



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

**O ATELIÊ MUSICOBIOGRÁFICO COMO PROJETO  
FORMATIVO: um estudo com estudantes do Instituto  
Federal de Brasília – *Campus Ceilândia***

**Hugo Leonardo Guimarães Souza**

**Brasília  
2018**

**Hugo Leonardo Guimarães Souza**

**O ATELIÊ MUSICOBIOGRÁFICO COMO PROJETO  
FORMATIVO: um estudo com estudantes do Instituto  
Federal de Brasília – *Campus Ceilândia***

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

**Área de concentração:** Música em Contexto.

**Linha de pesquisa:** Concepções e Vivências em  
Educação Musical.

**Orientadora:** Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília  
2018**

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

SSO729a SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães  
O ATELIÊ MUSICOBIOGRÁFICO COMO PROJETO FORMATIVO: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília - Campus Ceilândia / Hugo Leonardo Guimarães SOUZA; orientador Delmary Vasconcelos de Abreu. -- Brasília, 2018. 204 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Música no Instituto Federal. 2. Pesquisa (auto)biográfica. 3. Ateliê Musicobiográfico De Projeto. I. Abreu, Delmary Vasconcelos de, orient. II. Título.

**Hugo Leonardo Guimarães Souza**

**O ATELIÊ MUSICOBIOGRÁFICO COMO PROJETO  
FORMATIVO: um estudo com estudantes do Instituto Federal de  
Brasília – *Campus Ceilândia***

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

Aprovado em 26/10/2018.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu  
Universidade de Brasília  
Orientadora

---

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Universidade Federal de Pelotas  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins  
Universidade de Brasília  
Examinador Interno (Suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, acima de tudo, ao Eterno, por me permitir navegar por tantas rotas diferentes nessa minha jornada da vida e, dentre elas, a rota referente a saga desbravada durante essa pesquisa. Agradeço pelos ventos favoráveis e contrários, pelas brisas e tempestades, pelos portos em que me abriguei, pelas embarcações que me acompanharam e pelos amigos que fiz no caminho.

Agradeço a minha amada esposa Beatriz, amiga, confidente e parceira, que me apoiou durante meu processo de formação, sendo paciente, ouvindo minhas ideias e contribuindo sempre com suas opiniões, perspectivas, além de seu amor e cuidado.

Agradeço aos meus pais e aos meus irmãos por todo apoio e incentivo que tem me dado, por terem estado presentes e firmes ao meu lado em momentos turbulentos e sofridos que passei, por continuarem me apoiando e, hoje, serem testemunhas e participantes dos sucessos de minha jornada.

Agradeço aos familiares e amigos que são uma presença renovadora em minha vida, pelo apoio, preocupação, cuidado e paciência durante esse tempo de ausência para estudos.

Agradeço aos colegas do IFB-CCEI, que em maior ou menor grau me ajudaram a passar por essa fase sem que as demandas profissionais se tornassem um obstáculo.

Agradeço aos colegas de mestrado que navegaram essas águas junto comigo em aulas, debates, reflexões, escrita e em momentos singulares de alegria e celebração da vida. Agradeço especialmente aos meus amigos e companheiros de formação, Gustavo Araújo e Edson Arcanjo, que me ajudaram a ver o mundo acadêmico com outros olhos e enxergar novas oportunidades durante o processo de pesquisa.

Agradeço aos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB-CCEI, às estudantes do curso de formação Inicial e continuada – canto coral na terceira idade e às estudantes do curso Licenciatura em Letras – Espanhol por aceitarem o convite de participar da pesquisa. Agradeço por partilharem suas experiências para que essa pesquisa fosse possível, por dedicarem tempo e esforço para seguirmos construindo nossos espaços de formação juntos.

Agradeço especialmente à Delmary, minha orientadora de mestrado, que me abriu os olhos para o mundo de possibilidades da pesquisa, que me abriu a porta para

ser seu orientando e me ensinou muito mais do que o que aprendi mediante suas aulas, orientações e conversas. Me apropriei de modos de ser e agir, como ser humano e como profissional, a partir do seu cuidado como formadora e como profissional diligente, comprometida, generosa e honesta no que faz. Agradeço sua paciência, o olhar crítico, as provocações e a dedicação em seu constante interesse em me ver crescer e superar-me. Obrigado por acreditar!

Agradeço aos membros da banca, Profa. Dra. Maria Helena Menna. B. Abrahão, Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira e o Prof. Dr. Paulo Roberto A. Marins pelas contribuições tanto por meio de aulas e orientações, como por meio de suas produções acadêmicas que somaram no o desenvolvimento desse trabalho e pelas colaborações e sugestões que foram enriquecedoras para o aprimoramento dessa dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação Música e Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Agradeço aos docentes, discentes e técnicos que fazem do PPG-MUS um espaço de aprendizagem, formação e transformação e também contribuíram para a realização desse trabalho.

## RESUMO

A pesquisa tem como tema a formação musical dos sujeitos com o lugar. Meu interesse pelo tema se origina a partir de inquietações e construções que acompanham meu percurso formativo musical e se configura com a minha condição de professor efetivo de música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília *campus* Ceilândia, IFB-CCEI. O objetivo do trabalho consiste em compreender as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar visando a configuração de processos de formação musical que tragam sentido nos projetos de vida dos sujeitos. A pesquisa apresenta alguns conceitos operantes que são determinantes para sua efetuação, como lugar, experiência e o sujeito na modernidade avançada. A pesquisa (auto)biográfica é a escolha teórico-metodológica para consecução da pesquisa, o que traz o sujeito e suas experiências musicais formativas para um lugar de proeminência na pesquisa. O dispositivo utilizado para construção do material de pesquisa é o Ateliê Biográfico de Projeto, proposto por Delory-Momberger, que também consiste de um espaço de formação voltado à reflexividade biográfica, onde os sujeitos produzem e partilham narrativas (auto)biográficas. Os sujeitos colaboradores da pesquisa são estudantes do IFB-CCEI, que também é o lócus da pesquisa, organizados em duas frentes de trabalho, estudantes adultos e estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrônica. Durante a realização da pesquisa, a compreensão de singularidades presentes na realização do Ateliê origina a proposta do Ateliê Musicobiográfico de Projeto, AMBP, visto seu potencial de contribuição para se pensar a formação musical. A análise do material biográfico produzido é fundamentada na teoria do texto de Paul Ricoeur e em sua proposição de análise hermenêutica. A partir da análise das narrativas (auto)biográficas, algumas compreensões se encaminharam para a construção de uma proposta de formação musicobiográfica, viabilizada por meio de projetos formativos, como o AMBP. Como docente de música em uma instituição de educação profissional e tecnológica, que propõe manter-se em constante diálogo com a região onde se insere, proponho, projetos formativos musicobiográficos como caminhos para uma formação musical que traga sentido no projeto de vida do sujeito.

**PALAVRAS CHAVE:** Música no Instituto Federal. Pesquisa (auto)biográfica. Ateliê Musicobiográfico De Projeto.

## **ABSTRACT**

This research has as theme the musical formation of the subjects with the place. My interest in the subject is originated from constructions and restlessness that accompany me along my musical formative pathway and is linked with my condition as effective music teacher at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *campus* Ceilândia, IFB-CCEI (Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília – *campus* Ceilândia). The objective of this work is to understand the formative musical experiences of the subjects with the place in the way to set up processes of musical formation that bring meaning in the subjects life projects. The research presents some operant concepts that are determinant for its accomplishment, as place, experience and the subject in the late modernity. The theoretical-methodological choice to achieve the aim of the research is the (Auto)Biographical Research, wich carries the subject and his formative musical experiences to a place of prominence. The project biographical workshop, as proposed by Delory-Momberger, is the instrument used to collect the research material. The biographical workshop is also a formation space and a space for biographical reflexivity, where subjects produce and share their (auto)biographical narratives. The research subjects are students of the IFB-CCEI which is the locus of the research. They were organized in two work fronts as adult students and students of the high school integrated with technical course in electronics. The understanding about some singularities expressed in the realization of the biographical workshop gave rise to the musical-biographical workshops (AMBP) wich brings a potential contribution to thinking about musical formation. The analysis of the biographical material produced is based on Paul Ricoeur's theory of the text and his proposition for hermeneutical analysis. After the analysis of the (auto)biographical narratives, some understandings were achieved towards the construction of a musical-biographical formation. That proposal of musical formation is made feasible through formative projects, such as AMBP. As a music teacher in an institution focused on professional and technological education, which intend to keep a constant dialogue with the place where it is inserted, I propose the musical-biographical formative projects as a path for musical formation that bring meaning in the subject's life project.

**KEY WORDS:** Music in the Federal Institute. (Auto)Biographical Research. Project Musical-Biographical Workshop



## LISTA DE ABREVIATURAS

ABP – Ateliê Biográfico de Projeto

ABP/EA – Ateliê Biográfico de Projeto Com Estudantes Adultos

ABP/EMI – Ateliê Biográfico de Projeto Com Estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrônica

AMBP – Ateliê Musicobiográfico de Projeto

PPG-MUS/UnB – Programa de Pós-graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília

CEFET – Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica

EMF – Experiências Musicais Formativas

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

IF – Instituto Federal

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

IFB-CCEI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus Ceilândia*

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

IFPA-CRMB – Instituto Federal do Pará – *Campus Rural de Marabá*

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

UnB – Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Entrada do Instituto Federal de Brasília - campus Ceilândia
- Figura 2 Mapa da distribuição dos *campi* do IFB no Distrito Federal
- Figura 3 Esboço do “processo de transformação interno” descrito como biografização
- Figura 4 Mapa da localização do IFB-CCEI e das cidades vizinhas à Ceilândia
- Figura 5 Número de estudantes que permaneceram até o final das etapas 1 e 2
- Figura 6 Pátio interno do IFB-CCEI
- Figura 7 Gráfico: participantes da primeira etapa por cidades (EA)
- Figura 8 Partilha dos relatos (auto)biográficos em tríades durante o segundo encontro do AMBP/EA
- Figura 9 Gráfico: Participantes da primeira etapa por cidades (EMI)
- Figura 10 Partilha dos relatos (auto)biográficos em tríades durante o segundo encontro do AMBP/EMI
- Figura 11 Teoria do texto de Ricoeur aplicada ao ABP
- Figura 12 Dimensões compreensivas das experiências musicais formativas
- Figura 13 Eixos temáticos das experiências musicais formativas
- Figura 14 Quadro resumo dos eixos temáticos e das dimensões das EMF
- Figura 15 Foto: Cronos e a história. Escultura de Dominikus Hermenegild Hegenauer

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>27</b>
1.1 Desembarcando em terra firme .....	27
1.1.1 Diante de um novo mundo: observar, compreender, aprender .....	28
1.1.2 Vários mundos em um mesmo chão .....	32
1.1.3 Um novo mundo e seus habitantes .....	38
1.1.4 Num encontro de mundos, a música pode abrir caminhos .....	44
1.2 Um Mundo por diferentes olhares – Dialogando com autores .....	47
1.3 Na rota dos descobrimentos: em busca de caminhos possíveis.....	53
<b>2. ANCORAGEM TEÓRICA.....</b>	<b>57</b>
2.1 Espaço, Lugar e Experiência.....	57
2.2 Modernidade Avançada .....	61
2.3 A Condição Biográfica e os Processos de Biografização .....	64
<b>3. ENTRE BÚSSOLAS E SEXTANTES: ABORDAGEM TEÓRICO- METODOLÓGICA (Fontes e Questões) .....</b>	<b>67</b>
3.1 Por que pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical? .....	70
3.2 Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) e Ateliê Musicobiográfico de Projeto (AMBP).....	72
3.3 Sujeitos da pesquisa .....	80
3.4 Lócus da Pesquisa: A construção do IFB-Campus Ceilândia com o lugar .....	84
<b>4. CONHECENDO O MUNDO DO OUTRO: ESCRITA E PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS MUSICAIS FORMATIVAS.....</b>	<b>89</b>
4.1 O Ateliê musicobiográfico de projeto com estudantes adultos (AMBP/EA) .....	92

4.2 O Ateliê musicobiográfico com estudantes do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Médio (AMBP/EMI) .....	99
4.3 O mundo percebido, o mundo dito e o mundo lido: O processo de análise hermenêutica das narrativas (auto)biográficas .....	105
4.3.1 A Tríplice Mimese na análise hermenêutica .....	106
4.3.2 Mundos narrados: A linguagem como discurso e o discurso como obra .....	109
<b>5. DESBRAVANDO E INTERPRETANDO O MUNDO DAS EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
5.1.1 Compreensões a partir das narrativas: O narrar-se e a conscientização de si.....	114
5.1.2 Compreensões a partir das narrativas: A Intriga Musical.....	117
5.2 Dimensões compreensivas das experiências musicais formativas: hermenêutica para explicar/compreender e apropriar-se.....	123
5.2.1 A Dimensão da Memória musical como ponto de partida na construção de caminhos compreensivos/explicativos das EMF .....	133
5.2.2 Reencontrando o lugar da dimensão da memória musical nos processos de Formação Musical .....	151
<b>6. CONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA MUSICOBIOGRÁFICA DA FORMAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>156</b>
6.1 O AMBP como projeto formativo musicobiográfico.....	159
6.2 Os projetos formativos musicobiográficos como possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem.....	167
6.3 Configurando processos de formação musical em uma perspectiva musicobiográfica.....	172
6.4 A proposta musicobiográfica como convite à reflexividade e à ação ..	177
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>197</b>

<b>APÊNDICE 3</b> .....	<b>203</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>204</b>

## PRÓLOGO

Quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança.

(As Cidades Invisíveis. Ítalo Calvino. p, 21)

Há muitos anos tenho, continuamente, me feito uma pergunta emblemática, e acredito que eu não seja o único: qual é o meu lugar no mundo? Com o passar do tempo, a pergunta vem ganhando novos contornos e mais profundidade, mas em suma permanece a mesma. Não sei ao certo a origem de tal inquietação, mas percebo que se trata de uma busca imbricada com meu agir, de aspecto mais existencial que ideológico. Sinto-me um navegante no oceano da vida, percorrendo, inevitavelmente, rotas naturalizadas com o tempo, cravadas em mapas de vida tradicionais delineados por marcos e estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas.

Entretanto, me encontro por vezes arriscando rotas e trajetos menos comuns, não sedimentados; perigosos, porém ricos; incomuns, mas misteriosamente familiares. A curiosidade e a criatividade, minhas companheiras desde a infância, me conduzem muitas vezes a conhecer novas rotas, testar novos mapas, explorar novos territórios.

As escolhas feitas no presente confirmam meus desejos e projetos passados e as perspectivas, opiniões e convicções construídas ao longo do tempo podem estabelecer uma oportunidade para identificar e mapear o caminho percorrido e, a partir disso, vislumbrar um possível “meu lugar no mundo”.

No entanto, o passado não consegue determinar o futuro. Durante a jornada da existência conhecemos novos mundos, e o que era para mim realidade última, à guisa dos grandes exploradores do passado e suas navegações, torna-se simplesmente uma dentre outras possibilidades.

Tenho a compreensão de que sigo realizando a mesma pergunta durante tanto tempo porque as respostas que encontro não são definitivas, pois o mundo não é definitivo, e nunca será. Visto que essas são as minhas respostas sobre o mundo

como o conheço agora, elas se estabelecem como simples referências a um projeto ulterior e, talvez, só seja possível enxergar plenamente esse “meu lugar no mundo” após ter concluído o percurso total da própria vida.

Não creio, contudo, que não hei de saber, de nenhuma forma e em momento algum, meu lugar no mundo. Na verdade, apreendo-o em parte e o experimento em certa medida, o encontro e o crio cotidianamente. E quando finalmente acredito tê-lo reconhecido, vejo a realidade que chamo de mundo se transformar e exigir de mim uma volta ao leme e o avanço de minha embarcação no mar da vida.

Entendo que o viver humano implica movimento, e a condição de sujeito que sofre e age no espaço e no tempo nos leva a novas oportunidades tanto de ver o nosso mundo de modo diferente, como de conhecer outros. Nesse movimento, o espaço-tempo da vida se expande, se retrai, se reconfigura dentro do mundo e o meu lugar constantemente se ressignifica. Um novo mundo implica em novas descobertas, novas possibilidades, novas bifurcações e novas escolhas. Sempre haveremos de nos deparar com o imprevisível, inerente aos caminhos não percorridos, que exigem rotas não premeditadas.

Diante dessa irrevogável condição humana, assumo o apelo presente nas palavras de Jesus de Nazaré quando afirma que “O vento sopra onde quer. Você o escuta, mas não pode dizer de onde vem nem para onde vai. Assim são os filhos do Espírito<sup>1</sup>.” No grego, a palavra *pneuma* é utilizada tanto para designar vento, como também espírito. E por meio de um jogo de palavras, o autor nos faz pensar sobre a imprevisibilidade do *pneuma*, a impossibilidade de sua domesticação e a necessidade de deixarmos nossa vida ser preenchida por esse poderoso sopro. Essas palavras, em seu contexto original, são ditas por Jesus a um homem considerado mestre no caminho da lei mosaica, junto a um convite para um novo nascimento, uma reinvenção total, começar tudo do zero e seguir uma nova rota.

Assumo a minha inclinação à reinvenção e ao novo nascer como postura primordial diante das bifurcações na jornada da vida, dos encontros com novos mundos. Escolho içar as velas e seguir em frente através dos percursos comuns da humanidade, com os velhos mapas a bordo e com os instrumentos, tidos por adequados, em mãos. E me vejo, simultaneamente, impelido a caminhos não premeditados, movido pela possibilidade da descoberta e do encontro, em busca de

---

<sup>1</sup> Evangelho segundo São João, cap. 3, v. 3-10 (Bíblia NVI)

conhecer novos territórios com seus habitantes e suas histórias fantásticas e comuns, estranhas e familiares, pois como nos diz Walter Benjamin, “quem viaja tem muito o que contar”, mas quem fica, também tem, visto que “escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições”. (BENJAMIN, 1996, p. 198)

Vejo-me em alguns momentos simplesmente indo e seguindo, movendo-me na busca por meu lugar, provavelmente seguindo a favor do vento, mesmo sem perceber. Talvez seja esse vento imprevisível que, quando sopra, me atrai e tem me levado, dentre outros caminhos, até a possibilidade dessa pesquisa.

Assim como as histórias das grandes navegações do passado nos apresentam aventureiros exploradores que se empenhavam em desbravar territórios desconhecidos da humanidade, podemos imaginar a história de cada um de nós como uma busca por conhecer, mapear e habitar o nosso próprio território desconhecido. Um dos recursos mais poderosos que os exploradores do novo mundo tinham em mãos para obter sucesso em suas missões era a cartografia topográfica, deixada pelos seus antecessores como referência do mundo, ainda que uma referência apenas parcial de um mundo relativamente incompleto. Os mapas, além de indicadores de tempo e espaço, delimitam fronteiras e ajudam a entender melhor o mundo.

Esse prólogo constitui um pequeno fragmento de um mapa que ainda não tenho completo no papel, e creio que nunca terei. Tenho em mente paisagens, pessoas, situações e eventos marcantes, lugares que passei e habitei, momentos que vivi, coisas que fiz, que aprendi e que me aconteceram, mas nenhuma cartografia existente poderá guiar alguém a esse mundo da minha existência: está em minha memória. As experiências constituem uma espécie de mundo distante que não pode ser habitado por nenhum outro, apenas seu habitante pode narrar o que é esse mundo.

Navegando no mar da vida, percebo que o processo da descoberta, a experiência da exploração, o contato com outros territórios e seus habitantes transformam a compreensão que tenho daquilo que se constitui lugar, mundo para mim. Durante a exploração, há, também, o ajuste da expectativa do ‘onde’ se quer chegar ao ‘onde’ se está passando, algo que a história das grandes navegações nos mostra claramente. E é com essa postura que passo a posicionar o meu olhar sobre o objeto investigado.



## Navegando em mar aberto

Sopra o vento na janela, sinos a tocar  
Vai partindo o barco a vela, vamos navegar!  
Ondas bravas vamos encontrar em alto mar  
Mas nunca iremos recuar.<sup>2</sup>

(Hugo Souza)

Olho para minha condição atual no mundo e vejo-me inscrito em múltiplos contextos de significação, alguns deles divergentes entre si, e busco elaborar modos de conectá-los, de me compreender e me localizar na realidade a fim de atribuir sentido às minhas experiências.

Neste trabalho trago em parte alguns desses contextos, pois permeiam minha fala e minha ação continuamente, porém, mais precisamente, apresento aquele referente à minha atuação como docente de música. E busco na música o elemento integrador para reconstruir e compreender parte de minha história. Considero a escrita desse prólogo como o primeiro esboço de minha narrativa (auto)biográfica, elaborada a partir das minhas experiências musicais formativas com o lugar. Convido você, leitor, a se imaginar como o outro com quem partilho meu relato (auto)biográfico pela primeira vez. Convido você também a elaborar e partilhar o seu. Gostaria muito de lê-lo.

De início, refletindo um pouco, percebo que minha jornada começa muito antes de eu sequer escolher o caminho da música. Provavelmente na busca por sentido e por um lugar no mundo, na navegação exploratória da vida, um vento sonoramente familiar atingia minhas velas, levando-me na rota da música, mesmo que não intencionalmente.

Hoje, sou, dentre outras coisas, professor de música no Instituto Federal de Brasília *Campus Ceilândia*, e busco explorar esse novo mundo de possibilidades, conhecer o território e seus habitantes e propor caminhos de como pensar o ensino de música nesse contexto em que estou inserido.

---

<sup>2</sup> Trecho da “Cantiga do bom marujo”, canção infantil. Composição do autor.

## Primeiras explorações

Recordo-me de quando tinha apenas doze anos de idade, estava descobrindo a música e ensinava o pouco que sabia tanto de música como de violão aos colegas de minha idade, ao mesmo tempo em que aprendia com eles. O desejo por compartilhar e aprender mais música, trocar experiências musicais, informações, cifras e *songbooks* com os amigos; ouvir e tirar músicas, tocar, compor e apresentar canções constituem as primeiras léguas que percorri na rota da música. Tais práticas delinearão minha adolescência musical de forma marcante, foram parte do meu processo de formação e colaboraram para minha escolha pela arte como caminho de profissionalização.

Até meus 14 anos, havia sido autodidata no aprendizado do violão popular. Estudava violão em casa com revistas, tirava gravações, pegava cifras emprestadas e tocava com os amigos em busca de aprender acordes e músicas novas. Meu lugar de experiência mais intensa com a música, até então, era a igreja. Lá eu colocava em prática tudo que aprendia em casa e sentia-me importante, realizando uma obra. Encontrava sentido em tocar, em praticar e em aprimorar minha técnica, pois acreditava que a música era uma graça divina, um dom espiritual que carecia de aperfeiçoamento. O senso de pertencimento, de propósito e de identificação faziam daquele espaço um lugar singular para mim.

É nessa fase do meu percurso formativo com a música, já entrando no ensino médio, que conheço o meu primeiro professor de violão clássico e tenho meu primeiro contato formal com a música erudita. Escuto soarem no corredor da escola, acordes em arpejos, dedilhados e contrapontos que ainda não havia tido a oportunidade de ouvir ninguém tocando ao vivo. Era o novo professor<sup>3</sup> de Artes, que estava tocando um estudo de Ferdinando Carulli<sup>4</sup>, que mesmo em sua simplicidade me fascinou e me fez decidir pelo estudo daquele instrumento como uma das prioridades da minha vida. Começo a estudar violão clássico no Teatro de Sobradinho-DF e um novo mundo de possibilidades se abre diante daquela escolha. Um novo e fascinante mundo se

---

<sup>3</sup> Maurício Martins é professor na Secretaria de Educação do DF e foi meu primeiro professor de violão erudito no ano de 1999.

<sup>4</sup> Estudo em Sol Maior de Ferdinando Carulli é um dos estudos presentes no livro “Iniciação ao Violão”, Volume II, de Henrique Pinto, Editorial Ricordi.

descortinava diante dos meus olhos e eu entendia que muito havia a ser explorado e descoberto.

Desde a minha tenra infância morei em Sobradinho-II, espécie de puxadinho improvisado da cidade de Sobradinho, uma das maiores e mais antigas cidades satélites<sup>5</sup> de Brasília. Na época, havia muitas invasões, alto índice de criminalidade, tráfico de drogas e outros problemas sociais e estruturais em Sobradinho-II e essa era, em parte, a aparência do meu mundo. Eu, um jovem negro da periferia de Brasília, via nos estudos, na música e no esporte uma rota de fuga dessa realidade tão comum nas cidades periféricas no Brasil afora.

Apesar de distante de onde morava, o teatro de Sobradinho passou a ser um espaço de circulação frequente, um lugar onde eu encontrava refúgio, liberdade e julgava ser especial. Nos momentos em que não estava na escola, estava no Teatro tendo aulas de violão, ensaiando ou passava a tarde tocando com os amigos e conversando. Ali também descobri a Orquestra Sinfônica de Sobradinho, que ensaiava diariamente no subsolo do teatro, e foi lá que comecei a estudar meu segundo instrumento: o trompete, e também passei a reforçar a teoria musical que aprendia nas aulas de violão clássico.

Foi no Teatro de Sobradinho que participei do meu primeiro festival de música, em 1999, juntamente com alguns colegas de turma. Era guitarrista da banda e o compositor da música concorrente. Ficamos em segundo lugar no Festival e aquela experiência de subir no palco e mostrar às pessoas uma obra minha, me marcou profundamente. Senti que ali era um lugar privilegiado e percebo que em mim foi gerado um sentimento de respeito e responsabilidade para com o palco e sua força em promover conexões com o outro, por meio da música.

Outra experiência musical, constante no início da minha formação musical com o violão, era cantar e tocar violão com os colegas de escola. Sempre toquei na escola, tanto nos intervalos como em eventos culturais, e frequentava todas as rodinhas de violão, além das casas dos amigos que tocavam ou queriam aprender. Para mim, a escola foi um espaço de inúmeras experiências musicais, apesar de ter tido apenas um semestre de aula de música no 1º ano do ensino médio durante toda minha educação básica.

---

<sup>5</sup> Cidade satélite é o nome designado às regiões administrativas de Brasília, localizadas ao redor do Plano Piloto, que é o centro da capital Federal.

Todos queriam uma dica, umas “manhas” ou queriam simplesmente que eu puxasse uma música atrás da outra no violão para que cantássemos horas a fio. Talvez a idílica imagem de marujos cantando em alto mar para celebrarem ou se distraírem do infinito oceânico e das ausências pertinentes à jornada, possa ser utilizada nessa situação. Eu passava várias horas em casa tirando músicas novas e treinando novos acordes para poder tocar na escola para a turma cantar junto. E para mim, muitas vezes, era mais interessante ir à escola por essa motivação do que para, simplesmente, ter aulas.

A escola para mim era também um lugar de tocar e cantar. Levava o violão todos os dias para a escola e fazer novos amigos se tornou algo muito natural, devido à aproximação proporcionada pela música. Assim, esse espaço foi fundamental na construção da minha prática musical com o outro e revelou-se um território fértil para meu desenvolvimento musical, social e cultural. Além da igreja e do teatro, a escola tornou-se para mim espaço familiar, onde mais do que transitar e seguir roteiros, pude criar laços, construir identificações e fazer dela um lugar de pausa, mais um porto para ancorar minha embarcação.

Chegou uma época em minha vida em que decidi que queria estudar, me formar e trabalhar com música. Aos quinze anos de idade disse ao meu pai, apesar de sua oposição momentânea, que faria vestibular para música. Somente aos 21 anos fiz vestibular e entrei no curso de licenciatura em música na Universidade de Brasília. Meu professor de violão erudito foi a maior influência que tive para tomar essa decisão. Apesar de ter começado a dar aulas de música aos 16 anos de idade, eu não pensava em ser professor. Pensei em cursar computação, letras-tradução e até engenharia, apesar do enorme fascínio pela música.

Já no começo da graduação percebi que aquela escolha era muito apropriada para mim, pois me sentia em um lugar carregado de sentido dentro da minha trajetória de vida. Estava em um curso de licenciatura em música, o que se mostrou para mim um verdadeiro mundo de novas possibilidades. Mais uma vez a jornada se revela inesperada, mas revigorante e enriquecedora. Vejo-me ampliando a minha noção de mundo, ampliando-o em categorias e aprofundando-o em dimensões, assim como a ideia do que poderia vir a ser o meu lugar nele.

A percepção de que ali naquele curso, junto àqueles professores e alunos, naquele local específico que era o Departamento de música da Universidade de Brasília eu poderia me preparar para ser um professor de música e proporcionar a

outros adolescentes da periferia de Brasília, que é também uma das dimensões do meu mundo, o acesso às oportunidades que tive, me fez ver aquele espaço como um lugar, pois começou a tornar-se, para mim, mais que apenas uma paisagem conhecida.

Naquele momento eu começava a escrever a minha história musical naquele e com aquele lugar, onde me formei, posteriormente, como professor de música. Porém, acima de tudo pude viver experiências que conduziram minha formação e minha vida para muito além do projeto de carreira profissional.

Fiz amigos com os quais aprendi mais do que pensava ser possível aprender dentro do curto tempo de duração da graduação. Participei de eventos acadêmicos, culturais e de festivais de música, chegando à final do FINCA-UnB<sup>6</sup> quatro vezes seguidas, fiz PIBIC, construí projetos, viajei, aprendi muito dentro e fora de sala, e vejo que o meu processo formativo na e com a universidade foi singular, contribuindo decisivamente para conduzir meu caminho até o lugar que estou hoje e me formar no sujeito que estou sendo agora.

Ter costeado a margem desse imenso continente que é a academia e ter decidido adentrar o seu território, se mostrou uma expedição extremamente promissora para minha jornada de vida.

### **O horizonte, um leme e um professor**

A minha identificação com a docência em música alia-se a minha inquietação e me põe diante da possibilidade de me constituir como pesquisador. Como o explorador que sai em busca da descoberta de novos mundos, mas que reconhece que o processo de busca e investigação é profundamente formativo e tão importante quanto a própria experiência de chegar na fronteira almejada desde o início da jornada.

Muito mais poderia ser dito sobre minhas experiências musicais formativas, as diversas experiências com a Música, com a Arte e com a Educação que constituíram meu percurso formativo e que ainda hoje pavimentam o caminho. No entanto, escrevo brevemente meu relato, para preparar o terreno a ser trabalhado durante a escritura deste trabalho.

---

<sup>6</sup> Festival Interno de Música Candanga – Realizado pelo Departamento de Esporte, Arte e Cultura da Universidade de Brasília.

Trazer uma narrativa construída a partir de minhas experiências musicais formativas com o lugar é uma tentativa de familiarizar o leitor desse trabalho com a proposta que ele apresenta. Não há, ademais, como desvincular a minha história de vida da construção da temática desta pesquisa. Sinto-me impelido a investigar as questões que surgem nessa nova fase da minha vida e do meu caminho docente.

Acredito não ser possível criar uma cartografia da vida humana, ou reviver a experiência de um antigo navegante a partir dos seus diários de bordo. Entretanto, o que vejo são possibilidades de enxergar o mundo a partir dos marcos referenciais e das rotas percorridas nas experiências da vida. O mundo das experiências pode ser contado, narrado.

A compreensão que tenho desse processo de narrar-se, que talvez apelidaria “proto-cartografia”, a fim de preservar as metáforas, é particular e possui sentido e significado profundo para mim ao propor reconstituir a minha história de vida com a música.

Acredito que para ter acesso ao mundo do outro ou descobrir o que ele chama de seu lugar, necessito de uma cartografia e instrumentos adequados, construídos com o sujeito em conjunto com a sua leitura singular do mundo. Ouvir o que o outro tem a dizer e expor-se à possibilidade de ser atingido por sua experiência é como deixar as velas içadas a favor da força do vento em todo o tempo. Além disso, aproveitar bem a viagem implica em um melhor e maior aproveitamento da descoberta, que já começa antes de se chegar.

### **Terra à vista!**

Tendo em vista essas considerações iniciais, entendo como relevante conhecer os lugares que fazem parte das experiências musicais formativas do sujeito. O espaço escolar pode constituir um desses lugares, assim como a casa, a igreja, o teatro ou a universidade. Faz-se necessário, portanto, pensar mais acuradamente acerca de que experiências, que lugares, que sujeitos e que formação ocupam e podem ocupar os espaços formativos representados pelas instituições de formação, das quais o IFB-CCEI faz parte. Preparo-me para lançar âncoras e desbravar o horizonte de possibilidades revelado pelo novo mundo aberto por essa pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a formação musical dos sujeitos com o lugar. Meu interesse pelo tema se origina a partir de inquietações e construções que acompanham meu percurso formativo musical e se configura com a minha condição de professor efetivo de música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – *campus* Ceilândia, IFB-CCEI. Considero necessário refletir acerca do papel da Educação Musical dentro da modalidade de Ensino proposta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta da pesquisa me remete às minhas experiências musicais formativas, descritas, em parte, no prólogo deste trabalho, e à minha relação como sujeito singular dentro da comunidade em que vivi desde a infância. As experiências que me alcançaram ali desde cedo, dão significado à realidade que vivo hoje, visto que “experiência é um termo que abrange diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” (TUAN, 2013, p.9).

Para a construção do tema da pesquisa, parti de minha percepção da instituição ao entrar em exercício, no primeiro semestre de 2016, que foi, particularmente, marcada pela visão contrastante dela com o meio ambiente ao seu redor. Essa experiência me instigou a querer conhecer melhor a instituição e sua proposta de formação, sua visão acerca da Educação Musical e, principalmente, saber quem são os sujeitos que formam esse lugar e nele se formam, como eles lidam com esse espaço, com se dá seu contato com a instituição. Vi-me interessado em buscar uma compreensão dos seus percursos formativos com a música para poder pensar e construir caminhos para a formação musical dentro do IFB-CCEI.

Para melhor compreensão do tema proposto, alguns conceitos são apresentados no decorrer desse trabalho para delinear a temática de forma apropriada, assim, busco construir o entendimento dos conceitos de experiência, lugar e do sujeito, no contexto de uma modernidade avançada.

Faço uma distinção inicial do conceito de lugar, que será fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Para delinear o conceito, parto das ideias de Tuan (2012; 2013), que apresenta a compreensão do espaço e do lugar na perspectiva da Geografia Humanista. Outros autores contemporâneos da área da Geografia, como Jacques Lévy e Michel Lussault são utilizados como referência por Delory-Momberger (2012a) para tratar da relação do sujeito com os espaços de sua experiência.

Yi Fu Tuan propõe uma distinção entre a relação do sujeito com o espaço e meio ambiente ao seu redor e aquela que ele estabelece com o objeto que passa a considerar seu lugar, constituído pelos significados construídos a partir das experiências íntimas vividas nesse mesmo espaço.

A pesquisa convida-nos a refletir sobre indagações que giram em torno da formação musical, no âmbito do IFB-CCEI, algumas sugeridas pelo próprio tema como, por exemplo, que experiências musicais se constituem como formativas para o sujeito e quais elementos compõem, junto à música, essas experiências? Como, quando e onde elas são vividas e por qual sujeito? Que espaços o sujeito identifica como formativos e qual sentido ele atribui a essas experiências e aos lugares onde elas aconteceram?

Assim, o problema da pesquisa, que assume o caráter de pesquisa-formação, é composto por uma trama de quatro fios de cores e importâncias singulares, relevantes também para a construção e entendimento do trabalho, que dizem respeito a:

- Estrutura e organização do Instituto Federal e as concepções de diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- A relação da instituição com a região onde se encontra inserida a partir de sua premissa fundamental de manter-se em constante diálogo com o lugar;
- Entender o sujeito na contemporaneidade, a fim de lidar com os sujeitos que compõem o público alvo do IFB e fazem parte da instituição;
- A participação da música na instituição e o papel da Educação Musical no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A partir da tecelagem desses quatro fios distintos, que considero basilares para o entendimento do problema de pesquisa, junto ao diálogo com alguns autores que se aproximam da temática da pesquisa ou que tratam da pesquisa (auto)biográfica em música, chego na seguinte questão de pesquisa: como configurar processos de formação musical que tragam sentido no projeto de vida dos sujeitos, no âmbito do IFB-CCEI?

Diante dessa questão de pesquisa, proponho como objetivo compreender as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar e para lidar com essas experiências, traço uma rota junto à pesquisa (auto)biográfica e utilizo o ateliê biográfico de projeto (ABP), proposto por Delory-Momberger (2008) como dispositivo



formador e também como mediador na construção de material de pesquisa. Por meio do ABP, as experiências musicais formativas (EMF) são objetivadas pelos sujeitos ao elaborarem e partilharem suas narrativas (auto)biográficas.

Para uma melhor compreensão da organização do trabalho desenvolvido na pesquisa-formação, inicio o primeiro capítulo com a construção da problematização da pesquisa, explicitando a constituição de cada um dos fios que emergem da temática da pesquisa e se entrelaçam para dar forma e contorno ao problema de pesquisa. Busco em um diálogo com autores da área de Educação Musical, principalmente com aqueles que tratam do ensino de música e formação musical na EPT, encontrar caminhos para ampliar a compreensão do problema da pesquisa. Termino o capítulo com a construção da questão e objetivo da pesquisa.

O segundo capítulo trata da “Ancoragem Teórica” proposta na pesquisa. Nesse capítulo explicito o que proponho por “experiências musicais formativas” e apresento os conceitos operantes da pesquisa, clareando e contextualizando conceitos fundamentais na construção dessa investigação como “lugar” na perspectiva da geografia humanista, *biografização*, condição biográfica, e modernidade avançada.

O terceiro capítulo trata da abordagem metodológica da pesquisa (auto)biográfica e do dispositivo de pesquisa escolhido para sua realização, o ateliê biográfico de projeto. Neste capítulo são apresentadas as etapas de realização da pesquisa-formação, a escolha dos sujeitos colaboradores e o processo de produção e partilha das narrativas (auto)biográficas.

Durante o processo de construção da pesquisa, o ABP passa por transformações e adaptações durante sua realização, com o objetivo de se tornar coerente com a realidade dos sujeitos e alinhado aos objetivos da pesquisa. Assim, o processo que envolve a produção e partilha dos relatos (auto)biográficos dos sujeitos encontra na música, a oportunidade para manifestar algumas singularidades que são identificadas e analisadas a partir do capítulo quatro da pesquisa e dão origem ao ateliê musicobiográfico de projeto, AMBP.

Ainda no quarto capítulo, apresento o trabalho desenvolvido no ateliê biográfico de projeto e a transição para a concepção do ateliê musicobiográfico de projeto. Construo, em seguida, o embasamento teórico da análise, elucidando alguns pontos centrais sobre os quais ela será desenvolvida, viabilizando a interpretação do

material biográfico produzido no AMBP. A base teórica para a análise tem origem na teoria do texto de Paul Ricoeur e na sua proposta de análise hermenêutica.

No quinto capítulo apresento a análise das narrativas (auto)biográficas produzidas no AMBP e as compreensões que obtive a partir do processo interpretativo desse material biográfico.

No sexto e último capítulo, trago proposições acerca uma perspectiva musicobiográfica da formação musical. Encerro com um epílogo, apresentando algumas reflexões resultantes do processo vivido ao longo do mestrado e alinhadas às compreensões que pude alcançar na realização da pesquisa.

## 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O silêncio no prédio cinza e branco se une à frieza da ausência de vida inerente ao concreto erguido em meio a uma cidade viva e colorida, pulsante e fluida, rica das histórias de vida imprevisíveis que a compõem. Essa foi minha percepção em abril de 2016, ao entrar em exercício no IFB-CCEI como professor efetivo de música. Meu primeiro contato com a instituição foi marcado pela visão contrastante dela com a cidade ao seu redor.

