sua(s) diferença(s) em relação a ele, seja ontológica ou não e, de acordo com o tempo.

A ilustração abaixo representa essa percepção do outro, triângulo cinza, em si mesmo, triângulo branco. Ao avaliar ou explicar os acontecimentos da vida, os participantes já foram reconhecendo e negociando esses outros, sempre de acordo com seu presente e se projetando no futuro. Na reescrita da narrativa, foi possível perceber os participantes interpretando de diferentes maneiras suas próprias histórias, permitindo-o se desprender de algumas e escolher outras.

Figura 17: Negociando representações de si mesmo em si



Fonte: Elaborada pelo autor

No entanto, após compreender, com as narrativas, que os momentos da vida são variados e que com eles, ora se identificam e ora se estranham, a compreensão de que eram outro, em certa fase da vida, os abriu para novas possibilidades de formação. Isso, os permitiu perceber pessoas, culturas e músicas, como uma alternativa de quem são, podendo experimentá-las para apropriarem-se ao encontrarem nelas, ressonâncias de si mesmos.

Ou seja, compreender que cada tipo de outro possibilita nova resignificação da experiência, problematiza o ensino com base apenas na relação entre professor e aluno. Permite-nos refletir numa formação musical que possibilite ao estudante uma relação de formação com os mais diversos outros. Sejam aqueles presentes nos contextos culturais e sociais dos estudantes, tanto pessoas como músicas, que são acessadas pelo relato, seja a própria compreensão de si mesmo e de suas músicas, em outras fases de sua vida. Sejam os participantes da formação musical na escola, com suas músicas e suas narrativas, como sua própria narrativa e suas músicas, assim também, como seu professor, com suas narrativas e músicas.

Tal conscientização permite que o participante ajuste sua ação com sua realidade, na relação com os outros presentes em seus diversos contextos, colocando-o em posições avaliativas e de transformação social nesses contextos, em prol de um bem comum.

Em outras palavras, contribuindo para a perspectiva de Bowman (2001), nos permite conceber uma formação musical que compreende o “nós” presente no contexto de formação. Um “nós” composto por indivíduos que podem tornar suas fronteiras porosas para experienciarem o outro. Ao mesmo tempo, uma formação que compreende o “nós” interior, presente em cada um desses indivíduos, que também pode tornar suas próprias fronteiras cada vez mais porosas, na medida em que revisita suas histórias para se narrar novamente. Ao ressignificar os acontecimentos na narrativa, experimentamos nossas diversas histórias para produzir novas compreensões, novos saberes. É mais do que uma relação com o outro, é uma experiência com ele. Ao narrarmos, é possível empreender-nos, em certo sentido, por meio do reconhecimento ou estranhamento, da consonância ou dissonância com esses diversos outros.

Figura 7: Partilhando experiências consigo mesmo e com os pares



Fonte: Elaborada pelo autor

Como síntese deste subtópico, apresento essa ilustração em que, cada triângulo, representa cada acontecimento do si mesmo e do outro. As posições dos triângulos representam as diferenças entre os mesmos, aquilo que nos separa de maneira física, concreta ou em atitudes. E as cores, representam as diferenças entre as subjetividades, o que é abstrato.

Considerando o que os participantes fizeram com suas músicas, podemos compreender tais triângulos como músicas que são recordações-referências. E estas, selecionadas pelo sujeito para representarem a si mesmos ou ao outro.

Até aqui, portanto, busquei responder à questão “como os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM ressignificam a música com suas experiências” e pude compreender, no conjunto das narrativas e de suas abstrações, que os sujeitos deram significados coletivos à música, ao reinterpretarem suas experiências. A música significa para os estudantes da

PTEMI do IFB-CSAM uma representação, de acontecimentos marcantes da vida, do outro e de sentimentos, por sua forma, matéria e expressão.

Isso, mais uma vez descreve a música como uma narrativa que produz recordações-referências, permitindo que com elas os participantes percebam em detalhes, interpretem e compreendam os acontecimentos de sua vida, o outro e a si mesmo. Esse significado foi sendo percebido no emaranhado de sentidos que os participantes interpretaram sobre os acontecimentos da vida, sobre sua música, sobre o outro, e sobre a música do outro. Perceberam as músicas como recordações-referências, como símbolos daquilo que compreendem como constitutivos de suas formações. Com as músicas, pudemos ver que o outro se apresenta ao si mesmo e vice-versa em formas socioculturais, em representações, conhecimentos, utilidades e valores, que são diferentes formas de falar de si mesmo, de suas identidades e de suas subjetividades. Com a música os participantes constituíram/construíram suas identidades com o outro externo e também interno a ele. No próximo subtópico, os participantes confrontam suas recordações-referências e as negociam em prol da emergência de sentidos para si mesmos.

4.3 Como os estudantes da PTEMI do IFB-CSAM constroem sentidos de si na partilha de experiências – A gestão das recordações-referências

Como construído nos tópicos anteriores, a música, mesmo não tendo sido composta por aquele que a traz em seu relato, se torna, no relato, co-autoria desse sujeito quanto ao seu sentido. Ao identificar padrões materiais, de forma e de expressão no conjunto de suas recordações-referências, naquilo que os tocam, tomam consciência de sua expressão artística.

Para chegar a isso, os participantes exercitaram suas diversas interpretações sobre o outro e a música do outro e sobre si mesmo no passado, emitindo os mais diversificados sentidos para cada uma dessas interpretações. No entanto, a seguir, ao voltarem-se para o conjunto de interpretações do outro e de si mesmos dadas em uma mesma narrativa, construíram sentidos de si. Ou seja, os participantes compreenderam o conjunto de suas relações dissonantes e consonantes com a música do outro, como um sentido de si, como maneiras de relacionar-se com o outro e com o mundo.

Isso é o que podemos entender com a participante Mendonça, “toda a minha história com a música teve grande influência para que eu me tornasse quem sou hoje” (MENDONÇA, SN, 2015). Compreendendo o conjunto dos acontecimentos de sua vida,

Mendonça se põe em posição de certa abertura para a mudança, “eu não sei que tipo de música eu escutarei daqui a 50 anos, mas uma coisa que eu tenho certeza é que o meu gosto musical ainda vai mudar muito”.

Gerir suas recordações-referências no relato, permitiu que os participantes percebessem certo sentido de si, de acordo com sua história com a música desde a infância,

Desde meu nascimento até os dias de hoje, meu aprendizado com a música é algo simpatizante e divertido. Me proporcionou **melhores entendimentos sobre vários assuntos e, respeitar cada vez mais a opinião das pessoas**, pois cada um possui gosto diferente e, devemos entender e respeitar da melhor maneira possível (QUEIROZ, SN, 2015, *grifos meus*)

Para Castro, conhecer muitos artistas e bandas durante sua vida, lhe possibilitou não ter preconceito com nada e poder se relacionar com qualquer pessoa, “os tipos de música me ajudaram a não ter preconceito com nada, além de me ajudarem a ter sempre assunto com qualquer pessoa, pois conheço muitos artistas e bandas” (*idem*).

No conjunto das narrativas, pude compreender a formação dessa abertura, como uma possibilidade de encontros éticos, em que se busque a constante formação de quem somos, com o outro, “a gente tem que sair da nossa zona de conforto pra conhecer, aprender com os outros” (DOMINGUES, PTSN, 2016) e,

Hoje na adolescência, acho que aprendi a respeitar um pouco mais de cada estilo musical, e tem alguns outros que ainda estou tentando aprender. **Mas se uma coisa definitivamente aprendi, é que a música e gosto musical estão em constante mudança, e isso é bom, mudar é bom. Acho que não deve-se acomodar com o conhecido. Não há nada melhor do que buscar o novo, seja na música ou vida.** (MATUZALÉM, SN, 2015, *grifos meus*)

Os participantes deram sentidos ao seu aprendizado musical ao longo da vida e fizeram metáforas do que aprenderam sobre música com a vida. Isso proporcionou sentidos para a vida e novos hábitos para os participantes,

[...]mas hoje eu estou mais aberta no quesito “música”, hoje eu escuto praticamente todos os estilos musicais, dependendo da música, claro, coisa que na minha infância eu não fazia, eu tinha muito preconceito com quem gostava de músicas que eu não gostava, e não achava legal, eu achava que pessoas não deveriam escutar aquele tipo de música.” (MENDONÇA, SN, 2015)

Assim, após narrar diferentes fases de sua vida com a música, Castro (SN, 2015) também compreendeu com a música, uma maneira de aceitação do que é novo, diferente na vida. “Foi assim por algum tempo, mas percebi que existem tantos tipos de música, tantas variedades... É bobeira escutar só uma coisa, sendo que você pode entender de

tudo um pouco!” (CASTRO, SN, 2015). Percebendo sua formação com a música, os participantes relatam que ela, dentre outros benefícios, os tornaram “alguém diferente”,

As experiências que eu tive com a música me formaram, de forma com que hoje eu tenho **um olhar mais crítico**. Me ajudou a **ser mais tolerante** e **entender o mundo de uma forma mais divertida**. Porque a música faz com que as coisas que ela quer representar sejam mais divertidas. A melodia e a letra juntas podem estimular os mais diversos sentimentos, onde eu, como ouvinte, **me formo tanto no caráter quanto no espírito, e no psicológico também**. Isso acontece desde pequena, porque a música que você escuta muda seu humor e **te torna alguém diferente**. (MOURA, EP, 2016, *grifos meus*)

Como sujeito da experiência, a participante Mendonça se (ex)põe, aberta para novas experiências com aqueles outros que entremeiam sua história de vida. Ao mesmo tempo, faz com a música, sua (auto)biografia,

[...]eu não sou do tipo de pessoa que apaga música, só vou baixando no meu celular e não apago as *playlists* nunca. É legal entrar nas *playlists* e olhar as músicas que eu escutava antes e que eu não escuto mais hoje. Meu gosto musical mudou muito. De acordo com as pessoas que eu vou conhecendo, meu gosto musical vai mudando. (MENDONÇA, PTSN, 2016)

As músicas tornaram-se recordações-referências nas biografias dos participantes, captando aqueles lugares de reconhecimento de si e do outro, suas percepções e sentimentos em determinadas fases de sua vida. Os participantes inscreveram suas experiências de vida nas nuances da estética musical, tornando determinadas músicas como referências que não são apenas articuláveis durante sua gestão biográfica, mas possibilitam a retomada, reedição e, em alguns casos, ressignificação de suas experiências durante a percepção, prática ou composição musical.