A minha inserção na instituição fez emergir algumas questões relacionadas à formação musical no seio de uma instituição que tem como foco a educação profissional e tecnológica. No desenrolar da escrita do texto que compõe esse trabalho, retomarei de modo recorrente a palavra formação, em acepções distintas, porém complementares. Proponho, conforme o desenvolvimento da argumentação, esclarecer a diferenciação do significado no uso do termo formação, sob a perspectiva encontrada no universo da educação profissional e tecnológica, em relação ao pretendido pelas expressões “formação musical” e “experiências musicais formativas”.

De forma simplificada, pode-se dizer que no primeiro caso a palavra formação se aproxima da ideia de ensino, treinamento ou capacitação visando desenvolver um “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual” (Houaiss, 2018). Já no segundo caso, tais expressões surgem como estabelecimento de uma proposição pensada e construída junto à conceitos providos pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica.

### 1.1 Desembarcando em terra firme

Tendo as questões apresentadas no início deste capítulo como motivo, parti em busca de conhecer melhor as concepções e diretrizes que orientam os Institutos Federais (IFs) e como a instituição enxerga a música dentro do contexto de formação apresentado na educação profissional e tecnológica (EPT).

Torna-se, então, relevante para a construção da pesquisa, esclarecer o propósito da criação da Rede Federal de Educação, a finalidade da instalação e integração dos IFs ao longo do território nacional, seu projeto pedagógico institucional e suas concepções e diretrizes. Entendo essa questão como um dos quatro fios que

utilizo na composição da trama do problema de pesquisa e por onde escolho começar sua tecelagem.

### 1.1.1 Diante de um novo mundo: observar, compreender, aprender

Os Institutos Federais trazem como princípio em sua proposta político-pedagógica, a oferta da educação básica, principalmente, em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, junto à oferta do ensino técnico em geral, de graduações tecnológicas, programas de pós graduação lato e stricto sensu, e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, FIC (PACHECO, 2011, p. 23). São, ainda, oferecidos cursos de extensão desenvolvidos pela escola ou em parceria com associações comunitárias e outras entidades representantes de setores sociais, culturais e econômicos da região.

*Figura 1 - Entrada do Instituto Federal de Brasília - campus Ceilândia*



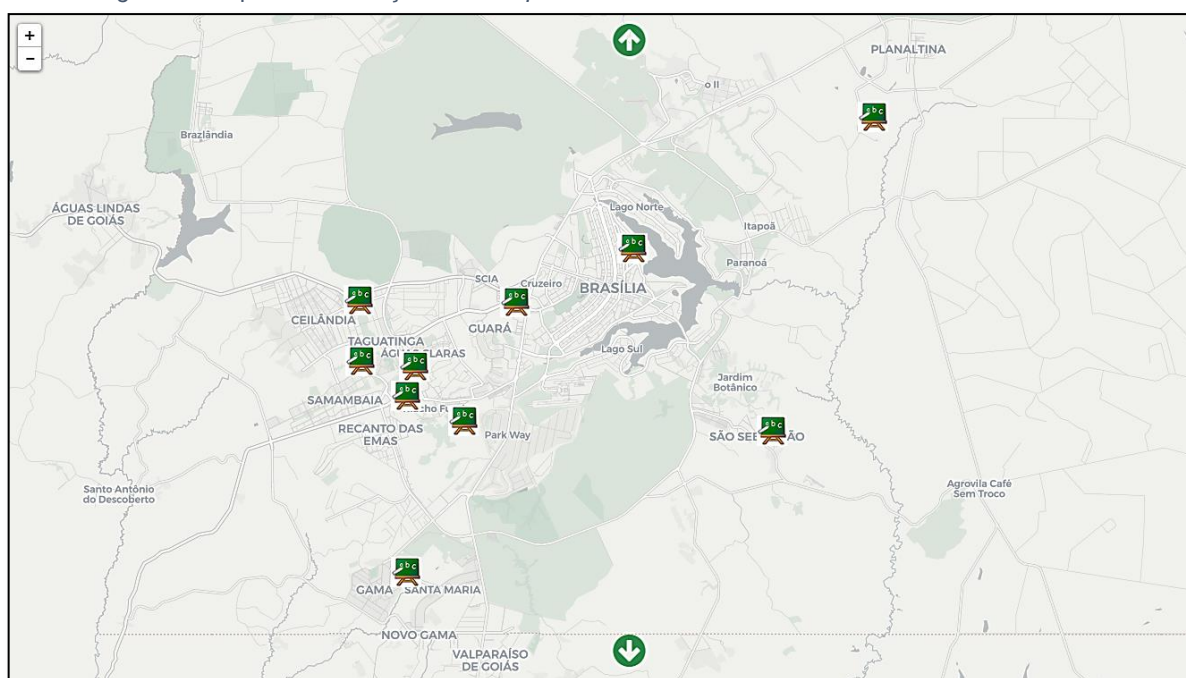
Fonte: Site institucional

O IFB-CCEI, lócus dessa pesquisa-formação, que está em funcionamento na cidade de Ceilândia desde 2012 e instalada em seu prédio definitivo desde novembro de 2015, teve sua inauguração oficial firmada na data de 05 de abril de 2016 (BRASÍLIA, 2017). Participo comissão criada junto à coordenação pedagógica e ao corpo docente para a construção do Projeto Político Pedagógico, a ser implementado

a partir de 2019 e, da mesma forma, participei da elaboração do plano de curso do Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI) em 2017, que teve seu início no primeiro semestre de 2018.

O Instituto Federal de Brasília faz parte da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada a partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). O *Campus* Ceilândia é um dos 10 Campi que constituem a rede do IF no Distrito Federal, juntamente com a Reitoria do IFB, e tiveram sua implantação distribuída ao longo do território do Distrito Federal, nas cidades de Brasília, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Recanto das Emas, conforme Figura 2, abaixo.

Figura 2 - Mapa da distribuição dos *campi* do IFB no Distrito Federal



Fonte: IFB em números (2018)

A escolha dos IFs em trabalhar com uma estrutura *multicampi* tem como principal objetivo atuar em sintonia com a região onde a instituição está instalada e, junto a essa escolha, a clara definição do território de abrangência dos IFs afirma na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social (PACHECO, 2011, p.14). A compreensão da relação da instituição com o lugar onde está inserida é de fundamental importância na construção da questão da pesquisa.

O eixo orientador e a oferta de cursos de cada Campus se dão através de audiências públicas realizadas junto à comunidade, e da escuta às representações da sociedade, na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional (PACHECO, 2011, p.14). A atuação dos IFs em favor do desenvolvimento local e regional está em consonância com a sua lei de criação, 11892/08, artigo 6º, que trata sobre as finalidades e características dos IFs. O texto desse artigo apresenta a importância da relação da Instituição com o lugar onde está inserida. Faz parte de sua missão prover a oferta educativa de forma a ser estruturada a partir daquilo que é necessário para o desenvolvimento local, no território de abrangência do IF.

Ao conceber a pesquisa, a Instituição deve levar em consideração as questões levantadas pelas necessidades sociais, de acordo com as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região. Assim, entendo que esta pesquisa se inscreve tanto no contexto do programa de pós-graduação em música da Universidade de Brasília, como também no contexto referente a minha atuação no IFB-CCEI.

O inciso IV do artigo 6º é mais enfático no tocante à relação com o lugar, ao tratar da EPT e o desenvolvimento do território, enfatizando o apoio enraizado nas estruturas socioculturais locais. O texto esclarece, ainda, um caminho para construção desse apoio por meio do diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento e da construção da oferta educativa com as potencialidades da região, visando contribuir na composição e consolidação de arranjos locais, em busca do crescimento da produção e do fortalecimento da organização social e das identidades culturais (PACHECO, 2011). A utilização da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, apresentada no capítulo três, colabora com essa estratégia diagnóstica, pois busca ouvir os sujeitos que se constituem com e no lugar, a região em que se insere o IFB-CCEI.

A questão da territorialidade se mostra como elemento decisivo na atuação dos IFs, assim como foi no seu processo de criação. Por tratar-se de uma rede articulada entre unidades atuantes em diferentes mesorregiões dos estados, a importância do território é evidenciada na concepção de cada instituto e na definição dos limites de sua atuação. O território se constitui, por exemplo, elemento decisivo para definir a criação e extinção de cursos, segundo o parágrafo 3º do art. 2º da lei 11892/08.

Entretanto, a noção de território é polissêmica e pode significar território como espaço geográfico, cujo conceito tem como referência as mesorregiões brasileiras, permitindo afirmar que os institutos devem estar instalados em determinado território

geográfico, que engloba os municípios constituintes da mesorregião onde se encontram instalações físicas da instituição. Porém, é necessário alinhar a esse conceito a concepção de território enquanto “construção social”, que ocorre em determinado espaço e tempo, ou seja, um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre eles, num determinado tempo histórico. (PACHECO, 2011)

Esse cenário nos apresenta a necessidade de se ir além da dimensão geográfica e geopolítica do território e pensá-lo como lugar de construção de sentido dos sujeitos que ali vivem e com ele se constituem. Conhecer a comunidade através dos sujeitos que com ela se formaram pode fornecer caminhos para o diálogo entre a escola e a realidade do lugar.

Por constituírem, os IFs, um projeto institucional que visa a autonomia em seu modo de funcionamento, por intermédio da auto estruturação, faz-se necessário o desenvolvimento de uma cultura democrática, levando a instituição a empenhar-se em um processo não somente jurídico, mas também político cultural. (PACHECO, 2011)

A previsão de autonomia, segundo Pacheco (2011), só pode concretizar-se através da mudança nas relações entre professores, estudantes, escola e comunidade, pois “a travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta, pois envolve mudanças de mentalidade e cultura escolar – mas é uma travessia que precisa ser feita”. Assim, torna-se imprescindível ouvir e articular as demandas do lugar onde se insere a instituição, a partir da percepção do sujeito acerca do território e do espaço em que vive.

Tal perspectiva se alinha com as ideias de Alheit (2006) sobre a necessidade das instituições educativas, na modernidade avançada, buscarem um alto grau de reflexividade sobre si mesmas, visando promover mudanças de paradigmas educacionais, aceitando, por sua vez, colocarem a si mesmas “em aprendizagem”. (ALHEIT, 2006, p. 183)

Com essa perspectiva em mente, passo a considerar a relação da instituição com o lugar, do ponto de vista dos sujeitos que nele e com ele se constituem, como fundamental para se pensar propostas de formação musical no contexto do IFB-CCEI.

### 1.1.2 Vários mundos em um mesmo chão

Ainda pensando sobre a concepção pedagógica que compõe a proposta de criação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, é possível inferir que a possibilidade da construção coletiva por meio de uma participação democrática no processo educativo está presente na essência de sua criação.

O interesse institucional em ouvir os representantes da comunidade pressupõe a ideia de uma instituição disposta a se construir junto à comunidade, com suas demandas e potenciais. Assim, chegamos no segundo fio que compõe a trama multicolor do processo de tecelagem do problema da pesquisa: a relação da instituição com a região onde se encontra inserida.

O silencioso prédio de concreto em tons de branco e cinza não consegue, por si só, harmonizar-se com a paisagem colorida, plural e pulsante que constitui a cidade de Ceilândia. Se na arquitetura, o campus segue o padrão formal para a construção dos prédios do IFB, buscando manter a identidade visual da instituição, na construção das ligações com o lugar, onde vivem e se formam os sujeitos, não há padrão a seguir. O processo de construção de cada *campus* se dá, dentre outras formas, também a partir das relações que os sujeitos estabelecem com a instituição.

Como integrante do corpo docente do IFB-CCEI, percebo que há em sua proposta de educação profissional e tecnológica, diferentemente das instituições públicas de ensino onde trabalhei como professor de música anteriormente, uma busca contínua em construir uma relação com o lugar, que se mostra relevante ao se pensar a elaboração das propostas pedagógicas para o ensino de música. Relação essa que propõe oferecer uma resposta mais direta às demandas da comunidade e configurar o projeto institucional junto aos arranjos sociais, culturais e produtivos locais, através da formação e capacitação profissional dos indivíduos de determinada região.

Levando em conta o cenário proposto por Delory-Momberger (2008) de uma Modernidade Avançada, onde os indivíduos configuram suas trajetórias de vida com o objetivo de *societização*, ou seja, de fazer com que seus projetos de vida tenham sentido dentro dos múltiplos contextos pelos quais circulam dentro do ambiente social, não é mais um processo natural e óbvio seguir rotas comportamentais e ideológicas sedimentadas pela tradição, filiar-se a um projeto comunitário ou tradicional, alinhar



seu processo de formação ou profissionalização de forma submissa àquele proposto pelas grandes instituições formadoras.

No contexto dessa nova modernidade, o sujeito é impelido a agir reflexivamente, o que decorre em importantes questões a serem consideradas como, por exemplo, que perspectiva a escola, como instituição de formação, tem da comunidade e dos indivíduos que a compõem? Como uma escola pode manter constante diálogo com a localidade ou região onde se insere, levando em consideração que hoje as demandas são locais e regionais, porém, também são particulares ao indivíduo e a grupos sociais específicos?

Para conceber a proposta de implantação do campus Ceilândia e o estabelecimento do seu eixo tecnológico central, foram realizadas avaliações da realidade socioeconômica da cidade, junto a órgãos do governo como a Codeplan (2014), como também audiências públicas junto à comunidade. Os cursos oferecidos buscam se relacionar com as demandas socioeconômicas e com os potenciais de desenvolvimento da região de Ceilândia.

Para criação dos cursos técnicos subsequentes e do curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio, por exemplo, a instituição buscou ouvir os representantes da comunidade para saber quais áreas e modalidades de formação técnica e profissional, a serem ofertadas pela escola, são apropriadas à realidade socioeconômica da região.

Esse caminho, proposto como princípio norteador em toda a Rede Federal de Educação, configura um passo na direção de uma formação profissional interessada em ser relevante e coerente com a realidade de uma região e sua comunidade. O potencial de alcance dos sujeitos com suas demandas de formação aumenta, porém não é possível responder como os sujeitos configuram essa formação com as demandas exigidas pelo ambiente social no qual se inserem e vivem seus processos de *biografização*.

Em 2011, próximo à época de sua implantação, o campus Ceilândia realizou sua primeira audiência pública na escola CED 07 da Ceilândia, com participação de 200 pessoas. Foram apresentados os arranjos locais (conjunto de atores econômicos, políticos e sociais, localizados em um mesmo território) e as possibilidades de oferta do IFB, com a criação de uma Carta de Intenções (BRASÍLIA, 2014). Uma segunda audiência, realizada em junho de 2013 no teatro SESC Newton Rossi, reuniu representantes de diversos segmentos comunitários de Ceilândia junto a

representantes do IFB a fim de debater a implantação do novo campus na cidade, a mais populosa do DF. Tratarei mais detalhadamente do campus Ceilândia e do seu processo de implantação no capítulo três, no tópico "*Lócus da pesquisa: A construção do IFB-Campus Ceilândia com o lugar*".

As propostas de curso são criadas de acordo com o espaço/localidade/região onde se insere a instituição, que, além do viés oferecido pela lente geopolítica de análise do território, pode ser enxergado a partir perspectiva dada pelos sujeitos que nele e com ele se constituem. Portanto, proponho por meio dessa investigação trazer as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar, por meio de suas narrativas (auto)biográficas, como material de pesquisa, pois a riqueza presente nesses espaços entesoura-se refinadamente nas experiências íntimas de lugar que alcançaram, tocaram e marcaram os sujeitos que com eles e neles se constituem.

Como afirma Larrosa (2002, p. 21), "É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma". E dentre as incontáveis experiências vividas com um lugar, e que podem ser narradas, os musicais formativos são as que interessam ao objetivo dessa pesquisa-formação.

Abro, aqui, um parêntese para falar sobre experiência, que nessa pesquisa é trazida para um lugar de proeminência, no entanto, é pouco valorizada e pouco trabalhada, no seu sentido mais biográfico, nos espaços de formação tradicionais. Como definir o que pode vir a ser uma experiência formativa? Seria ela alcançada por meio de um exercício teórico ou técnico, na resolução de um problema, ou em um experimento científico, dentro de um laboratório ou em ambiente controlado, onde testam-se teorias e chega-se a possíveis respostas certas, completando-se assim o treinamento e, portanto, desenvolvendo a formação?

O convite aqui é para trilhar um outro caminho: o da experiência formativa como aquela que nos atravessa, nos perpassa e deixa marcas indeléveis, especialmente aquelas que são musicais e se entrelaçam aos lugares de nossas vidas. Experiências que mesmo mostrando, em alguns casos, o desafio ao seu acesso pelas vias da recordação ou sua representação pelos códigos da linguagem e outras possibilidades semióticas, podem ser percebidas e sentidas: estarão lá como sensações e marcas que nos afetam. E essas experiências musicais formativas com o lugar, também podem ser escutadas na mente como configurações de sons, melodias e ritmos, motivos, timbres, texturas e "lugares" que, muitas vezes, as palavras não podem alcançar e descrever, mas se conectam a sentimentos impossíveis de serem

apagados de nossa construção como sujeito e de se desvincularem dos sentimentos que nos formam.

As experiências musicais formativas com o lugar, que os colaboradores da pesquisa apresentam por meio de seus relatos, organizados e estruturados em forma de narrativas (auto)biográficas, falam mais do que acontecimentos passados, representam o modo como o sujeito configura a percepção de si no mundo e como ele interpreta história de sua formação e a ela atribui sentido.

Portanto, a partir do material de pesquisa obtido, das reflexões e construções produzidas no espaço do ateliê biográfico de projeto e da própria pesquisa em si, poder-se-á pensar em um espaço de discussão acerca de como propor uma formação que se interponha não apenas com a finalidade de produzir conhecimentos e habilidades técnicas específicas, sob os critérios de uma visão territorial, econômica e política da região onde se insere, mas também coerente com a realidade de indivíduos singulares em constante processo de *societização*, ou seja, que buscam construir sentido nas diversas dimensões do contexto social em que estão inseridos. Tendo em conta as colocações feitas até aqui, podemos apresentar uma indagação que exige nos levará a reflexões nos capítulos a seguir: Como se posicionar como docente diante de uma sociedade reflexiva ao pensar caminhos para formação musical em instituição que propõe manter-se em constante diálogo com a região em que se insere?

Uma nova conjuntura social surge na era pós-industrial, no limiar do século XXI: as grandes e tradicionais instituições integrativas e formadoras, “agências de socialização” perdem sua centralidade, são descontextualizadas e dão lugar a um modelo que exige do indivíduo um nível de protagonismo que torna, praticamente, ele próprio a instituição. Nas palavras de Ulrich Beck “Na sociedade individualizada [...], o indivíduo deve aprender a se considerar como um centro de decisões, um escritório de organização da sua própria existência”. (ULRICH BECK *apud* DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 28).

Há, portanto, no contexto da sociedade pós-industrial, a necessidade constante da reflexividade sobre o percurso individual, e esse indivíduo contemporâneo não encontra mais na família, no trabalho ou na formação profissional, espaços de determinações coletivas, mas lugares de escolhas e decisões que ele irá investir para integrá-las como componentes de sua existência (Delory-Momberger, 2012a, p. 30).

Ou seja, na atualidade, o indivíduo socializado da era industrial se transforma no indivíduo *societizado*, que precisa “fazer sociedade” em si mesmo.

Com essas ideias em mente, aclara-se o entendimento de que a culminância do processo desenvolvido com os colaboradores da pesquisa no ateliê se dá na concepção de projetos que se vinculam à realidade dos sujeitos envolvidos, aos seus contextos de vida e ação no mundo, à sua condição biográfica e que compreendam a relevância da relação do sujeito com os espaços e os lugares da sua formação.

A produção, partilha, análise e compreensão das experiências musicais formativas (EMF), busca, junto aos seus autores, fazer reconhecer os motivos organizadores, as tematizações, os procedimentos de valorização e de finalização aplicados; extrair a estrutura das experiências formadoras dos participantes e fazer emergir um futuro, uma prospecção da história, ou histórias, de formação construída no relato, ou conjunto de relatos. (DELORY-MOMBERGER, 2006)

Aqui, vale pensar um pouco acerca do paradigma que rege a relação da sociedade com as políticas de formação em nossos dias. Como definir, por exemplo, a perspectiva da escuta realizada pelos Institutos Federais nas audiências públicas que objetivam a criação de cursos e definição das áreas de ensino ofertadas? Que sujeitos do “lugar” são escutados? Se pensarmos a formação profissional e tecnológica, sob o paradigma das programações de formação da sociedade industrial, por exemplo, o capital econômico definiria o que seria ouvido e como seria a escuta diante da fala dos sujeitos, para se pensar a oferta dos cursos.

A proposta político-pedagógica da Rede Federal apresenta, no entanto, fundamentos que apontam caminhos para além da exclusividade do capital econômico e das demandas mercadológicas globais como parâmetros na elaboração de programas de formação profissional e tecnológica e na oferta de cursos nos IFs. São sinais de que reflexões acerca das transformações ocorridas em nosso modelo de sociedade têm sido feitas e alternativas têm sido propostas dentro dos IFs.

Segundo Pacheco (2011; p. 14), as audiências públicas e a escuta às representações da sociedade se dão na busca por sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, mas o autor aponta a necessidade da articulação, por parte dos IFs com outras políticas sociais, buscando “a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região” (PACHECO, 2011, p. 14). Aqui reside a possibilidade de trabalhos como o proposto pela presente

pesquisa, desenvolverem investigações, reflexões e ações voltadas para a formação dos sujeitos que vivem e se constituem com e nesse espaço que identificam e reconhecem como lugar.

Cito o trabalho de Souza (2014), desenvolvido junto à comunidade de Salvador do Sul, como exemplo de interação com a região e com a comunidade que a representa, para poder conhecer as atividades musicais dessa comunidade escutando o que os sujeitos têm a dizer. Na pesquisa a autora buscou ouvir músicos locais para identificar os potenciais para práticas musicais escolares, identificar as características do cotidiano musical comunitário através da escuta das experiências e histórias vividas pelos entrevistados. Isso contribuiu para a recuperação da vitalidade cultural da cidade e para um diálogo entre cultura e educação, e evidenciou que a presença de gestores públicos na área da educação e da cultura potencializam e fortalecem práticas musicais, e ajudam na recomposição da história musical na cidade.

Infere-se, portanto, a partir da pesquisa realizada por Souza (2014) a necessidade de diálogo entre as práticas de formação musical escolar e a comunidade em que a escola se insere. Fica evidente o potencial presente na música e na cultura que constituem as experiências dos sujeitos de uma determinada região e como esse potencial pode colaborar com a formação musical escolar.

Portanto, os IFs se tornam espaços fundamentais na construção de caminhos visando ao desenvolvimento local e regional, inclusive no que diz respeito às práticas musicais dos sujeitos da comunidade, desde que possam “ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (PACHECO, 2011), estabelecendo diálogos e propondo a construção de uma formação que integre os diversos contextos da vida do sujeito, inclusive os lugares em que essa formação acontece.

### 1.1.3 Um novo mundo e seus habitantes

NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS

Não “para/da” escola, mas “para/da” vida aprendemos.

(Sêneca, Epístola 106, 12. Tradução minha)

Podemos, a partir daqui, esboçar os traços que definem os ideais da EPT, na perspectiva do IFB, e incluir na tecelagem o terceiro fio da trama que configura o problema de pesquisa, que trata do sujeito na contemporaneidade, propondo, assim, um novo olhar acerca dos sujeitos que compõem o público alvo do IFB e fazem parte da instituição.

Visto que o IFB tem como objetivo se consolidar na região do Distrito Federal e entorno como referência de espaço de formação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011), conhecer os sujeitos que vivem e formam o lugar onde a instituição se insere é parte fundamental desse processo de consolidação. O IFB é, por exemplo, uma das poucas instituições da rede federal que utiliza a modalidade de sorteio para ingresso nos cursos de nível técnico e de formação inicial e continuada, uma característica que é fruto da singularidade percebida na região do DF e entorno. Trabalha, ainda, com políticas de acesso, inclusão e permanência voltadas, especialmente, para indivíduos em situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2011)

Entendo ser necessário, dentro da perspectiva sob a qual decidi pensar o problema de pesquisa, tecer algumas considerações sobre o sujeito como *aprendente* na sociedade contemporânea. Para tanto, apresento, no capítulo dois, proposições e ideias sobre formação do sujeito na contemporaneidade, o que inclui a profissional e tecnológica, contexto de onde emerge a presente pesquisa-formação. Alguns autores colaboram com as reflexões propostas na pesquisa trazendo conceitos pontuais como, “sujeito *aprendente*”, “aprendizagem e formação ao longo da vida”, “sociedade do saber” Alheit (2006); “sujeito biográfico”, “processos de *biografização*” e “condição biográfica” Delory-Momberger (2012a).

Dentre essas ideias, vejo como proeminente nessa discussão sobre o sujeito na contemporaneidade, a que diz respeito à tendência à ‘individualização’ das trajetórias de vida, que se vincula a obrigatoriedade de uma contínua “reflexividade” do indivíduo sobre suas próprias ações e que conduzem a uma outra forma de modernidade, à “modernidade reflexiva” (BECK, GIDDENS, LASCH, 1995), que requer competências novas e flexíveis que só podem ser construídas nos processos

de aprendizagem conduzidos ao longo da vida, os quais têm na aprendizagem biográfica, uma possibilidade. (ALHEIT, 2006, p.184).

Assim, consideremos “sujeitos *aprendentes*” como uma expressão que, de maneira sintética, pode se referir a ideia de que seguimos sempre aprendendo durante o curso da nossa vida. Tal ideia de aprendente está diretamente ligada à formação que ocorre no “longo curso” da vida, com suas inclinações e sinuosidades, mas não se refere à imagem de um indivíduo vivendo um processo de escolarização contínua e cumulativa, o que corresponderia a visão tradicional de uma ‘duração da formação’, que enxerga nesse período da vida o processo “formativo” do sujeito, e vê este como “*aprendente*” durante esse processo. Nas palavras de Alheit (2011),

Não se trata de educação continuada até a idade avançada, por assim dizer da ampliação contínua da escolaridade individual. Trata-se muito mais de respeitar e aproveitar nossa capacidade coletiva de aprendizagem que fica inexplorada ou é bloqueada pelas condições sociais, falando de forma mais científica: trata-se do aproveitamento adequado da plasticidade extrema de nossos cérebros – também para processos sociais de aprendizagem – muito além dos períodos de aprendizagem institucionalizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos informais, intuitivamente ou estrategicamente auto organizados ao longo de toda a vida. (ALHEIT, 2011, p. 32)

A proposta que apresento neste trabalho busca estabelecer como um dos elementos centrais a ideia de um sujeito *aprendente* que é fruto de uma nova configuração social e dos modos de aprendizagem, de um novo modelo de sociedade que pode ser vista sob o prisma de uma sociedade do saber (Alheit, 2006), no contexto de uma modernidade reflexiva (BECK, GIDDENS, LASCH, 1995). Em nossa temporalidade, especialmente no que diz respeito aos países ocidentais pós-industriais, esse sujeito aprendente, além de ter sobre si a exigência de seguir aprendendo durante o curso da sua vida, precisaria, também, aprender a aprender.

Temos, portanto, sujeitos *aprendentes* que precisam seguir sempre aprendendo e se ajustando aos diversos ambientes sociais pelos quais circulam e tornarem-se gestores de si a fim de atender as demandas sociais, econômicas e culturais, sob a missão de relacionar e coordenar suas ações e aquilo que pretendem de suas vidas. Há, portanto, a necessidade de se refletir acerca do processo educativo e seus agentes, especialmente sobre os sujeitos *aprendentes*, que são centrais nessa investigação, a partir de uma leitura atual sobre a relação da instituição com a formação do sujeito e o seu projeto de vida individual. Como lidar com o processo

formativo vivido pelo sujeito, levando em conta suas singularidades e os contextos, espaços e temporalidades sociais em que se inscreve?

Como professor de música no Instituto Federal de Brasília campus Ceilândia, como alguém que também se formou na periferia de uma cidade satélite do Distrito Federal e partindo da ideia de que um lugar só o pode assim ser definido por causa das pessoas que o veem como lugar para si, penso que a instituição parece, talvez pelo pouco tempo de sua implantação na região, se inserir artificialmente na região, tanto na tentativa de se estabelecer como elemento constitutivo da vida da comunidade, como no esforço de tornar-se espaço de experiência. Sem o sentido dado pelos sujeitos ao espaço da instituição, ela não pode constituir-se, de forma significativa, como lugar da e na comunidade onde está inserida. Daí a importância de considerar a relevância do sujeito que entende a região onde se insere a instituição como um lugar para si e a relação diferenciada que ele estabelece com esse espaço. Visto que esse lugar se trata não apenas do local onde circulam os sujeitos, mas do lugar valorizado porque possui concretude. Esse lugar é um objeto no qual se pode habitar e desenvolver sentimentos e emoções [...] e é uma realidade concreta que é atingida por meio de todos os nossos sentidos, com todas as nossas experiências, tanto mediante a imaginação quanto simbolicamente. (MARANDOLA JR, HOLZER, OLIVEIRA, 2012, p.12)

Entendo a necessidade de conhecer os caminhos percorridos pelos sujeitos neste espaço geográfico, histórico-social e cultural, o qual identificam como seu lugar, como um caminho para lidar com a configuração peculiar dos Institutos Federais, cujo projeto visa uma comunicação direta entre os IFs e seu território, a fim de definir rumos construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais implantados e implementados não pelo autoritarismo, mas que ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo interativo instaurado. (BRASIL, 2010, p. 22)

Conhecer o meio ambiente onde se insere a instituição em que atuo como docente, pelo viés histórico-social e cultural presente na perspectiva do sujeito que o forma e com ele se forma musicalmente, enxergando-o, assim, como seu lugar, pode fornecer compreensões mais amplas acerca da relação entre as experiências musicais do sujeito e os espaços que se tornam lugar de formação. A partir dessas compreensões, poder-se-á pensar ações, práticas e projetos de música consoantes com a realidade da região, delineada a partir da perspectiva dos sujeitos que a



identificam como lugar, o que conseqüentemente, se conecta a uma importante dimensão que configura a totalidade da realidade para o sujeito.

Para compreender essa dimensão do espaço e do meio ambiente de modo que a experiência do sujeito seja a validadora do que é dito “lugar”, foi feita a escolha de partir do conceito apresentado pela Geografia Humanista sobre lugar, que o apresenta como um objeto que é reflexo das experiências individuais e carregado de sentido e significado diferente para cada indivíduo que com ele se relaciona.

Apenas a experiência pode trazer significado e familiaridade ao espaço e torná-lo lugar. No entanto, como as experiências de cada indivíduo com a cidade de Ceilândia e a região que a constitui, com suas avenidas e viadutos, seu cenário único, com os odores e ruídos das ruas, sua música, seus muros, becos, casas e, especialmente, com pessoas e grupos sociais dão vida e significado a este espaço? E se pensarmos na relação do sujeito com a música, como o lugar se relaciona com suas experiências musicais e formação musical?

Esses e outros questionamentos surgem de forma a promover reflexões acerca de como conceber caminhos para uma formação musical, no âmbito do IFB-CCEI, que dialogue com a realidade do lugar, e que possa trazer sentido no projeto de vida dos sujeitos *aprendentes*.

É nesse ponto em que a pesquisa (auto)biográfica, com seus fundamentos epistemológicos, seus dispositivos de produção de narrativas (auto)biográficas e suas práticas formativas pode contribuir na reflexão acerca de uma formação musical no IFB-CCEI, trazendo para o centro da discussão a figura do sujeito e os seus processos de *biografização* com música, no contexto da modernidade avançada<sup>7</sup>. Visto que *biografização* pode ser entendida, de forma sucinta, como o modo próprio do sujeito lidar com os acontecimentos que lhe ocorrem nas diferentes esferas da existência, interpretando-os e apoderando-se de novas experiências.

Diante das demandas de uma nova modernidade, faz-se necessário pensar “uma nova política de formação que visa fundamentar um outro equilíbrio entre as formas do capital econômico, cultural e social” (Alheit, 2006, p. 192). Desse modo, urge pensar uma maneira de ouvir os sujeitos e de encarar seus processos formativos,

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Christine Delory-Momberger para se referir aos últimos 30-40 anos da era moderna. A autora propõe o termo modernidade avançada, a partir dos escritos de Ulrich Beck, para qualificar o período da modernidade que começa com os anos 70. Outros termos equivalentes para denominar tal período, atualmente, são: pós-industrial, pós-moderno, hipermoderno, supermoderno.

que seja coerente com a realidade por eles vivida, o que me leva a considerar a implicação e responsabilidade dessa pesquisa-formação, e da minha pessoa como autor e professor, mesmo que indiretamente, com algumas questões que se referem à formação no contexto da modernidade avançada, ou segundo Beck, Giddens e Lasch (1995), modernidade reflexiva, conceito que será aprofundado no capítulo dois, que aborda a ancoragem teórica desta investigação.

Acerca do tema “formação”, buscou-se construir ao longo da pesquisa, no tocante à percepção do fenômeno que envolve a mudança nas ideias sobre formação na atualidade, uma abordagem alinhada com as ideias de Peter Alheit (2006, p. 181),

quatro características de desenvolvimento atuaram de maneira decisiva nessa mudança de paradigma das programações de formação e seus efeitos se associaram para conduzir, nas sociedades pós-industriais ocidentais do final do século XX [...]: a) a transformação da significação do “trabalho”; (b) perturbações intervieram na função do “saber”; (c) a experiência de disfuncionamentos crescentes das instituições de formação; e (d) os desafios dirigidos aos atores sociais, indicados no momento por termos como “‘individualização’, ‘modernização reflexiva’”.(ALHEIT, 2006, p. 181)

Antes de discorrer, no próximo tópico, sobre o último fio proposto para tecelagem da trama que compõe o problema dessa pesquisa, que trata do papel da música dentro dessa modalidade de ensino apresentada pela Rede Federal de Educação, trago alguns questionamentos a partir dos argumentos apresentados até aqui, buscando convergir na construção e entendimento da questão de pesquisa.

Como lidar com os projetos de formação do sujeito, no contexto da modernidade avançada, dentro de uma instituição voltada para a formação profissional e tecnológica que propõe manter-se em constante diálogo com o lugar? E ao pensar na relação do indivíduo com a música, como ela se inscreve na sua formação e no seu projeto de vida? Como as experiências musicais formativas dos sujeitos podem contribuir para a reflexão e construção de uma proposta de formação musical alinhada com as concepções e diretrizes dos IFs e com as demandas que a sociedade, nos termos de uma modernidade reflexiva, exige dos sujeitos *aprendentes*?

É provável que o espaço aqui destinado a essa investigação não seja suficiente para responder essas indagações de forma a esgotar a discussão por elas suscitada. Porém, para lidar com esses questionamentos dentro do recorte proposto pelo tema e objetivos dessa pesquisa, além de pesquisadores da área da Educação Musical,

alguns autores de diferentes áreas são visitados e, especialmente, os que tratam da pesquisa (auto)biográfica.

Portanto, a escolha pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica visa buscar também em suas bases epistemológicas uma perspectiva da constituição, configuração e ação dos indivíduos no seio do espaço social. Assim, a própria escolha do dispositivo utilizado para construção do material de pesquisa, por exemplo, se configura em um instrumento de escuta atenta à voz dos sujeitos que formam e se formam no lugar onde se insere o IFB-CCEI e propõe, concomitantemente, a criação de um espaço de formação.

Refletir acerca do mundo que nos está posto hoje, sobre os processos de formação na era pós-industrial, torna-se um exercício imprescindível para se pensar o processo de construção pedagógica, os processos de formação do *aprendente*, assim como, a relação da escola com o lugar onde está inserida e com os sujeitos que se formam com e nesse lugar, visto que as condições de uma ‘sociedade do saber’ nascente põem em questão a organização clássica dos dispositivos de ensino e aprendizagem e as condições que lhe são subjacentes. (ALHEIT, 2006)

Um exemplo, que pode contextualizar essa realidade, diz respeito a uma ideia que orbita a formação profissional e tecnológica há mais de quatro décadas, que acompanhou o rótulo “educação ao longo da vida” e que se estende à concepção de formação continuada: a ‘teoria do capital humano’. Forjada no início dos anos 70, a teoria que tem entre seus expoentes fundadores o professor de economia Theodore Schulze (UNICAMP, 2017), apresenta o conceito que ‘mede’ por assim dizer o capital de formação, comparando-o à duração total da escolarização/formação, sugerindo que o alongamento dessa duração contribui na capacidade de aprender ao longo de toda vida. (Schuller, 1993; Field, 2000; apud Alheit, 2006).

Recentes estudos conduzidos na Grã-Bretanha mostram exatamente o contrário: um simples prolongamento da escolaridade de base sem transformação profunda das condições e da qualidade do processo de aprendizagem conduz, na maioria dos casos, a um ajustamento instrumental da aprendizagem e à perda da motivação, sem favorecer a responsabilização das pessoas pela busca das aprendizagens nas fases ulteriores da vida. (Schüler; Field, 1999 apud Alheit, 2006)

A reconfiguração do modelo social durante os últimos 30 anos acompanha-se de formas de socialização que conferem uma importância cada vez maior aos processos de individualização e subjetivação, onde as instituições não têm mais a

mesma capacidade de integração e os 'indivíduos' são induzidos a demonstrar cada vez mais sua capacidade de iniciativa e de autonomia e a encontrar, em si mesmos, os meios e as motivações de sua conduta (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.69). A partir dessa perspectiva e junto à ideia de uma sociedade pós-industrial, ou como nos propõe Alheit (2006) de uma "nascente sociedade do saber", busco construir nessa pesquisa, caminhos para se pensar uma formação musical, dentro do IFBCCEI, que permita ao sujeito lidar com suas experiências musicais formativas de modo reflexivo e seguir seu percurso formativo com a música em conformidade com a configuração de seu projeto de vida.

#### **1.1.4 Num encontro de mundos, a música pode abrir caminhos**

O quarto fio escolhido na elaboração da trama do problema de pesquisa pode ser considerado o fio mestre dessa tecelagem e trata da participação da música na modalidade de ensino abarcada pelo IFB-CCEI, que é Educação Profissional e Tecnológica. A produção acadêmica da área de Educação Musical que trata desse tema tem crescido ano após ano, desde a fundação da Rede Federal de Educação no ano de 2008. No próximo tópico apresento alguns trabalhos que se aproximam da discussão proposta nesta pesquisa e como eles dialogam com o tema proposto.

A construção de uma proposta para o ensino de música no IFB-CCEI, passa pela perspectiva apresentada pelo IFB acerca do lugar da Arte na instituição. O ensino da Arte, segundo o Projeto Pedagógico Institucional do IFB (PPI-IFB, 2011), deve atender aos ideais da EPT, proporcionando aos alunos a experiência estética e artística necessária ao desenvolvimento da reflexão crítica e de suas capacidades sensíveis, afetivas, motoras, expressivas, técnicas e cognitivas com vistas à formação integral do indivíduo.

Ao analisar mais atentamente esse trecho do texto apresentado no PPI-IFB (2011), faz-se necessário uma reflexão pontual acerca de suas proposições, começando por aquela que afirma que a Arte deve atender aos ideais da educação profissional e tecnológica.