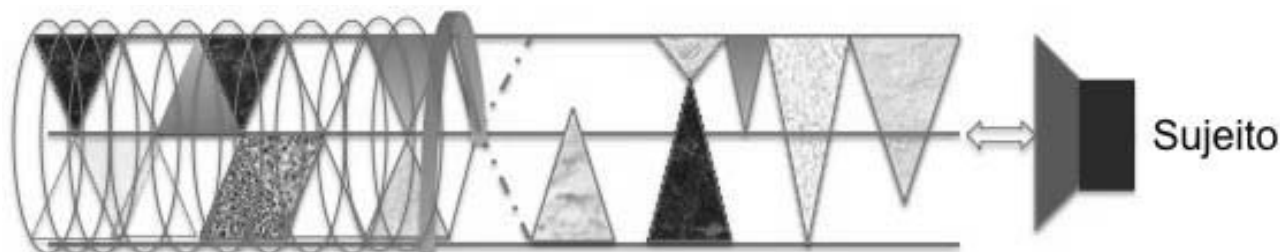
Contudo, enquanto o sujeito, em seu processo de biografização, se utiliza de símbolos da linguagem para traduzir subjetividades em informação objetiva, quando se biografiza com música, também se utiliza de música e de elementos musicais que são capazes de realizar “*insights*” (LAZZARIN, 2008) em si mesmo. Tais *insights* podem compreender o que não pode ser dito por palavras e que faz sentido também de forma subjetiva.

Narrar-se com música, parte da compreensão sobre quais recordações-referências representam o sujeito no presente do relato, para que os motivos recorrentes em tais recordações-referências, possam ser configurados em uma composição musical que o represente em sua formação até aquele momento.

Assim, a compreensão de si acontece na retomada de consciência das experiências que permite, durante o relato, a constituição e negociação de

reconhecimentos de si no passado e no presente, para determinada direção ao futuro. Por isso, compreendo que a narrativa é, para quem narra – sabedoria – e, para quem lê – compreensão – de experiências, conhecimentos e sentidos do outro em ressonância, dissonância ou consonância com aquele que compreende ser. Como representado pela figura,

Figura 18: Movimento espiral do processo narrativo de experiências musicais



Fonte: Elaborada pelo autor

O emissor de sons representa o sujeito no presente, voltando-se para reconhecer as músicas que são recordações-referências de acontecimentos marcantes em sua vida. As figuras disformes representam tais músicas antes de serem reconhecidas e terem forma e lugar na vida do participante. Cada volta da espiral representa seu contato com cada música, reconhecendo seus materiais – representado pelas texturas das figuras – sua forma – representada pelo formato das figuras – e suas expressões – representadas pelas cores das figuras. A posição da figura representa o sentido que ela tem na vida do sujeito, como representante do outro de um de seus contextos.

Nesse movimento, em partilha com outros participantes da PFA, é conduzido a perceber os motivos que são recorrentes entre as músicas. Assim, concebendo-os como expressões musicais de certos valores e sentidos. Porém, estes, de acordo com a compreensão de si mesmo sobre outras épocas de sua vida e sobre o outro.

As recordações de acontecimentos da vida e os sentimentos relacionados a elas passam a ter lugar nas músicas, e passam a ser expressas em motivos musicais que combinam timbres, dinâmicas e sons em determinada forma musical. Os motivos vão sendo reconhecidos na música e, ora representam o sujeito a si mesmo, ora representam um outro, sendo identificados para produzirem uma história que represente o sujeito no presente do relato.

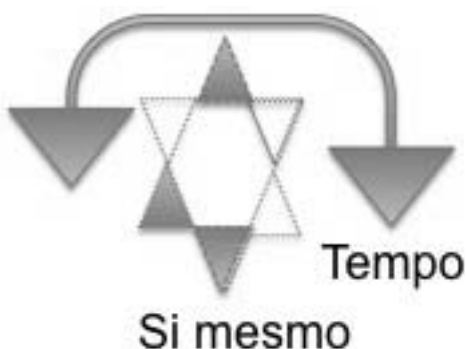
Por isso, os triângulos possuem cores diferentes, cinza para representar a escolha do sujeito por experiências que representem a si mesmo no presente e branco para representar o outro. Essas negociações aconteceram tanto de maneira interna ao sujeito,

quanto externa, na relação com os pares. No entanto, em tais escolhas, identifica-se com alguns outros presentes em seus contextos, tanto em consonância como em dissonância. Assim, forma-se um “nós” (BOWMAN, 2001) que continua em direção ao encontro de outros.

O sentido, no entanto, diferente dos significados que se tinha sobre música, imutáveis, é algo singular e que pode ser reinterpretado em cada acontecimento ou de acordo com o contato com cada outro. E cada uma dessas configurações delineam novas formas musicais, novas concepções, novas formações do sujeito. Como compreende Saramago,

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (SARAMAGO, 1997, p.134, 135)