Diante da nova conjuntura social, econômica e cultural brasileira no século XXI e da transformação do "trabalho" nas sociedades pós-modernas, que teve sua significação profundamente modificada ao longo do século XX (Alheit, 2006), é preciso refletir sobre qual o sentido da EPT, na atualidade, no contexto educacional brasileiro.

Durante toda sua existência, a rede federal atendeu a diferentes orientações de governo que, por sua vez, buscavam se alinhar com as demandas de mercado nacionais e internacionais, e conduzia seu projeto pedagógico de acordo com o contexto econômico de cada época, acolhendo, dentro de sua história, perspectivas distintas acerca da relação do indivíduo com a sociedade, com o trabalho e com a formação profissional. O documento que apresenta as bases dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET (BRASIL, 2008), afirma que o fator econômico, até então, foi o aspecto primordial que moveu o fazer pedagógico da rede federal, e que a partir da implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o foco desloca-se para a qualidade social.

Como afirma Pacheco (2008), em sua obra que trata da concepção e criação dos IFs, “a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época”; e, ainda

a educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2008 p. 8)

O PPI-IFB (2011), que versa, dentre outras coisas, acerca do ensino da Arte na instituição, propõe os ideais para o ensino técnico e profissional, apontando que ensino da Arte deve proporcionar a experiência estética e artística, a qual a instituição julga necessária ao desenvolvimento da reflexão crítica, dentre outras competências. Essa proposição implica um posicionamento crítico acerca do que é entendido como experiência estética e artística e como se dá a sua relação com o desenvolvimento de determinadas competências.

A experiência estética acompanha o sujeito desde o início de seu percurso formativo. Entretanto, o desenvolvimento da reflexão crítica está imbricado com o processo de tomada de consciência do mundo e suas representações, sejam elas sociais ou artísticas e culturais. A instituição vê o ensino da Arte como caminho de experiência formativa, e aqui cabe o questionamento sobre quais experiências a escola enxerga como estética e artisticamente válidas? Como o sujeito se relaciona com a arte dentro e fora da instituição, ou melhor, no mundo que identifica como seu?

Se a escola julga importante a relação da formação profissional com o contexto da vida e do lugar onde vive o sujeito, faz-se necessário compreender também a relação desse sujeito com a arte, com a música e com a cultura que formam o seu mundo. No capítulo 2, que trata dos conceitos operantes na pesquisa, no tópico que trata dos “processos de *biografização*” dos sujeitos, procuro desenvolver essa reflexão, em busca de compreender como o sujeito perlabora suas experiências, ou seja, ressignifica e organiza a experiência dentro de sua lógica interna de significação e subjetivação, inclusive suas experiências com a Arte.

O PPI-IFB (2011) apresenta como foco do ensino da Arte, a educação estética associada aos saberes artísticos como possibilidade de conexão com o mundo; e a interconexão entre as linguagens artísticas e as tecnologias da informação e comunicação. Aqui encontramos possibilidades de pensar a prática/formação musical dentro do IFBCEI como um lugar inscrito no projeto de vida individual dos sujeitos aprendentes, ou seja, pensar a música de forma conectada ao contexto da vida e da formação profissional do estudante, visto que por meio de sua atividade biográfica, o próprio sujeito faz a gestão dos processos que dão sentido a sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2006)

O PPI-IFB (2011) ainda diz que na implementação do ensino da arte nos níveis de ensino oferecidos pelo IFB, serão contemplados: o desenvolvimento da compreensão de mundo em suas diferentes culturas e temporalidades, a compreensão do pensamento e expressões de cultura visando à autonomia e a sensibilidade do sujeito. A partir dessas premissas é possível inferir que o PPI-IFB aponta na direção dessa “nascente sociedade do saber” mencionada anteriormente, ou seja, pensando na formação do sujeito sensível, flexível e atento às mudanças em curso na sociedade. Porém, é preciso pensar no que essa formação artística pode ajudar o sujeito a orientar sua vida e se tornar um gestor de si diante das demandas da sociedade.

Ouvir o que os sujeitos que formam e se formam nesse lugar, em que se insere a instituição, tem a dizer acerca da sua relação com a música, e conseqüentemente com a arte e com a cultura, pode colaborar no processo de construção de propostas e projetos de música que dialoguem com seus projetos de vida.

Em suas primeiras audiências públicas, o IFB-CCEI pôde perceber a forte ligação da cidade com eixo cultural, que apareceu como um dos três eixos mais bem votados pelos representantes da comunidade, conforme descrito no PPC do curso

técnico em eletrônica (2014), que se tornou o primeiro curso técnico oferecido pelo IFB-CCEI. No entanto, há um desafio em definir o que é entendido por cultural ou artístico no contexto de uma audiência pública. Não é possível determinar até que ponto os representantes que ali estavam em nome da comunidade podem ser identificados como a voz dos sujeitos que vivem e constituem seu lugar no espaço onde também se insere o IFB-CCEI. Assim sendo, penso ser uma questão complexa, a partir dessa escuta buscar uma convergência em prol da construção de um lugar de formação e prática musical que se constitua relevante nos projetos de vida dos sujeitos *aprendentes*.

Provavelmente, para obter respostas para essas perguntas é preciso aperfeiçoar o dispositivo diagnóstico das audiências públicas realizadas pelo IFB-CCEI e propor modos ainda mais acurados de escuta, tendo em vista o saber lidar com as complexidades que surgem ao se considerar o lugar a partir da perspectiva do sujeito. As propostas de criação e oferta de cursos emergem, predominantemente, das informações obtidas por meio da escuta das demandas apresentadas pelos representantes dos setores social, econômico, cultural e político da comunidade, combinadas com recursos humanos e financeiros disponíveis em cada *campus*.

Pensar no lugar da música no IFB-CCEI é pensar em como ela pode se configurar como um projeto desenhado por e para os sujeitos que se inscrevem nesse espaço institucional sob um processo de formação individual, ou seja, uma aprendizagem contínua, reflexiva e coerente com as configurações subjetivas de cada indivíduo, uma aprendizagem biográfica.

## **1.2 Um Mundo por diferentes olhares – Dialogando com autores**

Como já mencionado anteriormente, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem como foco principal a formação profissional e tecnológica, sem perder de vista o fomento à produção e fortalecimento dos arranjos culturais e artísticos na região de sua atuação. Portanto, nota-se a presença de práticas musicais e projetos artísticos e culturais em desenvolvimento nos vários *campi* espalhados em todo o território nacional.

Desde sua criação, em 2008, a rede federal tem apresentado um crescimento contínuo de projetos e práticas musicais desenvolvidos em suas diversas unidades, junto a trabalhos de pesquisa e artigos científicos, conforme levantamento

bibliográfico apresentado por Kandler (2016). A autora apresenta em seu levantamento, trabalhos que consistem de relatos de experiência acerca de práticas e projetos musicais, outros que discutem o currículo da componente Artes/Música nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, o uso de recursos tecnológicos nas aulas de música, além de trabalhos sobre projetos de extensão e relatos sobre o processo de implantação da disciplina música nos IFs.

Nota-se, a partir da análise dos diversos trabalhos apresentados pela autora, dentro os quais destaco Souza (2009, 2013), Silva (2011), Silva Júnior (2012), Gomes e Melo (2012, 2013), Figueiredo e Magalhães (2013), Gomes (2013), Melo (2013), Silva e Abreu (2014), Maltauro (2015, 2016), o interesse dos docentes de música em conhecer o contexto musical dos alunos e suas práticas musicais e em buscar caminhos para a construção e o estabelecimento de práticas musicais, do ensino e aprendizagem de música no Ensino Médio e da formulação e consolidação da música como disciplina independente dentro dos IFs.

Em uma busca mais recente foi possível encontrar outros trabalhos acadêmicos relacionados à música na rede federal, concluídos antes e durante o desenvolvimento da presente pesquisa, como as pesquisas de Rêgo (2013), Silva (2015), Araújo (2017) e Ferreira (2017). Busco construir um diálogo com os autores que mais se aproximam do tema da pesquisa e que, de alguma forma, colaboram para uma melhor compreensão do problema e com a desenvolvimento da investigação.

É interessante notar que há uma presença considerável de docentes de música e de outras linguagens artísticas dentro da modalidade da educação profissional e tecnológica, hoje. Isso se deve, em boa medida, à ampliação da rede federal e ao fato da sua proposta de criação, como consta no artigo 6º, inciso III da lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), determinar como uma das características e finalidades dos IFs, “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior”.

A integração curricular da educação básica com a educação profissional influencia diretamente no modelo pedagógico construído pela instituição e, sabendo que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar entre os objetivos dos IFs, que segundo o artigo 8º de sua lei de criação deve corresponder a 50% das vagas ofertadas, não é de se espantar o aumento do número de professores das disciplinas propedêuticas no corpo docente dessas instituições e, conseqüentemente, o número de professores de música. Ou



seja, o ensino médio integrado à educação profissional de nível médio compõe um dos focos principais de atuação dos IFs.

A presença da música na EPT trata-se, portanto, de uma realidade que vem crescendo e ganhando força dentro do contexto da presença da música na educação básica e especialmente nas discussões e reflexões sobre o tema no campo da Educação Musical. A configuração desse cenário, em que a Educação musical encontra-se com a formação profissional, técnica e tecnológica, tem se tornado mais complexa nos últimos anos, dada as inúmeras possibilidades de criação e ação dentro das especificidades de cada curso, cada Instituto e cada *campus* com seus respectivos eixos tecnológicos, já que os Institutos Federais e seus *campi* possuem autonomia para construir uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade da região e do local onde se inserem.

Nota-se que as produções acadêmicas sobre a temática se tornaram mais numerosas em um período curto e recente de tempo, no entanto, existe a necessidade de maior estudo e aprofundamento sobre o tema, aliados à discussão e reflexão de como lidar com essa realidade singular.

Dentre as pesquisas dedicadas a investigar a música nos IFs, destaco a discussão apresentada por Rêgo (2015), acerca das interações entre jovens e música no contexto do Instituto Federal do Maranhão *campus* Montes Claros. A autora, que é professora da instituição desde 2008, época que ainda se chamava CEFET, foca sua investigação em conhecer as vivências e interações dos jovens com a música do dia-a-dia e como elas podem se articular com a aprendizagem musical no ensino médio.

A pesquisa mostra o interesse da autora em buscar aproximações entre a realidade musical vivida pelos alunos e suas expectativas acerca da disciplina música. É interessante notar que a pesquisa é fruto das questões levantadas pela autora a partir da sua prática docente, que se dá exclusivamente no ensino médio. Encontro aqui, ressonância com minha investigação, que tem início a partir da minha experiência como docente de música no IFB-CCEI.

No entanto, o contexto de minha atuação na instituição abrange não apenas o ensino médio, com a disciplina música, mas outras possibilidades de formação musical para diferentes públicos, de diferentes faixas etárias. Como já apresentado anteriormente no presente trabalho, uma das características dos IFs é a sua autonomia na criação e oferta de cursos, que busquem dialogar com a região onde se insere a instituição. Assim, entendo como pertinente e enriquecedora a pesquisa

elaborada pela autora, pois traz uma abordagem sociocultural da interação dos jovens e música e compreensões de como essa interação se relaciona com a aprendizagem dentro da escola.

Suas compreensões fornecem material para se pensar a formação musical no contexto do ensino técnico integrado ao médio, no tocante ao aprendizado de música como disciplina escolar. Rêgo (2013) apresenta reflexões acerca da relação entre jovens e música na atualidade, no que diz respeito ao *campus* onde atua, e corrobora a proposição de que muito há a se buscar e se conhecer no âmbito das experiências musicais de jovens, visto que os estudantes do EMI formam um dos grupos de colaboradores convidados para participar da pesquisa.

A pesquisa de Silva (2015) é um trabalho que me chama a atenção por abordar a experiência musical dos sujeitos em uma perspectiva intercultural e lidar, mesmo que indiretamente, com questões referentes ao espaço e lugar onde vivem e se formam os sujeitos. A autora busca em sua pesquisa de mestrado, investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – *Campus* Rural de Marabá, IFPA-CRMB, constituem suas experiências musicais. A escolha da (auto)biografia como abordagem metodológica, permite a emergência da subjetividade dos sujeitos com fonte das entrevistas narrativas, que, segundo a autora, evidencia a relação intercultural dos jovens indígenas com a realidade em que estão inseridos.

A autora traz com sua pesquisa, uma contribuição significativa para o ensino de música nos Institutos Federais ao abordar a questão da experiência musical dos estudantes indígenas do ensino médio integrado ao técnico em Agroecologia do referido *campus*. Como professora de música no Instituto Federal do Pará, ela se depara com uma realidade diferente da minha, aqui no Distrito Federal, pelo fato de estar estabelecida em uma área rural indígena. No entanto, há um interesse em compreender a relação dos estudantes indígenas da comunidade com a música e onde eles adquirem suas experiências musicais.

A autora utiliza como metodologia a pesquisa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa, a entrevista narrativa, para compreender as subjetividades das trajetórias pessoais dos sujeitos. “Os resultados da pesquisa apontaram que os modos que os jovens adquirem suas experiências musicais acontecem em diversos espaços como: na aldeia, na escola e em outros ambientes como: internet, o rádio, a TV, aparatos tecnológicos” (SILVA, 2015).

Ainda segundo Silva (2015), o Instituto Federal Paraense, campus Marabá, possui peculiaridades que o caracterizam de forma singular. A autora nos relata que a instituição tem como foco a educação do campo e a educação multicultural, pois acolhe em seu espaço estudantes de diferentes etnias indígenas, quilombolas, assim como trabalhadores e produtores rurais.

Compartilho desse interesse pela comunidade e sua relação com a música e proponho a pesquisa (auto)biográfica como referencial teórico-metodológico, que será apresentada no tópico que segue. No entanto, acredito que mais do que compreender o modo como as experiências musicais da comunidade ocorrem, pretendo na pesquisa, me aproximar dos sujeitos da comunidade e escutar suas narrativas (auto)biográficas, compreender suas experiências musicais formativas com o lugar e poder trabalhar em prol de uma formação musical que faça sentido no projeto de vida desses sujeitos.

As compreensões apresentadas por Araújo (2017) nos levam adiante na percepção de como pode ser pensada a relação da música com a formação dos estudantes dentro do contexto dos IFs, mesmo que sua pesquisa trate especificamente do contexto do IFB em Samambaia. O autor é professor de música no Instituto Federal de Brasília *campus* Samambaia, cidade satélite de Brasília, trabalha na instituição desde 2012 e buscou em sua investigação construir material de pesquisa junto aos participantes e promover um espaço de reflexão e formação para os sujeitos participantes da pesquisa por meio do dispositivo metodológico de “pesquisa-formação-ação”.

A ideia de formação com música apresentada por Araújo (2017) é construída pelo autor ao longo do trabalho e tem seu ponto de partida nas ideias de Josso acerca de experiências e formação, e em Wayne Bowman, a partir da disposição em enxergar nas práticas musicais outras dimensões da formação musical, como por exemplo, a formação ética e crítica do sujeito, comprometida com a vida e com as relações humanas. (ARAÚJO, 2017)

A escolha do autor por tal abordagem, mostra-se coerente com o seu objetivo em conhecer as experiências musicais dos estudantes do ensino médio integrado, os sentidos que eles atribuem a essas experiências e como elas contribuem com o seu processo formativo. Sua pesquisa se fundamenta em bases teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica, tendo a documentação narrativa como instrumento de acesso às narrativas (auto)biográficas dos estudantes.

O autor se coloca na pesquisa como agente investigador e como sujeito passível de transformação, simultaneamente, e assume uma postura de reflexividade e abertura às experiências vividas no processo. Assim, identifico uma das “ressonâncias”, nos termos de Araújo (2017, p. 43), com o aquilo que proponho em minha própria pesquisa. Por se tratar da pesquisa com maior proximidade e conexão com minha investigação, busco construir algumas de minhas reflexões e análise junto a ideias propostas pelo autor.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, Araújo (2017) propõe que os estudantes participantes da pesquisa assumam o protagonismo de apresentar suas experiências musicais por meio de narrativas (auto)biográficas, e por meio de momentos de reflexão e partilha, permitir que os estudantes compreendam como elas colaboram na construção de quem são hoje e de que forma elas se inscrevem no processo de quem estão se tornando e desejam se tornar.

O trecho abaixo sintetiza, de certa maneira, a compreensão de Araújo (2017) em sua investigação:

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 nos 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. (ARAÚJO, 2017, p. 112)

A temática proposta pela presente pesquisa se alinha com as ideias de Araújo (2017), ao buscar nas experiências dos estudantes, possibilidades para refletir sobre o ensino de música no IFB-CCEI. Trazer a dimensão da subjetividade e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências com música para o espaço institucional, pode possibilitar, como afirma o autor, uma formação musical “implicada nos acontecimentos da vida de cada estudante” (ARAÚJO, 2017, p. 113). Assim, na composição das narrativas e em sua socialização com o grupo, os participantes podem experimentar, criar e negociar sentimentos e percepções de si próprios, formas musicais próprias e desenvolver sentido na relação com o outro, fornecendo princípios para se pensar a formação musical no Ensino Médio.

Vale citar que o número de trabalhos produzidos dentro da área de Educação Musical é modesto, se comparado ao número de Institutos Federais em atividade hoje, 39 unidades com 644 *campi* ao todo (BRASIL, 2017). Porém se pensarmos no período

que compreende o intervalo entre a fundação da rede federal e a atualidade, tais produções demonstram um interesse crescente na discussão acerca da Educação Musical nos IFs.

### **1.3 Na rota dos descobrimentos: em busca de caminhos possíveis**

Com o entendimento acerca da trama que configura o problema de pesquisa e considerando as implicações trazidas no diálogo com o tema, chego na questão de pesquisa, inscrita sob a seguinte proposição: **Como configurar processos de formação musical que tragam sentido no projeto de vida do sujeito, no âmbito do IFB-CCEI?** Essa questão visa sintetizar os pontos desenvolvidos na problematização colocando o *sujeito biográfico* e a formação musical como elementos de tensão, impulsionadores de um movimento reflexivo dentro de uma dinâmica que envolve a instituição com suas concepções e diretrizes, seus paradigmas de formação e a contemporaneidade.

Propor a questão tendo como base a busca pelo “como configurar” pressupõe a existência de vários elementos na composição do processo formativo e vários sujeitos atuando dentro desse processo. Uma operação de negociações contínuas entre o sujeito aprendente, o outro e o ambiente social é o que produz expectativa e possibilidades de formação.

A escolha da expressão “processos de formação musical” tem base nas proposições de Alheit e Dausien (2006) e, na pesquisa, está firmada na ideia de que uma proposta de formação não deve ser entendida como um projeto fechado, proposto de modo vertical e inflexível, pela instituição. Ou que a formação deva ser vista, exclusivamente, como uma demanda da sociedade e que o sujeito e a instituição precisam responder prontamente ao imperativo das estruturas sociais e de instituições tradicionais, submetendo-se a essa convocação e moldando-se da forma mais adequada possível às exigências sociais e econômicas do mundo contemporâneo.

Pensar em processos de formação, no contexto da modernidade avançada, implica em compreender a relação circular entre o sujeito, instituições formadoras e a sociedade: ambos seguem em constante negociação, exercendo influência uns sobre os outros; e o sujeito, configurado como gente, passa a ter uma gestão biográfica da sua formação, constituindo, portanto, uma aprendizagem biográfica.

Essa postura biográfica do sujeito implica na gestão da identidade como atitude fundamental dentro processos de formação, como explica Alheit,

se considerarmos a aprendizagem biográfica como a capacidade “autopoiética” de o sujeito organizar reflexivamente suas experiências e, assim fazendo – dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, atribuir um sentido à história de sua vida, desenvolver capacidades de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta da ação (...), torna-se possível pensar a formação tanto como trabalho individual de gestão de identidade, quanto como constituição dos processos coletivos e dos vínculos sociais.(ALHEIT, 2006, p. 181)

Dentro da noção de uma “emergente sociedade do saber” (Alheit), no contexto de uma “modernidade reflexiva” (Beck, Giddens & Lasch, 1995), tais “processos de aprendizagem biográficos e os projetos de vida associados a eles são dependentes de *estruturas institucionais* e de *contextos-de-vida*, que podem favorecer ou impedir processos de formação individuais ou coletivos ‘auto definidos’” (ALHEIT, 2006, p. 192). Portanto há a necessidade de o indivíduo estar, constantemente, construindo em si mesmo sentido durante seu processo de formação, pois os “os percursos biográficos tornam-se *autorreflexivos*; aquilo que era produto de determinações sociais torna-se objeto de escolha e de elaboração pessoal” (BECK *apud* DELORY-MOMBERGER, 2012a). Há em nossos dias, uma tendência à diminuição do alcance e da eficácia de modelos fixos e tradicionais de formação assim como a adesão irrestrita do sujeito às instituições tidas como formadoras tradicionais.

Em termos educacionais, uma perspectiva biográfica da formação musical implica em fazer a hipótese de uma mudança de paradigma, que segundo Alheit (2006) pode ser expressa em pelo menos 3 níveis:

- 1. Nível Macroestrutural da sociedade, o que implicaria em uma nova política de formação focada em buscar um novo equilíbrio entre as formas do capital econômico, cultural e social;
- 2. Nível médio estrutural das instituições, considerando uma nova “reflexividade” das organizações que “devem ser concebidas como “ambientes” e “agências” de recursos complexos de aprendizagem e de saber, tanto quanto “administradores” e “mediadores” do saber dominante codificado” (Field, 2000 *apud* Alheit, 2006, p. 192);
- 3. Nível microestrutural dos indivíduos, na consideração das operações de estabelecimento de elos e de “perlaboração”, cada vez mais complexas,

efetuadas por atores concretos para responder às exigências sociais e midiáticas da modernidade avançada que requerem novas construções de sentido individuais e coletivas. (ALHEIT, 2006)

A abordagem da pesquisa (auto)biográfica visa analisar os processos que ocorrem nesse nível microestrutural dos indivíduos. São “processos de apropriação/configuração pelo qual o indivíduo produz, para ele como para os outros, as manifestações, o sentido e a forma de sua existência”, os quais são entendidos como a capacidade do sujeito de realizar *biografização* (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138)

Os saberes internos, configurados no processo de *biografização*, possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Nas palavras de Alheit (2006, p. 192), “do ponto de vista dos sujeitos, “aspiração” e “realidade” não estão mais em contradição: biograficamente, os dois níveis são igualmente “reais” e devem ser trabalhados individualmente e, ao longo de um processo de construção e de reconstrução biográfica”.

Com a questão em movimento, trazer o nível microestrutural do indivíduo, a subjetividade do sujeito, para o cerne da pesquisa foi um dos pontos essenciais na definição do objetivo da pesquisa, que visa compreender como os sujeitos constituem suas experiências musicais formativas com o lugar.

Buscar possibilidades de compreensão naquilo que se apresenta como o entendimento do sujeito acerca da constituição de suas experiências musicais formativas, é buscar acessar e apreender elementos integradores do processo de biografização do indivíduo, ou seja, os modos próprios por meio dos quais ele subjetiva o ambiente social e configura suas experiências como parte de sua existência.

Diante dos desafios apresentados por essa proposta, para a realização de um objetivo que atenda a questão de pesquisa e abra portas para possibilidades diversas de resultados, que possam ser acolhidas dentro de um universo interpretativo coerente, é preciso considerar a escolha de um dispositivo adequado à dinâmica proposta pela questão. É implícita na questão de pesquisa, a relação entre o sujeito e o outro, o espaço-tempo da experiência e os contextos formativos. Essa relação é

impulsionada pelos próprios processos de formação e o ateliê biográfico de projeto, dispositivo escolhido, é entendido com um espaço viável para a configuração desses processos.

O ateliê apresenta ao sujeito a possibilidade de configurar suas experiências por meio da narrativa (auto)biográfica, tornando acessível a si mesmo e a outros, aquilo que antes só existia como prefiguração do vivido. Defino, portanto, o objetivo da pesquisa, chamando atenção para o fato de que o uso dos termos ‘sujeitos’, ‘experiências musicais formativas’ e ‘lugar’ se dá dentro de uma concepção teórica específica, aprofundada no próximo capítulo, e devem ser compreendidos como “conceitos operantes” que balizam minha navegação durante o processo de construção da pesquisa. São conceitos apropriadamente construídos para fundamentar e construir toda a proposta dessa investigação.

Os objetivos específicos da pesquisa são propostos para orientar e facilitar o processo de desenvolvimento da pesquisa, e a consecução do objetivo geral, os quais são: promover um espaço que possibilite aos sujeitos uma “reflexão biográfica” acerca de seu percurso formativo com a música, o que se dá na realização do ABP; conhecer os lugares, os acontecimentos e os contextos de formação musical dos sujeitos, evidenciados por meio das narrativas (auto)biográficas, produzidas no interior do ABP; e apreender, por meio da análise hermenêutica das narrativas (auto)biográficas, o sentido e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências musicais formativas com o lugar.



## **2. ANCORAGEM TEÓRICA**

Como Vasco da Gama, o Capitão Mor, em busca de novas rotas para Índia, vejo-me impelido a buscar novas rotas para ampliar minha compreensão do fenômeno “homem/música”, tendo em vista o modo como minha formação e minha “condição biográfica” configuram o meu olhar e influenciam a minha percepção.

Vejo-me passando por ilhas, costas, portos, terras e povos conhecidos, familiares e amistosos, que me ajudam a prosseguir no caminho. Ao mesmo tempo, encaro paisagens até então desconhecidas em meio a alguns lugares demarcados, e me deparo ainda com quinhões de terra inexploradas, para mim.

Alguns mares foram percorridos durante exploração e delimitação dos marcos teóricos que balizam essa investigação. Para possibilitar a reflexão acerca do tema proposto na pesquisa, propõe-se um diálogo que permeia além da Educação Musical, a Antropologia, a Sociologia e a Geografia Humanista. Vale ressaltar que o fio condutor desse diálogo é a relação do sujeito com a música, e especificamente, na consideração da experiência musical que, como todo e qualquer tipo de experiência, se dá no tempo e no espaço.

Para lidar com essas categorias de organização da experiência, Tempo e Espaço, busco na Pesquisa (auto)biográfica e na Geografia Humanista, meios para compreender os processos de constituição do indivíduo em meio ao ambiente social e físico que o cerca, levando em conta o contexto histórico e social de uma nova modernidade.

Assim, apresento a seguir, conceitos teóricos que podem contribuir no entendimento do indivíduo na contemporaneidade. Um indivíduo que, na modernidade avançada, biografa-se através do tempo, construindo seu lugar nos espaços do mundo “em um processo constante e cumulativo de estruturação e interpretação da experiência”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139)

### **2.1 Espaço, Lugar e Experiência**

Ao falar sobre espaço e lugar, podemos ser remetidos a várias possibilidades de leituras e de usos específicos dos termos. O uso cotidiano dessas palavras pode se associar à ideia de local, de posicionamento geográfico, pontos de referência, criação de limites geográficos ou especificação de localidades. Seu uso também pode

remeter-se a concepções quantitativas e/ou qualitativas do território e de determinado ambiente físico.

Diferentes correntes teóricas da Geografia, oriundas de bases filosóficas e momentos históricos distintos, irão ter interpretações variadas sobre o sentido e o conceito de lugar. Na Geografia Humanista, o conceito de lugar é definido a partir da perspectiva do indivíduo, ou de um grupo de indivíduos que a ele atribui significado, diferenciando-o da conceituação do termo “espaço”, que passa a ser todo o ambiente físico que nos cerca. Para Yi Fu Tuan, o lugar é uma classe especial de objeto e uma concreção de valor, é um objeto no qual se pode morar, habitar e, assim, o lugar inspira pausa. O espaço é dado pela capacidade de mover-se e inspira movimento, sendo assim, o espaço é “*experienciado*” quando há lugar para se mover. (TUAN, 2013)

O espaço ao nosso redor oferece infinitas possibilidades para vivermos nossas experiências. Nele configuramos nosso movimento e ação e desenvolvemos o trajeto de nossa vida. Entendo que para compreender as experiências musicais formativas dos sujeitos, evidenciadas por meio das narrativas (auto)biográficas, preciso me aproximar destes por meio das subjetividades presentes em suas narrativas, visando apreender, também, como suas experiências com o lugar influenciaram seu percurso formativo com a música, se inscrevendo em seus projetos de vida. Para tanto, apresento na pesquisa o conceito de lugar (TUAN, 2013) junto ao já apresentado conceito de *biografização*. (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012a, 2012b, 2016; ALHEIT, 2006; 2011)

A relação do conceito de lugar da Geografia Humanista com a música e com a pesquisa (auto)biográfica é, também, trabalhada por Gaulke (2016, 2017). Em sua pesquisa, a autora busca compreender o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola como lugar de sua ação e constituição profissional. Gaulke entende que o espaço escolar não funciona apenas como plano de fundo dos acontecimentos, mas como um espaço de troca dinâmica que leva o docente a constituir-se biograficamente a partir da escola, construindo lugar em si mesmo e criando vínculos carregados de sentido com esse espaço, pois,

como lugar, a escola não representa somente uma construção física ou um espaço utilizado para o ensino e a aprendizagem. Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. A escola é constituída pela experiência humana. (GAULKE, 2016, p. 4)

O lugar, e o sentido que ele adquire quando se torna um espaço familiar, é carregado de significado para o sujeito, sendo assim ele faz parte dos seus processos de construção biográfica. Considerando a abordagem de (MARANDOLA JR., HOLZER, OLIVEIRA, 2012) acerca dos amplos sentidos que se depreendem da ideia de lugar, proponho pensar a música como elemento integrante da dinâmica presente nas experiências formativas do sujeito, da história vivida no e com o lugar.

Com a noção de espaço e lugar em mente, podemos aprofundar a ideia de que a música se apresenta como fenômeno sociocultural, e tal expressão implica na ideia de algo temporal e espacialmente estabelecido, com escalas de valores que variam de acordo com a época, o pensamento e a visão da sociedade e do meio cultural (QUEIROZ, 2005, p. 55). Para entender esse fenômeno, faz-se necessário ouvir as pessoas entrelaçadas a ele e ao tempo e espaço em que ele ocorre, com vistas a compreendê-lo a partir de onde ele se origina: da relação do indivíduo com a música. A música que constitui o percurso formativo do sujeito, pode mostrar-se, portanto, um elemento fundamental dentro dos seus processos de *biografização*, promovendo a construção de sentidos, significados e ligações simbólicas com o outro e com os contextos social e cultural locais.

A pesquisa propõe compreender a relevância dos elementos que configuram as experiências musicais formativas do sujeito com o lugar. Podemos elencar dentre esses elementos: a cultura, a comunidade, os aspectos socioeconômicos, as relações sociais, a configuração física, territorial e visual do espaço, a relação desse sujeito com os significados que configuram o espaço como lugar, dentre outros. Para tanto, visto que o objetivo da pesquisa foca na compreensão das experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar, saber lidar com os processos de *biografização* do sujeito com a música e saber interpretar esses processos, é um caminho que pode trazer luz na compreensão do seu processo formativo com a música.

Entendo que configurar possibilidades de formação que levem em consideração os processos de *biografização* do sujeito, passa, obrigatoriamente, pela necessidade de escutá-lo e buscar compreender suas experiências musicais formativas. Para tanto, é preciso navegar junto aos conceitos trazidos pela área da Pesquisa (auto)biográfica, o que exige compreensão, apropriação e aplicação adequada ao contexto da pesquisa em música.

Para pensar a ideia de “experiência musical formativa”, por exemplo, diferentes autores foram consultados e analisados, de acordo com sua contribuição para se pensar cada instância presente na construção dessa ideia.

É possível inferir uma compreensão temática apenas analisando a construção da expressão “experiências musicais formativas” (EMF), que poderia convergir na ideia de que o conceito cuidaria de representar as experiências marcantes que vivemos, as quais a música fez parte ou colaborou na nossa formação como indivíduo. No entanto, para propor uma construção da ideia das EMF, é preciso fundamentar-se, principalmente, na compreensão adequada do termo experiência, conforme pensado e apresentado segundo a abordagem da pesquisa (auto)biográfica.

O termo experiência tem várias atribuições, em diferentes áreas de estudo. Seu caráter polissêmico e as confusões criadas em torno do termo exigem uma definição clara de como ele é abordado na pesquisa. Trata-se da noção de uma experiência refletida e sentida no si-mesmo, mesmo que fruto de eventos externos. Ou seja, não é a experiência do experimento ou da experimentação, mas a experiência daquele que se expõe, que sofre uma ação e que sai marcado, tocado: nos dias de hoje, é uma espécie de “experiência rara”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

A partir dessa proposição de Larrosa, poderíamos nos dar por convencidos de que toda experiência, de acordo com o conceito do autor, é formativa. Porém, devido ao risco da falta de clareza e possível má compreensão da proposta da pesquisa, considero importante ressaltar as “experiências formativas” do sujeito como alvo do interesse dessa investigação, o que exclui outros conceitos de experiência.

Alguns autores da pesquisa (auto)biográfica colaboram para a compreensão e definição mais precisa do conceito de experiência utilizado na pesquisa. Passeggi (2013) apresenta suas reflexões sobre os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*.

*Erlebnis* traduz-se, geralmente, por ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo,

que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de *aventura*. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: *ex*, em *experientia*, significa “saída de”. (PASSEGGI, 2013, p. 148)

As experiências que acumulamos são retidas na memória, se tornam marcas e registros do passado, mas também produzem saber. Não se trata de um saber de informação, pois o saber da experiência é diferente de saber coisas, de se ter informação sobre as coisas (Larrosa, 2002). Aprendemos e nos formamos na vida, na qual o conhecimento não se manifesta com formas rígidas e contornos segmentados, ele perpassa toda nossa existência ganhando sentido na nossa relação com o mundo e com a própria vida, vindo a constituir saber de experiência que nos permite nos apropriarmos da nossa própria vida.

Assim podemos olhar para o conhecimento musical do sujeito como fruto de experiências. Um conhecimento para além da informação, que carrega um “saber-ser” e um saber-fazer que implicam na liberdade do “poder-ser” e do “poder-fazer”. Essa é a força das experiências musicais formativas do sujeito e elas constituem um importante alvo a ser buscado nessa pesquisa. Mas de forma alguma elas virão e ou sequer existirão sem o sujeito que as viveu, que delas se apropriou e a elas atribuiu sentido.

É na ação de apropriar-se da própria vida e cobri-la de sentido, por meio dos processos de biografização, que o sujeito se configura como sujeito biográfico. Esse é o olhar dirigido ao sujeito nessa investigação, como alguém que a partir da ressignificação de suas experiências, pode tornar-se capaz de (re)configurar modos de aprender, de se formar e de ser e agir no mundo.

## **2.2 Modernidade Avançada**

O tempo e o espaço onde esse “sujeito biográfico” se constitui, convergem em nossa contemporaneidade, a qual a autora denomina modernidade avançada, incorporando as ideias de modernidade reflexiva (BECK, GIDDENS, LASCH, 1995), de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e que, em alguns aspectos, se alinha com a “sociedade do saber” proposta por Peter Alheit (2006). Essa perspectiva apresenta

uma sociedade individualizada, onde o indivíduo se torna instituição central da sociedade.

As grandes “agências de socialização”, que representavam a fonte principal dos modelos coletivos são progressivamente substituídas por formas de modelização menos centralizadas, mas eficientes; e os modelos institucionais, cada vez menos conduzidos pelas grandes entidades que estruturavam a sociedade, são descontextualizados, estando assim “em todo lugar e em lugar nenhum”, sendo caracterizados por sua mobilidade e flexibilidade (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 26).

A partir dos anos 70, um fenômeno amplo com um conjunto convergente de fatores e consequências que ainda não foram avaliadas completamente entrou em cena e trouxe uma reconfiguração nas relações entre o indivíduo e o social (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 52). Há uma intensificação no processo de individualização social e simultaneamente, o surgimento de uma individualidade reflexiva que, segundo Alheit (2011, p. 11), nos faz ser socialmente forçados a ser individuais e únicos, uma condição que se coloca como uma obrigação segundo a qual temos que viver. Sendo assim, as condições históricas e sociais nos obrigam à reflexividade biográfica, fazendo com que a individualização se situe como uma circunstância decisiva da modernidade.

Os fenômenos que ocorrem na sociedade na década de 70 e anos posteriores como a flexibilização das atribuições sociais e profissionais, a diminuição da implicação das grandes instituições reguladoras (a família, a escola, a empresa, os sindicatos, os partidos, etc.) nas trajetórias individuais, demonstram que a existência está “menos estreita e diretamente determinada do exterior e adquirem uma dimensão de singularidade. Esses fenômenos refletem nas representações que os indivíduos fazem de si e em como enxergam sua própria existência, passando a sentir a possibilidade de poder agir sobre sua própria vida.

A ideia de biografia é, essencialmente, moderna. Peter Alheit (2011) apresenta relatos e estudos de caso que marcam o surgimento da ideia da biografia moderna, que tem apenas 200 anos de existência e se vincula ao surgimento da modernidade europeia. A construção de uma “identidade por si”, com a ideia de uma identidade pessoal e integridade em contraponto a associação de funções corporativas e de papéis sociais como representativos da totalidade do indivíduo, marca a virada da compreensão de biografia da era pré-moderna para a moderna.

A biografia de cada sujeito está, portanto, condicionada ao modo como ele vive, percebe e configura suas experiências individuais no seio do espaço social. As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137). Assim, a atividade biográfica consiste em atravessar sucessiva e simultaneamente diversos espaços sociais e campos institucionais como a família, escola, instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes de sociabilidade etc.

Apesar dessas informações se apresentarem como dados sociais objetivos, elas não são percebidas assim na experiência individual e singular de cada sujeito. O modo como o indivíduo se inscreve no mundo social resulta de uma experiência no tempo, ou seja, o espaço social é vivido como uma sucessão temporal de situações e acontecimentos. A temporalização biográfica do espaço social “provoca uma transformação na percepção e na construção do mundo social, organizado não mais segundo regras abstratas e formais, mas segundo o ponto de vista e a temporalidade daquele que o atravessa” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138)

Assim sendo, pode-se inferir que os saberes sociais são organizados na consciência individual como scripts de ação e de “planos de vida”. Os mundos sociais dos quais o indivíduo participa são por ele capturados sob a forma de “programas biográficos”, ou “biografias típicas”. Os espaços sociais determinam estruturas de ação e perfis biográficos que fazem parte dos saberes transmitidos, os quais são experimentados e atualizados na vida cotidiana.

Por fim, pode-se entender que os processos de *biografização* serão mais intensos de acordo com o contexto e com a forma societal, que demandem uma maior atividade biográfica e auto reflexividade por parte do sujeito. Delory-Momberger apresenta, por exemplo, trabalhos desenvolvidos com grupos sociais específicos que vivenciam intensos processos de *biografização* devido ao fato de estarem vivenciando momentos de passagem, transições importantes da vida. Sejam mulheres saindo da adolescência tardia para a fase adulta, jovens em busca de inserção por meio de um Ensino Médio profissionalizante, a passagem da atuação profissional para a aposentadoria, como é o caso de algumas colaboradoras da pesquisa, ou os processos de profissionalização, como vividos pelas alunas do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, ambos constituem momentos em que as pessoas buscam se

inscrever significativamente no mundo social, conforme a demanda de uma nova sociedade que emerge da modernidade avançada. (DELORY-MOMBERGER, 2012a)

Por meio dessa atividade reflexiva e dos processos de *biografização* os indivíduos buscam dar sentidos às suas experiências e se *biografizar* no contexto socio histórico. “Escrevem” seus projetos de vida em consonância com sua inscrição no mundo social, buscando equilibrar sua condição de ator social com o chamamento a ser autor, capaz de se adaptar e influir sobre o curso de sua vida, em busca de sua própria socialização.

### **2.3 A Condição Biográfica e os Processos de Biografização**

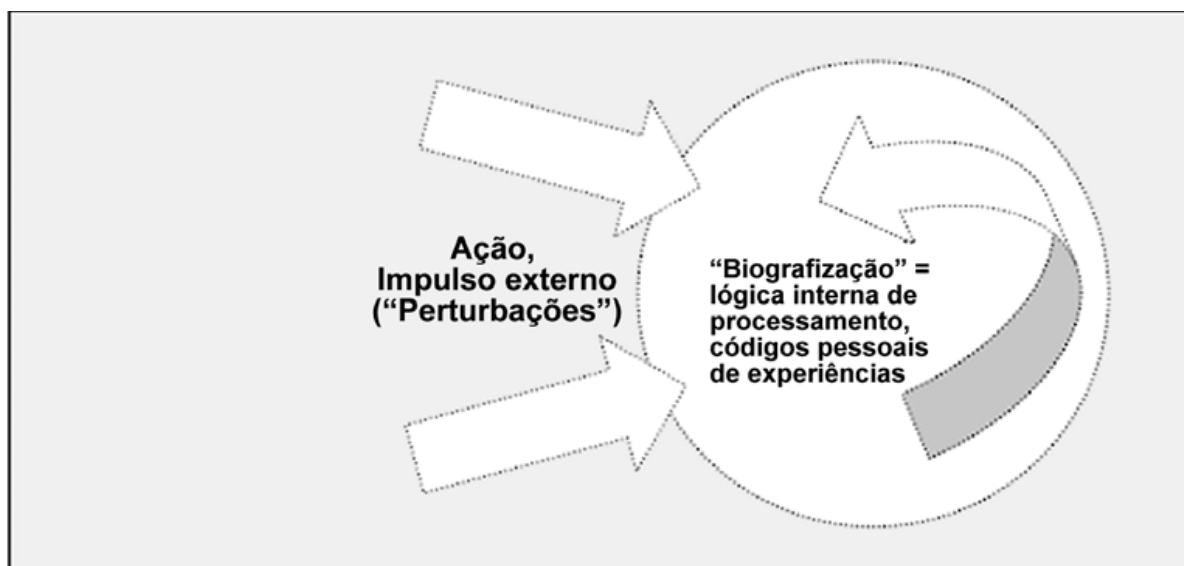
Ao falar de condição biográfica, refiro-me ao que, segundo Delory-Momberger (2012a, p. 17), remete a capacidade do ser humano de configurar narrativamente sua existência e de biografar sua experiência singular do mundo histórico e social, além de caracterizar os modos de existência individual e coletiva próprios das sociedades contemporâneas. A autora apresenta a condição biográfica como resultado de uma reconfiguração do modelo societal a partir dos anos 70, onde formas de socialização que privilegiam cada vez mais os processos de individualização e de subjetivação exigem dos indivíduos a capacidade de dominar sua experiência, remetendo-os à construção reflexiva de sua própria existência.

A condição biográfica (DELORY-MOMBEGER, 2008; 2012a) e a capacidade de *biografização* dos ambientes sociais por parte do sujeito (ALHEIT, 2011), são conceitos apresentados como caminhos para interpretação da configuração das relações humanas, tanto econômicas quanto sociais e culturais, no contexto da modernidade avançada. A pesquisa propõe a apropriação de conceitos como “reflexividade biográfica” e “*biografização*”, onde o primeiro está relacionado com a probabilidade de o indivíduo voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que pode haver fracasso nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida. (PASSEGGI, 2016, p. 82)



Essa proposição acerca do indivíduo que narra sua história de vida, refletindo e buscando pela e na narrativa modos de agir sobre a sua realidade, delinea a compreensão do *sujeito biográfico*, que, biograficamente, constrói a experiência e a ação. Delory-Momberger (2006, 2012a) e Alheit (2006, 2011, 2013) aclaram o caminho na compreensão desse *sujeito biográfico*, que se vê implicado pelas exigências sociais da modernidade que o impelem à atividade reflexiva sobre sua realidade.

Figura 3 - Esboço do “processo de transformação interno” descrito como biografização



Fonte: Alheit (2011)

Delory-Momberger (2006, 2008), complementa a definição do conceito de *biografização*, afirmando que se trata do processo ininterrupto pelo qual os indivíduos produzem, para si próprios e para os outros, as manifestações mentais, mas também verbais, corporais, comportamentais de sua existência. Na figura 3, temos um esboço proposto por Peter Alheit, no qual ele descreve a biografização como “processo de transformação interno” do indivíduo.

Segundo Delory-Momberger (2016), a palavra *biografia* no presente contexto, a partir de sua etimologia, remete à escrita da vida, e é entendida como uma condição singular da vivência humana, que “antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência nas formas verbalizadas, orais ou escritas, os homens configuram mentalmente sua vida na sintaxe da narrativa”. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137)

Os sentidos e significados que atribuímos a novas experiências, por meio de códigos pessoais, e assim delas nos apoderamos, constituem também o processo de *biografização* (Alheit, 2011). Tal processo trata da construção da singularidade do sujeito e, ao mesmo tempo, aquilo mediante o qual eles se produzem como seres sociais (DELORY-MOMBERGER, 2006). Peter Alheit propõe a capacidade de biografização como competência chave na modernidade e a sintetiza biografização como sendo “um código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências” (ALHEIT, 2011). Segundo o autor, os processos de aprendizagem na atualidade funcionam assim, e por isso “toda a aprendizagem é, em certo sentido, “aprendizagem biográfica”. (ALHEIT, 2011, p. 37)

Com essa perspectiva em mente, passo a enxergar caminhos para se pensar a inscrição do sujeito nesse contexto institucional, sua relação com a música e com o seu lugar, onde também a escola busca inserir-se.

### 3. ENTRE BÚSSOLAS E SEXTANTES: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA (Fontes e Questões)

A pesquisa (auto)biográfica inscreve sua relevância no presente trabalho não apenas por constituir-se metodologia de pesquisa e apresentar diferentes dispositivos possíveis para a construção de dados de pesquisa, mas por fornecer um fundamento conceitual e epistemológico para a elaboração de reflexões acerca da formação do indivíduo no século XXI, tanto em uma perspectiva educacional, como histórica, social e cultural. Questões relacionadas ao modo como o indivíduo concebe a sua inscrição nos diversos contextos presentes na sociedade permeiam as proposições da pesquisa (auto)biográfica e convergem na busca de uma compreensão da questão: como os indivíduos se tornam indivíduos?

Para Delory-Momberger (2012b, p. 524), “o objeto da pesquisa (auto)biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, e nessa exploração, evidenciar o modo como os indivíduos “dão forma a suas experiências” e “como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Assim, a pesquisa (auto)biográfica apresenta a relação de inscrição do indivíduo na sociedade e sua necessidade em atender suas demandas econômicas, sociais e culturais como uma “condição biográfica”, ou seja, “os modos de existência individual e coletiva próprios das sociedades contemporâneas” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 18).

A pesquisa (auto)biográfica trabalha com as histórias de vida e formação e visa por meio dos processos de escritura de si, promover ao sujeito que se narra, a possibilidade de organização dos acontecimentos e experiências vividas em função de uma razão narrativa. Nas palavras de Delory-Momberger (2006), “nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida”.

Nós organizamos nossa vida em sucessões de acontecimentos e experiências que se sobrepõem cumulativamente e se interconectam, possuindo para cada um de nós sentido e significado únicos. Delory-Momberger (2016) utiliza a expressão “atividade biográfica” para tratar da forma como os indivíduos compreendem a si mesmos e se estruturam numa relação de *coelaboração* de si e do mundo social.

Nesse ponto, a pesquisa (auto)biográfica demarca seu território e se diferencia de outras correntes de pesquisa ao introduzir a dimensão do tempo, fazendo referência a uma temporalidade biográfica, dimensão onde se constitui a experiência humana, “por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Esse tornar-se *socioindividual* dentro do tempo-espaço é o foco e a entrada específica da pesquisa (auto)biográfica.

As ideias de Paul Ricoeur pavimentam a compreensão das narrativas como mediadoras na organização e compreensão do tempo vivido do sujeito, na pesquisa. Segundo Ricoeur (1983, p. 17), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de maneira narrativa”.

A pesquisa (auto)biográfica estabelece, portanto, um paralelo entre a trama fundamental que constitui a *temporalidade biográfica*, a sequência narrativa elementar que vai do nascimento até a morte, e o lugar privilegiado da linguagem, que por meio do gênero narrativo do discurso, permite ao sujeito organizar a história de uma vida, de um dia, de uma hora ou de um instante em função de uma razão narrativa, um discurso (auto)biográfico.

A pesquisa (auto)biográfica na Educação Musical visa promover um espaço (auto)biográfico onde o sujeito possa produzir sua narrativa com música, oral ou escrita, de forma reflexiva, reinterpretando os acontecimentos vividos, perlaborando a sua experiência e fazendo emergir os seus processos de individuação e socialização, a leitura de sua interação com o mundo sócio histórico. O que a pesquisa biográfica procura apreender e compreender, especificamente, é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 142)

Na Educação Musical, a pesquisa (auto)biográfica tem mostrado possibilidades de ampliar o olhar sobre as complexidades presentes na relação sujeito x música, como propõe Abreu (2018),

a produção do conhecimento musical em Educação Musical se dá no sistema integrante e integrador de conhecimentos advindos de sujeitos epistêmicos, mas também de sujeitos (auto)biográficos que fazem de sua história de vida um campo fértil que incide das mais variadas fontes. Logo, ocorrem construções e reconstruções de fatos músico-biográficos que dão forma e os formam com o contexto sócio histórico, cultural e educacional para o quais, o campo da Educação Musical tem dado suas contribuições. (ABREU, 2018)

Uma Educação Musical que busca nas histórias dos sujeitos seus modos de se constituir com a música, abre espaço para que, por meio das narrativas (auto)biográficas, os sujeitos elucidem os seus princípios epistêmico-metodológicos individuais, visto que os sujeitos *biográficos* “fazem de sua história de vida um campo fértil que incide das mais variadas fontes”. (ABREU, 2018, p.)

Ao narrar, o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia (PASSEGGI E SOUZA, 2017, p. 8). Acrescento aqui, conforme assinala Abreu (2018) a música como um desses instrumentos semióticos. A biografia, que significa, literalmente, a escrita da vida tem sua construção firmada no chão da narrativa e das histórias de vida. O que diferencia a narrativa (auto)biográfica da simples narrativa e como ela pode colaborar com a pesquisa reside no fato de buscar no relato do sujeito como ele dá forma às experiências narradas, ou seja, como ele as organiza em forma de um enredo carregado de ordem, sentido e significado para o autor.

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos mesmo que mentalmente de forma a organizar os acontecimentos vividos como uma história de um momento. O fato biográfico, que é constituído dessa percepção narrativa acerca do vivido, desse espaço tempo que é nosso e que é também interior, é onde nos situamos e ele encontra na narrativa sua forma de expressão mais imediata, a ponto de confundir-se facilmente com ela.

A percepção narrativa acerca do vivido não é um ato consciente, mas uma operação humana de organização da experiência dentro do tempo humano. O ateliê biográfico de projeto mira uma tomada de consciência por meio de uma ação consciente de organização da própria história em uma temporalidade individual, fruto do cruzamento do tempo vivido com o tempo do mundo efetuado na tessitura da intriga. Ao colocar a vida em intriga, o sujeito passa a representar o mundo da ação, não apenas imitá-lo na composição de um discurso narrativo. Essa representação é, segundo Ricoeur (1991), “uma reorganização a um nível mais elevado de significação e de eficiência”.

A análise proposta na pesquisa ancora-se, dentre outros conceitos, no conceito de *mimese*, de Paul Ricoeur (1984). O autor o diferencia em três categorias, as quais chama de três níveis da operação mimética: *mimeses I, II e III*, que correspondem aos tempos da prefiguração, configuração e refiguração. O ato narrativo conduz um

tempo prefigurado da ação, no nível do vivido e da experiência humana em *mimese I*, a um tempo configurado simbolicamente pela tessitura da intriga em *mimese II*.

A operação de representação da realidade, entendida como uma função *mimética* do mundo da ação (*mimese II*), não se trata de uma simples imitação, cópia ou réplica, mas de uma configuração na narrativa que guarda a possibilidade de uma figuração do mundo nas práxis (*mimese III*). A teoria da tríplice *mimese*, que será aprofundada no capítulo 4, é aqui, brevemente, apresentada com a finalidade de respaldar as escolhas teórico-metodológicas que são expostas a partir desse ponto da pesquisa.

### **3.1 Por que pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical?**

A escolha da abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica se deu, dentre outros motivos, por focar os processos de formação inerentes à subjetividade do sujeito, e por fornecer conceitos e construções teóricas que contribuem na configuração e contextualização do referencial teórico da presente pesquisa, pois apresenta uma leitura crítica coerente e conceitualmente viável sobre a sociedade e o indivíduo, no contexto da contemporaneidade.

Meu contato com a pesquisa (auto)biográfica se deu em 2016, a partir do contato com os trabalhos de Abreu (2015, 2016), Araújo (2016) e Silva (2015), nos quais pude perceber o potencial de se trabalhar com narrativas (auto)biográficas para lidar com a formação musical do sujeito no âmbito escolar e acadêmico. Vários autores da área de Educação Musical tem desenvolvido pesquisas a partir da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, atualmente, e demonstrado ser possível ampliar o olhar acerca da relação do sujeito com a música nos mais diversos contextos, especialmente o escolar, além de fornecer subsídios para pensar e propor caminhos para uma formação musical com foco no sujeito e contribuir para o crescimento da área da Educação Musical no Brasil ao proporcionar meios para investigação das singularidades dos indivíduos manifestadas em suas histórias de vida com a música.

Sem deter-me em apresentar uma extensa lista de trabalhos de pesquisa na área de Educação Musical que se valem da pesquisa (auto)biográfico como caminho teórico-metodológico, destaco os trabalhos acima citados, que tem demonstrado a versatilidade e o potencial da abordagem (auto)biográfica, valendo-se da variedade de dispositivos metodológicos disponíveis no campo da pesquisa (auto)biográfica,

sejam eles os memoriais formativos (ABREU, 2017), as entrevistas narrativas (SILVA, 2015), a documentação narrativa (ARAUJO, 2017; OLIVEIRA, 2017) ou o ateliê biográfico de projeto, dispositivo escolhido para realização dessa pesquisa.

Como já citado, o objeto da pesquisa (auto)biográfica consiste em explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de evidenciar o modo como estes dão forma às suas experiências e como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012b). Visto que a pesquisa propõe compreender as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar, a pesquisa (auto)biográfica fornece subsídios para se acessar as experiências do sujeito de forma instrumentalizada.

O dispositivo utilizado nessa pesquisa-formação, o ateliê biográfico de projeto, ABP, tem o objetivo de promover um espaço favorável à elaboração e partilha de relatos (auto)biográficos dos sujeitos, permitindo aos sujeitos que ressignifiquem suas experiências na perspectiva de um projeto formativo com música. Entendo ser necessário que os sujeitos colaboradores do ABP estejam “ex-postos” para, além de produzir suas narrativas (auto)biográficas, receberem a narrativa do outro e experimentar a oportunidade de se formar com e pelo outro, pois é incapaz de experiência aquele que a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, nada lhe sucede e nada o toca. (LARROSA, 2002, p. 25).

Ressalto que um dos objetivos específicos da pesquisa é conhecer os lugares, acontecimentos e contextos que os sujeitos apresentam como imbricados à sua formação musical, e a abertura à reflexividade que o espaço do ABP proporciona, permite aos sujeitos escutarem a si mesmos e ao outro durante a produção e partilha das narrativas (auto)biográficas, e, conseqüentemente, (re)conhecerem esses lugares, acontecimentos e contextos, perlaborando suas experiências musicais formativas e se abrindo para novos modos e possibilidades de formação com a música.

É a partir desses relatos partilhados, orais e escritos, que busco apreender o sentido e os significados que eles atribuem à suas experiências musicais formativas com o lugar, que evidenciam relações que eles constroem com o seu contexto social e cultural. Como afirma Delory-Momberger (2006, p. 369), por meio da atividade biográfica é possível realizar “uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual”.

### 3.2 Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) e Ateliê Musicobiográfico de Projeto (AMBP)

O ateliê biográfico de projeto (ABP), consiste de um conjunto de procedimentos de formação que inscrevem a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro, visando construir um arranjo de possibilidades futuras para o sujeito fazendo emergir seu projeto pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2006). É um dispositivo proposto no âmbito da pesquisa (auto)biográfica que busca construir um espaço de produção e partilha de narrativas (auto)biográficas, e como propõe Delory-Momberger (2006), é um espaço de *formabilité*<sup>8</sup> aberto à pessoa em formação, em que o sujeito se encontra propenso à concepção de um *projeto de si*.

A ideia de um espaço de *formabilité* pode ser explicitada ao considerarmos as tensões, expectativas e possibilidades oriundas da relação entre o nosso ser-no-mundo e o nosso estar-diante-de-si; só podemos ser o que somos a partir da projeção do ser em direção ao possível. A partir dessa concepção, a ideia inicial de *projeto de si* não é considerada como uma construção consciente, mas uma força que nos impele em direção à frente, um vento que sopra e nos orienta em direção ao futuro.

Aquilo que, segundo Delory-Momberger (2006), configura o *projeto-de-si*, sempre excede os projetos particulares que tentam objetivá-lo. As mediações da leitura que o *projeto-de-si* pode descobrir por meio de realizações concretas, nas várias ações do sujeito no mundo, sendo o ateliê biográfico de projeto um exemplo, não o podem representar totalmente ou esgotá-lo. No entanto, é por meio dessas mediações que os projetos particulares ganham forma e encontram um lugar “espaço-temporal” no qual se desenvolvem e se realizam.

Para realização do Ateliê Biográfico dentro da proposta dessa pesquisa-formação, alguns critérios foram estabelecidos como fundamentais, como a organização de um grupo formado por colaboradores que fossem estudantes da instituição, matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino e que, de alguma forma, identificassem a região que acolhe o IFB-CCEI como lugar. Entendo o conceito de “lugar” segundo o conceito da Geografia Humanista, que o concebe a partir dos sentidos e significados dados pelos sujeitos aos espaços de suas experiências.

---

<sup>8</sup> É uma expressão criada pela própria autora, que não encontra correspondente em português. Indica literalmente a possibilidade de se dar forma a algo e, por analogia, a possibilidade de formação.



A região em que se insere o IFB-CCEI pode ser delimitada a partir de várias perspectivas, pois apesar de se encontrar instalado na cidade de Ceilândia-DF, fica a menos de um quilometro de distância dos principais acessos às cidades de Samambaia-DF e de Taguatinga-DF, por exemplo, como é possível notar na figura 4.

Figura 4 Mapa da localização do IFB-CCEI e das cidades vizinhas à Ceilândia



Fonte: Google Maps

Para fins de estudos estatísticos, a Codeplan (2015) busca estudar as cidades separadamente, porém o olhar de quem vive na região é certamente influenciado pela sua experiência com meio ambiente e depende de como circula por ela e a habita.

Mais do que o número do seu CEP, é em meio a sua relação de familiaridade com o espaço e meio ambiente físico e social que ela constrói e reconhece o seu lugar. Visto que o processo de conurbação nessa região, especialmente no que diz respeito a essas três cidades, é intenso, muitos moradores da região utilizam os vários espaços públicos como escolas, hospitais, Detran, etc. que estão disponíveis nas três cidades, sem a distinção. Por isso, é majoritária a presença e participação do público dessas cidades nos cursos oferecidos pela instituição, além do uso das dependências da escola, como ginásio e biblioteca, por grande parte dessa comunidade.

A relevância de se considerar a ideia de lugar, segundo as proposições da Geografia Humanista, está em poder pensar o espaço institucional como parte não apenas da comunidade de Ceilândia, mas de toda a mesorregião em que o IFB-CCEI se insere. Pois para além dos limites territoriais e das configurações geopolíticas do

território, é preciso saber para quem a escola e a região onde ela se insere se constitui como lugar, pois esses sujeitos possuem relações complexas e singulares com tal espaço, possuem implicações e expectativas para com o lugar que reconhecem como seu e devem participar da dinâmica do processo educativo como agentes.

A configuração do grupo de colaboradores foi gradual e buscou representar a realidade vivida na instituição, trazendo sujeitos que vivem nas diversas cidades ao redor do *campus*.

Durante alguns dias do mês de novembro de 2017, estive divulgando a pesquisa para grupos de alunos de diferentes cursos, fazendo avisos durante a aula de outros professores. Foram convidados alunos dos cursos de extensão, cursos FIC e da licenciatura em Letras Espanhol. Os alunos do Ensino Médio Integrado só foram convidados mais tarde, em março de 2018, visto que esse grupo de estudantes constitui a primeira turma de Ensino Médio do *campus*.

Por fim, o total de estudantes que aceitaram o convite e participaram da primeira etapa da pesquisa, tanto estudantes adultos (EA), como estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), somou um número de 35 pessoas, organizados em dois grupos, duas frentes de trabalho articuladas em momentos diferentes.

A escolha pela aplicação do dispositivo em duas etapas e em duas frentes de trabalho, originou-se em questões logísticas circunstanciais e no interesse em facilitar a execução e desenvolvimento da proposta do ateliê, sem excluir nenhum estudante interessado e buscando facilitar o entendimento da proposta, por parte dos estudantes. Além disso, apesar das necessidades de adaptações, busquei dialogar de forma mais coerente possível com as orientações de Delory-Momberger acerca da execução do dispositivo.

A execução da primeira etapa consistiu da elaboração e divulgação de um *ebook*<sup>9</sup> que tinha por objetivo elucidar aos estudantes colaboradores, as diferenças conceituais entre Espaço e Lugar e como esses conceitos podem se relacionar com a formação musical do indivíduo. Ao receber o *ebook*, os estudantes eram convidados a ler o material, assistir os vídeos sobre o tema e se desejassem, poderiam inscrever-se no projeto de extensão do GEMAB e participar da primeira etapa da pesquisa preenchendo um formulário diagnóstico (Apêndice 1).

---

<sup>9</sup> O *ebook* encontra-se no Apêndice 2 e sua versão completa, com textos e vídeos, pode ser acessada por meio do link: [ebook- "música, espaço e lugar"](#)

O formulário diagnóstico tem como objetivo evidenciar como os sujeitos entendem o espaço onde vivem, identificando, assim, o lugar em que nasceram, se formaram e se formam, o lugar onde viveram e vivem experiências musicais formativas e como eles enxergam a relação que mantêm com a região onde está inserido o IFBCCEI.

Na primeira etapa, referente ao estudo do *ebook* e à aplicação do formulário diagnóstico, o primeiro grupo, ou primeira frente de trabalho, contou com a participação de 13 estudantes adultas, distribuídas entre o curso de Licenciatura em Espanhol e o curso FIC – Coral na terceira idade. A segunda frente de trabalho foi formada, exclusivamente, por estudantes do EMI - técnico em eletrônica, e conta com 22 estudantes, ao todo.

Todos os colaboradores, ao preencher o formulário diagnóstico, relatam que identificam a região onde se insere o IFBCCEI como lugar, logo, todos foram convidados a participar do Ateliê Biográfico. Reitero que o entendimento de região apresentado aos colaboradores vai além do território demarcado como cidade de Ceilândia e se mantém aberto aos significados e ao sentido de lugar que eles constroem a partir de sua relação com o espaço.

O tema do *ebook* foi desenvolvido de forma a orientar os possíveis colaboradores da pesquisa acerca da proposta do projeto e de como pode ser possível compreender o Espaço e o Lugar onde vive, se forma e se constitui o sujeito. Um dos objetivos desse material é levar os estudantes colaboradores a buscarem em suas próprias experiências os significados e sentido que eles atribuem aos espaços e contextos que constituem, para eles, lugares de experiência e formação musical.

Já no ateliê biográfico, no quadro de um grupo de estudantes de diferentes áreas, as histórias de vida individuais, tendo as EMF como eixo condutor, são o objeto de um trabalho de exploração e de socialização que passa por atos de escritura de si (autobiografia) e pela compreensão do outro (*heterobiografia*). O procedimento de formação do ateliê biográfico tem por objetivo explícito, portanto, colocar os participantes, que na pesquisa-formação se tornam colaboradores, em situação de extrair um projeto, um horizonte de expectativa (RICOEUR, 1984, v. III, p. 361), no tocante a sua formação musical.

O ateliê biográfico se constitui um dentre os possíveis dispositivos da pesquisa (auto)biográfica. Ele não se constitui como um procedimento de desenvolvimento pessoal e nem possui intenção terapêutica. Seu objetivo é propiciar a criação de

produções individuais objetivas e partilhadas, tendo em vista o caráter coletivo do trabalho e sua orientação voltada para a socialização.

Ao compartilhar suas experiências com o grupo de colaboradores, o sujeito se vê reconfigurando a sua narrativa de vida de forma que resulte na construção de uma trama, um enredo que dê sentido aos acontecimentos narrados. O outro, com quem a narrativa é compartilhada, tem a oportunidade de conhecer a história do autor, contada e significada por ele próprio. Assim, o ABP faz emergir a dimensão socializadora da atividade biográfica.

A mediação privilegiada da linguagem favorece a construção das narrativas (auto)biográficas, que se constroem de forma figurativa da própria experiência humana, que se desdobra numa sucessão de acontecimentos enredados por uma trama com começo meio e fim. O ABP propõe também um “espaço de *formabilité*”, que segundo Delory-Momberger (2006), é o espaço onde se inscreve a possibilidade de criação um projeto pessoal, a partir de uma relação reflexiva do sujeito com sua história.

O trabalho no qual Delory-Momberger (2006), apresenta o desenvolvimento e aplicação do Ateliê Biográfico na prática), relata a experiência de realização do projeto passo a passo e orienta a subdivisão do grupo em tríades. O objetivo da formação das tríades é que elas permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência do discurso na fala, fato que se mostra crucial para o desenvolvimento da proposta (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367). Essa orientação foi seguida na medida do possível, e mesmo quando não viável, a prática buscou apoiar-se nos princípios que buscam fomentar a emergência do discurso/fala nos grupos que contavam com quatro estudantes.

A execução do dispositivo de pesquisa proposto deu-se a partir de discussões e construções realizadas junto ao grupo de pesquisa em Educação Musical e Autobiografia, GEMAB, dentro do Programa de Pós-graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília, PPG-MUS/UnB. O Ateliê biográfico, portanto, teve sua realização possibilitada por inserir-se dentro da proposta de uma ação de extensão realizada pelo GEMAB, junto ao Departamento de Extensão da Universidade de Brasília. A ação de extensão, engloba os projetos de pesquisa que envolvem a pesquisa (auto)biográfica dentro do PPG-MUS/UnB.

Visto que o procedimento de formação do ABP postula uma capacidade de mudança qualitativa ao permitir aos indivíduos trabalharem sobre as representações

que fazem acerca de suas experiências de formação, perlaborando-as e reinscrevendo-as sob a perspectiva de um projeto, nas palavras de Ricoeur (1984) transicionando-as para uma nova figuração no mundo da práxis.

Ao narrar suas experiências musicais formativas no ABP, o sujeito se propõe a partilhar, por meio da narrativa (auto)biográfica, o modo como ele representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. Assim, o sujeito evidencia, por meio do seu relato, o seu processo de subjetivação do mundo *sociohistórico* ao mesmo tempo em que socializa suas experiências individuais, o que faz desse processo tanto uma experiência de partilha, como uma experiência formadora.

Portanto, o dispositivo metodológico o ateliê biográfico de projeto é um procedimento voltado para a produção de narrativas (auto)biográficas na perspectiva de um projeto de formação. O ateliê biográfico de projeto consiste em “um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366)

O ABP põe em evidência a evolução e os componentes da relação do sujeito com a configuração de sua formação, por meio da partilha das narrativas (auto)biográficas. Ao mesmo tempo, dá acesso a um espaço de mudança em que poderá se inscrever a realidade de um projeto pessoal, o espaço de “*formabilité*”. Assim, o sujeito apresenta por meio do relato sua construção biográfica, sendo intérprete de si, e simultaneamente se coloca como intérprete do mundo histórico e social que é o dele, construindo figuras, representações, valores. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369)

Consideremos, portanto, os sujeitos aprendentes, que precisam tornar-se gestores de si a fim de atender as demandas sociais, econômicas e culturais, sob a missão de relacionar e coordenar suas ações e aquilo que pretendem de suas vidas (ALHEIT, 2011). No contexto da formação do sujeito com o lugar, emerge a necessidade de se promover uma reflexão por parte dos envolvidos no processo educativo, tanto docentes, como a instituição e os sujeitos aprendentes. Trazendo o foco para os estudantes, é sob esse prisma que busco a utilização de um dispositivo de pesquisa que se constitui, concomitantemente, como um meio de formação dos sujeitos envolvidos.

O formulário desenvolvido para ser aplicado na primeira fase do ABP propõe aos sujeitos, que busquem lugares que se relacionem com as suas experiências musicais formativas. Assim, de modo a organizar a atividade proposta para o ateliê biográfico, é possível apreender os diversos lugares e contextos musicais apresentados nas respostas dos sujeitos, e, por conseguinte, propor aos sujeitos que desejarem continuar colaborando com a pesquisa, um convite para colaborarem com a segunda etapa da pesquisa, participando do Ateliê Biográfico de Projeto.

Ainda nessa fase de convite, os colaboradores convidados tomam conhecimento do tema da pesquisa, da proposta de formação do dispositivo e da sua responsabilidade como sujeito colaborador no ateliê biográfico de projeto, para, então, decidirem se desejam ou não continuar colaborando com a pesquisa.

O ateliê biográfico de projeto ocorre em seis etapas, onde a primeira consiste de um momento onde os colaboradores terão acesso às informações sobre o procedimento, os objetivos do ateliê e os dispositivos colocados em prática. Segundo Delory-Momberger (2006), o trabalho precisa ser colocado sob a perspectiva de um projeto universitário, no caso, um projeto de pesquisa, como o que participo atualmente, organizado como um projeto de extensão, desenvolvido via grupo de pesquisa na universidade em que me graduei e agora continuo meu processo formativo na pós-graduação.

O segundo momento corresponde à elaboração, à negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006). É nessa fase que se consolida o contrato biográfico e, de certa forma, o próprio ateliê biográfico, com suas regras de funcionamento, clarificação da sua intenção e a oficialização da relação entre os sujeitos como uma relação de trabalho. Já o terceiro e quarto momentos são dedicados à produção da primeira narrativa (auto)biográfica e à sua socialização. Essa primeira narrativa irá representar o esboço da (auto)biografia posterior e as histórias contadas pelos colaboradores serão relatadas oralmente e questionadas em grupos de três pessoas, chamadas tríades.

Já no quinto momento, cada colaborador apresenta sua narrativa para o coletivo e os demais colocam questões sem, necessariamente, dar uma interpretação ao relato. A conclusão do ateliê, no sexto momento, é entendida como um tempo de síntese. Nas tríades formadas anteriormente, o projeto pessoal de cada um é revisitado, e depois, junto a todo o grupo, cada colaborador apresenta e argumenta seu projeto.

Os procedimentos desenvolvidos junto aos colaboradores, no ateliê biográfico, têm como objetivo fazer reconhecer os motivos organizadores, as tematizações, os procedimentos de valorização e, desse modo, extrair a estrutura das experiências formadoras dos sujeitos colaboradores. Portanto, o relato editado de cada colaborador constitui o material biográfico a ser utilizado como fonte primária na pesquisa. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368)

No tocante a estrutura das experiências formadoras dos colaboradores, algumas singularidades se fizeram presentes durante a realização do ABP, devido ao destaque dado à música como tema dos relatos (auto)biográficos e como recurso que os sujeitos acessavam para narrarem suas experiências musicais formativas.

Durante a construção escrita dos relatos, os sujeitos interrompiam a escrita para falar, cantar, comentar acerca das músicas que lhes vinha à memória. A partir do segundo encontro, disse aos os colaboradores que poderiam levar aos nossos encontros aquilo que achassem que pudesse colaborar com a produção dos relatos: instrumentos musicais, discos, áudios e vídeos de música, imagens e o que mais achassem interessante.

Convidei os sujeitos a não se intimidarem e cantarem durante os encontros, e assim o ABP foi se transformando em um espaço de prática musical. Após a análise dos procedimentos e das narrativas (auto)biográficas produzidas no ateliê, pude compreender que os acontecimentos experimentados na realização do dispositivo se mostraram resultantes de fenômenos particulares vividos dentro desse espaço de investigação-formação.

Entendi que os sujeitos utilizam a música para compor a intriga dos acontecimentos em conjunto com o discurso e a escrita dos seus relatos. Ou seja, eles buscam realizar a configuração narrativa de um texto que apresente o que eles viveram com a música, mas trazem a música junto para contar a história da qual ela é a matéria prima. Utilizam a música para ajudar a narrar aquilo que pra eles se constitui música vivida. Assim, suas experiências musicais formativas são enredadas nos relatos orais, partilhados no interior das tríades e diante do grupo, nos relatos escritos e nas práticas e atividades musicais realizadas no ABP. A partir desse momento, tendo em vista a particularidade desses acontecimentos e após reflexões junto às proposições de Paul Ricoeur sobre o “pôr em intriga”, passo a considerar como uma “Intriga Musical” essa imbricação entre a música e o ato de narrar oportunizado pela realização do ABP.

Assim, entendo que o elemento provocador desses efeitos e das ações testemunhadas no interior do ABP é a música. Ela, como fio condutor do circuito da narratividade, estimula o sujeito a reconhecer suas experiências musicais formativas e partilhá-las de modo narrativo-musical, por meio do discurso, do texto, e por meio dela própria. Passo, portanto, a considerar o ABP na pesquisa como Ateliê Musicobiográfico de Projeto, AMBP, propondo refletir e construir novos entendimentos a partir de sua situação de transição e reformulação diante desses primeiros resultados, frutos de sua realização.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

No contexto dos processos de formação que considerem o sujeito imbricado com o lugar, vejo a necessidade de se refletir sobre a dinâmica presente nas relações de negociação entre os envolvidos no projeto educativo institucional: os docentes, dos quais sou um representante, dada minha imbricação com a pesquisa; a instituição, trazida para este trabalho por meio de suas propostas pedagógicas e concepções e diretrizes fundadoras; e os sujeitos *aprendentes*, os estudantes do IFB-CCEI que colaboram na realização dessa pesquisa.

Ao trazer o foco para os estudantes, busquei a utilização de um dispositivo de pesquisa que se constitui, concomitantemente, como um meio de formação dos sujeitos envolvidos e carrega a possibilidade de refletir acerca de alguns elementos que compõem essa dinâmica dos processos de formação, na perspectiva de uma sociedade do saber. (ALHEIT, 2006)

Escolho como colaboradores da pesquisa, sujeitos que identificam a região onde está inserido o IFBCCEI como lugar, e fazem parte do corpo discente da instituição. Os colaboradores são alunos do IFBCCEI, moradores da região em que se insere a escola e que estejam matriculados em cursos ofertados pela instituição.

Durante o processo de pesquisa-formação, ao participar do AMBP, esses estudantes colaboradores têm a oportunidade de organizar e interpretar suas experiências musicais formativas na produção de relatos (auto)biográficos, refletir acerca da sua relação com a música e o seu percurso formativo musical e, por fim, em um ato de refiguração da experiência no ato da leitura, interpretação e compreensão de si, poderão agenciar seus processos formativos musicais, dentro do seu projeto de vida.



Buscando, conceitualmente, pensar a formação do sujeito a partir da perspectiva de uma “aprendizagem biográfica” e indo além dos procedimentos de institucionalização da formação, proponho refletir sobre os aspectos individuais da aprendizagem, como nos sugere Alheit (2011, p. 185) acerca desse conceito como sendo “não os atos situados de aprendizagem de indivíduos particulares, mas a aprendizagem como (trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais.” Tal ideia diz respeito, dentre outras coisas, a uma postura reflexiva do sujeito como agente de sua formação, o que proporciona uma tomada de consciência da história individual e da sua relação com a história coletiva e a constante refiguração da experiência individual convergindo na possibilidade de “ser no mundo” por meio de novas ações.

Para isso, julgo o ateliê biográfico de projeto como um espaço que oportuniza a emergência de possibilidades para pensar no tema da aprendizagem, respeitando os limites conceituais e operacionais do dispositivo e a complexidade e amplitude das discussões acerca dos processos de formação. Porém, é possível pressupor, considerando os diálogos realizados até o momento com autores das áreas da Educação Musical e da Pesquisa (auto)biográfica, a necessidade do sujeito, no contexto atual, estar consciente do seu projeto de formação individual, logo, empoderando-se como gestor do seu projeto de vida.

Tal postura se configura como um posicionamento ativo diante das demandas sociais, econômicas, históricas e culturais da modernidade avançada, que exigem do sujeito uma atitude de responsabilidade total diante das suas escolhas e dos seus desdobramentos: o sujeito, hoje, passou a ser sua própria instituição (DELORY-MOMBERGER, 2012a). Pode-se dizer que

a sociedade pós-moderna, que leva cada indivíduo a se responsabilizar por si mesmo e a autorrealizar-se – enquanto as condições sociais e econômicas tornam tal autorrealização e a trajetória pessoal associada mais e mais difíceis e problemáticas –, atualiza e revigora esse modelo de construção e de realização biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2011)

Ao pensar na trajetória pessoal dos indivíduos, na modernidade avançada, vejo os colaboradores da pesquisa como sujeitos cercados pela força do fenômeno analisado pela autora. Os sujeitos colaboradores da pesquisa são estudantes do IFB-CCEI, de idades diferentes, vivendo processos de formação diferentes e encarando processos de transição diferentes.

A primeira frente de trabalho foi formada por estudantes adultas e contou, como já apresentado anteriormente, com 13 participantes na primeira etapa da pesquisa. No entanto, apenas 7 colaboradoras puderam participar da segunda etapa, e somente 6 conseguiram finalizar e entregar suas narrativas (auto)biográficas. Entre as 7 colaboradoras que participaram do Ateliê, 3 são estudantes da Licenciatura em Letras – Espanhol e 4 são estudantes do curso FIC – Coral na terceira idade. Ou seja, são dois contextos que representam fases de transição importantes da vida adulta, nas palavras de Delory-Momberger (2012b), são períodos de passagem de estatuto que constituem zonas de incerteza e de menor previsibilidade da existência.

A fase de transição de estudos e profissionalização, vivida pelas estudantes da Licenciatura, pode se acumular com a transição da adolescência avançada e a idade adulta, podendo, assim, ser marcada por um trabalho biográfico intenso. Do mesmo modo, as estudantes do Coral da terceira idade, que após os 60 anos buscam novos espaços de inserção social durante a fase de transição para a aposentadoria e mudança de configuração familiar, visto que não tem mais que cuidar dos filhos, passam a reconfigurar seus projetos de vida.

Essas informações nos revelam que todo projeto em que os sujeitos se apliquem a realizar se apresenta como desafio, nos dias de hoje. As instituições de formação não possuem mais o mesmo apelo de 30 ou 40 anos atrás, mas aliado a isso, o sujeito necessita se dispor a circular e se inscrever em várias instâncias do ambiente social ao seu redor.

Menos da metade das colaboradoras que participaram da primeira etapa pôde concluir sua narrativa (auto)biográfica. Em alguns casos, comunicavam conflito com horários de outras atividades, questões familiares, particulares ou falta de tempo para se dedicar às exigências do projeto do AMBP.