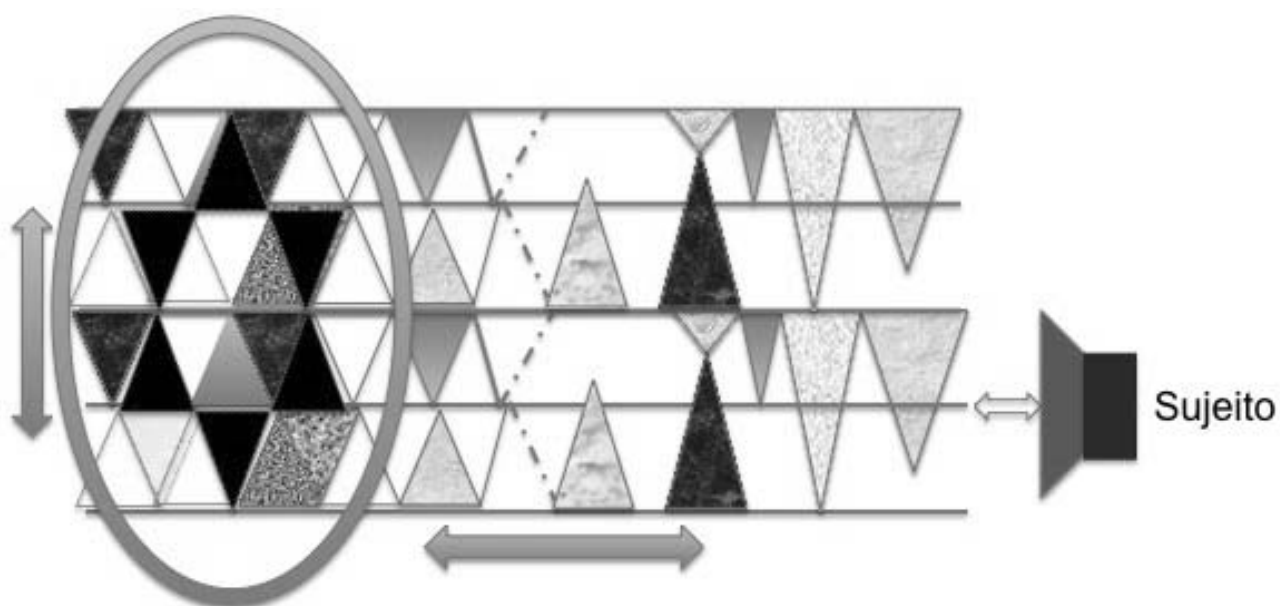
Figura 19: O sentido das experiências



Fonte: Elaborada pelo autor

Como pode ser compreendido na ilustração abaixo, esse sentido é resultado da negociação de recordações-referências que representam a si mesmo e ao outro, considerando os outros presentes em si mesmo, na PFA e nos mais diversos contextos de que faz parte.

Figura 20: A produção de sentido na partilha de experiências



Fonte: Elaborada pelo autor

No próximo e último capítulo, apresento a síntese das palavras que foram exploradas durante esta análise e durante todo o escrito para provocar uma abertura, o (des)cobrimento delas por outros.

POSLÚDIO: AS OBRAS DE UMA VIDA

“...olhe a sua volta. Não há uma vida aqui que o senhor não tenha influenciado. E cada um de nós é um ser humano melhor por sua causa. Nós somos a sua sinfonia. Somos a melodia e as notas do seu opus. E somos a música de sua vida”. (ADORÁVEL, 1995, cap. 7)

Começo a romper essa narrativa, por hora, no intuito de entrelaçar os acontecimentos narrados até aqui e produzir novos sentidos. Com tal epígrafe, faço menção às metáforas utilizadas no trabalho, desde o prelúdio. Nela, o som, ou melhor, as notas musicais, são metáforas de pessoas. E não seria demais repetirmos aqui que, como pessoas, quando atravessados pela experiência com música, podemos ser tocados por ela, pelo outro ou por quem fomos em outros tempos da vida.

“As obras de uma vida” remete aos diversos sons que compõe uma obra e às diversas obras que compõe uma vida. Todo som faz parte de muitas escalas, assim como cada ser humano faz parte de muitos contextos. Em cada escala, o som se relaciona com outros sons e produz diferentes combinações de consonâncias e dissonâncias. O mesmo acontece entre o ser humano e seus contextos. Mas a beleza disso está em quem os percebe. De que adianta tantos acontecimentos se não há quem os aprecie e os dê sentidos? Por isso, a narrativa, composta pelo sujeito sobre essas relações, torna-se uma obra tombada por sua vida. E, se compor é um exercício que aperfeiçoa o compositor, ele pode compreender seu processo e continuar a se inscrever em novas obras, em novas narrativas, em novos contextos.

O objetivo de compreender como as experiências musicais contribuem no processo formativo de jovens estudantes do ensino médio do IFB-CSAM foi o norte para que fosse configurada uma formação musical implicada com os acontecimentos da vida de cada estudante e seus processos de construção e partilha desses acontecimentos. Foi no percurso singular de composição de cada narrativa de formação musical que os participantes perceberam, experimentaram, criaram e negociaram sentimentos de si próprios e formas musicais próprias, desenvolvendo sentidos, sempre na relação com o outro.

Contudo, a formação musical dos estudantes da PTEMI do IFB-CSAM se inscreveu neste trabalho de forma vertical e horizontal, como uma proposta de princípios para se

pensar a formação musical no ensino médio. O percurso formativo foi delineado verticalmente, considerando os acontecimentos da vida de cada participante pelas narrativas de formação musical, configurando-se como o ponto de partida da formação. Assim, reconhecendo e valorizando os acontecimentos da vida, em que os participantes relacionaram-se com música. Essa relação da música com cada acontecimento tomou emprestado de Josso (2004) o termo recordação-referência e produziu valores simbólicos à música. No entanto, no conjunto das recordações-referências, pudemos perceber padrões recorrentes entre os materiais, as formas e as expressões que tematizaram estéticas musicais próprias em cada fase da vida, produzindo valores sistemáticos à música.