No que diz respeito aos sujeitos colaboradores do Ensino Médio Integrado, EMI, que formaram a segunda frente de trabalho, é interessante notar que eles também se encontram em fase de transição acumulada, pois, estão no período da puberdade, saindo do Ensino Fundamental e iniciando um curso de Ensino Médio que propõe uma formação técnica e profissionalizante, e pela leitura comumente feita por adolescentes que se encontram nessa fase da vida, eles terão que decidir, em menos de três anos, para qual área irão prestar vestibular e possivelmente, trabalhar por um bom período da vida. Alheit (2011), trata esse sob o termo transição de risco e propõe o trabalho artístico sério e profissionalmente qualificado, que fomente experiências

estéticas, como teatro, a dança e a música. Segundo o autor, elas “dão aos participantes a experiência de saber algo e, sobretudo, de ser alguém que merece reconhecimento e dignidade. O estético como que reativa os potenciais de biografização que pareciam estar soterrados.” (ALHEIT, 2011, p. 39)

Ao todo, 19 estudantes do EMI aceitaram o convite para participar da segunda etapa da pesquisa e participaram de, pelo menos, 5 dos 6 encontros previstos. Os encontros eram animados e vibrantes. O grupo, que se mostrou tímido no início, não queria que o projeto acabasse, quando chegamos no último encontro.

Apesar do envolvimento e da participação nos encontros, apenas 8 estudantes finalizaram suas narrativas (auto)biográficas e as entregaram. A maioria, no entanto, se dispôs a realizar o registro audiovisual do relato oral que fizeram diante do grupo.

Em resumo, dos 35 alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa, 14 participaram de todos os encontros promovidos na segunda etapa, referente à realização do ateliê musicobiográfico de projeto, e entregaram a versão final de suas narrativas (auto) biográficas, como mostra a tabela abaixo:

Figura 5 – Número de estudantes que permaneceram até o final das etapas 1 e 2

Etapas	Estudantes Coral 3ª Idade	Estudantes Licenciatura Letras Espanhol	Estudantes EMI Técnico eletrônica	Total
1º Etapa (Formulário)	5	8	22	35
2º Etapa (Ateliê)	4	2	8	14

Fonte: Autor (2018)

Compreender a realidade dos sujeitos envolvidos nos processos de formação musical, entendidos como sujeitos biográficos, levando em conta as fases de transição e passagem de estatuto que recaem, de modo mais incisivo, sobre estudantes da educação básica e sobre aqueles em processo de profissionalização, pode contribuir para o preparo e disposição dos formadores e das instituições formadoras em participar desse processo de modo reflexivo, com propostas e ações que colaborem para uma formação musical que ajude o sujeito a superar os desafios representados por essas fases de transição.

### 3.4 Lócus da Pesquisa: A construção do IFB-Campus Ceilândia com o lugar

Figura 6 - Pátio interno do IFB-CCEI



Fonte: Estudantes (AMBP/EMI)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Instituto Federal de Brasília foram criados no final de 2008, por meio da lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). A instalação do Instituto Federal no Distrito Federal se deu pela transformação da ETF/BSB em Instituto Federal de Brasília. Em janeiro de 2009 se inicia o processo de implantação de seus *campi* Samambaia, Gama, Brasília e Taguatinga e a reestruturação da UNED Planaltina.

O campus Ceilândia mudou-se para a sua sede própria em julho de 2015. De 2012 a 2015, o *Campus* Ceilândia funcionou provisoriamente na Agência do Trabalhador do P Sul. A escola tem capacidade para atender até 1200 estudantes, com um quadro de pessoal estimado em 100 servidores públicos e 20 funcionários.

Atualmente o *Campus* Ceilândia atua com foco nos cursos técnicos: Equipamentos Biomédicos, Eletrônica e Segurança do Trabalho, cursos de curta duração de Formação Inicial e Continuada (FIC), curso superior de Licenciatura em Letras, além de cursos de extensão, PRONATEC e e-TEC.

Essas ofertas podem variar ao longo do tempo, desde que se mantenham alinhadas com o eixo tecnológico central da instituição (Eletrônica), com o objetivo de manter uma capacidade de adaptação às demandas da sociedade.

Como já mencionado no capítulo um, uma das características marcantes dos Institutos Federais é a busca em identificar-se com a região em que se inserem, contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento dos arranjos locais e assim, fazer parte da vida da comunidade. Segundo Silva (2015), o Instituto Federal Paraense, campus Marabá, possui peculiaridades que o caracterizam de forma singular. A autora nos relata que a instituição tem como foco a educação do campo e a educação multicultural, pois acolhe em seu espaço estudantes de diferentes etnias indígenas, quilombolas, assim como trabalhadores e produtores rurais.

Como professor do IFBCCEI, percebo que apesar de os dois campi se inserirem na mesma unidade da federação, ambos os campi possuem eixos orientadores diferentes e buscam inscrever-se na realidade do lugar onde estão instalados, de acordo com os arranjos sociais, culturais e econômicos.

A cidade de Ceilândia é a mais populosa do DF e apresenta o maior índice de desigualdade social do DF, assim como de criminalidade. Essas informações são relevantes durante o processo de estabelecimento da instituição na região, pois dão um direcionamento ao projeto institucional, visto que a própria lei de criação da rede federal assim orienta.

Uma peculiaridade da cidade de Ceilândia em relação às demais satélites do DF se refere à população idosa. Segundo estudos do IBGE, o número de idosos (pessoas com 60 anos ou mais) no Brasil dobrou nos últimos 20 anos. Estima-se que até 2025 o Brasil será o sexto país do mundo com maior número de pessoas idosas (Secretaria de Direitos Humanos, 2013). Essa realidade nacional se relaciona diretamente com a da cidade de Ceilândia, que apresenta uma média de idosos até maior que a nacional, 17% e 12,1%, respectivamente (CODEPLAN, 2015). Esses dados evidenciam a necessidade da criação de programas que tenham como público alvo essa parcela significativa da comunidade de Ceilândia. A iniciativa se soma à outras iniciativas já em curso no *Campus* Ceilândia orientadas para a inclusão e promoção do envelhecimento ativo.

Contar com a participação, na presente pesquisa, de sujeitos que representam o público da terceira idade da cidade de Ceilândia, configura uma postura coerente com as concepções e diretrizes da rede federal de educação e com a proposta da

pesquisa (auto)biográfica, especialmente no que diz respeito à formação e aprendizagem ao longo e ao largo da vida.

Uma característica tida como marcante da cidade de Ceilândia é o seu patrimônio cultural. Nas primeiras audiências públicas realizadas pelo IFB-CCEI junto à comunidade, o eixo cultural sinalizava entre os três mais solicitados, conforme consta no plano de curso Técnico em Eletrônica,

Nas audiências anteriores, houve uma demanda muito forte, pela comunidade, por cursos na área de cultura e serviços técnicos especializados. Ficando acordado que a área de cultura seria atendida pelos cursos ofertados pelo PRONATEC (Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no Centro Cultural de Ceilândia e para atender às demandas na área de serviços e suporte seriam ofertados os cursos técnicos de Eletrônica e Equipamentos Biomédicos, este últimos relacionado à necessidade de profissionais técnicos para atendimento especializado de suporte aos equipamentos da área de saúde. (IFB, 2014, p. 11)

A cidade de Ceilândia se destaca na promoção da música e da cultura nordestina, sediando anualmente um evento a nível nacional chamado “O maior são João do cerrado” (SANTOS, 2015). Destaca-se também através dos eventos culturais realizados na casa do cantador, inaugurada em 1986. A Casa do Cantador é considerada o "palácio da poesia e da literatura de cordel" no Distrito Federal. O local é palco de apresentações de cantores de repente e embolada, exposições de culinária e cultura nordestina e oficinas de música. (MOLL, 2016)

Dentre os artistas de música regional, destaco a dupla “Zé Mulato e Cassiano”, que chegaram à cidade no ano de sua inauguração e ali se formaram como dupla de música sertaneja (RICARDINHO, 2016). A dupla é presença frequente nos eventos de cultura regional da cidade, como por exemplo, o II e III Festival Regional do Repentista que ocorreram na Casa do Cantador. (CULTURA, 2012)

Ceilândia também é conhecida como o berço do Rap no Distrito Federal. Alguns dos primeiros grupos de Rap da capital federal, e até do Brasil, surgiram na cidade de Ceilândia (TAVAREZ, 2010). Formados por moradores que cresceram dentro da comunidade, esses grupos de rap usam a música como meio de expressão e dão aos artistas condições de construir uma identidade com o lugar. Suas trajetórias com a música fazem, não apenas um paralelo com a construção da cidade, mas integram a sua própria história.

No documentário “Rap, o canto da Ceilândia”, o cineasta Ardiley Queirós, também morador da cidade, traz o relato de Jamaika, um dos percussores do Rap na

cidade, e de mais três artistas do Rap nacional, sobre a construção da cidade, suas trajetórias musicais e como enxergam a música a partir do e no lugar em que se formaram e vivem. Algumas canções, como ‘sub-raça’ do grupo Câmbio Negro, e ‘20 de 40’ do grupo Viela 17, evidenciam a natureza do discurso como relato da experiência dos sujeitos com o lugar. Segundo Tuan (2013),

muitos lugares, altamente significativos para certos indivíduos ou grupos tem pouca notoriedade visual. São conhecidos emocionalmente, e não através do olho crítico ou da mente. Uma função da arte literária é dar visibilidade às experiências íntimas, inclusive às de lugar. (TUAN, 2013, p. 180)

Visto dessa maneira, os sujeitos que fazem Rap em Ceilândia, trazem no escopo de suas letras, as experiências vividas no lugar em que se formaram por meio de um gênero musical que não apenas é um elemento que representa ou identifica o lugar, mas, de fato, o constitui.

Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal (DF), pode ser considerada ‘a mãe’ desse gênero musical na capital, sendo inclusive, umas das primeiras regiões a promover a prática do grafite e do break através de grupos como ‘Reforços’ e ‘DF Zulu Breakers’, dando origem a rappers e grupos de reconhecimento nacional como ‘X’, ‘Jamaika’, ‘Japão’, ‘Marquinhos’, ‘Câmbio Negro’, ‘Tropa de Elite’ e ‘Viela 17’. (TAVAREZ, 2010)

Muitos outros gêneros e estilos musicais ocupam os espaços públicos de cultura e a vida cultural e musical comunitária de Ceilândia, como o *Rock*, o *Reggae*, o Samba, o Pagode e a MPB. A cidade também é berço de vários artistas que, hoje, possuem projeção nacional. Entretanto, esse é um olhar de observador externo, de alguém que está buscando conhecer a região a partir do olhar e das experiências de quem nela vive, se forma e a enxerga como lugar.

Acredito ser necessário buscar caminhos para a configuração de uma formação musical no espaço institucional que esteja disposta a conhecer e compreender a comunidade, não por meio daquilo que a escola julga ser representativo do local, mas com as narrativas dos sujeitos que a veem como um lugar concreto onde se formaram e se formam musicalmente, que nela encontram um poder evocativo e reconhecem significados construídos. Portanto, acredito que escutando os sujeitos, podemos ter acesso ao campo fértil das histórias de vida com música, que incide das mais variadas fontes (ABREU, 2018). Assim, outras músicas e artistas, histórias e lugares que permeiam as experiências musicais formativas dos sujeitos que vivem, formam e se

formar nessa região podem ser conhecidos e revelar um pouco desse lugar, por diferentes ângulos.

Tudo isso se mostrou validador na escolha do lócus da pesquisa, o IFB-CCEI, e na escolha por desenvolver o AMBP dentro do próprio espaço institucional com estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino.



#### 4. CONHECENDO O MUNDO DO OUTRO: ESCRITA E PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS MUSICAIS FORMATIVAS

Como apresentado no capítulo anterior, o ateliê biográfico de projeto deu origem ao ateliê musicobiográfico de projeto, AMBP, que se configura na pesquisa-formação tanto como um dispositivo investigativo como um dispositivo formativo. O tempo de sua realização corresponde ao período situado entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018. Além disso, o AMBP se tornou para mim, como pesquisador, um lugar de reconfiguração da minha experiência docente, tema que irei abordar no capítulo da análise.

Nos encontros realizados dentro do ateliê, os colaboradores foram convidados a narrar suas experiências musicais formativas com o lugar, ou seja, escrever e falar acerca de si, focando as experiências musicais que de alguma forma lhes foram formativas. Foi explicado aos colaboradores, que dentro da perspectiva da pesquisa, são experiências formativas aquelas que lhes tocaram, lhes marcaram e fazem parte daquilo que eles são hoje como sujeitos.

No que diz respeito aos lugares onde elas aconteceram, foram apresentados aos colaboradores os conceitos da Geografia Humanista sobre o Espaço e o Lugar, por meio do *ebook* que tinha como proposta instruir e promover uma reflexão sobre o tema. Assim, os “lugares onde elas aconteceram” são os espaços que ganham significado e se constituem como parte inseparável da própria experiência vivida, aqueles que em meio ao movimento da nossa vida inspiram pausa, que nos acolhem ou que até mesmo sendo objetos do passado, ficam retidos na memória e estão presentes na nossa história.

Após as leituras e estudos durante as disciplinas do mestrado, orientações e reflexões junto ao grupo de pesquisa, pude compreender o potencial do dispositivo para conseguir lidar com o problema levantado na pesquisa, ao promover um espaço de escuta e de formação que trate como valiosas as experiências musicais formativas dos estudantes, que dê ouvidos ao que eles têm a dizer sobre o espaço onde viveram experiências íntimas de lugar e que lhes permita refletir sobre sua condição como sujeito aprendente, a partir do contexto de sua formação musical. Por isso, para responder à questão, foi preciso alinhar o dispositivo escolhido junto ao objetivo da pesquisa que consistiu em compreender como os sujeitos constituem suas experiências musicais formativas com o lugar.

O planejamento e execução do ABP deram-se a partir de estudos e práticas realizados junto ao GEMAB, o qual tem sido palco de estudos, debates, reflexões e de troca de experiências entre estudantes da pós-graduação acerca do tema Educação Musical e Pesquisa (auto)biográfica.

O contato com os diferentes temas abordados pelos colegas em suas pesquisas, com as suas diferentes escolhas teóricas e metodológicas e com os modos distintos de lidar com os fenômenos estudados, proporcionado por meio de relatos que evidenciam sua compreensão e postura individual diante da pesquisa, permitem-nos vivenciar uma experiência de formação próxima àquela proposta pelo ABP.

Os encontros do GEMAB acabam oferecendo a oportunidade de partilha não apenas de conhecimento acadêmico e de reflexões teóricas e metodológicas, mas o desenvolvimento de uma espécie de “meta-pesquisa”, na qual colocamos em prática dispositivos e conceitos propostos pela pesquisa (auto)biográfica para aprimorar nossa compreensão e atuação dentro da própria pesquisa (auto)biográfica.

A pesquisa (auto)biográfica tem sido tomada para além dos estudos de referencial teórico e metodológico e viabilizado um rico processo de formação e aprendizagem dos participantes do grupo de pesquisa. Tal processo toma forma na disposição em configurar o nosso projeto individual como pesquisador a partir das construções oriundas da prática da (auto)biografia e da *heterobiografia* no GEMAB, como também na elaboração e partilha das narrativas de nossas experiências acerca de cada pesquisa em andamento e na reelaboração de nossas experiências em um espaço-tempo de reflexividade biográfica proporcionado dentro e pelo grupo. Como nos sugere Abreu (2017, p. 96), “ao serem compartilhadas e reconfiguradas, as narrativas podem ser transformadas em obras que o sujeito produz, capazes de veicular novos conhecimentos, experiências e sentidos”.

A realização do ateliê biográfico no IFB-CCEI e a colaboração dos estudantes na execução do dispositivo, configura-se como uma proposta de pesquisa que faz parte de um projeto de extensão universitário<sup>10</sup>, no qual se inserem outras pesquisas de mestrado relacionadas a Educação Musical e Pesquisa (auto)biográfica.

Para viabilizar a realização do ateliê biográfico de projeto nessa pesquisa, foi feita a escolha metodológica de organizar os estudantes colaboradores em dois

---

<sup>10</sup> A realização do ateliê biográfico e a participação dos sujeitos no dispositivo faz parte de um projeto de extensão, vinculado ao PPG-MUS e ao departamento de extensão da Universidade de Brasília, chamado “A Musicobiografização na pesquisa-formação-ação em Educação Musical”.

grupos distintos: Um grupo formado por estudantes adultos dos cursos FIC Coral na terceira idade e Licenciatura em Espanhol e outro grupo formado por estudantes do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Médio (EMI).

Essa decisão é decorrente de algumas considerações, percepções e reflexões suscitadas durante o desenvolvimento do trabalho e podem ser esclarecidas resumidamente em 3 pontos que julgo importante mencionar, antes de relatar o processo de execução do APB.

O primeiro ponto tem um aspecto mais pragmático e refere-se a questão da logística de realização do ateliê biográfico. Quando os primeiros estudantes foram convidados para colaborar com a pesquisa, no segundo semestre de 2017, o Ensino Médio Integrado ainda não havia iniciado suas atividades. Portanto, foi preciso esperar o primeiro semestre de 2018, em que se deu início à primeira turma do curso Técnico em Eletrônica integrado ao Médio, para contar com a participação dos estudantes do EMI na pesquisa. Nesse período, enquanto o EMI iniciava a primeira fase do ABP, o primeiro grupo, formado pelos estudantes adultos, já estava na segunda fase do ABP.

O segundo ponto diz respeito a como se dá a organização do IFB-CCEI no que se refere à criação e oferta de cursos, buscando atender às demandas dos diferentes grupos sociais que compõem a comunidade. A verticalização do ensino é uma das características da instituição, que oferta desde cursos FIC até cursos técnicos, graduação e pós-graduação.

A instituição, que está em processo de constituição junto à comunidade, tem buscado estar atenta às demandas de formação presentes na região, valendo-se de consultas públicas via formulários online, reuniões com o conselho gestor, que é formado por membros da comunidade acadêmica e pessoas da comunidade, além de ouvir os próprios estudantes acerca de suas percepções e sugestões para a melhoria do projeto institucional. Portanto, acredito ser coerente trabalhar com os mais diferentes tipos de estudantes que representam a realidade discente da instituição.

O terceiro ponto refere-se à configuração sociocultural da região onde se insere a instituição, tendo o entendimento de que a diversidade dos indivíduos que compõem a comunidade acadêmica reflete os diferentes grupos sociais que formam esse lugar onde se insere o IFB-CCEI. Assim, busco por meio do ateliê biográfico de projeto, acessar as narrativas (auto)biográficas de diferentes indivíduos com experiências de formação distintas e singulares, mas que colaboram na construção da vida

institucional, dando a esse espaço sentido e significados na medida que com ele e nele se relacionam.

#### **4.1 O Ateliê musicobiográfico de projeto com estudantes adultos (AMBP/EA)**

Para realização do ateliê com estudantes adultos, foi elaborado um organograma que consistia de uma apresentação prévia do projeto aos estudantes dos cursos FIC coral na terceira idade e Licenciatura em Letras – Espanhol. Essa apresentação é uma das ações que estabelecem a primeira fase da execução do dispositivo de pesquisa.

Nessa primeira fase, as estudantes receberam por e-mail, um *ebook* contendo textos e vídeos que tinham como objetivo elucidar o conceito de lugar utilizado na pesquisa e despertar o olhar dos estudantes para as experiências musicais formativas e os lugares onde elas acontecem.

A primeira fase do projeto teve início no mês de outubro de 2017, na qual foi exposta a proposta, primeiro, aos alunos da licenciatura e do Coral na terceira idade em forma de convite público, durante minhas aulas e nas aulas de outros professores, ocasião em que expliquei do que se tratava a pesquisa e como funcionaria o projeto. Os estudantes interessados receberam um e-mail com o convite oficial, onde constavam os links de acesso ao *ebook* e ao formulário diagnóstico (Apêndice 1).

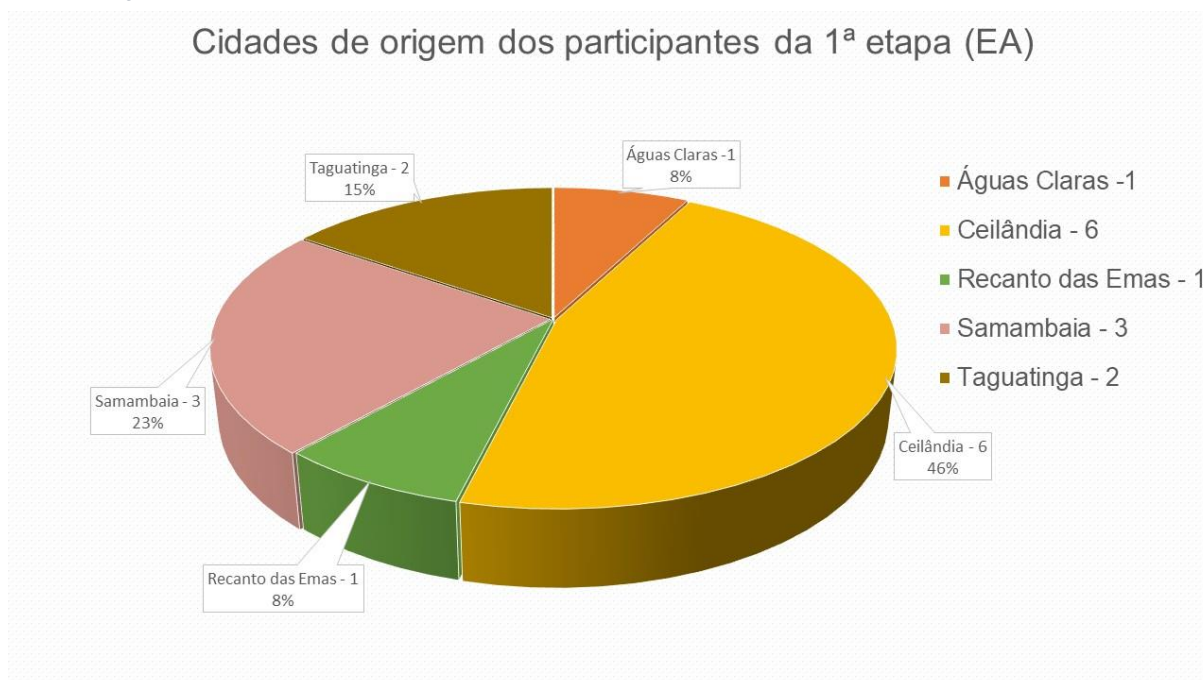
Essa primeira fase contou com a participação de treze estudantes - 5 do curso FIC coral na terceira idade e 8 do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol. Todas as colaboradoras eram do sexo feminino. Foi estabelecido um período de 30 dias para que as estudantes pudessem estudar todo o material disponibilizado por meio do *ebook*, que consistia de textos e vídeos explicativos, e preencher o formulário diagnóstico. Essa primeira fase correspondeu a uma carga de 20 horas dentro do projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação-ação em Educação Musical”, no qual as colaboradoras se inscreveram. (Anexo 1)

O formulário diagnóstico consistia de 5 questões baseadas no tema trabalhado no *ebook* e tinha como objetivo conduzir os colaboradores na identificação da relação deles com o meio ambiente ao seu redor, seus laços com a localidade onde viveram e vivem, e conhecer quais espaços eles consideravam lugar. Na última questão, os

estudantes eram sondados sobre a possibilidade de participar da segunda fase da pesquisa: os encontros presenciais para realização do ateliê biográfico.

Doze estudantes manifestaram interesse em continuar no projeto e participar do ateliê biográfico, no entanto, devido a problemas pessoais, dificuldades de conciliação de horários, nem todas puderam prosseguir e apenas sete colaboradoras, quatro alunas do FIC Coral na terceira idade e três alunas da Licenciatura em Espanhol, puderam participar da segunda fase. Cabe ressaltar, dada a importância que a relação “espaço e lugar” toma na pesquisa, que as colaboradoras eram moradoras da região em que se insere o IFB-CCEI, distribuídas entre as cidades de Ceilândia, Samambaia e Águas Claras, que também é considerado bairro da cidade de Taguatinga-DF. Todas são cidades vizinhas ao *campus*.

Figura 7 - Gráfico: colaboradores da primeira etapa por cidades (EA)



Fonte: Autor (2018)

A primeira fase, que foi concluída no início de dezembro, culminou no final do semestre letivo. Após o período de férias, retornamos às atividades no *campus* no início do mês de fevereiro. Entrei em contato com as alunas do curso FIC – coral na terceira idade e da licenciatura para combinarmos o melhor dia e horário para começarmos a segunda fase do projeto. Nossos encontros ficaram marcados para toda sexta-feira às 14 horas. Assim, iniciamos a segunda fase do projeto no dia 02 de março de 2018, com o primeiro encontro do AMBP.

Figura 8 - Partilha dos relatos (auto)biográficos em tríades durante o segundo encontro do AMBP/EA



Fonte: Autor (2018)

Para promover uma maior aproximação entre as integrantes do ateliê e facilitar o processo de escrita e partilha de suas experiências, organizamos um lanche coletivo e um momento inicial de socialização. Logo após esse primeiro momento, passei a explicar do que se tratava o AMBP. Busquei enfatizar o caráter formativo do ateliê, que é o de promover um espaço de socialização de experiências por meio de narrativas (auto)biográficas, e que ao visitar as experiências passadas, elas irão emergir sob uma nova interpretação levando o autor do relato a dar sentido para história que ele irá partilhar com o grupo, o que faz com que ele reconfigure a percepção que possui de si, durante o processo. Frisei a liberdade que as colaboradoras tinham em falar, perguntar e manifestarem-se sem a necessidade de se ater a algum tipo de regra ou forma rígida, pois aquele momento não se tratava de alguma espécie de aula temática ou palestra.

A proposta do primeiro encontro, que deu início a segunda etapa, consistiu em esclarecer às colaboradoras, os princípios norteadores do Ateliê musicobiográfico e do propósito e finalidade de se trabalhar com esse dispositivo. Algumas adaptações metodológicas foram realizadas de acordo com a dinâmica da pesquisa e em negociação com as colaboradoras, como por exemplo, a liberdade de levar os relatos escritos para elaboração e conclusão em casa. Tal adaptação se fez necessária pelo fato de as colaboradoras manifestarem predileção por escrever em casa, com tempo

e calma, dispondo de mais flexibilidade de local e horário para elaborar o relato escrito. Nesse encontro foi essencial conduzi-las à compreensão da proposta, pois é essa a ocasião em que os colaboradores decidem continuar ou não no projeto e é firmado o contrato biográfico. As 7 colaboradoras concordaram em participar e foi então firmado nosso contrato biográfico.

O contrato biográfico, segundo Delory-Momberger (2006), pode ser firmado verbalmente ou por escrito. Optamos por firmar o contrato verbalmente e cada colaboradora foi convidada a expressar seu entendimento, suas expectativas e dúvidas acerca do dispositivo. Todas manifestaram interesse em participar do projeto, disseram estar de acordo com os princípios norteadores e dispostas a elaborar suas narrativas (auto)biográficas. Uma estudante do coral na terceira idade, Maria Helena, frisou o fato de que ter respeito e discrição sobre o que for falado no interior do ateliê dá segurança para contar um pouco mais sobre a própria vida. Maria de Jesus, outra estudante do coral na terceira idade, reafirmou o seu interesse em colaborar com a pesquisa, apesar de ainda não ter entendido completamente a proposta. “Porém”, ela disse, “a gente vai aprendendo fazendo, no caminho mesmo”.

Após esse momento, pedi às colaboradoras que fossem para casa refletindo sobre o tema sobre o qual elas começariam a escrever no encontro seguinte: “As minhas experiências musicais formativas e os lugares onde elas aconteceram”.

Expliquei a ideia do tema proposto pedindo a elas que pensassem nas experiências musicais vividas e que fizeram/fazem parte de sua formação musical, ou seja, que elas julgassem importantes e relevantes no seu processo de formação musical. E ao pensar nessas experiências, pedi a elas que trouxessem os lugares que fazem parte do contexto dessas experiências, que foram o palco para seu acontecimento. A ideia de experiência musical formativa que foi apresentada aos colaboradores do AMBP consiste de um entendimento construído ao longo da pesquisa e diz respeito a experiências musicais que nos marcam, que nos tocam, que nos formam em alguma medida. Não se trata apenas de “experiências com música” ou lembranças em que a música aparece em segundo plano, mas sim da música que notaram, ouviram, fizeram, experimentaram ou que lhes aconteceu e tornou-se uma experiência musicalmente formativa.

Dessa forma, os colaboradores foram convidados a falar das práticas musicais, formais, não formais e informais; de vivências permeadas pela música e acontecimentos musicais singulares; de lembranças que compunham sua memória

musical e que os considerassem relevantes na sua formação musical, ou seja, na sua construção individual com a música.

O segundo encontro foi realizado uma semana depois e teve como objetivo dar início a produção das narrativas (auto)biográficas. Algumas colaboradoras declararam estar ansiosas para começar a escrita e que estavam com boas expectativas acerca do projeto. Repassei o propósito do ABP com as colaboradoras e apresentei novamente o tema sobre o qual elas iriam refletir e produzir a escrita das narrativas. Algumas das colaboradoras encontraram resistência para iniciar o processo de escrita e mencionaram o fato de nunca terem feito algo parecido antes. Reiterei o fato de que a primeira escrita consiste apenas de um esboço da narrativa final, e que o foco nesse momento era o exercício do narrar-se, de lembrar dos acontecimentos vividos e externá-los à medida que fossem retomados.

Uma das estudantes da licenciatura chegou a pedir um roteiro com os pontos sobre o qual ela deveria escrever sua narrativa. Expliquei que a autonomia e liberdade propostas no espaço do ABP visa não apenas permitir o narrador contar sua própria versão dos fatos, mas também narrar da forma que melhor lhe aprouver, sem se ater a um roteiro específico, ou à ideia de cronologia ou linearidade obrigatórias na narrativa e, também, sem necessidade de se guiar por uma temporalidade externa àquela própria de sua vida.

A forma, portanto, é livre, assim como seu conteúdo, pois parte do substrato presente na história da vida do próprio autor. É uma das características mais marcantes do gênero narrativo, utilizado na abordagem (auto)biográfica, é a de configurar-se como uma forma de discurso que se desenvolve semelhantemente ao modo como se dá o desenvolvimento da trama da vida humana

Essa compreensão é corroborada no argumento de Delory-Momberger (2008, p. 37), que afirma,

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 a narrativa de nossa vida. (MOMBERGER, 2008. p. 37)

O estranhamento à ideia de falar e escrever sobre si mesmo foi recorrente e por um momento paramos e conversamos sobre o assunto, conversamos brevemente sobre a postura necessária para apropriar-se da ideia de autor dentro do espaço-tempo do AMBP.



Foi colocado por uma das estudantes do coral na terceira idade, Maria Silva Pereira, o fato de nunca nos darmos tempo para ouvir a nós mesmos, daí a dificuldade de falar sobre nós e que ter um espaço como esse, do ABP, é importante para parar e pensar um pouco em si própria.

Após algumas dificuldades e ajustes iniciais, as colaboradoras começaram a escrita dos relatos e como os encontros haviam sido combinados de ter 1 hora e 40 minutos de duração, encerramos o momento de escrita acertados de que cada uma iria seguir escrevendo o seu relato em casa.

O terceiro encontro foi organizado de acordo com a demanda observada a partir do desenvolvimento do ABP nos dois encontros anteriores. Ao perceber no grupo um pequeno desvio do objetivo proposto, visto que o processo de reflexão biográfica estava sendo comprometido pelo automatismo de escrever como que para concluir uma tarefa escolar, intervi e mudei a configuração das ações previstas. Convidei as colaboradoras a falar um pouco mais e contar suas experiências. Elas começaram a narrar vários episódios que envolviam suas experiências musicais formativas, a cantar e a recordar canções e artistas pelos quais tinham gosto em comum.

No ABP, o pesquisador formador também é tido como animador, facilitador dentro do dispositivo, ou seja, aquele que articula as ações e interações de forma que os objetivos do ateliê sejam alcançados pelos sujeitos colaboradores. A intenção central do projeto é que ao narrar e partilhar suas narrativas (auto)biográficas, conhecer as experiências do outro por meio da *heterobiografia*, permitir-se refletir sobre seu passado e seu presente com a música, o colaborador possa chegar na concepção de um projeto individual centrado na sua formação musical, com vistas a um futuro possível da sua formação.

Portanto, resolvi separar o terceiro encontro em dois momentos distintos, em que o primeiro seria dedicado a direcionar o caminho da escrita em andamento para uma breve suspensão da trama; e o segundo seria de partilha, em que as colegas pudessem ler o que havia sido escrito até ali. Pedi, então, que cada uma das colaboradoras lessem o relato ao menos duas outras autoras e que depois da leitura, as comunicassem acerca da compreensão que tiveram dos relatos lidos.

A ideia de levar as colaboradoras a partilhar uma parte do esboço de suas narrativas em andamento era mostrar na prática o caráter de socialização de experiências individuais, que caracteriza o ABP; potencializar o exercício da construção de uma (auto)biografia tendo a prática da heterobiografia como meio para

enxergar no outro ressonâncias e dissonâncias de si mesmo, o que pode influenciar na percepção acerca das experiências vividas.

Na conclusão do terceiro encontro, foi possível notar que a postura de algumas colaboradoras havia mudado, tanto na disposição em retomar a escrita do próprio relato como por meio de comentários acerca de como as narrativas das colegas eram interessantes.

Houve um momento em que Maria Sílvia, reunida com duas colegas com quem formava sua tríade, após ler o relato de uma delas, Jéssica Mary, e ouvi-la narrar o seu relato no interior da tríade, decidiu fazer um comentário acerca da história de Jéssica. Ela disse que ao ler o relato da colega passou a refletir acerca da insegurança que ela sente ao cantar em público, a ponto de não conseguir ir à frente, cantar, quando convidada. Disse ainda que a partir daquele dia iria buscar força e coragem para superar aquele medo. O trecho do relato de Jéssica Mary, ao qual Maria Sílvia se referia, a autora conta que,

a primeira vez que cantei em público foi na igreja do meu tio, eu tinha apenas seis anos de idade. A música que escolhi com a ajuda da minha mãe foi “*Razão de Viver*” da cantora Melissa com o acompanhamento do violão do meu tio que o tocava. Eu tremi muito porque era a primeira vez que eu cantava em público com microfone. Ao final do culto recebi elogios, alguns começaram a me chamar de cantora. O desejo de ser cantora já havia se despertado em mim.

Esse exemplo faz referência a vários outros momentos de troca e reconhecimento na narrativa do outro. A partir do terceiro encontro as colaboradoras conseguiram se envolver mais e o processo de escrita e partilha ficou mais produtivo, rendendo conversas, cantorias, risos e inúmeros momentos de reflexão.

Para realização do quarto encontro, foi encomendado às colaboradoras a finalização do esboço de suas narrativas. O primeiro ponto trabalhado neste encontro foi a partilha da narrativa (auto)biográfica entre as colaboradoras separadas em uma tríade e um quarteto. O relato foi lido por todas as colegas do arranjo e após a leitura dos relatos, cada autora apresentou suas narrativas também de forma oral, e as colaboradoras, que já haviam lido os relatos, tomaram nota de possíveis intervenções a fazer com vistas a colaborar com a autora para a elaboração da versão final de sua história.

A intenção em posicionar os colaboradores como escribas nesse momento, consiste em ajudar o autor a contar da melhor forma possível a sua história, buscando na narração oral detalhes que podem ter escapado à versão escrita. Além disso, o

escriba se põe a ler e ouvir o autor do relato, com a orientação de intervir em prol da construção da escritura narrativa, ajudando o autor a dar clareza em trechos difíceis, a ampliar temáticas que carecem de mais desenvolvimento ou a acrescentar detalhes importantes que foram ditos, mas não escritos.

Para a realização do quinto e último encontro, foi feita a encomenda da versão final da narrativa (auto)biográfica, ou seja, uma reescrita da narrativa ajustada de acordo com as reflexões e construções desenvolvidas no projeto, e levando em conta as intervenções dos pares realizadas durante as partilhas dos relatos.

Expliquei para as colaboradoras a proposta do ateliê em conduzi-las a extrair um projeto de si com a música, por meio do dispositivo, o que no caso da nossa atividade, consistiria de um projeto de formação musical individual. E assim, orientei o grupo a elaborar em sua versão final do relato, um projeto de formação musical que correspondesse àquilo que elas entendessem como desejos, possibilidades, interesses, objetivos e planos com a música.

A conclusão do ateliê biográfico junto à primeira frente de trabalho, os estudantes adultos do curso FIC Coral da Terceira idade e da Licenciatura em Espanhol, deu-se no dia 19 de abril de 2018. Na ocasião, seis colaboradoras entregaram a versão final de suas narrativas (auto)biográficas e apenas uma não conseguiu entregar sua Narrativa (auto)biográfica, pois não pôde participar dos 3 últimos encontros.

#### **4.2 O Ateliê musicobiográfico com estudantes do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Médio (AMBP/EMI)**

O EMI no IFB-CCEI teve início no primeiro semestre de 2018 e conta atualmente com 80 alunos matriculados. A escolha dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) para participação no Projeto de Pesquisa se deu de acordo com dois critérios: identificar nos estudantes o interesse em partilhar experiências musicais e a disposição em participar de projetos com música na instituição.

No Ensino Médio Integrado do IFB-CCEI, a organização das disciplinas propedêuticas se dá em forma de componentes alinhadas por afinidade teórico-prática. As disciplinas História, Geografia e Sociologia, por exemplo, compõem a componente Ciências Humanas e a disciplina Música se une a Português, Educação

Física, Filosofia e Dança para formar componente Linguagens. Essa é uma das formas pela qual a Música se insere no EMI do IFB-CCEI.

Na primeira semana de aula, no início de fevereiro de 2018, todos os professores da componente Linguagens entraram em sala e realizaram uma atividade que consistia de narrarmos nosso percurso formativo, evidenciando os lugares de nossa formação. Assim, apresentamos aos alunos um pouco da nossa trajetória até chegarmos à docência e ao IFB-CCEI. A atividade foi realizada em ambas as turmas, 1º ano 'A' e 1º ano 'B'. Após o primeiro momento de apresentação dos professores, foi encomendado aos estudantes que, em casa, escrevessem um relato de seu percurso formativo, não apenas relacionado à educação escolar e formal, mas a tudo que eles julgassem como relevante em sua formação, e que também apresentassem os lugares e contextos que fizeram parte dessa formação.

O objetivo da produção dos relatos encomendada aos alunos, era conhecer melhor cada estudante e ter uma percepção individual do percurso formativo dos integrantes de cada turma. Nós, professores buscamos nos relatos, caminhos para trabalharmos a integração das disciplinas, potenciais a serem explorados em sala, além de desafios e dificuldades que poderiam ser enfrentadas junto ao EMI. Cada professor pôde observar elementos nos relatos que se alinhavam com sua área de atuação e, por conseguinte, propor um planejamento que dialogasse com a realidade dos estudantes.