Horizontalmente, o percurso formativo foi delineado pela tematização das narrativas entre os participantes, dos usos da música, de suas práticas, de seus sentidos e de seus valores que culminaram em propósitos comuns para a formação musical da PTEMI do IFB-CSAM. Além disso, a compreensão de que a escuta ou prática musical em conjunto pode se tornar uma recordação-referência durante o relato, permitiu que os participantes se inscrevessem musicalmente nesse espaço de formação identificando-se uns com os outros.

Contudo, a formação musical (Auto) Biográfica se configurou como um espaço de reconhecimento da arte na vida dos participantes e de identificação de sentimentos de si em músicas que fazem parte de seus percursos formativos. Nesse reconhecimento da arte na vida, os participantes ampliaram e aprofundaram seus modos de relação consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

O participante, ao atribuir sentidos às músicas, compreende maneiras de construir sentidos novos para as diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora dos encontros de formação. Isso acontece em uma (re)construção criativa que faz durante o relato, permitindo-o reconhecer e exercitar sua habilidade de reinscrição em diversos contextos para que os acontecimentos com música tenham cada vez mais sentido no ato em que o acontece. Assim, o professor e a escola, em um tempo que se tem total acesso à informação, se tornam essenciais para possibilitar que seus estudantes reconheçam e se impliquem em seus contextos, entrelaçando os mais diversos acontecimentos, informações e conhecimentos de si e do outro, para produzir sentidos.

Este trabalho configurou-se portanto, como uma abertura para que se pense princípios da educação musical. Esta que tem em sua natureza, o compromisso

educacional de compreender os acontecimentos com música dos participantes, e conseqüentemente, seus usos, suas práticas, seus contextos, seus repertórios formativos, os sentidos e significados atribuídos por eles à música, ao outro e à si mesmos. Assim, considerando a natureza fundamentalmente ética da educação musical.

A narrativa de formação musical configura-se como uma possibilidade para os participantes da formação explorarem seus processos de gênese e de devir, dando sentidos aos acontecimentos com música de sua vida, dentro e fora da escola, permitindo que compreendam padrões estético-musicais imbricados com sua (auto)biografia. Nesses processos evidencia-se o como os estudantes conhecem o que conhecem, ou seja, os modos e posturas com que se relacionam com a música e com suas experiências, além do que sabem, fazem, o que desejam saber e fazer com música.

E isso, para que possamos considerar que a formação musical com narrativas nos abre possibilidades de uma formação que parte do relato, da exposição do sujeito, primeiro para si mesmo e, depois, para os outros. Sendo assim, uma concepção de formação que concebe a negociação de sentidos, significados e valores consigo mesmo e com o outro em diferentes tempos da vida. Uma formação que permitiu a implicação de cada participante com as músicas de seus contextos e a construção conjunta de objetivos comuns para a primeira turma de EMI do IFB-CSAM.

Neste compasso escrevo uma pausa para que os sons tocados até aqui possam ser compreendidos como um tema que poderá ser desenvolvido em outras obras, ou para que se possa tomar fôlego para tocá-lo com outros instrumentos ou em outras tonalidades.

Grato por (des)cobrir estas palavras!

Figura 21: Pausa de Breve



Fonte: Elaborada pelo autor

REFERÊNCIAS DE AFINAÇÃO

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.

_____. Educação musical e autobiografia: Aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara. In: VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica. *Anais...* Eixo Temático 1: PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, FONTES E QUESTÕES p. 77 - 81. VI CIP: Rio de Janeiro, 2014.

_____; MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. O PIBID como Espaço de Formação, Memórias e Narrativas de Coordenadores da UnB. Simpósio: PIBID e Redes de Docência na Pesquisa (Auto)Biográfica: Desafios e Possibilidades na Investigação-Formação-Ação. Cuiabá, 2016.

_____, Yure Pereira; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. O processo de Construção da Formação Musical dos Adolescentes de Fortaleza na Contemporaneidade: uma amostragem a partir de uma escola regular. UFC. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Pirenópolis: 2013.

ADORÁVEL professor. Dir. Stephen Herek. Perf. Richard Dreyfuss, GlenneHeadly. Hollywood Pictures, PolyGram Filmed Entertainment, Interscope Communications, 1995. DVD.

ALHEIT, Peter. Aprendizagem Biográfica Dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Org. ILLERIS, Knud. Trad. COSTA, Ronaldo Cataldo. Porto Alegre: Penso, 2013. 278p.

AQUINO, Thaís Lobosque. Epistemologia da Educação Musica Escolar: Um Estudo Sobre os Saberes Musicais nas Escolas de Educação Básica Brasileiras. Tese de doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro: 2016.

ARROYO, Margareth (org.). *Jovens e musicas: um guia bibliográfico*. Colaboradores: Thais Vieira Nascimento e ThenilleBraunJazen. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BEINEKE, Viviane. O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas. *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, ano 3, nº 1, jan/jun 1999, pp. 117-125.

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 7-17, set. 2008.

BEZERRA, Italan Carneiro. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em instrumento musical do IFXX: reflexões a partir do perfil discente. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Natal – 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 11.892, de 29 de Dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Assuntos Jurídicos, 2008.

_____. Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015. Balanço das Atividades Estruturantes 2011. Brasília: MCTI, 2012.

_____. Ministério da Educação/SETEC. Concepção e diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASÍLIA, Instituto Federal de. *Plano de ensino do curso técnico em controle ambiental, integrado ao ensino médio*. Brasília: 2014.

BOWMAN, Wayne D. *The limits and grounds of musical praxialism*. In: Elliott, David. *Praxial Music Education: reflections and dialogues*, Oxford: University Press, p. 52-78, 2005.

_____. Chapter 18: Charting Narrative Territory. In: M.S. Barrett, S.L. Stauffer (eds.). *Narrative inquiry in Music Education*. Springer Science+Business Media B.V. 2009.

_____. *Philosophical perspectives on music*. Oxford: University Press, 1998.

_____. Why do humans value music. Washington: 2000. 7 p. Disponível em: <<http://members.aol.com/jtgates/maydaygroup/bowman1.html>>. Acesso em Janeiro de 2015.

_____. *Educating Musically*. Manitoba, Canadá: February, 2001.

_____. Who's Asking? (Who's Answering?) Theorizing Social Justice in Music Education. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 1-20. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/BowmanEditorial6_4.pdf>. Acesso em Maio de 2016.

_____. Who is the "We"? Rethinking Professionalism in Music Education. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 109-131. 2007. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf. Acesso em Maio de 2016.

_____. *Musical Experience as Aesthetic: What Cost the Label?* 2004. Disponível em: <<http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=388>>. Acesso em Maio de 2016.

_____. *The ethical significance of music-making by Wayne Bowman*. 2014. Disponível em: <<https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/>>. Acesso em Maio de 2016.

_____. Discernment, respons/ability, and the goods of philosophical praxis. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol. 1, #1, April, 2002. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman1_1a.pdf>. Acesso em Maio de 2016.

_____. Re-Tooling "Foundations" to address 21st century realities: Music education amidst diversity, plurality, and change. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol.2, #2. December, 2003. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman2_2.pdf>. Acesso em Maio de 2016.

_____. The song is you: Symposium on musical identity. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol.3, #1. March, 2004. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman3_1.pdf>. Acesso em Maio de 2016.

CABOCLO, Faroeste. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Faroeste_Caboclo> Acesso em: 30 abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira em Educação*. V 13, nº 37 Jan/Abril 2008.

CARLOS, Roberto. Escreva uma carta meu amor. **Youtube**. Jul. 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IcfVqd1_KtM>. Acesso em: 17 jan. 17.

_____. CARLOS, Erasmo. Sentado à beira do caminho. **Youtube**. Dez, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yzjB1_KqyNA>. Acesso em: 17 jan. 17.

_____. Namoradinho de um amigo meu. **Youtube**. Fev. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ggysNVkNxMw>>. Acesso em: 17 jan. 17.

CARNEIRO, Italan. Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. Anais... Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

_____, Vinícius Inácio; DIAS, Ângelo. A prática do canto coral juvenil como recurso integrador para o ensino técnico em música: um estudo de caso. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., Uberlândia. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011. p. 1498-1504.

CODEPLAN, Companhia de Planejamento do Distrito Federal; Governo do Distrito Federal, GDF; Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. PDAD - Pesquisa distrital por amostra de domicílios. Distrito Federal. 21 p. 2016.

_____. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)*. Samambaia: 2013.

CONTRERAS, José. Investigar laexperiencia educativa. Madrid: EdicionesMorata, 2010.

DEL-BEN, L. M.. Música, ensino e educação básica. In: Helena Lopes da Silva; José Antônio BaêtaZille. (Org.). *Música e Educação (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2)*. 1ed.Barbacena: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 121-139

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, nº 51, set. – dez., 2012.

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

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

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

ELLIOTT, D. *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.

ESCOLAR, Grupo. Pontilhismo. Disponível em: <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/pontilhismo.html>>. Acesso em Novembro de 2016.

Estação Samambaia Sul. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o_Samambaia_Sul>. Acesso em Setembro de 2016

FERNANDINHO. Meu Deus é Soberano. **Youtube**. Fev, 2009. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=I9_iUd_4jWQ>. Acesso em: 17 jan. 17.

FIGUEIREDO, Michal Siviero; MAGALHÃES, Luiz César Marques. Educação Musical no Ensino Médio: uma pesquisa-ação no IFBAIANO Campus Santa Inês. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* Natal: 2013.

FIGUEIREDO, Edson A. F; CERESER, Cristina Mie Ito; HENTSCHKE, Liane. O valor atribuído às aulas de música fora da escola: um estudo com cinco jovens de Porto Alegre. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Pirenópolis: 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Comunicação e Extensão. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Educação como prática de liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

GOMES, Carolina Chaves; MELO, Isaac Samir Cortez de. Componente curricular Arte no IFRN: panorama sobre seus educadores. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ENCONTRO REGIONAL NORDESTE, 11., 2012, Fortaleza. *Anais...*Fortaleza: ABEM, 2012. p. 207-214.

_____. Currículo em música no ensino médio integrado do IFRN. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

GOMES, Sabrina Linhares; TEIXEIRA, Jáderson Aguiar; ROGÉRIO, Pedro. Disciplina de música do ensino integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, *Anais...*Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 882-832.