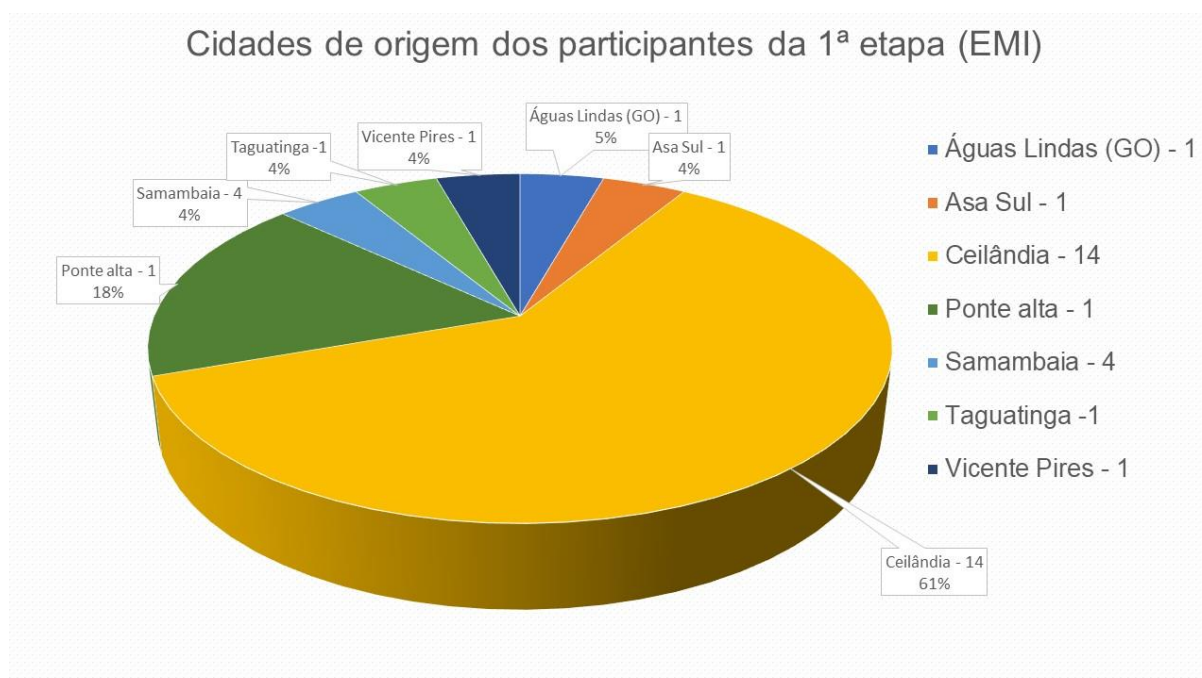
Ao propormos a atividade, planejei utilizá-la também como instrumento para realizar a seleção dos estudantes do Ensino Médio que seriam convidados para ser colaboradores da pesquisa. Utilizei como critério para realizar o convite, o interesse dos alunos em partilhar suas experiências musicais formativas no seu relato, ou seja, os estudantes que escreveram acerca de suas experiências musicais formativas no texto encomendado foram convidados a participar como colaboradores da pesquisa.

Na primeira semana de aula, propus aos alunos do EMI um horário de atendimento às quartas pela manhã, onde pudéssemos construir um projeto de música. Fiz um trabalho de escuta e socialização com os estudantes que foram ao atendimento nas quartas seguintes e, na terceira semana, fiz o convite para participarem da pesquisa. Esse foi o segundo critério utilizado para seleção dos colaboradores do Ensino Médio.

Ao todo, 23 estudantes aceitaram o convite para colaborarem com a pesquisa, aos quais foram enviados o *ebook* e o formulário diagnóstico, por e-mail, os quais

constituíam a primeira etapa do Ateliê Biográfico de Projeto (AMBP). Após a conclusão da primeira etapa, convidei os estudantes interessados em continuar no projeto para marcamos o primeiro encontro presencial e darmos início a produção e partilha das narrativas (auto)biográficas.

Figura 9 - Gráfico: Participantes da primeira etapa por cidades (EMI)



Fonte: Autor (2018)

O primeiro encontro com o grupo do Ensino Médio ocorreu no dia 21 de março de 2018, no contraturno da aula, às 10h da manhã. Combinamos de fazermos um lanche coletivo em todos os 5 encontros. Chegávamos às 9:30, tomávamos café e dávamos início ao ateliê, que tinha duração de 1 hora e 40 minutos.

Assim como no primeiro encontro realizado com os estudantes adultos, foi apresentada a proposta do AMBP para os estudantes do EMI, onde deixei claro os objetivos do projeto e como se daria a participação deles. Dos 23 estudantes convidados, 19 estiveram presentes no primeiro encontro do AMBP.

No segundo encontro, apresentei o contrato biográfico, conversamos e decidimos firmar verbalmente o contrato biográfico, em que todos se comprometeram a se responsabilizar por aquilo que dissessem e por manter discrição e respeito diante do relato do outro. Após esse momento, os alunos foram convidados a começar a escrita das suas experiências musicais, elaborando um primeiro esboço de seus relatos.

Em alguns momentos voltava a expor o tema da proposta, quando surgiam dúvidas, explicando e esclarecendo sobre o que deviam ter como foco durante a produção das narrativas. Em vários momentos, alguns colaboradores paravam a escrita e começavam a falar com os colegas próximos acerca das experiências que haviam lembrado e que estavam narrando. Citavam bandas, artistas e trechos de músicas para verificar se os colegas sabiam do que se tratava ou para ajuda-los a lembrar.

No final do segundo encontro, deu-se início ao momento de partilha entre as tríades, não houve resistência por parte dos alunos, que escolheram suas tríades e revezavam-se entre períodos de narração e escuta. Orientei aos alunos que todos lessem os relatos uns dos outros e que anotassem em uma folha de papel, tudo aquilo que percebessem que os autores estavam narrando, mas não constava no relato. O objetivo era fazer com que o autor pudesse voltar à reelaboração da sua narrativa com um novo olhar e escrevesse uma versão melhor de sua história.

*Figura 10 - Partilha dos relatos (auto) biográficos em tríades durante o segundo encontro do AMBP/EMI*



Fonte: Autor (2018)

No terceiro encontro, o número de colaboradores foi menor que o anterior. A partir desse dia alguns alunos não retornaram ao projeto, devido ao conflito de horário com outras atividades e problemas particulares. O terceiro encontro contou com 15 alunos presentes, organizados em 5 tríades. O grupo chegou ao final do projeto com

um número de 15 colaboradores, número inferior ao grupo inicial, em que apenas 8 estiveram presentes em todos os encontros e entregaram a versão final de suas narrativas (auto) biográficas.

Nesse encontro, os alunos seguiram partilhando seus textos em tríades e fazendo a narração oral de suas histórias enquanto são arguidos pelos colegas. Os colegas se comprometem a ouvir e observar a fala e os pontos que os colegas apresentam nela, dando um retorno escrito sobre o que acham necessário ser desenvolvido ou aprofundado no texto.

O objetivo é que cada um partilhe seu esboço para que após a intervenção dos colegas, escrevam em casa uma versão elaborada a partir de tais observações. Esse novo relato, que era uma encomenda do esboço final da narrativa (auto)biográfica, foi partilhado, posteriormente, com todo o grupo no quarto encontro.

Ainda no quarto encontro, os estudantes começaram a se desinibir e explorar mais os detalhes de suas experiências musicais formativas. Convidei os estudantes para narrarem seus relatos de forma oral diante de todo o grupo e que se aceitassem, filmaríamos as apresentações para que eles pudessem assistir depois. Durante a narração, pedi que os colegas intervissem apenas para pedir mais esclarecimentos sobre trechos não compreendidos ou que pudessem ser melhor explicados.

Em contraste com o AMBP com estudantes adultos, os estudantes do EMI julgavam ter pouca ou nenhuma experiência musical formativa para contar. Apenas no quarto encontro, quando se viram diante da turma e diante da câmera, se dispuseram a contar seus relatos com um pouco mais de detalhes e desenvoltura.

Durante o AMBP com os estudantes do EMI, os momentos em que a música mais se fazia presente durante as narrativas era quando eles queriam lembrar de uma música ou se concentrar para escrever e pediam autorização para ouvirem música nos celulares com fone de ouvido. A maioria deles preferiu recitar as letras das canções que gostava, do que cantar diante dos colegas.

Uma outra observação que pude fazer diz respeito à ênfase que alguns deles dão à dança como parte da experiência musical. Alguns arriscaram alguns movimentos de dança e outros foram vencidos pela timidez.

Pedi a eles que voltassem às suas narrativas e solicitei que fizessem a última e definitiva versão para ser entregue no nosso quinto e último encontro. Disse que levassem em consideração aquilo que eles falaram e que construiriam após serem

estimulados pelos colegas, que fizeram o papel do escriba, mas apenas de forma oral, sem anotações dessa vez.

Convidei os estudantes para que no final de sua narrativa (auto)biográfica, cada um escrevesse sobre seu projeto de formação com a música, do mesmo modo que solicitei no AMBP com estudantes adultos.

No quinto encontro, vários estudantes faltaram e, dentre os que estiveram presentes, 8 entregaram suas narrativas (auto)biográficas. Antes que me entregassem a narrativa, pedi que eles compartilhassem com todos quais eram seus projetos formativos com a música, o que ele tinha achado do AMBP e o que ele estava levando para a formação dele.



### **4.3 O mundo percebido, o mundo dito e o mundo lido: O processo de análise hermenêutica das narrativas (auto)biográficas**

Receber a palavra do outro e lidar com essa palavra compreendendo o que está sendo dito por meio dela, na tessitura de um discurso, é uma tarefa que exige expor-se diante do mundo do texto no ato da leitura interpretativa. No caso dos textos produzidos para esta pesquisa, estes constituem-se como fruto do esforço narrativo de um sujeito autor, que busca em suas experiências o substrato necessário para compor sua narrativa (auto)biográfica, tendo a música como fio condutor, processo que não pode ser reduzido a alguma forma simplória de síntese descritiva da memória de acontecimentos musicais específicos.

O ato de narrar, e em nosso caso o narrar-se, implica na composição de um enredo, uma intriga que conecte as experiências vividas numa determinada temporalidade, em uma trama carregada de sentido para o sujeito, capaz de representar para si e para outros, a história de si mesmo. Portanto, são precisamente o tempo e a tessitura da intriga os elementos centrais em toda narrativa. Nas palavras de Paul Ricoeur, “(...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. (RICOEUR, 1994, p. 85)

A análise proposta na pesquisa parte da necessidade de manter-se fiel, durante a interpretação do material biográfico produzido, aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica e aos conceitos utilizados como base para essa investigação, como os conceitos de biografização, condição biográfica e de lugar, segundo a geografia humanista, e o conceito de modernidade reflexiva. Essa ancoragem conceitual traz o sujeito e suas experiências para uma posição de destaque. Na pesquisa, o sujeito é convidado a narrar e o pesquisador se dispõe a ouvir acerca do mundo visto, percebido e vivido do sujeito, que depois de dito/escrito, deverá ser lido e interpretado.

A escolha da hermenêutica ricoeuriana se torna valiosa por possibilitar um olhar metodológico e investigativo na direção das narrativas (auto)biográficas produzidas no AMBP, pois na perspectiva de Ricoeur, a escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor, ou seja, “o que o texto significa não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer” (Ricoeur, 2008, p.62). O foco da hermenêutica recai sobre a significação textual e não sobre a significação mental, psicológica.

Enxergar o texto produzido pelos sujeitos colaboradores como obra é uma escolha embasada na proposta da análise hermenêutica e na teoria do texto de Paul Ricoeur. Segundo o autor, “o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próximos” (RICOEUR, 2008, p. 66).

Nas proposições de mundo que se mostram nos textos produzidos pelos sujeitos, por meio de caminho interpretativo eu projeto os meus mundos possíveis, tendo meu entendimento e compreensão configurados a partir da leitura de outras proposições de mundo, como por exemplo a Educação Musical, a pesquisa (auto)biográfica e outros conceitos teóricos que trago na pesquisa.

#### 4.3.1 A Tríplice Mimese na análise hermenêutica

A singularidade do olhar interpretativo, construído a partir da análise hermenêutica, amplia os horizontes de compreensão do material (auto)biográfico produzido na pesquisa e parte da sua construção depende do correto entendimento e aplicação da teoria das mimeses de Paul Ricoeur. Na análise, essa teoria se configura como instrumento interpretativo da operação narrativa desenvolvida no Ateliê Músico-Biográfico.

Na teoria das mimeses ou teoria da Tríplice Mimese, desenvolvida no terceiro capítulo do primeiro tomo de sua obra *Tempo e Narrativa*, Ricoeur nos convida a estabelecer o conceito de *mimese* de forma subdividida em *mimese I, II e III*, visando contribuir para a compreensão da relação entre tempo e narrativa.

A *mimese I* é o mundo percebido, o mundo prático ainda não explorado pela atividade poética, portanto, ainda não narrado. É a vida prefigurada: as tradições, percepções, opiniões, pré concepções. Já a *mimese II* possui uma função mediadora entre o mundo prático (*mimese I*) e o mundo do leitor ou espectador (*mimese III*), trata-se de uma temporalização da experiência dentro da narrativa, alocando eventos individuais dentro da história como um todo por meio da tessitura da intriga. Ao mesmo tempo em que coloca ordem e configura os episódios em história, a intriga fornece um caminho ou fio condutor a ser seguido. Por meio desse caminho, o leitor pode compreender o que se está narrando.

É na *Poética* de Aristóteles que o autor encontra as noções de *mimese* e de *intriga*, como um modo de agenciamento dos fatos, chamado por Aristóteles de

*muthos*. Esses seriam os estruturantes da noção de narrativa. A etimologia da palavra mimese nos leva a *mimoi*, que seria traduzido por imitação, mas Ricoeur nos alerta para o fato de que mimese em Aristóteles difere do uso do termo por Platão e não representa a pura cópia. “Se continuarmos a traduzir *mimese* por imitação, deve-se entender totalmente o contrário do decalque do real preexistente e falar de imitação criadora, (...) se traduzirmos *mimese* por representação, não se deve entender, por esta palavra, alguma duplicação de presença, como se poderia entendê-lo na mimese platônica, mas o corte que abre o espaço de ficção”. (RICOEUR, 1994 p.76)

Ricoeur chega à definição de mimese como “a imitação ou a representação da ação no meio da linguagem métrica” (Ricoeur, 1994 p.59). Assim, a mimese está na base de qualquer obra poética, e seu entendimento seria a chave para entender seu sentido. Ricoeur expande o entendimento de mimese diferenciando em três categorias, ou melhor, nos três níveis da operação mimética (*mimeses I, II e III*), que correspondem aos tempos da prefiguração, configuração e refiguração, respectivamente.

O ato narrativo conduz um tempo prefigurado da ação, no nível do vivido e da experiência em *mimese I*, a um tempo configurado simbolicamente pela elaboração da narrativa em *mimese II*. A operação de representação da realidade, entendida como uma função *mimética* do mundo da ação (*mimese II*), não se trata de uma simples imitação, cópia ou réplica, mas de uma configuração na narrativa que guarda a possibilidade de uma figuração do mundo na *práxis* em *mimese III*, ou seja, uma refiguração. E tendo em vista que toda obra visa comunicar uma experiência a alguém, tem-se o tempo refigurado em *mimese III* – que, completando o ciclo dessas operações narrativas, restitui à ação o tempo vivido do leitor, e o sentido nunca se encerra num fechamento ou cristalização.

A análise hermenêutica identifica a relevância de se considerar a *mimese II* para além sua estrutura interna, mas, segundo Ricoeur (1994), em sua posição mediadora entre a “montante” e a “jusante” do sentido. As narrativas (auto)biográficas encontram seu sentido na relação entre sua fundamentação na experiência do sujeito (*mimese I*) e o seu encontro com o leitor, que por ser o outro ou o si mesmo como um outro (*mimese III*).

É na *mimese III* que o sentido se constrói, nesse encontro entre obra e leitor existe um espaço privilegiado digno de nota. A prefiguração e a configuração se atualizam no ato da refiguração, assim, razão da existência da obra vem à tona em

mimese III. O leitor é, portanto o responsável por fazer a unidade do percurso de mimese I até mimese III, por intermédio de mimese II.

O processo de produção e partilha de relatos (auto)biográficos, dentro do AMBP, foi proposto como um espaço de *formabilité*, fomentador da reflexividade biográfica e, por conseguinte, um possível lugar em que os colaboradores pudessem repousar sua atenção sobre seu percurso individual com a música, configurar no e por meio do relato escrito, o enredo de sua formação musical com o lugar/lugares, e pensar projetos de formação musical possíveis, delineados a partir de um olhar reflexivo para si mesmo, no âmbito da sua relação com a música.

Com o objetivo de compreender melhor a execução projeto e os textos ali produzidos é que recorro à teoria da Tríplice Mimese, de Paul Ricoeur. As narrativas (auto)biográficas produzidas no AMBP são a expressão da realidade percebida pelos sujeitos quando indagados acerca de suas experiências musicais formativas com o lugar.

Proponho a realização da análise hermenêutica da narrativa, em que interpretar consiste em “explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diant*e do texto” (Ricoeur, 2008, p. 21). Torna-se necessário permitir que o mundo do texto ganhe vida e vá além do próprio autor, permitindo-nos encontrar possibilidades de ser, de se configurar nesse novo mundo aberto pelo texto: só me encontro como leitor, perdendo-me nas possibilidades presentes no mundo do texto.

Trazer a subjetividade da experiência individual, manifestada por meio da escrita narrativa, como base para se pensar o fenômeno da relação homem/música, exige cautela e cuidado no processo de interpretação do texto produzido. Na hermenêutica partimos em busca do sentido do texto como obra de um discurso, não em busca da motivação ou estado psicológico de quem o escreveu. Assim, a escolha da análise hermenêutica para interpretação do material biográfico produzido na presente pesquisa-formação, vai em direção a objetificação do texto escrito, entendendo-o como obra, uma obra do discurso (RICOEUR, 2013). Não é possível presumir a intenção do autor, mas sim entender a intenção do texto, o seu sentido como obra do discurso.

Para entender o caminho tomado no processo de análise, é preciso seguir junto aos conceitos de Ricoeur (1984, 2013) acerca da teoria do texto. Assim, o discurso coloca-se como um evento, ou seja, ele ocorre temporalmente e no presente, sempre se remetendo a seu locutor, mediante um conjunto de indicadores, tais como os

pronomes pessoais. A instância do discurso é *autorreferencial*. Ademais, o discurso é sempre a respeito de algo, de um mundo que se pretende descrever, exprimir ou representar. (RICOEUR, 2013, p. 54)

#### **4.3.2 Mundos narrados: A linguagem como discurso e o discurso como obra**

A produção dos relatos (auto)biográficos e sua partilha no interior do ateliê, objetiva a construção final, pelo sujeito-autor, de uma narrativa (auto)biográfica, na qual o fio condutor são as suas experiências musicais formativas com o lugar. O processo desenvolvido no AMBP visa propiciar a concepção de um projeto de si que assimile um horizonte de expectativa para com a música. Dessa forma, o sujeito vê-se diante de seu projeto, no sentido de projeção, de formação musical.

Os relatos, orais e escritos, são o ponto de partida dentro do AMBP e são intencionalmente tratados, como obras do discurso. Um mundo é manifestado pela linguagem, mediante o discurso, pois como afirma Ricoeur (2008), a língua é a condição prévia da comunicação e a ela fornece seus códigos: no discurso que todas as mensagens são trocadas. O discurso possui não somente um mundo, mas um interlocutor ao qual se dirige, o outro, configurando-se, portanto, em um evento temporal de troca, de diálogo. Ele vale-se de um código e de uma estrutura para ser transmitido e entendido como mensagem.

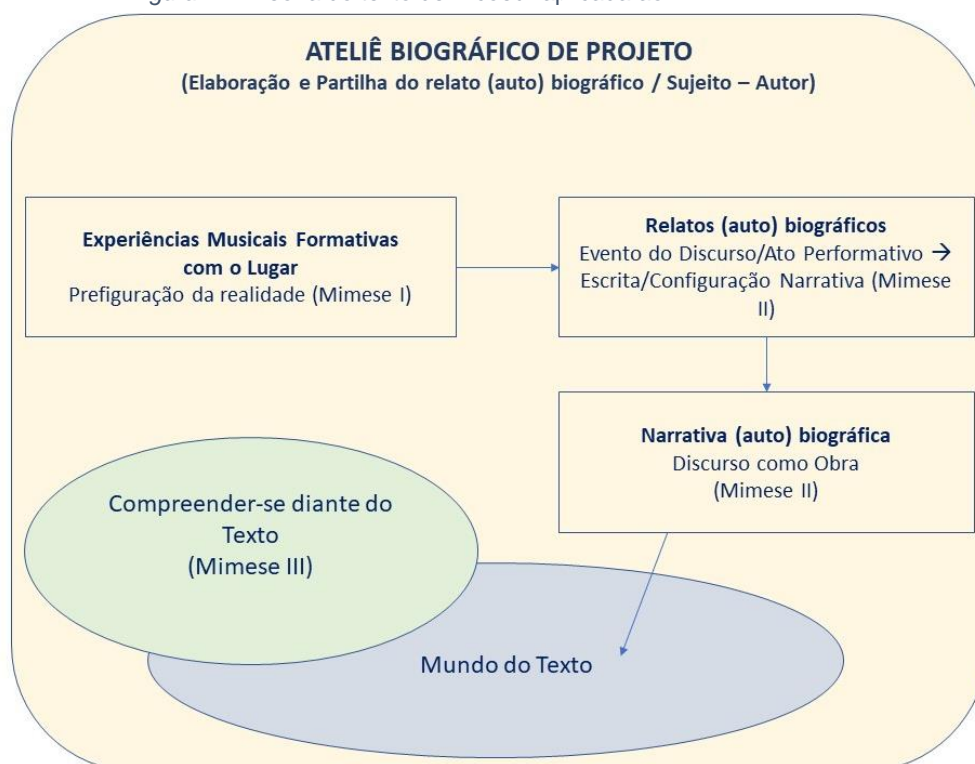
O discurso é visto dentro da teoria do texto, de Ricoeur, como evento: algo acontece quando alguém fala. Porém não é no evento que depositamos nossa atenção, pois o mesmo é fugidio, mas sim na sua significação, que permanece. Portanto, na análise hermenêutica, o texto escrito é visto com obra do discurso e para entender o caminho tomado no processo de análise é preciso seguir junto aos conceitos de Ricoeur acerca da teoria do texto. O discurso, como evento, ocorre temporalmente e no presente, sempre se remetendo a seu locutor, mediante um conjunto de indicadores, tais como os pronomes pessoais, a instância do discurso é autorreferencial. Ademais, o discurso é sempre a respeito de algo, de um mundo que se pretende descrever, exprimir ou representa. (RICOEUR, 2008, p. 54)

O que deve ser interpretado num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais

próximos. É o que Ricoeur chama de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único.

Para organizar o entendimento acerca de como a análise hermenêutica será aplicada sobre os textos produzidos para pesquisa, proponho o seguinte esquema:

Figura 11 - Teoria do texto de Ricoeur aplicada ao ABP



Fonte: Autor (2018)

A noção de obra, segundo Ricoeur, conta com três traços distintivos, primeiro em relação a sua composição, uma obra é uma sequência mais longa que a frase e enquanto tal possui uma totalidade finita e fechada, o que suscita um problema novo de compreensão. O segundo traço distintivo refere-se a sua pertença a um gênero: a obra é submetida a uma forma de codificação aplicada a sua própria composição, o que faz com que o discurso seja um poema, um ensaio e em nosso caso, um relato (auto)biográfico. Por fim, uma obra recebe uma configuração única, que a vincula a um indivíduo, ou seja, a obra é caracterizada por um estilo individual.

A obra é, portanto, seguindo a natureza da própria palavra e a ideia a qual ela remonta, categorias da produção e do trabalho. Como afirma Ricoeur, “impor uma forma à matéria, submeter a produção a gêneros, enfim, produzir um indivíduo, eis outras tantas maneiras de considerar a linguagem como um material a ser trabalhado e a ser formado.”

A interpretação das obras é “irredutível à simples inteligência das frases isoladamente”, portanto, a hermenêutica é vista como a “arte de distinguir o discurso na obra, verificado nas estruturas da obra e por elas” (Ricoeur, p. 61). Ao propor o entendimento do discurso como obra, Ricoeur agrega um entendimento pertinente às obras de arte e às obras literárias que é o de transcender “suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra, assim, a uma sequência ilimitada de leituras”. (RICOEUR, 2008, p.62)

Essa autonomia do texto produz um distanciamento que é constitutivo do fenômeno do texto como escrita, e ao mesmo tempo, também é a condição da interpretação, tendo em conta que “a apropriação não possui mais nenhum dos caracteres da afinidade afetiva com a intenção de um autor” (Ricoeur, 2008, p. 67). Portanto, Ricoeur trata o discurso escrito como uma obra acessível a qualquer leitor, pois todo discurso é dirigido a alguém. Mesmo considerando o fato de o texto escrito não permitir a experiência do estar face-a-face, promovida no diálogo, uma obra se dá aos seus leitores e cria para si, o seu próprio face-a-face subjetivo. (RICOEUR, 2008, p.67)

Para Ricoeur, a objetivação típica da obra é que permite a sua apropriação, visto que a operação de apropriação se dirige ao sentido e não ao autor. A mediação operada pelo texto conduz o leitor a apropriação de uma “proposição de mundo”, decorrente do encontro face-a-face com “o mundo da obra”. Nas palavras de Ricoeur,

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, 2008, p.63)

A capacidade de compreender não repousa sobre o texto em si e sua capacidade finita de compreender, mas o sujeito, ao expor-se ao texto recebe dele um *si* mais amplo, e sua compreensão se trata de “uma proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo” (Ricoeur, 2008, p.68). O sujeito passa, portanto, a ser constituído pelo mundo da obra e suas possibilidades.

## 5. DESBRAVANDO E INTERPRETANDO O MUNDO DAS EXPERIÊNCIAS

Dentro da proposta do AMBP, o sujeito, ao revisitar a própria vida tem a oportunidade de compreender a natureza da sua relação individual com a música e interpretar a forma como configura seu discurso acerca dessa relação. Não somos apreensíveis aos nossos próprios olhos, por isso o exercício de enxergar-se como um outro no processo (auto)biográfico, e por meio do outro. Como diz Ricoeur (2008, p.34), “todo conhecimento de si é mediado, através de sinais e de obras”. E ainda,

O que eu sou para mim mesmo só pode ser atingido através das objetivações de minha própria vida. O conhecimento de si mesmo já é uma interpretação que não é mais fácil que a dos outros; provavelmente, é mais difícil, porque só compreendo a mim mesmo pelos sinais que dou de minha própria vida e que me são enviados pelos outros. (RICOEUR, 2008, p.34)

Quem passasse diante da porta da sala naquele instante poderia imaginar que estávamos ali em mais um dia de aula, com o professor Hugo ensinando música aos alunos do Ensino Médio Integrado, tratando de algum assunto interessante sobre o mundo dos sons e das notas musicais, de acordo com o senso comum por meio do qual, geralmente, o ensino de música é percebido no contexto da educação básica.

No entanto, nem mesmo os estudantes que estavam comigo em sala naquela manhã de sexta-feira, quando ocorreu o último encontro do nosso ateliê musicobiográfico, podiam mensurar como aquele dia havia sido um marco, o desfecho de uma parte muito importante para minha pesquisa e também um acontecimento significativo em minha formação como professor e como músico.

Compreendi que as experiências vividas no mestrado estavam configurando-se como acontecimentos marcantes no meu processo de formação como pesquisador, mas ainda não tinha a consciência de como ele iria me permitir reconfigurar minha perspectiva sobre a docência, especialmente de música, e sobre as minhas ideias acerca da formação musical

Não raramente, sou parado por colegas servidores e alunos do IFB-CCEI que vem me falar de como gostam de música, de como é bom ter um professor de música por perto e que gostariam de aprender a tocar um instrumento musical, que a escola devia ter mais aula de música e, na maioria das vezes, encerram a fala quase sempre em tom de desabafo: “você podia dar aulas de canto, ou aula de tal instrumento



musical, ou formar um coral aqui na escola”; ou sugerem, “precisamos mais de música, de cultura e de fazer arte por aqui”; “todo mundo gosta de música, por isso tem que ter na escola”, “eu não vivo sem música, ouço todo dia”.

A escola é, muitas vezes, um lugar onde vivemos significativas experiências musicais formativas. Foi possível notar, durante a realização do AMBP, que a escola apareceu de forma recorrente nos relatos (auto)biográficos dos sujeitos colaboradores, tanto estudantes do EMI como os estudantes adultos, como podemos constatar na fala de Maria Elizabeth (AMBP/EMI), que nos conta que suas primeiras experiências musicais formativas tomaram forma “na escola quando tinha (SIC) as festas juninas, através dos meus 10 anos de idade comecei a dançar o hip-hop e escutar aquelas batidas de rimas e o rap”. Outros sujeitos também trazem a escola como lugar das experiências musicais formativas:

em 2014 eu entrei no Ensino Fundamental no CASEB e lá eu tive experiências musicais com flauta doce e no começo eu não gostei da professora mas depois eu comecei a me interessar por música por que ela começou a mostrar os instrumentos e em 2015 eu apresentei a música Yesterday no CASEB, em Brasília, e eu fazia parte do coral, dança e teatro. (JHON VICTOR, AMBP/EMI)

Na época só podia estudar era os filhos das famílias que tinham poder aquisitivo melhor, então como nós éramos de família simples, mas tinha grande influência com os demais de lá do povoado, então meu pai foi até lá na escola e conversou com a professora e conseguiu uma vaga para mim e foi assim que comecei a estudar. Nessa mesma escola, como a professora era muito dedicada, em datas comemorativas ela gostava de comemorar, como o dia do índio, dia das mães e outras datas, A partir daqueles momentos é que eu comecei a ter mais interesse pela música. (MARIA HELENA, AMBP/EA)

Hoje, quando reflito acerca destes singelos encontros recorrentes no espaço da instituição, me vejo cercado de sujeitos cheios de anseios para com a Música, manifestados, sutilmente, em projeções musicais formativas. Sujeitos que levam a música consigo nas conversas, em memórias e ideias, em planos e em possibilidades futuras e a levam, acima de tudo, na trama da história de suas vidas.

Não tenho como evitar a convocação que sinto para lidar com essa realidade, a responsabilidade que a mim se manifesta em meu espaço de trabalho, me convida a ir em busca de caminhos para lidar com as pessoas em suas relações com a música.

Temos discussões e propostas de currículo em música para cada nível e modalidade da educação, orientações legais estabelecidas para a educação no país e em meio a muitas disputas e dificuldades estão aquelas que dizem respeito ao

ensino de Música e de outras linguagens artísticas. Assim, como um pesquisador (auto)biográfico e como docente de música me pergunto: em que instrumento normativo ou orientador, podem ser alocadas diretrizes para lidar com as singularidades do sujeito, figura para qual aponta todo projeto educativo? Qual manual explicita o “funcionamento” do sujeito aprendente na contemporaneidade, ou ainda, do sujeito biográfico? como ele percebe e como ele dá sentido à sua formação? por que ele procura aprender e se formar?

Não tenho pretensões de responder a pergunta acima, visto que inúmeras áreas do conhecimento se debruçam há várias décadas sobre tal tema e fornecem diferentes perspectivas para pensar o fenômeno. Formulei a questão com a intenção de convidar-nos para um diálogo que envolva as experiências individuais e a subjetividade presente na história de vida dos indivíduos, que pode ser representada de modo objetivo por meio do discurso narrativo, na elaboração de uma narrativa (auto)biográfica. Tal discurso narrativo, previamente pensado e elaborado em uma perspectiva (auto)biográfica, como uma obra criada para ser compartilhada, configura o material sobre o qual se desenvolve o processo proposto e vivido dentro do AMBP.

Ao abrir o espaço escolar para que o sujeito desenvolva um olhar reflexivo acerca do seu projeto de formação e de seu percurso formativo com a música, como proposto e realizado no AMBP, sempre haverá possibilidades de se pensar e construir o processo de formação musical envolvendo sujeito, instituição e sociedade de forma coerente e contextualizada.

### **5.1.1 Compreensões a partir das narrativas: O narrar-se e a conscientização de si**

Foi proposto aos estudantes que escrevessem suas narrativas (auto)biográficas e que durante o processo de escrita, também fizessem, em certos momentos, o relato oral de suas experiências musicais formativas. A escolha pelo registro escrito das narrativas (auto)biográficas, para fins de construção de material de pesquisa, trata-se de uma escolha metodológica baseada nas propostas metodológicas e conceituais de Delory-Momberger, com o ABP, e de Paul Ricoeur, com a análise hermenêutica.

A compreensão do texto como obra do discurso é vital para a realização da interpretação durante a análise hermenêutica, por isso ele é preferível diante dos

relatos orais. No entanto, acredito que vale a pena ponderar acerca das experiências que emergiram dentro do AMBP no que se refere a relação entre o ato de escrever as experiências musicais formativas e o ato de falar sobre essas mesmas experiências. Os colaboradores foram convidados a relatar oralmente as suas experiências dentro do AMBP em dois momentos distintos: primeiro junto às tríades, com o objetivo de partilhar suas experiências e contar com a perspectiva dos seus pares acerca do esboço em andamento, para assim seguir na edição do texto.

O segundo momento deu-se antes da entrega da versão final: os colaboradores fizeram o relato oral de suas narrativas diante de todo o grupo, e foi possível observar que, para a maioria dos colaboradores, havia uma maior desenvoltura no ato de narrar e um maior interesse em partilhar as experiências com os demais colaboradores. É interessante notar que nos primeiros encontros com os estudantes do EMI, muitos deles afirmaram não ter muito o que dizer e outros, que não sabiam se tinham, de fato, alguma experiência musical. Daí a necessidade do exercício da escritura da narrativa, de colocar sobre o papel a visão que o sujeito tem de si mesmo, realizando assim um exercício de figuração de si por meio da intriga.

Nesse momento, faço um adendo para falar sobre o “esforço de memória”, conceito que será retomado logo adiante. Tomar a iniciativa em seguir o caminho de acesso às lembranças não é uma rota natural e cotidiana aos seres humanos. Estamos mais acostumados com o aparecimento das lembranças, não com a busca e o precisar achá-las. O ato de recordação exige esforço intelectual, portanto, essa busca das lembranças musicais formativas com o lugar carece de uma certa mobilização reflexiva. Como apresento mais adiante na análise, Ricoeur (2014) explicita uma distinção entre a lembrança como evocação, que consiste do aparecimento atual de uma lembrança e a lembrança como fruto do ato de recordação, fruto do esforço empreendido na busca.

No desenvolvimento do AMBP, exercitar a escrita da narrativa (auto)biográfica, tendo como mote as experiências musicais formativas e os lugares onde elas aconteceram e se configuraram como tal, levou os sujeitos a se mobilizarem na busca dessas lembranças musicais por um caminho de reflexividade e reconstituição inteligente. Isso contribuiu para uma maior consciência e acuidade na percepção do sujeito acerca da trama que se havia construído na sua relação com a música. Alguns estudantes que apresentaram dificuldades em começar o esboço do texto, finalizaram suas narrativas (auto)biográficas tendo maior consciência de sua própria história, uma

maior consciência de “si-mesmo” com a música, como podemos perceber no relato de um dos estudantes do EMI, Samuel Fagundes,

(...)nunca largarei minhas músicas, nem pretendo parar de me aprofundar no mundo da música, é possível que eu foque apenas em desenvolver no violão, afinal é o que tenho mais afinidade e sempre tive vontade de aprender a tocar violão erudito, e claro, vou fazer tudo em casa, minha casa sempre foi o berço de todas as experiências musicais e eu não pretendo mudar isso, pretendo viajar e conhecer lugares, mas com a música ao meu lado, as músicas que eu ouço e ouvi, sempre fizeram de certo modo minha cabeça e isso vai continuar assim. (SAMUEL FAGUNDES, AMBP/EMI)

Entendemos a partir das ideias de Ricoeur e seu conceito de Tríplice Mimese, que as operações de prefiguração, configuração e refiguração estão presentes no AMBP e fazem parte de um processo formativo musical intencionado pelo dispositivo. O sujeito visita sua memória musical com uma postura reflexiva, de reflexividade biográfica, visando a organização e compreensão da sua história na e pela narrativa (auto)biográfica. É possível inferir que a conscientização de *si* e acerca da própria formação musical como processo, junto a possibilidade de gerenciamento dessa formação, constituem resultados possíveis da prática do AMBP.

Desse modo concretiza-se a dimensão de projeto presente na configuração e execução do AMBP, o que se torna perceptível por meio das palavras de Maria de Jesus (AMBP/EA), que ao concluir a escrita de suas experiências diz acreditar que elas não pararam: “é tanto que estou no coral da melhor idade do IFB e não quero parar por aqui, quero realizar o meu grande sonho que é aprender tocar violão, sempre tive vontade, mas faltou coragem, mas hoje me sinto capaz”. Uma outra estudante diz ao fim de sua narrativa (auto)biográfica que “de hoje em diante quero sempre ter mais contato com a música, já estou pensando até em aprender a tocar alguns instrumentos”.

O ato de ler-se no seu próprio discurso registrado em forma escrita, aqui entendido como obra, leva o sujeito a confrontar-se com o mundo que emerge do seu próprio texto, trabalhando e ampliando a compreensão de si. O objetivo do ateliê é também exercitar a leitura de si mesmo e do outro, caracterizando a operação de refiguração, ou Mimese III. Podemos entender essa experiência como parte do processo de reflexividade biográfica em que a Mimese III vem a ser a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor.

### 5.1.2 Compreensões a partir das narrativas: A Intriga Musical

A partir da análise dos textos produzidos no AMBP, tendo como base a teoria hermenêutica de Paul Ricoeur (2008), algumas compreensões primárias direcionaram o entendimento do material de pesquisa, possibilitando o surgimento de novas compreensões e a construção de algumas proposições.

Dentre essas compreensões, trago a ideia de uma “Intriga Musical”, embasada na proposição teórica desenvolvida por Ricoeur em sua obra *Tempo e Narrativa*, v. I (1984). Tal Intriga Musical surge quando os sujeitos ao porem em intriga os acontecimentos da sua vida na *mimese II*, revisitam o passado em busca de suas experiências musicais formativas e se veem diante de um material que não poderá ser transposto para o discurso por meio de uma representação simbolicamente equivalente, se a música, ou aquilo que eles consideram musical, também não for trazido para o presente do relato.

Creio ser relevante mencionar os detalhes que envolveram as produções no AMBP, tanto em relação aos atos da escrita e como a elocução das narrativas autobiográficas pelos sujeitos colaboradores do ateliê. É interessante citar, que no AMBP com adultos, após as explicações iniciais e o convite para que os sujeitos iniciassem a escritura de suas narrativas autobiográficas foi possível perceber a dificuldade dos colaboradores em iniciar o registro dos eventos referentes às experiências musicais formativas e os lugares onde elas aconteceram em forma de uma trama narrativa.

Em vários momentos do ateliê os sujeitos interrompiam a escrita, me chamavam e começam a relatar oralmente suas experiências. Eles buscavam expressar por meio de gestos, de sons, de canções, de exemplos sonoros com vocalizações e batidas na mesa, ou por meio de suspiros e interjeições a ideia que lhes passava pela mente. Isso quando não recorriam aos aplicativos de música no celular ou *sites* de música para mostrar a versão específica da música que desejavam que eu ouvisse.

Quando convidados a narrar para outros colegas, no interior das tríades ou diante do grupo, aquilo que entendiam como suas experiências musicais formativas, os sujeitos encontraram obstáculos em comunicar, também por meio do discurso oral, as suas experiências musicais formativas com o lugar.