The New Grove in NATTIEZ, Jean-Jacques. **Music and Discourse: Toward a Semiology of Music** (*Musicologie générale et sémiologie*, 1987). New Jersey:Princeton University Press, traduzido para o inglês por Carolyn Abbate. 1990.

HAWAII, Engenheiros do. Dom Quixote. **Youtube**. Set. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kA9JbfToPPc>>. Acesso em: 17 jan. 17.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ICE-T.Gangsta RAP. **Youtube**. Dez. 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qVLvRufGISC>>. Acesso em: 17 jan. 17.

IFB.Plano de Curso: Técnico em Controle Ambiental. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Plano_Curso_T%C3%89CNICO_CONTROLE%20AMBIENTAL.pdf>. Brasília-DF: 2014.

_____. Plano de Curso: Técnico em Nivel Médio Integrado em Design de Móveis. Brasília-DF: 2015.

JORGENSEN, Estelle Ruth. *The art of teaching music*. Indiana University Press. 2008.

_____. *Pictures of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2011. 354 p. *In*: ARROYO, M. Pensando a educação musical imaginativamente... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.231-236.

_____. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria HelenaMenna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KROMINSKI, Pablo Henrique; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Reflexões sobre a aplicação de um jogo de ensino-aprendizagem musical baseado no C(L)A(S)P de Keith Swanwick. UEL. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Pirenópolis: 2013.

LANGER, S. K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Campinas: Leituras SME. 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção Experiência e Sentido.

LAZZARIN, Luís Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 121-128, mar. 2008.

_____. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical* / Luiz Fernando Lazzarin. – PortoAlegre: UFRGS, 2004. 159 f.

_____. A natureza da experiência com música nas 'filosofias' da educação musical. *In*: 28º Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu (MG). 28º Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu (MG), 2005.

LOPES, Sérgio.O amor de Deus. **Youtube**. Mar. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sC6l0P-Vhcg>>. Acesso em: 17 jan. 17.

MALTAURO, Josiane Paula. A música na Educação Profissional – O currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2016. p. 401-410.

_____. O ensino de música nos Institutos Federais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. Anais... Natal: ABEM, 2015. s/p.

MATEO, Silvia. Cuando todo segundo año se quedó dormido. Fascículo 1: ¿Quépublicanlos docentes? Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. p. 38 – 41. 2007.

MARTINEZ, Edson Baptista; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Por que o professor de música desiste da Educação Básica? XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Pirenópolis: 2013.

MELO, Bruno Torres Araújo de. O ensino prático de bateria com utilização de novas tecnologias: gravação de videocliques. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória, Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 1717-1726.

_____. A gravação como metodologia no ensino prático de bateria. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. Anais...João Pessoa: ABEM, 2012. p. 158-165.

MELO, Isaac Samir Cortez. Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN – Câmpus Ipangaçu. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, Anais...Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 2473-2479.

MENDES, Fernando. A desconhecida. **Youtube**. Set. 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=iEPFIXdxZAM>>. Acesso em: 17 jan. 17.

MEYER, L. Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. O conceito de amorosidade em freire e a recuperação do sentido de educar. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. 2013.

NEVES, Maria Teresa de Souza. Música na cultura jovem contemporânea: um relato de experiência a partir de ações desenvolvidas no PIBID artes/música. UNIMONTES. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Pirenópolis: 2013.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Breve Histtória de uma Instrução para Perder-se na Cidade. In: Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Org. MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro; NETTO, Maria Jacintha Vargas; KOHAN, Walter Omar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. 176p.

OLIVEIRA, Jaíne. Curiosidades Musicais. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Curiosidades-Musicais-712729795527741/>>. Acesso em 25 de Janeiro de 2017

PEDRAZA, Jorge. La apariencia, unprejuicio que condena... Fascículo 1: ¿Quépublicanlos docentes? Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. p. 17 – 20. 2007.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). Disponível em: <<http://multipessoa.net/labirinto/alberto-caeiro/3>>.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Trad.: Américo Sommerman. In: Saude e Sociedade, V. 14, n. 3, p. 102-110, set-dez, 2005.

POPOLIN, Állisson. – “Eu gosto de escutar música todo dia [...] Todo jovem gosta” – “Escutar música já faz parte da minha vida” Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical. Dissertação de mestrado. UFU. Uberlândia: 2012.

RBD. Rebelde. **Youtube**. Jul. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=aontL2XUiQY>>. Acesso em: 17 jan. 17.

RÊGO, Tânia Maria Silva. Dinâmicas e características no fazer musical: reflexões sobre Oficina de Música no IFMA. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. Anais...João Pessoa: ABEM, 2012. p. 852-859.

_____. 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). 156 páginas. Dissertação (Mestrado, Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2013.

REIMER, B. A Philosophy of music education. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

_____. A Philosophy of music education: advancing the vision: Prentice Hall, 2003.

RICOEUR, P. O si-mesmo como outro. Trad. Ivone C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2014.

_____. Hermenêutica e Ideologias. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. 1. A intriga e a narrativa histórica. Tempo e narrativa. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

_____. Tempo e narrativa (tomo I). São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. Tempo e narrativa (tomo II). São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. Tempo e narrativa (tomo III). São Paulo: Papyrus, 1997.

ROGERS, M.D. Arresting Arrhythmias Without Drugs, Cardioversion Or Ablation. Disponível em: <<http://www.nutriculamagazine.com/arresting-arrhythmias-without-drugs-cardioversion-or-ablation/>>. Acesso em 23 de Janeiro de 2017

SANTOS, C. B. dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio*. Porto Alegre, 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16391/000703094.pdf?sequence=1>>.

SARAMAGO, José. Todos os nomes. Círculo de leitores. Editorial Caminho. 1997.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

_____, Helena Lopes da. Mediar escutas musicais no ensino médio: proposta metodológica para a aula de música. In: Helena Lopes da Silva; José Antônio BaêthaZille. (Org.). *Música e Educação: Série Diálogos com o Som - Ensaios*. 1ed.Barbacena: EdUEMG, 2015, v. 2, p. 141-156.

_____, Juliana Rocha de Faria; ISIDORO FILHO, Constantino; SANTOS, Lucilene Alves Vitória dos. Criação musical e tecnologia: os rappers do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória, Anais... Vitória: ABEM, 2011. p. 696-706.

_____, Juliana Rocha de Faria; PEREIRA, Nathália Rodrigues. *O ensino de Música no Ensino Médio integrado ao Curso Técnico*. XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodocência do Centro-Oeste – **Anais...** 19, Brasília, 2012.

_____, Mara Pereira da; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Experiências musicais de jovens indígenas no curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2014. p. 1-8.

_____, Mara Pereira da. *A Música como Experiência Intercultural na Vida de Jovens Indígenas do IFPA/CRMB: Um Estudo a Partir de Entrevistas Narrativas* Brasília, 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade de Brasília.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 12., SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO DF, 1., ENCONTRO MÚSICA PIBID E PRODOCÊNCIA DO CENTRO-OESTE, 1., 2012, Distrito Federal. Anais... Distrito Federal: ABEM, 2012. p. 54-62.

SOUZA, Eddy Lincoln Freitas de. Considerações em torno da formação dos músicos violonistas no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, Anais...Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 673-679.

_____. Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., Simpósio Paranaense de Educação Musical, 15., 2009, Londrina, Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 438-444.

_____, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da áreas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 25-30, mar. 2007.

_____, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: *Revista Educação*, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. Santa Maria, 2014.

_____. (Org.). *Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. *O conhecimento de si : narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 344 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

Suárez, Daniel H. Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *In: Vieira Ferreira, M. O y otras (Org.) Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação.* Brasília: Oikos, São Leopoldo y Liber Libros. 2009

_____. Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *In: Sverdlick, I. (Comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Noveduc. 2007.

_____. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.* La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *In: Andrade de Oliveira, Dalila y Martínez, Deolidia (Comps.), Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad.* Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades. 2010.

_____. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. *In: Suárez, D. H. Y Alliaud, A. (Comp.) El saber de la experiencia Narrativa. Investigación y formación docente.* Buenos Aires: FfYL-UBA y CLACSO. 2011.

_____. Los docentes escriben para investigarse y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *In: Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística, Revista N° 3, Año 2015.*

SCHAFER, R. Murray (ed.), *Ezra Pound and Music. The Complete Criticism*, edición e comentarios de R. Murray Schafer, Nova York: New Directions, 1977

SWANWICK, K. *Music, Mind and Education.* London: Routledge, 1988.

_____. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education.* London: Routledge, 1994.

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.

Tour em Samambaia. Disponível em: <<http://toursamambaia.blogspot.com.br/2012/09/historia-de-samambaia-regiao.html>>. Acesso em 10 de Setembro de 2016

VASCONCELLOS, Celso S.. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* São Paulo, SP: Libertard, 2002.

_____. *Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.* 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

VELOSO, Caetano. Leãozinho. **Youtube.** Mai, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=A1WDI3vmbVI>>. Acesso em: 17 jan. 17.

VIEIRA JUNIOR, Luis Antonio Braga. Ao som de “Berimbau”: considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória, Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 401-410.

WIMMER, Kurt. *Equilibrium.* Miramax Productions. 2002.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.* Dissertação de mestrado. UFRGS. Porto Alegre: 2009.

APÊNDICES

1. Roteiro para a escrita das segundas narrativas: elaborado a partir da primeira narrativa que teve como base narrar sobre gostos e desgostos musicais, utopias e distopias
2. Modelo da Carta de Cessão dos Direitos das Narrativas produzidas pelos participantes para o pesquisador.

MEMÓRIAS MUSICAIS

1º Momento:

Em casa, escrever suas memórias musicais em três eixos da sua vida:

- Memória musical na família-infância: “Minhas primeiras lembranças”;
- Memória musical nas escolas;
- Experiências cotidianas: memória musical atual.

TRAZER O TRABALHO SOBRE GOSTO/DESGOSTO MUSICAL.

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

Eu _____, portador da identidade de nº _____ e responsável do estudante _____, portador da identidade de nº _____ declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao mestrando do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, Gustavo Aguiar Malafaia de Araujo, brasileiro, portador da identidade nº 2405861, SSP/DF, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre as narrativas produzidas durante o processo de investigação-formação realizado no Instituto Federal de Brasília *campus* Samambaia por meio de duas redações entregues no primeiro semestre de 2015 e diálogos no primeiro semestre de 2016. Declaro que as narrativas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhadas, 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, sem qualquer ônus, em todo 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 nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília -DF ____/____/____

Assinatura do responsável pelo colaborador da pesquisa