Isso me chamou a atenção para o fato de que na construção narrativa dentro do AMBP houve um esforço em transpor para a narrativa alguns elementos que esgotavam os recursos linguísticos oferecidos pela escrita. Ao arriscarem-se nos relatos orais, outros códigos, símbolos e signos foram utilizados com a finalidade de comunicar, objetivamente, e dar sentido a uma experiência subjetiva.

Nos diálogos com autores pude encontrar no trabalho de Araújo (2017) uma consideração que ajuda a compreender a particularidade desse fenômeno, como uma decorrência direta do processo de biografização que se dá no ato da configuração narrativa.

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*” em si mesmo. Tais *insights* podem compreender o que não pode ser dito por palavras e que faz sentido também de forma subjetiva. (ARAÚJO, 2017, P. 109)

O autor utiliza o termo *insight*, a partir das leituras de Fernando Lazzarin, para tratar do efeito produzido pela relação que o sujeito estabelece com a música nos processos de biografização, e sem recorrer aos símbolos da linguagem guarda em si mesmo o sentido que compreende a partir de tais *insights*. Porém, acredito que dentro do AMBP, o caráter premeditado da elaboração e socialização das produções (auto)biográficas, move o sujeito durante toda a configuração da sua narrativa na direção do “esforço de recordação ou de memória”, como também, de um esforço imaginativo-criativo para conseguir transpor esses efeitos que envolvem a recordação de suas experiências musicais formativas, para conseguir partilhar suas experiências sob a forma de uma obra objetiva carregada de legibilidade.

A partir dessa compreensão, busquei trabalhar junto aos colaboradores do grupo com a construção escrita, mas com o suporte oral e musical da narrativa (auto)biográfica. Convidei-os a levarem instrumentos, músicas em áudio e vídeo, e a cantarem durante os encontros, com vistas a trabalhar na expansão da ideia de intriga musical, ou seja, a criação de um texto que apresente o vivido com a música e a música vivida, imbricada na formação, não apenas um texto narrativo que busque contar eventos onde a música aparece em segundo plano.

Essa imbricação entre a música, a experiência e o lugar onde tal experiência se consolidou como formativa tornou-se o alvo a ser perseguido na elaboração das narrativas (auto)biográficas pelos sujeitos-autores. Assim, o AMBP passa a cuidar da

elaboração de uma intriga musical, que consiste de um enredamento de acontecimentos que precisa da própria música e da linguagem musical para ser configurada.

Em vários momentos durante o AMBP, os sujeitos se mostraram fascinados com a descoberta da própria história com a música ao narrarem suas experiências dentro das tríades ou diante do grupo. Como já dito, eles valiam-se de interjeições, suspiros, batiques, movimentos corporais, danças, vocalização de melodias e tocaram e cantaram trechos de músicas, o que faz com que o momento de recordação seja também um momento de reconhecimento de si e da “coisa” lembrada. Tal ação demanda um esforço de transposição para uma esfera de legibilidade e um esforço em criar modos de trazer as EMF na elaboração de seus relatos (auto)biográficos.

Imagino esse esforço de transposição a partir de uma breve ilustração: imaginemos seres bidimensionais, que vivem em uma folha de papel e que foram descobertos por cientistas que desejam, agora, entrar em contato com esses seres e falar de quão incrível é o mundo em três dimensões. Por mais que os cientistas tentem desenhar todas as formas do mundo tridimensional na mesma folha em que habitam esses novos seres, será impossível a realização de uma transposição perfeita. O esforço empreendido na configuração narrativa das experiências não consegue alcançar em um nível perfeito todos os acontecimentos e experiências que tomaram forma na vida.

Quando a configuração narrativa exige a sobreposição dos universos formados pela temporalidade da experiência vivida e pela temporalidade particular que cada música suscita enquanto nos impele a entregar várias instâncias da nossa percepção e também dos sentidos, cabe ao sujeito recorrer a todos os recursos possíveis de que dispõe para esforçar-se em transpor para o plano da linearidade típica da organização temporal dos acontecimentos, o plano narrativo, aquilo que ele experimentou, que lhe aconteceu e lhe atravessou de forma multifacetada, plural e cinestésica.

No AMBP, alguns colaboradores elencaram o nome de artistas que os haviam marcado em determinada fase da vida e começavam a cantar as músicas dos artistas da época, como se aquela ação pudesse explicar melhor aquilo que não era possível ser elucidado no ato do discurso ou na tessitura de uma intriga, na composição textual. Enquanto contava sua história para o grupo, Maria Silva (AMBP/EA) sorria, suspirava e cantava ao narrar suas primeiras experiências musicais formativas que assim foram por ela relatadas,

começaram quando eu era bem criança, quando eu e meu irmão íamos levar almoço para os trabalhadores na roça cujo lugar era chamado de fazenda Pereiras, de longe já ouvia eles cantando enquanto chegava o almoço. Eles cantavam, as músicas eram sempre repetidas como Sérgio Reis, O Menino da Porteira, Jair Rodrigues, Orgulho de um sambista, Waldick Soriano, Eu não sou cachorro não. Eu achava muito legal, gosto dessas músicas até hoje. Eu também acompanhava mais quando eles iam tocar sanfona, aprendi até tocar o triângulo, o surdo, reco reco, o pandeiro, hoje não sei mais nada. Nessa época os meus irmãos eram os melhores tocadores de sanfona dessa fazenda, já citada no início. Fazendo essa retrospectiva do passado, é como se tivesse vivendo tudo de novo, as músicas que mais faziam sucesso na época além das que já falei, Debaixo dos Caracóis dos seus cabelos, Amada Amante, do Roberto Carlos, Gilberto Gil Aquele Abraço, Tinha também os festejos de folia de Reis, Divino Espírito Santo, São João, São Sebastião, essas já era num arraial chamado Jardim, bem próximo a fazenda Pereiras. (Maria Silva, AMBP/EA)

No seu relato, Maria Silva (AMBP/EA) alterna o engendramento dos fatos e acontecimentos com a descrição do nome de canções e dos artistas que lhe vinham à mente ao narrar suas experiências musicais formativas. Como a própria autora do relato escreve, “essa retrospectiva do passado é como se tivesse vivendo tudo de novo”. A Intriga Musical parece convidar o sujeito a trazer à tona as músicas, o repertório e os personagens que integram a experiência musical formativa como uma espécie de cuidado para com a integridade de sua memória musical.

Uma outra forma de configuração da Intriga Musical, identificada na estrutura de alguns relatos, foi a utilização da letra das canções na composição do relato, como se subjacente a essa ação estivesse a ação do canto, propriamente dito. Maria Elisabeth (AMBP/EMI) recorre a essa “forma composicional” em certo trecho do seu relato:

no retiro da igreja eles colocavam uma música que mexia comigo, era a música um dia uma criança me parou, olhou nos meus olhos a sorrir, caneta e papel em sua mão, tarefa escolar para cumprir e no meio de um sorriso o que é preciso para ser feliz? amar como Jesus amou, sonhar como Jesus sonhou, sorrir como Jesus sorria, sentir o que Jesus sentia e ao chegar ao fim do dia eu sei que dormiria muito mais feliz. (MARIA ELISABETH, AMBP/EMI)

A música que Maria Elisabeth traz para o seu relato é uma famosa canção católica, composição de Padre Zezinho, e foi a única que a autora escolheu mencionar. Não houveram títulos de outras canções ou nome de artistas presentes em toda sua narrativa (auto)biográfica, porém a canção escolhida está inscrita na história da autora e foi à letra da canção que ela recorreu ao revisitar os sentimentos,



emoções, pensamentos associados à experiência musical formativa vivida no retiro da igreja.

Com vistas a prosseguir com o processo de análise, passo a compreensão de que o ato do sujeito narrar uma história que envolva música, enredando acontecimentos nos quais a música aparece como um dos diversos elementos que integram o momento vivido, participando, portanto, da narrativa, seja diferente do ato de narrar uma experiência musical formativa. Nessa última, essa música da experiência musical formativa está entrelaçada à história do sujeito e integra-se a sua *identidade narrativa*, não se dissocia do entendimento que ele constrói de si próprio no relato (auto)biográfico. Ao colocar a si-mesmo em intriga, o sujeito apresenta narrativamente a sua identidade como resultado da articulação entre suas disposições interiores e suas ações no mundo, entre o *si* e o *mesmo*, entre *ipseidade* e *mesmidade*, como afirma Ricoeur,

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, 1991, p. 176)

A Música que se emaranha com a trama da nossa vida não é, simplesmente, música que rega as ocasiões cotidianas com sons, mas sim a Música que constitui parte de quem somos e de quem nos tornamos, pois por ela fomos marcados, atravessados, tocados. Inúmeras são as dimensões pelas quais uma experiência musical pode se configurar como formativa para o sujeito, portanto, torna-se inviável determinar quais experiências podem ser proporcionadas com a finalidade de serem formadoras. O sujeito vive e abraça a experiência musical como sua, configurando a si mesmo no mundo com e por meio dela, mesmo que não o perceba, biografizando-se na realidade que o cerca. A partir dessa compreensão, é possível considerar as EMF como elementos constituintes da identidade narrativa do sujeito.

No exercício da representação do vivido, os sentimentos, as sensações, as texturas sonoras e a música que constituem o momento revisitado se revelam inseparáveis, partes da figura que o sujeito busca construir de si, levando-o a recorrer aos instrumentos semióticos que estiverem ao seu alcance, seja o texto, as imagens, a música ou vídeos que possam auxiliar na representação dessa experiência.

A compreensão dessa Intriga Musical, presente tanto nos relatos orais como nas narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, permitiu que meu olhar se alinhasse às singularidades desses escritos. Pude assim, perceber que alguns elementos presentes na configuração da narrativa eram frutos de um esforço narrativo para representar de modo adequado aquilo que os sujeitos entenderam como suas experiências musicais formativas com o lugar. Considero a necessidade de desenvolver adiante, a título de exercício explicativo-compreensivo, a ideia de que há um esforço constante para realizar uma transposição simbólica da experiência formativa musical, por parte do sujeito.

## **5.2 Dimensões compreensivas das experiências musicais formativas: hermenêutica para explicar/compreender e apropriar-se**

Na composição da Intriga Musical, alguns elementos parecem ser eleitos pelos autores como fundamentais para poder delinear uma experiência musical formativa. A compreensão desses elementos recorrentes se consolida a partir da análise hermenêutica, que considera o texto como obra do discurso, que não se prende nas instâncias presentes no evento de sua enunciação. O discurso é efetuado como evento, mas compreendido como sentido, pois, “o que queremos compreender não é o evento, na medida em que é fugidio, mas sua significação que permanece” (Ricoeur, 2008, p. 56).

Não seria possível identificar esses elementos recorrentes simplesmente no ato do discurso como evento, pois apenas após o exercício de elaboração, partilha e edição do relato (auto)biográfico no AMBP, os sujeitos entregam a composição da sua narrativa (auto)biográfica, que fornece condições para o trabalho hermenêutico.

A objetivação do discurso em uma obra estruturada carrega o caráter estrutural da composição e o distanciamento natural, dado pela escrita. E é na realização de um movimento inverso em direção ao discurso que segue a proposta hermenêutica: discernir o discurso na obra, que é verificável nas estruturas da obra e por elas. Segundo Ricoeur (2008, p. 61), “a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso”. Nos distanciamos no processo de interpretação com o objetivo de explicamos para compreender e, enfim, podermos apreender, de modo subjetivo, o mundo do texto, ou como sugere Ricoeur (2008), o “mundo da obra”.

Ao tratar das obras de discurso utilizadas na pesquisa – as narrativas (auto)biográficas que se constituem como fonte de pesquisa – é preciso ter em mente o processo desenvolvido para que o acesso a essas fontes fosse possível. As singularidades do processo também são responsáveis pela riqueza do material obtido, e creio ser necessário mencionar alguns detalhes que contextualizam a composição dessas obras e podem ajudar em sua compreensão.

É importante ressaltar que ao narrar, o sujeito faz as escolhas, dentro do seu vasto repertório de acontecimentos, que julga serem as mais adequadas diante do tema gerador proposto e no contexto do AMBP. O sujeito empreende esforço para recordar os acontecimentos e experiências concernentes ao tema, mas antes de

narrar ele seleciona e relata aquilo que julga adequado, coerente e com sentido. Além disso, dentre os vários modos como ele pode realizar a configuração dessa Intriga Musical, ele escolhe enredar sua história da maneira que ele entende como a mais próxima da realidade do vivido, tendo em conta os filtros e limites que cada sujeito impõe a uma experiência partilhada coletivamente, dentro de uma construção narrativa.

Acredito que esses dois importantes aspectos do enredamento, ou nas palavras de Ricoeur (1983-1985), do ato de pôr em intriga, tanto o “que”, que corresponde ao objeto da representação (ação, caracteres, pensamento) e o “como”, a estrutura narrativa (modo), motivam um engajamento do sujeito na direção do “por meio de”, um terceiro aspecto do ato de pôr em intriga, que em nosso caso corresponde ao discurso (meio), registro do texto escrito. (RICOEUR, 1984, p. 59)

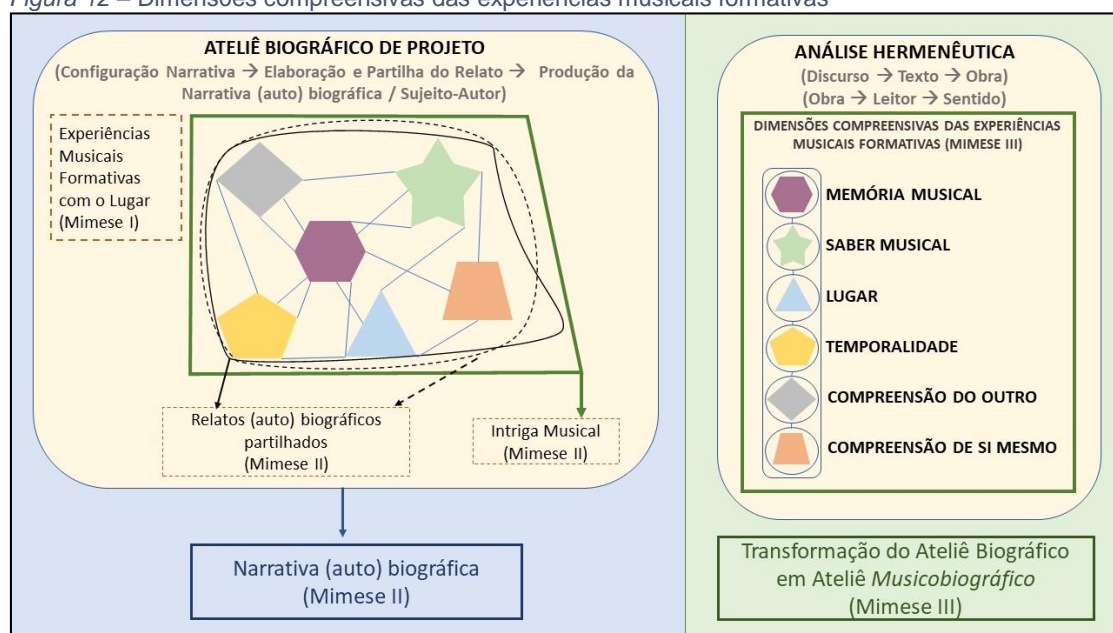
Como fruto desse engajamento do sujeito, focado na elaboração de um texto narrativo, vem à tona na operação de mimese II, a representação do mundo vivido repleto de ação, caracteres, pensamento, sons, música, em que o sujeito busca modelos e formas da vida que possam organizar a estrutura da sua composição dentro da lógica de um discurso narrativo. Segundo Ricoeur (2008, p. 33), é impossível apreender a vida psíquica de outrem, assim como a de si próprio, em suas expressões imediatas, por isso a necessidade de sua reprodução, reconstrução e objetivação por meio de signos.

Com o entendimento obtido a partir da análise hermenêutica do material de pesquisa, identifico alguns elementos recorrentes, como formas de organização que os sujeitos buscam para compor a estrutura de suas narrativas. Portanto, visto que é a configuração do meu olhar que enxerga relevância nesses elementos, passarei a chamá-los de *dimensões compreensivas* da experiência musical formativa, pois orientam a compreensão que passo a construir acerca do fenômeno, mas não revelam o modo preciso de como eles surgem e se manifestam na realidade.

Até o momento, identifico seis dimensões compreensivas das experiências musicais formativas a partir desses elementos reconhecidos como recorrentes nos textos analisados, conforme ilustrado na figura 12. Entendo-as como entrelaçadas e interdependentes e separá-las visa, exclusivamente, favorecer o trabalho de análise. As seis dimensões compreensivas são:

- Dimensão da memória musical: diz respeito às lembranças de experiências e acontecimentos que tem a música como elemento primordial, indispensável;
- Dimensão do saber musical: emerge junto à memória musical e manifesta um conjunto de habilidades que mobilizam um conhecimento musical. O saber musical tem sua origem em uma experiência passada, porém conecta-se a uma vivência presente;
- Dimensão da temporalidade: corresponde, em parte, ao tempo percebido e configurado pelo sujeito como o tempo da sua experiência, ou seja, a subjetivação do tempo do mundo, transformado em tempo humano;
- Dimensão do lugar: corresponde ao espaço e ao meio ambiente físico e social que o sujeito entende como familiar, onde vive experiências íntimas e significativas;
- Dimensão da compreensão do outro: faz referência às relações que o sujeito mantém com o outro, entendendo esse outro como um mundo de possibilidades, como todo aquele que não é *si-mesmo*;
- Dimensão da compreensão de *si-mesmo*: é a visada do sujeito para sua condição no mundo em busca de compreender-se por meio da objetificação da própria vida, percebendo-se como um outro, com vistas a reconhecer e construir sua identidade narrativa.

Figura 12 – Dimensões compreensivas das experiências musicais formativas



Fonte: Autor (2018)

A compreensão da Intriga Musical e das dimensões compreensivas da experiência musical formativa levou-me a perceber o potencial para a formação musical presente no AMBP, sua singularidade e sua diferenciação em relação ao dispositivo inicialmente proposto para a pesquisa: o Ateliê biográfico de Projeto, estruturado segundo as proposições de Delory-Momberger (2006). A partir dessas e outras compreensões obtidas durante o processo de análise, percebo a necessidade, como pesquisador, de trabalhar no aprimoramento do AMBP como instrumento formativo musical e como caminho para reflexão acerca das possibilidades envolvidas em uma perspectiva *musicobiográfica* da formação musical.

Entendo ser necessário refletir acerca da abordagem a ser utilizada em cada contexto formativo musical, pensar em uma dinâmica de flexibilidade e adaptação à diversidade de sujeitos colaboradores no AMBP, trazer a estrutura que se configura como instituição formadora, no contexto específico, como alvo de reflexão e construção no espaço do AMBP e propor com clareza as dimensões das experiências musicais formativas que visamos abordar por meio dessa prática formativa, tendo em vista a riqueza de elementos musicais e (auto)biográficos que podem emergir a partir da elaboração e partilha de experiências musicais formativas dentro de um projeto de formação.

Aquilo que, aqui, chamo de dimensões da experiência musical formativa, só pode ser apreendido como produto de uma figuração de si, por meio de uma representação que traz uma configuração do mundo percebido em uma estrutura organizada, ou seja, na elaboração da narrativa (auto)biográfica. Retomo aqui a ideia da operação da mimese II, que revela na tessitura da intriga aquilo que anteriormente só existia como prefiguração de mundo, como percepção, como pensamento. Como já elucidado no capítulo quatro, operação mimética não se trata de uma mera réplica da realidade, mesmo quando se imita, não se trata apenas de uma cópia, pois há uma atividade produtora nesse ato.

Essa representação que o sujeito faz de si e do mundo na tessitura da intriga, que no AMBP se configura como uma intriga musical, nos dá acesso às suas experiências musicais formativas dentro de uma estrutura organizada pelo sujeito-autor da sua história. Nas palavras de Ricoeur, “o homem não é radicalmente um estranho para o homem, porque fornece sinais de sua própria existência. Compreender esses sinais é compreender o homem” (2005, p.31). Assim, temos acesso ao outro e podemos lê-lo, interpretá-lo e compreendê-lo, em um primeiro

momento; e, por conseguinte, somos alcançados pela experiência inevitável de termos que lidar com a nossa “configuração de si”, pois todo texto abre um mundo que confronta o nosso mundo, aquele que conhecemos.

Ao socializar experiências musicais formativas e conhecer as do outro, o sujeito expõe-se a outras configurações de mundo possíveis, é levado a realizar a leitura de si mesmo dentro de um contexto social mais amplo. As estruturas sociais e o conhecimento histórico se manifestam nas narrativas individuais como percepções particulares de um mundo coletivo, portanto, antes de reduzir o olhar do sujeito ao que pode parecer um subjetivismo de uma experiência exclusiva, o AMBP proporciona a oportunidade de compreender a própria experiência dentro da realidade histórica e social de uma determinada comunidade.

O excerto transcrito a seguir pertence a uma das colaboradoras adultas do AMBP. Nesse trecho, a aluna do curso coral na terceira idade no IFB-CCEI, Maria de Jesus, relata uma experiência de mudança de Estado, junto de sua família, a descoberta de uma nova cidade e as experiências musicais vividas, que deslumbraram aquela criança de dez anos de idade e deixaram marcas na memória e nos sentimentos.

Aos dez anos vim com minha avó pra BSB, fiquei encantada com a cidade, fomos morar no Núcleo Bandeirante, na época chamava cidade livre, no centro da cidade, isso em sessenta e três, tinha um alto falante que tocava músicas que tava (SIC) em sucesso, de manhã, meio dia e à tardinha, eu tinha a sensação que alegrava a cidade” (MARIA DE JESUS, AMBP/EA)

Esse pequeno relato nos mostra claramente a natureza fundamental da narração que, de forma sintética, é apresentar, por meio da estrutura narrativa, uma trama de acontecimentos que se dá a partir da ação das personagens no tempo e no espaço.

Temos, então, três elementos indissociáveis de qualquer texto narrativo: O tempo, o espaço e os personagens. Sem eles não há como dar vida ao enredo, não é possível tecer a intriga, pois esta põe o acontecer em movimento e só há movimento no tempo e espaço. A tessitura da intriga cuida da composição de um encadeamento dos acontecimentos que ocorrem com alguém, em algum lugar e em um determinado período de tempo.

Esses três elementos são os primeiros que percebo como dimensões compreensivas das experiências musicais formativas. É uma condição *sine qua non* que as EMF ocorram com alguém, em algum lugar e em algum momento, tendo em

vista que estamos olhando para as EMF como configuração do vivido, e essa configuração só é possível dentro de uma lógica narrativa, na qual esses três elementos são imprescindíveis.

Os recortes feitos pelo sujeito durante a elaboração do seu relato são reveladores e nos levam a entender que ao irmos além da análise estrutural do texto que ele nos entrega, seguindo a proposta hermenêutica, compreende-se que, no relato (auto)biográfico, os personagens são mais que *actantes*. Ou seja, são mais do que, simplesmente, agentes que formam um plano de descrição necessário para a narrativa e que, sob o crivo da análise estrutural da narrativa, são classificados pelo que fazem, pois a análise estrutural não busca definir o personagem em termos de essências psicológicas e esta tem trabalhado em definir o personagem não como um “ser”, mas como um participante (BARTHES, 1981, p. 45).

A análise hermenêutica viabiliza uma compreensão do personagem pelo que ele é e pode ser dentro do mundo do sujeito, “lido e interpretado” como outro(s), tendo em mente que antes de figurar no relato (auto)biográfico, o personagem participa da vida do sujeito como uma pessoa, como o outro, que de certo modo, e recorro ao universo conceitual de Ricoeur para dizê-lo, configura-se como um texto vivo que abre um mundo de possibilidades que o sujeito lê e interpreta continuamente.

Por fim, tratar da dimensão da temporalidade no contexto biográfico, é remeter-se a ideia do tempo vivido do sujeito. Resumidamente a temporalidade consiste da subjetivação do tempo histórico, por parte do sujeito, tornando-o tempo humano. A implicação do tempo no relato (auto)biográfico é inalienável e funciona como condição necessária para efetuação da narração. Como exemplo, temos o “calendário”, que é um arranjo que inclui medições e símbolos, que visa criar uma ponte entre o tempo cósmico e o tempo vivido, um esforço para “humanizar o tempo cósmico” e trazer uma dimensão cosmológica ao tempo vivido.

No entanto, o entendimento humano do tempo é repleto de aporias e paradoxos, por isso a necessidade do homem de situar-se diante dessa grandeza incompreensível, mas que exerce influência e controle sobre a existência humana. Ao organizar a sua história na configuração narrativa, o sujeito busca a compreensão de uma temporalidade que seja sua, que seja a manifestação de um tempo humano dentro do tempo do mundo, visto que o tempo vivido não é um tempo lógico.

Dito isso, o objetivo ao propor essas dimensões compreensivas das EMF não é estabelecer tipologias ideais ou categorias fixas de entendimento, mas sim, como



diz Ricoeur, poder conceitualizar na ordem da vida: buscar princípios a partir das experiências do indivíduo que se inscreve em um contexto sócio histórico, pois a vida do sujeito se fixa em conjuntos estruturados suscetíveis de serem compreendidos por outrem. (RICOEUR, 2005, p. 32)

Esses conjuntos estruturados podem ser capturados na manifestação das dimensões compreensivas nas narrativas (auto)biográficas dos sujeitos. A ordem segundo a qual vamos construindo a nossa vida e as representações que criamos dela, tem sua referência no mundo que habitamos, no ambiente social no qual nos *biografizamos*. Assim, fica possível alinhar as dimensões compreensivas de acordo com os aspectos da formação musical com os quais elas se relacionam nas práxis, nos processos de formação vividos pelo sujeito.

Esse olhar torna possível colocar-se diante do texto, de forma aberta e disposta, buscando uma interação entre mundos: nos convida a expor-se. Eu, com o mundo da Educação Musical, da pesquisa (auto)biográfica e com o mundo da minha experiência me coloco diante dos mundos que se abrem a partir das narrativas (auto)biográficas, as obras dos sujeitos.

É nesse confronto de mundos que surge da leitura, que o processo interpretativo age e a hermenêutica trabalha em favor de promover a compreensão e a explicação da realidade suscitada pela exposição ao texto. Por essa rota encontrei-me diante desses elementos, que chamo dimensões compreensivas, e passo agora a colocá-las em intriga, escrever um texto que se apresenta, dentre outras possibilidades, como um exercício de configuração narrativa do que até agora existia apenas como minha percepção e entendimento do processo da pesquisa.

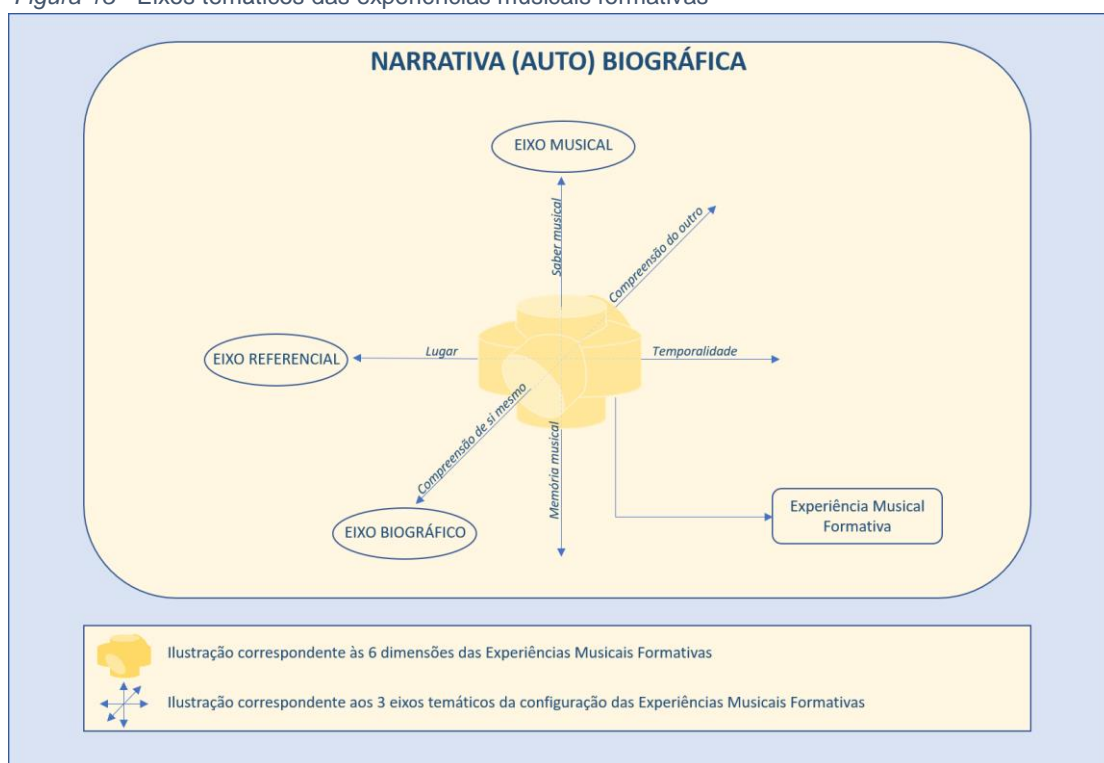
Nesse exercício que passo a realizar a seguir, me encontro na operação da mimese II enquanto faço a análise hermenêutica das obras produzidas pelos sujeitos-autores. Para alinhar-me com as proposições de Ricoeur em sua teoria hermenêutica, passo a realizar uma interpretação que não separa “compreensão” e “explicação”, mas busca uma conciliação entre as duas atitudes.

É a partir dessa postura que proponho o entendimento das dimensões compreensivas das EMF também como possíveis dimensões explicativas. Ou seja, o que teríamos seria um uso mais propositivo e rico do termo, valendo-se, a partir de agora, apenas da expressão “dimensões das experiências musicais formativas”. Há nessa escolha, a presença do esforço hermenêutico para entendimento e apropriação

do “mundo do texto” durante o processo interpretativo, viabilizado pela obra de discurso produzida pelos sujeitos: suas narrativas (auto)biográficas.

Portanto, para tornar mais clara e objetiva a exposição das dimensões das experiências musicais formativas, manifestadas e reconhecidas dentro do espaço de formação proposto pelo AMBP, proponho estudá-las e apresentá-las na pesquisa de acordo com três eixos temáticos: Musical, Referencial e Biográfico, conforme mostra a figura 13.

Figura 13 - Eixos temáticos das experiências musicais formativas



Fonte: Autor (2018)

Os três eixos temáticos possuem uma intersecção que funciona como um elo e ponto de apoio. Entendo que não seja possível configurar narrativamente as EMF sem considerar o entrelaçamento de todos os três eixos temáticos e as dimensões às quais eles se referem. Assim, proponho que o eixo musical traz em seus polos as dimensões da memória musical e do saber musical e toca o eixo referencial, que trata das dimensões do Lugar e da Temporalidade, sobre as quais as EMF do sujeito tomam forma.

Por fim, o eixo biográfico, que se mantém em contato com os dois anteriores, refere-se às dimensões que englobam a compreensão do outro e compreensão de si-

mesmo. A partir dessa configuração, temos seguinte a organização dos eixos temáticos e dimensões das EMF:

Figura 14 – Quadro resumo dos eixos temáticos e das dimensões das EMF

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>EIXO MUSICAL</b>	<b>EIXO REFERENCIAL</b>	<b>EIXO BIOGRÁFICO</b>
<b>DIMENSÕES</b>	Dimensão da Memória Musical	Dimensão do Lugar	Dimensão da compreensão de si-mesmo
	Dimensão do Saber Musical	Dimensão da Temporalidade	Dimensão da compreensão do outro

Fonte: Autor (2018)

Essa compreensão é fruto do exercício de escuta, leitura, interpretação e apreensão. Tomo a palavra dita dos sujeitos em uma postura de escuta e respeito por sua condição de autor para poder receber e interpretar seu discurso como obra, sabendo que a “prioridade de escuta estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro” (RICOEUR, 2008, p. 43). O que escolho trazer para análise é resultado de um encontro de mundos, pois outro pesquisador poderia desbravar tais obras e ampliar as possibilidades de interpretação ao trazer seu próprio mundo para a pesquisa.

Outras dimensões podem ser encontradas e outras formas de compreensão podem ser obtidas. No entanto, não é possível desvincular a subjetividade do leitor do processo hermenêutico no que tange às suas leituras e compreensões prévias. Este, busca habitar o mundo aberto pelo texto, e para isso projeta-se na obra, trazendo seu mundo próprio e, pensando com Ricoeur (2008), em meio a esse processo o texto se coloca como a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos.

Figura 15 - A alegoria da história impede Cronos, o deus do tempo, de arrancar páginas do Livro da História e entregá-lo ao esquecimento. (Escultura de Dominikus Hermenegild Hegenauer)



Fonte: Wikimedia (2018)

### **5.2.1 A Dimensão da Memória musical como ponto de partida na construção de caminhos compreensivos/explicativos das EMF**

A minha escolha no processo de análise é interpretar as narrativas (auto)biográficas aprofundando a compreensão acerca da dimensão da memória musical, propondo aproximações com a questão de pesquisa para, por fim, apresentar proposições voltadas à configuração de processos de formação musical que tragam sentido nos projetos de vida dos sujeitos. A partir do aprofundamento compreensivo/explicativo da dimensão da memória musical, será explicitado, ocasionalmente, o entendimento acerca das outras dimensões, visto que é na condição de um entrelaçamento que as dimensões das EMF se manifestam, portanto, é natural e inevitável que ao observar uma das dimensões, percebamos as demais compondo o tecido da trama narrativa.

Após o reconhecimento da dimensão da memória musical como fundamental para o entendimento das demais, busquei entendê-la melhor por meio do diálogo com autores da área de Educação Musical que se valem da abordagem da pesquisa (auto)biográfica e, também, no diálogo com autores com os quais construo alguns dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados no trabalho.

A título de exercício, alguns trabalhos que compõem a revisão de literatura da pesquisa foram revisitados e analisados sob essa atual perspectiva. Sabendo da implicação da pesquisa com os estudantes que compõem o público do Ensino Médio do IFB-CCEI, escolho trazer novamente as compreensões de Rêgo (2013), professora do IFMA para ampliar a compreensão acerca da necessidade e das possibilidades que surgem ao se trabalhar a relação do sujeito com a música. Apesar de focar na experiência do sujeito e buscar evidenciar em minha pesquisa a relevância de se considerar a dimensão da memória musical nos processos de formação, encontrei no trabalho da autora contrastes que distinguem as duas abordagens e reforçam a necessidade de se ir além do olhar objetual sobre a música e sobre o sujeito de pesquisa.

Creio que ao empreender-se em escutar o sujeito configurar a sua própria explicação acerca da sua relação com a música, sem estruturas excessivamente direcionadoras, é possível lidar com surpresas e compreensões que extrapolam hipóteses e consenso prévios, enriquecendo o processo de pesquisa e que podem fomentar novas reflexões vinculadas a um agir propositivo.

Ao analisar o trabalho elaborado da autora, vejo que há muito a se explorar no aprofundamento das discussões não apenas sobre o que o sujeito diz perceber acerca da sua relação com a música, mas sobre como ele constrói sentido, visto que são sempre as experiências que o levarão a pensar na existência dessa relação. E para lidar com suas experiências, inevitavelmente o sujeito recorre às suas lembranças, à sua memória musical. A autora traz, tacitamente, em suas compreensões, o fato de que a experiência musical formativa é aquela que possui sentido para o sujeito, faz parte da sua história de vida e colabora na configuração de possibilidades de formação musical.

Portanto, os resultados mostraram que as interações com a música produziram, muitas vezes, elementos definidores nos itinerários pessoais dos jovens. Nessa direção, é possível inferir que a partir dessas interações que têm com a música eles construíram e/ou articularam sentidos que são marcantes para suas trajetórias de vida; em outras palavras, suas vidas seriam diferentes se eles não interagissem com a música. Esses sentidos são relevantes para o momento presente, mas também se mostraram importantes e conectados a momentos do passado e as expectativas de futuro. (REGO, 2013, p. 122)

As interações dos jovens com a música, como proposto e investigado pela autora, abrem espaço para sua interpretação como experiências com música ou como experiências musicais formativas, distinção explicitada no capítulo quatro. Dada a metodologia utilizada pela autora, do uso de questionários e, posteriormente, relatos colhidos em grupos focais, junto a escolha da análise estrutural para interpretar os relatos, o olhar da autora está voltado para a música e a interação dos jovens com ela, portanto, o objetivo da autora é compreender essa interação.

Fica aberto, portanto, um leque de possibilidades que pode ser explorado pela pesquisa (auto)biográfica como, por exemplo, como os jovens acessam e lidam com a memória musical, como representam suas lembranças, como configuram suas experiências no relato e como ressignificam essas experiências com vistas a possibilidades de formação musical.

Acredito que possa ser enriquecedor ampliar a compreensão acerca da dimensão da memória musical das EMF para fortalecer as práticas de pesquisa (auto)biográfica em música e, também, para que outros pesquisadores, mesmo sem valer-se da abordagem (auto)biográfica, possam expandir suas possibilidades de investigação e compreensão no tocante a esse tema.

Outros autores têm trazido ideias referentes ao que proponho como memória musical em pesquisas que trabalham com Educação Musical e Pesquisa

(auto)biográfica. Os autores que utilizam a expressão memória musical, não têm o objetivo de esboçar conceitos, mas situam-se a partir do entendimento que uso lingüístico do termo memória suscita.

Em sua tese de doutorado, Torres (2003) faz provavelmente a primeira referência à ideia de memória musical em uma pesquisa em música com abordagem da pesquisa (auto)biográfica. Dos vários trechos de sua pesquisa em que faz menção à expressão “memórias musicais” destaco um em que a autora diz que durante a pesquisa “as memórias musicais foram sendo reconstruídas, ouvidas, escritas e narradas de várias maneiras: sussurradas, digitadas, cantadas, faladas em tom alto, manuscritas e pensadas”.(TORRES, 2003, p. 71)

O que a autora traz em sua obra como memórias musicais, corresponde mais acuradamente ao que busco construir juntamente às proposições de Ricoeur (2014), sob a proposição de *memória-lembrança*. O uso da expressão memórias musicais no sentido de lembranças ou *memória-lembrança* também é utilizado por Teixeira e Louro (2014) e também por Araújo (2017), que traz a expressão memória musical para se referir às lembranças sobre as quais os sujeitos colaboradores operam suas recordações.

Passo a desenvolver algumas considerações sobre a dimensão da memória musical, embasado nas proposições de Paul Ricoeur (2014), sem o objetivo de adentrar o campo de estudo das neurociências sobre a memória. O objetivo nesse tópico é compreender a memória musical enquanto fenômeno que envolve a lembrança e o ato de recordar, o que se insere mais apropriadamente na ideia de uma “fenomenologia da lembrança”, com proposta por Ricoeur (2014).

Quando falamos da capacidade humana da memória somos quase que imediatamente remetidos à ideia de que há sempre algo guardado em algum lugar da mente que pode ser acessado a qualquer instante por exercício da vontade e que tendo fracassado a busca, é sinal de que a memória foi embora, caindo no esquecimento. A linguagem comum ampara a ideia da memória como uma presença, a qual parece consistir da representação do passado, e que aparenta ser mesmo a de uma imagem sobre a qual afirmamos que nos representamos um acontecimento passado, ou que, de fato, temos dele uma imagem, visual ou auditiva. (RICOEUR, 2007, p. 25)

No entanto, saindo da linguagem e do entendimento comum, a memória é um tema trabalhado dentro de uma longa tradição filosófica que passa por Platão e

Aristóteles, Montaigne e Pascal, John Locke e Descartes, dentre outros pensadores, como por exemplo, Paul Ricoeur, filósofo francês que contribui ricamente no desenvolvimento de alguns conceitos fundamentais na pesquisa.

Ricoeur propõe um estudo minucioso sobre a memória em sua obra *A história, a memória e o esquecimento* (2014). No livro o autor busca desenvolver o tema em uma perspectiva fenomenológica e posteriormente sob os olhares hermenêutico e historiográfico. O autor nos alerta para a permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação, advinda desse “tornar-se-imagem” operado pela lembrança, o que afetaria a “ambição de fidelidade na qual se resume a função veritativa da memória” (Ricoeur, p. 26). Porém, segue o autor, “nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança” (Idem). Assim, é irrevogável o fato de que o referente último da memória será sempre o passado, independentemente de qual seja o seu significado.

A marca distintiva da memória diz respeito à notoriedade das “marcas”, das *semeia*, nas quais se significam as afecções do ser, ao qual a lembrança está ligada. As marcas são como impressões na alma, como sugere a metáfora utilizada por Platão na sua obra *Teeteto*<sup>11</sup>: a alma humana é como um bloco de cera, maleável e com textura e densidade específica a cada indivíduo. Na cera ficam registrados os efeitos das situações vividas; a causalidade externa, os acontecimentos são representados pela ranhura cunhada no sinete, a marca deixada na alma a contém a significância interna.

O movimento do sinete encontrando o bloco de cera da alma é equivalente ao desdobramento do acontecimento, dependendo da qualidade do bloco, da intensidade do movimento do sinete e das inscrições nele registradas, a presença do conhecimento acerca daquilo que foi, mas hoje é ausente, será maior ou menor, fiel ou infiel.

A relação do sujeito com as marcas significantes só pode ser uma relação de similitude durante a operação de configuração narrativa, seja na busca pela lembrança da experiência, seja na sua narração. Não é possível a reprodução icônica e precisa de uma marca ou impressão passada: apenas pela via mimética é que ela pode ser

---

<sup>11</sup> O Teeteto é um diálogo platônico sobre a natureza do conhecimento. Nele aparece, talvez pela primeira vez explicitamente na Filosofia, o confronto entre verdade e relativismo. Os dialogantes são Sócrates, Teodoro de Cirene — mestre de Matemática do jovem Teeteto — e o sofista Teeteto.



retomada. Mas tanto a evocação, que consiste da lembrança que aparece instantaneamente, como a busca da lembrança, que exige o esforço da recordação enquanto busca, encontram na imaginação o caminho para a representação de uma anterioridade.

A simples lembrança está sob o comando do agente da impressão, como na metáfora do sinete que encontra o bloco de cera da alma (Ricoeur, 2007, p. 37). Porém é em nós que se inicia a busca pela lembrança com seus movimentos e encadeamento de mudanças que relatamos durante os atos de recordação. Mas em ambos os casos, a lembrança só é produzida por ter-se transcorrido tempo, por já não ter mais “pé na percepção” e estar completamente no passado.

Temos uma distinção inicial da memória como afecção, designado por Aristóteles como *pathos*, no sentido de marca, impressão, que Ricoeur denomina “evocação simples”. E memória como recordação, fruto de uma busca ativa, que percorre o intervalo de tempo entre a impressão original e seu retorno. O “poder buscar” é o critério fundamental para a iniciativa da busca e está sempre em poder do sujeito, ele é o explorador do passado. O encadeamento que se segue posteriormente a busca e aos atos de recordação, pode depender da necessidade ou do hábito, sabendo que por necessidade, entende-se uma busca intencional atrelada a um maior esforço reflexivo.

De acordo com as proposições de Ricoeur até aqui explicitadas e a partir do entendimento acerca da memória como recordação, temos, inicialmente, dois âmbitos diferentes em que se pressupõe alocar as experiências musicais formativas: *memória-hábito* e *memória-lembrança*. A *memória-hábito* diz respeito às EMF anteriormente adquiridas, sendo que tal aquisição está incorporada à vivência presente, não marcada, não declarada como passado. Ou seja, ao pensar nas EMF, a *memória-hábito* pode ser alinhada à dimensão do saber musical, pois, apesar de ter sua origem no passado, é declarado como “coisa” do presente, incorporada ao hábito.

A *memória-lembrança* faz referência à anterioridade da aquisição antiga, ao acontecimento e não apresenta “nenhum dos caracteres do hábito” (BERGSON *apud* RICOEUR, 2007, p. 44). Apesar de que em ambos os casos a memória “é do passado”, como diria Ricoeur, no primeiro caso, não é de um modo marcado e declarado como passado que ela opera, já no segundo, a marcação é a referência ao lugar no tempo da experiência inicial, no passado.

A ideia de *memória-hábito* diz respeito ao “saber” que se consolida a partir de nossa experiência, na nossa memória. Ricoeur recorre aos estudos de *Henri Bergson*<sup>12</sup> para trazer essa distinção entre “duas formas de memória”. A forma de memória que corresponde à *memória-hábito* é aquela usada ao recitar uma lição decorada, ou cantar uma música aprendida, sem precisar trazer à tona todas as leituras, escutas e etapas de estudo pertinentes ao período de aprendizagem. A música aprendida “faz parte de meu presente do mesmo modo que meu hábito de andar ou escrever; ela é vivida, é “agida”, mais do que é representada”. (BERGSON *apud* RICOEUR, p. 44)

Nesse sentido, a ideia de saber musical proposta na pesquisa não se resume apenas a conhecimentos específicos de música, mas se abre em direção ao entendimento do conjunto de habilidades musicais que o indivíduo possui e que, quando demandadas, mobilizam conhecimento e informações musicais particulares. Assim, a dimensão do saber musical funciona na pesquisa segundo a lógica da *memória-hábito*, que não exige esforço de recordação para trazer para o presente aquilo que foi visto ou aprendido no passado, pois não se trata de uma representação da lembrança, ela é vivida e agida no presente. No trecho abaixo, Maria Helena (AMBP/EA) demonstra, por meio do seu relato, um saber musical: o conhecimento acerca de determinados gêneros e estilos musicais e de artistas conhecidos, que se revela quando a autora fala das músicas que tocavam na sua cidade.

Nesse lugar que nasci tinha um povoado que era chamado Engenho D’água, neste povoado também tinha um alto falante que tinha um programa que colocavam vários tipos de músicas como forró, baião, bolero, xaxado e outras músicas mais que não me lembro. As músicas que eram mais tocadas era de Luiz Gonzaga, “Danado de bom”, “Asa branca”, “Peneira peneirando”, uma também de Miltoninho, Fingir, que é um bolero. Tem um também de Altamar Dutra, “Sentimental”. (MARIA HELENA, AMBP/EA)

Em vários momentos do AMBP, durante os relatos orais, a estudante Maria Helena cantava algumas das canções que cita em seu relato. Por já ter participado de grupos musicais na igreja e de corais, utilizava sua *memória-hábito* ao impostar sua voz de soprando e cantar para todo o grupo as músicas sobre as quais estava escrevendo e contando a história. Uma experiência específica, fruto da *memória-recordação* de Maria Helena, pode nos ajudar entender um pouco dos acontecimentos que podem ter feito parte da construção de sua *memória-hábito*, de seus saberes

---

<sup>12</sup> Paul Ricoeur parte das ideias de Henri Bergson, desenvolvidas em sua obra “Matéria e Memória”, para desenvolver suas proposições sobre a fenomenologia da lembrança.

musicais. A autora diz em seu relato que sempre gostou de música na juventude e que “as músicas faziam parte da minha vida”. No entanto, só depois de casar, vir para Brasília e criar os seus cinco filhos é que passou a se dedicar mais a música.

Depois que eu concretizei a minha obrigação para com eles foi que resolvi começar o meu sonho que eu tinha deixado para trás. Primeiro comecei fazer aula de canto, depois em seguida comecei fazer aula de violão, muito tempo depois deixei de fazer a aula de canto e de violão, tudo isso eu fazia na igreja São Francisco de Assis Ceilândia Sul, depois disso comecei cantar nas missas, depois deixei de fazer tudo. Depois de muito tempo eu ouvi uma divulgação que estava convidando as pessoas para participar do congresso eucarístico nacional das mil vozes, aí eu me inscrevi e foi muito bom. (MARIA HELENA, AMBP/EA)

Por outro lado, se o indivíduo se depara com certa lembrança específica, de uma certa situação como uma das vezes que ensaiou a canção que hoje sabe de cor, já não há mais *memória-hábito*, mas o acontecimento da vida que traz um lugar, uma data, pessoas e logo, não pode repetir-se. Essa lembrança é uma representação, já a canção aprendida e hoje cantada é “agida” mais do que representada, carrega saberes musicais, é *memória-hábito* que se manifesta efetivamente na ação.

A *memória-lembrança*, que pode ser uma evocação ou recordação, imagina e se opõe à *memória-hábito*, que repete. Porém elas não se desvinculam, antes se correspondem como polaridades de uma mesma unidade e não como opostos dicotômicos. Uma “lembrança-recordação” nos permite voltar nos lugares de nossa vida passada para buscar uma imagem específica, que carrega sons, pessoas, lugares e sensações

Minha infância foi uma fase muito boa, eu chegava da escola e ia pra rua brincar com os meus amigos vizinhos. Nesse contexto, a música também apareceu em vários momentos pelo som, rádio. A gente conversava sobre música, contava principalmente músicas da dupla Sandy e Júnior, de novelas, era uma farrá! Um dia que ficou marcado para mim foi o dia em que a gente estava jogando futebol numa quadra e rolava uma música que se encaixava perfeitamente com o momento, “quem não sonhou em ser um jogador de futebol”. A música trouxe muita animação pro jogo. (JÉSSICA MARY, AMBP/EA)

Em seu relato, Jéssica Mary (AMBP/EA) apresenta suas lembranças, fruto do esforço de recordação, deixando evidente a força e relevância que um acontecimento específico teve para ela, do qual fazem parte outras pessoas, um lugar, uma época e uma música específica.

Interpreto a presença da música “É uma partida de futebol” (SKANK, 1996) na narrativa de Jéssica Mary (AMBP/EA), como um elemento crucial na configuração de

sua *memória-lembrança*. Assim, a “lembrança-recordação” é apresentada pela autora por meio de uma representação do vivido em que a presença da música não é opcional, ao contrário, é o motivo e o fio condutor do ato de recordação.

Essa imprescindibilidade da presença da música durante todo o processo da recordação, desde a iniciativa da busca empreendida pelo sujeito em direção à lembrança até a configuração da experiência na narrativa é o que julgo constitutivo da dimensão da memória musical, no âmbito das experiências musicais formativas dos sujeitos.

Além de observar a presença da dimensão da memória musical no relato de Jéssica Mary (AMBP/EA), a presença das dimensões do lugar e da temporalidade são notoriamente evidenciadas no relato. Toda experiência pressupõe uma espacialidade e uma temporalidade sobre às quais ela venha tomar forma. Jéssica traz o entendimento da sua temporalidade para o relato ressignificando sua lembrança ao declarar que sua infância foi uma fase muito boa. Ela reconhece esse tempo da sua vida como totalmente seu e, mais do que isso, o reconhece como bom. Já a dimensão do lugar é identificada quando ela fala da rua onde ela brincava com os “amigos vizinhos”, e que nesse contexto, ela na rua com os amigos, a música também apareceu em vários momentos pelo rádio, pelo som e pelas conversas sobre música. No enredamento das suas EMF, os autores dos relatos revelam não apenas algo que fizeram, experimentaram ou aprenderam, visto que

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

A presença dos amigos no relato de Jéssica, evidencia a dimensão da compreensão do outro, visto que não se trata, apenas, de personagens representando papéis na história, como uma interpretação estrutural da narrativa poderia dar a entender. São sujeitos insubstituíveis, pois o que está evidenciado no discurso é a presença de pessoas reais, com identidades definidas para a autora e posicionadas estrategicamente na narrativa para dar-lhe o sentido que a autora do relato apreende dessa experiência. Cada pessoa presente no relato da autora carrega em si um leque de recordações possíveis, desde a lembrança de acontecimentos

singulares, aos encontros memoráveis e à mesmidade dos inúmeros encontros ocasionais na vizinhança, constituindo, assim, um mundo de lembranças e interpretações: o “mundo do personagem”. Porém, o personagem da história narrada é, na verdade, o outro - o que constituiu a experiência vivida e que possibilita ao sujeito acessar a compreensão de si-mesmo. Mesmo o narrador se torna personagem e, portanto, se torna outro, e nessa operação de distanciamento consegue ver-se como um outro, com chances de ver mais de um outro possível, que possa ser reconfigurado em si-mesmo ao voltar para sua práxis.

o ‘sujeito’ não muda em si mesmo e para ele mesmo, mas na relação que ele forma e que ele constitui com um externo – que segundo os referenciais tomados chamar-se-á o Outro, o outrem generalizado, o social. Tanto é verdadeiro, igualmente, que o objeto da formação está sempre fora da própria formação, não tanto nas pessoas, consideradas em si mesmas, como na relação que ela permite construir, sustentar, aprofundar entre estas e as condições que fazem delas indivíduos sociais.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 270)

A manifestação do outro no ato de configuração da experiência é um convite ao sujeito para uma atividade hermenêutica: somos levados a interpretar, em maior ou menor grau, a presença e participação do outro nos acontecimentos da nossa vida e nas compreensões que vamos construindo acerca de nós, ou no caso do sujeito-autor do relato, compreensões de si-mesmo.

O relato de Jéssica Mary (AMBP/EA) também pode ser interpretado sob a ótica de Araújo (2017) que ao interpretar a narrativa dos sujeitos colaboradores em sua pesquisa, vê na música relacionada à memória musical narrada, uma forma de recordação referencial, baseado nas proposições de Marie-Christine Josso.

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. (ARAÚJO, 2017, p. 53)

Araújo (2017) busca analisar as músicas que emergem nos relatos com o objetivo de seguir o sujeito na sua escolha em trazer uma música e não outra para sua narração. E indo além em sua análise, o autor propõe que o sujeito, ao destacar trechos específicos da obra musical, assim como o faz Jéssica Mary (AMBP/EA),

veem tais músicas como “recordações-referências de momentos que marcaram suas vidas e, nessas recordações-referências, identificaram acontecimentos musicais”.

Esses acontecimentos musicais são entendidos a partir dos trechos que os sujeitos destacam nas músicas que são uma recordação referência. A conclusão do autor colabora na reflexão acerca da complexidade dos processos de formação musical e nos convida a considerar a riqueza de possibilidades que emerge a partir de um olhar atento a um simples trecho musical, que pode representar um trecho da vida do sujeito, destacado em uma música que faz parte da sua formação e da sua história.

Estes [trechos], 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. (ARAÚJO, 2017, p. 87)

Araújo prossegue em suas considerações, propondo a construção de processos de formação musical que tenham a intencional de criar aberturas para a possibilidade da constituição de experiências musicais nas quais o sujeito possa se inscrever e atribuir sentido,

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. (ARAÚJO, 2017, p. 88)

As recordações-referência ou os acontecimentos musicais, pensando com Araújo (2017), estão presentes, seja nos relatos orais, escritos ou na narrativa (auto)biográfica final dos sujeitos, dentro do AMBP. Ou seja, mesmo valendo-se de terminologias diferentes, tenho em comum com Araújo (2017), a noção de que as músicas que os sujeitos trazem, quando não constituem a própria impressão original da lembrança, estão entrelaçadas à acontecimentos, que os marcaram e no ato da configuração narrativa, ressignificação e atribuição de sentido são a recompensa que o sujeito recebe pelo seu esforço em revisitar o passado de modo reflexivo e prospectivo, organizando-o como parte de sua (auto)biografia. Graciela Luzia

(AMBP/EA), ao narrar suas experiências musicais, escolhe apresentar algumas músicas de forma mais detalhada em alguns trechos do relato, dando à obra musical um caráter de índice da lembrança, ou nas palavras de Araújo (2017), a música se torna uma recordação-referência.

Também tive experiências musicais ligadas a filmes e novelas que assisti ao longo de minha vida, entre elas, uma que me marcou muito foi a que ocorreu em 1998 logo na estreia do filme Titanic nos cinemas. Eu me apaixonei pela história do filme e **principalmente pela música tema, My heart will go on, interpretada por Celine Dion**. Outro filme marcante foi o Armagedon com o autor Bruce Willis e **a música, I dont want to miss a thing de Aerosmith**. Além dessas houve também algumas músicas temas de novelas e de desenhos animados que marcaram minha infância e adolescência. Durante a minha adolescência e por um longo período de tempo após, meu hobby era o de acompanhar os cantores e bandas gospel comprando seus CDs e DVDs. (GRACIELA LUZIA, AMBP/EA)

Olhando para o relato da estudante Graciela Luzia (AMBP/EA) percebe-se que ao participar do AMBP, o sujeito é convidado a revisitar o passado em busca das suas experiências musicais formativas com o lugar, por meio do ato de recordação, e o que ele encontra são lembranças que se apresentam com sentido atualizado. O processo de recordação é instaurado diante da necessidade de se explorar o passado a partir do recorte temático proposto no AMBP. O esforço do sujeito é canalizado na busca de lembranças que correspondam ao tema gerador proposto no Ateliê, porém as lembranças podem trazer canções, pessoas, acontecimentos, sensações, emoções, saberes musicais, dentre outros elementos.

Na elaboração e partilha dos relatos (auto)biográficos, como na produção da narrativa (auto)biográfica definitiva, se fazem presentes tanto a *memória-lembrança* como a *memória-hábito*, que convergem na dimensão da memória musical e na dimensão do saber musical, respectivamente. Entendo que esses dois polos da memória recordação são elucidativos para a compreensão do primeiro eixo temático sobre o qual se orientam duas das dimensões das experiências musicais formativas: o eixo musical.

Não irei aprofundar a compreensão acerca dos demais eixos temáticos e suas dimensões correspondentes apresentados no capítulo anterior por uma questão de tempo e de cuidado para com a qualidade da pesquisa. Acredito que outros estudos e reflexões possam ser elaborados futuramente, levando em conta as demais dimensões das EMF. Aprofundar a compreensão da dimensão da memória musical, escolhida como fio condutor da análise, abre caminhos para compreender melhor a

sua relação com as demais dimensões e as implicações que elas trazem no âmbito das experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar. Tais implicações podem ser pensadas também na esfera dos processos de formação e ajudar a orientar os esforços empreendidos na configuração de uma formação musical que traga sentido no projeto de vida do sujeito.

É interessante notar que ao trazer as experiências que mostram o que foi experimentado e aprendido, o sujeito não desvincula a dimensão do saber musical da dimensão da memória musical. A construção narrativa, permite ao sujeito fazer a representação do vivido sem a necessidade de fragmentar a experiência e mesmo sem uma intenção consciente ele acaba por narrar o que viveu e, também, revela aquilo que lhe é um saber, uma habilidade, como nos mostra o relato de Arthur Henrique,

a minha maior experiência foi na casa do meu pai, ele era pagodeiro e assim ele começou a me ensinar a tocar pandeiro(...) também a gostar de Reggae, Rock, MPB, e RAP, na casa onde eu moro, minha mãe me mostrou o pagode, samba, músicas internacionais e etc. Isso tudo foi quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, por aí. Minha família então começou a me mostrar as músicas comuns como MPB, Funk, Axé e etc. Assim eu comecei a dançar em festas e eventos. Isso tem 2 anos, assim fui me interessando pelas músicas, focando nas letras e avaliando elas. Hoje em dia escuto qualquer música, ou seja, eu sou muito eclético, gosto bastante de pagode e rap. (ARTHUR HENRIQUE, AMBP/EMI)

Em seu relato, Arthur (AMBP/EMI) demonstra conhecer diversos gêneros e estilos musicais diferentes, nomeando e fazendo distinção entre o gênero musical do Samba e um estilo musical originário deste, o Pagode, por exemplo. Junto à dimensão da memória musical, estão presentes também a dimensão do lugar: “casa do meu pai” e “na casa onde eu moro”; a dimensão da temporalidade: “isso tudo foi quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, por aí”; a dimensão da compreensão do outro: “minha mãe me mostrou o pagode”; e a dimensão da compreensão de si-mesmo: “ assim fui me interessando pelas músicas, focando nas letras e avaliando elas. Hoje em dia escuto qualquer música, ou seja, eu sou muito eclético”. (ARTHUR HENRIQUE, AMBP/EMI)

Aqui vale a pena fazer uma menção à multiplicidade das lembranças que são relatadas pelos sujeitos. Tomando o exemplo do relato de Arthur, o estudante não relata nenhum acontecimento singular, mas traz em seu relato o que Ricoeur chama de aparições discretas, as quais o autor julga estarem próximas do acontecimento único, como “dado pôr-do-sol numa tarde especial de verão” ou “os semblantes singulares de nossos parentes e amigos”. (RICOEUR, 2014, p. 42)



A partir desse momento é possível traçar outras diferenciações no que diz respeito à memória musical. Entendida na análise como fruto do ato de recordação, é definida com uma *memória-lembrança*. A memória musical também pode configurar-se como evocação, aparecendo espontaneamente como lembrança atual do sujeito, mas é na condição de recordação que ela é trabalhada no AMBP. A memória é uma só, no entanto são várias as lembranças que possuímos, passíveis de vários graus de distinção, pois “a memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural: temos umas lembranças”. (RICOEUR, 2014, p. 41)

As lembranças que permeiam a memória musical podem ir desde acontecimentos singulares, passando por um gradiente de variação que segue pelas aparições discretas, pelos encontros mais ou menos memoráveis e seguem na direção das generalidades e dos “estados de coisas”, pois “coisas e pessoas não aparecem somente, elas reaparecem como sendo as mesmas; e é de acordo com essa mesmidade de reaparecimento que nos lembramos delas” (RICOEUR, 2014, p. 42). Podemos notar essa dinâmica do regime da lembrança ao interpretar um trecho do relato de Graciela Luzia,

um dos fatores fundamentais que despertou meu interesse pela música foi o fato de em 1987 ou 1988 ter ganhado em um sorteio do grupo Zing Ling, já extinto, uma sanfonia de brinquedo amarela e também por acompanhar de perto o desenvolvimento musical de meu irmão. Isso ocorreu quando ele aprendeu a tocar violão em um modelo Di Giorgio de 1988 aos 12 anos de idade, ou seja, início da década de noventa. (GRACIELA LUZIA, AMBP/EA)

A autora do relato apresenta um acontecimento singular quando narra o episódio em que ganha uma sanfonia de brinquedo em um sorteio e o interpreta como sendo fundamental para despertar seu interesse pela música. Logo em seguida, Graciela fala da lembrança de acompanhar o desenvolvimento musical do irmão, não recorrendo a um acontecimento específico para reconhecer a lembrança, mas reconhecendo-a como resultado de encontros memoráveis, visto que “os encontros memoráveis prestam-se a ser rememorados, menos de acordo com sua singularidade não repetível do que conforme sua semelhança típica” (RICOEUR, 2014, p. 42). Ou seja, os vários momentos com o irmão, a soma das experiências musicais formativas vividas junto ao irmão é que formam essa lembrança. A dimensão da compreensão do outro, entendida aqui como a presença e participação do irmão durante o processo de formação musical de Graciela, e a dimensão da temporalidade, evidenciada a todo momento pela autora do relato ao frisar as datas e a época em que viveu tal

experiência, se mostram entrelaçadas à dimensão da memória musical, as quais constituem, de forma inteiriça, a interpretação dessa experiência.

O esforço de recordação realizado em busca de experiências musicais formativas com o lugar pode levar o sujeito a encontrar lembranças distintas, pois segundo Ricoeur (2014), sua multiplicidade e seus graus variáveis de distinção constituem um dos traços que caracterizam o regime da lembrança. Além disso, um outro traço característico do regime da lembrança, pensado por Ricoeur a partir de descrições de Agostinho, é o fato de que elas se precipitam no limiar da memória de forma isolada ou em cachos, o que eu chamaria, diante das interpretações feitas até aqui, de efeito cascata. Assim, as lembranças trazidas no AMBP se apresentam de acordo com relações complexas implicadas no tema proposto e com as circunstâncias apresentadas no contexto do AMBP, em sequências favoráveis à composição de uma narrativa.

Uma outra distinção possível entre as multiplicidades das lembranças é a das coisas aprendidas, adquiridas. Nos lembramos daquilo que aprendemos e podemos declarar que o sabemos e, segundo Ricoeur (2014, p. 42), nesse nível, lembrar-se e saber coincidem inteiramente”. Lembrar-se da letra de uma música, ou do arranjo melódico que se costumava fazer na escola ao cantar certa canção, lembrar-se de um tema estudado, ou de exercícios que eram realizados na aula de música são exemplos dessas lembranças das coisas aprendidas, adquiridas.

É possível apreender do relato de Ícaro Marques (AMBP/EMI), as coisas que ele considera aprendidas, adquiridas e apresentadas em seu relato tanto na forma da lembrança de sabe-las como da lembrança de aprendê-las, “em 2017 eu fiz um curso do FL STUDIO<sup>13</sup> online, para montar algumas bases de rap”. De forma semelhante, Jessica Mary traz em seu relato, coisas aprendidas as quais ela traz em sua lembrança,

Aos treze anos de idade, a música foi minha porta de entrada no projeto “Bombeiro Mirim”, pois os meus amigos da área verde me convidaram para participar já que souberam que lá havia um coro infantil e que estavam precisando de novos coristas. Eu fui à corporação do Bombeiro de Samambaia onde funciona o projeto e participei de uma audição com o professor de música. A canção escolhida foi “Aquarela” ele gostou muito da minha voz e admitiu minha matrícula. Comecei a fazer parte do coral e aprendi muitas canções: “Amigo é Coisa pra se Guardar”, “Hino do Bombeiro”, “Planeta Água.” Guardo na lembrança nossos ensaios com

---

<sup>13</sup> *Fruit Loops Studio* - Software de edição de áudio utilizado, principalmente, por DJs para criação de batidas e bases de música eletrônica.

acompanhamento de violão e várias crianças dentro da salinha com tatame.  
(JESSICA MARY, AMBP/EA)

Em parte do seu relato, Jéssica Mary apresenta a lembrança de ter participado de um projeto de música desenvolvido junto a corporação dos Bombeiros de Samambaia-DF. Em sua lembrança, a autora traz um acontecimento singular, sua participação na audição para admissão no coro em que cantou a música “Aquarela” de Toquinho (1983). Traz também o que podemos chamar de aparições discretas e encontros memoráveis, dada a semelhança típica experimentada em ensaios de grupos corais. A autora fala também das canções que aprendeu no coro infantil, em um projeto chamado “Bombeiro Mirim”, ou seja, lembra-se do que aprendeu e, conseqüentemente, adquiriu e hoje sabe.

Evidentemente, ao nomear as canções que aprendeu no projeto de música que participou na adolescência, Jéssica Mary não se refere ao aprendizado apenas da letra da canção ou da melodia que ficou retida em sua memória. O processo de aprendizagem está implicado no processo de formação musical vivido pelo sujeito, portanto, a memória musical apresenta a música como fio condutor, porém outras dimensões da experiência musical formativa permanecem entrelaçadas.

Cada uma das canções nomeadas pode se tornar, a partir de si própria, uma memória recordação carregada de múltiplas lembranças, que são trazidas e organizadas de acordo com sua atinência ao tema incentivador da busca. Como nos propõe Araújo (2017), uma música pode ser alçada à categoria de recordação referência. Caso a autora do relato fosse convidada a contar a que experiências, acontecimentos ou aprendizados ela é remetida ao lembrar da canção “Planeta Água”, por exemplo, durante o ato de recordação ela seria levada a um novo encadeamento de lembranças e possibilidades de interpretação da memória musical, entendida como *memória-lembrança* fruto do ato de recordação.

Por outro lado, ao ser convidada para cantar a canção “Planeta Água”, Jéssica Mary, que hoje é cantora profissional, recorreria ao seu saber musical, à *memória-hábito*, para transformar notas em melodias melismáticas, modelar a emissão sonora criando dinâmicas atraentes, explorar os graves e agudos das vozes de peito e de cabeça e interpretar com a confiança de quem não está se deparando pela primeira vez com a canção. Sobre a *memória-hábito* Ricoeur (2014, p. 44) nos elucida que ela consiste do conjunto das habilidades, “que têm, todas, a característica comum de estar disponíveis, sem exigir o esforço de aprender novamente, de reaprender”. Sabe-se

que dentre os vários usos da palavra “memória”, uma de suas acepções admitidas é vinculada a essa ideia. Entende-se, comumente, que saber cantar ou tocar uma música é, dentre outras coisas, uma capacidade da memória.

Ainda sobre esse conjunto de habilidades, pode-se dizer que “todas estão aptas a ser mobilizadas em múltiplas oportunidades, abertas por sua vez a certa variabilidade”. Sabemos que as habilidades mobilizadas no ato do canto não são cativas dessa ação, podendo estar presente, por exemplo, no ato de recitação de um poema, ou em uma atuação cênica, na prática de locuções de rádio ou em outras atividades que trabalhem com a oratória.

Entendo que há muito se tem estudado acerca daquilo que aqui apresento como dimensão do saber musical. O império da *memória-hábito* abrange habilidades de níveis muito diferentes: as capacidades corporais e todas as modalidades do “eu posso”: poder falar, poder intervir no curso das coisas, poder narrar, poder cantar uma canção, poder tocar um instrumento, poder apreciar uma música, poder decidir entre gêneros musicais (...) e reconhecer que em todas essas ações sou eu o verdadeiro autor (RICOEUR, 2014). Para ampliar a compreensão, podemos, ainda, acrescentar os costumes sociais, os costumes morais e todos os *habitus* da vida comum como os praticados nos rituais sociais ligados aos fenômenos de comemoração. (RICOEUR, 2014)

É notável o interesse pela dimensão dos saberes musicais no contexto das pesquisas em Educação Musical, além da quantidade de trabalhos e do alcance das discussões que tais pesquisas propõem atualmente. Por isso, quero, a partir desse momento, dirigir a atenção para a dimensão da memória musical, que acredito não ser tão explorada quanto a dos saberes musicais, e considerar o potencial a ser explorado nas lembranças que envolvem aquilo que foi visto, vivido, experimentado, aprendido e adquirido pelo sujeito, para além da *memória-hábito*, ou seja, para além do saber musical desenvolvido e que só é acessado por meio do esforço de recordação.

Assim, na oposição entre memória-hábito e memória-lembrança, o polo da memória hábito é o menos marcado no que se refere à reflexividade, visto que efetuamos uma habilidade sem o notar, sem prestar atenção, sem estar plenamente alerta. Quando se trata de evocação ou recordação, a reflexividade está em seu auge no esforço de recordação, que é enfatizada pelo sentimento de penosidade ligado ao esforço; já a evocação simples pode “ser considerada como neutra ou não marcada,

na medida em que se diz que a lembrança sobrevém como presença do ausente”. (RICOEUR, 2014, p. 54). Ainda segundo o autor, dizemos que “nos lembramos daquilo que fizemos, experimentamos ou aprendemos em determinada circunstância particular” (*ibid.* p.42), porém para lidar com a *memória-lembrança* de forma que ela possa ser representada no presente, ressignificada pelo sujeito e configurada no enredamento de uma narrativa (auto)biográfica, é preciso um maior grau de reflexividade em comparação à *memória-hábito*.

Voltando ao relato de Jéssica Mary (AMBP/EA), destaco um trecho que apresenta a dimensão do lugar presente na EMF relatada pela autora: “aos treze anos de idade, a música foi minha porta de entrada no projeto “Bombeiro Mirim””. Ao trazer o projeto “Bombeiro Mirim” para o seu relato, Jéssica configura essa experiência musical formativa em sua narrativa de forma gradual, contando que na época que tinha treze anos de idade, fez uma audição e foi aceita no coro infantil do projeto “Bombeiro Mirim” Realizado na corporação dos Bombeiros militares de Samambaia-DF.

Esse trecho do relato mostra a relevância que o lugar possui no contexto da experiência, pois trata-se não apenas de um espaço pelo qual ela passou ou no qual esteve, mas de um espaço onde pôde viver experiências íntimas de lugar, ensaiando, aprendendo músicas que ela cita como lembranças marcantes e para o sujeito, o espaço que ele interpreta como lugar trata-se de “um conjunto ‘especial’ que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e as aspirações das pessoas.” (TUAN, 2013, p. 70)

Há um vínculo perene entre lembrança e lugar, pois toda experiência se dá em determinada espacialidade. Há uma necessidade do sujeito em se localizar no tempo e no espaço ao recordar e relatar as lembranças correspondentes às suas EMF. Vejamos o relato abaixo de Gabriel Figueiredo e os lugares que ele traz para sua narrativa (auto)biográfica.

Em 2014, no 6º ano da escola Magistral, começou as aulas de música, um pesadelo no início, tocar flauta doce, aprendi na marra, tocava na escola, em casa, precisava disso para passar de ano, odiava aquilo, mas chegou um momento que eu comecei a gostar, não me pergunte como isso aconteceu, nem eu sei, mas aconteceu, e até hoje levo isso. (GABRIEL FIGUEIREDO, AMBP/EMI)

O relato de Gabriel Figueiredo deixa claro o fato de que o tempo e o espaço possuem um elo inseparável, tanto na abordagem da física, da história e da geografia,

como na operação de configuração narrativa. Ele traz a datação e a localidade onde se deu a experiência, que não se trata de um acontecimento singular, mas sim de uma sequência de encontros memoráveis, que conforme dito anteriormente prestam-se a ser rememorados de acordo com sua semelhança típica: as aulas de música que eram um pesadelo no início, mas que em dado momento ele começou a gostar. Gabriel apresenta a escola e a sua casa como os lugares onde costumava praticar e termina o relato com a declaração de que até hoje leva isso consigo, o que dá a entender que houve um aprendizado.

Difícilmente narramos nossas experiências sem recorrer a marcadores temporais e geográficos, são os primeiros referenciais das nossas experiências. Seria enriquecedor poder realizar uma análise minuciosa e prolongada acerca dessas duas dimensões e sua relação com as EMF, porém, seria necessário dedicar um capítulo inteiro a esse estudo. Pretendo apenas reforçar o meu interesse em compreender a relação entre a dimensão do lugar e a dimensão da memória musical, pois os sujeitos foram convidados a trazer para suas narrativas (auto)biográficas, suas experiências musicais formativas e os lugares onde elas tomaram forma.

Para fins de compreensão conceitual, entendo que a presença de uma espacialidade no relato não deve ser diretamente interpretada como o reconhecimento de um lugar, tendo em vista o conceito de lugar abordado na pesquisa a partir das proposições da Geografia Humanista. Sabendo que durante o processo do AMBP, os sujeitos estavam cientes acerca do conceito que havíamos assumido ao propor o lugar como um dos fios condutores na elaboração dos relatos, infere-se que no ato de recordação e na configuração narrativa, foi dada certa ênfase aos lugares que estariam entrelaçadas com as EMF.

Entretanto, durante o trabalho hermenêutico é preciso estar atento à espacialidade que remete a *geograficidade* da experiência daquela que é tomada como constituinte do sentido atribuído à experiência. Pretendo retomar esse tema no final do presente capítulo, junto às reflexões e proposições finais.

### 5.2.2 Reencontrando o lugar da dimensão da memória musical nos processos de Formação Musical

A pesquisa (auto)biográfica traz para o centro do seu interesse os processos de reflexividade biográfica vividos pelo sujeito. Temos em nossa cultura o fomento e a valorização da *ars memorial* (RICOEUR, 2014), em que o exercício da memória se foca na operação de memorização, que prevalece sobre a rememoração de acontecimentos singulares do passado. A iniciativa de busca presente no ato ou esforço de recordação não é vista, geralmente, como uma “capacidade” indispensável ao sujeito, em nossa contemporaneidade, como pode um dia ter sido em sociedades antigas e como ainda o é em culturas tradicionais, particularmente aquelas baseadas na tradição oral; já as operações de memorização sim: podemos considera-las um instrumento de sobrevivência em meio a um oceano de informações produzidas incessantemente em um mundo fruto de inúmeras inovações tecnológicas da “sociedade de informação” pós-industrial (ALHEIT, 2006, p. 182).

Aprender e formar-se considerando o contexto das mudanças ocorridas nessa emergente “sociedade do saber”, pode levar o sujeito, que cotidianamente se vê envolvido em operações de memorização com vistas ao gerenciamento de suas ações diante das expectativas externas e à constante realização de avaliações de conduta, a encontrar nos processos de reflexividade biográfica, condições para orientar sua formação por meio de uma aprendizagem biográfica. Assim, o sujeito se torna capaz de organizar reflexivamente as suas experiências, saindo da condição de sobrevivente à deriva no oceano de informações fazendo escolhas irrefletidas, passando a navegante orientado sobre os saberes, atribuindo sentido à sua navegação no mundo.

De forma mais clara, pensar processos de formação musical que permitam o sujeito inscrever-se biograficamente neles, diz respeito a uma nova configuração do saber na sociedade de informação, que, de forma simples pode ser definido como uma maneira de dar forma à vida, em que o sujeito se mantém em constante processo de *biografização* e age com gestor de si durante os processos de aprendizagem. Assim, a formação não consiste mais em transmitir saberes, valores ou competências preestabelecidas, ou coloca-los à disposição do indivíduo, simplesmente, mas em permitir uma espécie de “infiltração dos saberes” de acordo com as porosidades dos sujeitos, na forma de trocas individuais e da gestão organizada do saber. (ALHEIT, 2006, p. 182)

Levando em conta as discussões anteriormente levantadas sobre modernidade avançada, e sobre a perspectiva de uma modernidade reflexiva, que nos apresentam uma sociedade que exige dos indivíduos a capacidade de responder às demandas sociais contemporâneas de forma “individualizada”, como sendo o seu “próprio centro de decisões”, nas palavras de Ulrich Beck, que prossegue, “um escritório de organização da sua própria existência” (BECK *apud* DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 28), podemos inferir que há uma necessidade de ir além dos saberes tidos por tradicionais para lidar com essa nova conjectura histórico-social, recorrendo, portanto, à reflexividade biográfica.

É possível inferir que dado o poder, amplitude e dinamismo da memória humana como capacidade e efetuação, tendo em conta o seu caráter caucionário da sobrevivência e constituição humanas ao longo das gerações, nem toda sua potencialidade tem sido experimentada e explorada no âmbito dos processos de formação musical configurados no âmbito institucional. Faço essa distinção do âmbito institucional por ser especialmente essa a condição em que me encontro como docente e pesquisador, atuando em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

A partir dessas considerações, vejo a necessidade de reafirmar, junto a outros pesquisadores da área de Educação Musical que trabalham com a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, a necessidade de se trazer para as discussões sobre formação musical, o sujeito com suas experiências musicais, os sentidos que eles atribuem a elas e, conseqüentemente, abrimo-nos às possibilidades que delas emergem, para pensar a relação do sujeito com a música. Como postula Araújo (2017), ao dizer que o objetivo de compreender como as experiências musicais contribuem no processo formativo é o de configurar uma formação musical implicada nos acontecimentos da vida e dos processos de construção e partilha desses acontecimentos.

Acredito, portanto, que seja preciso direcionar “biograficamente” a reflexão e a ação ao configurar os processos de formação musical, para que a dimensão da memória musical seja, de fato, colocada em uma posição equivalente à relevância que ela possui no mundo da experiência do sujeito. O AMBP vem com essa finalidade, e abre espaço, podendo se constituir como lugar para o sujeito, para que se possa reconfigurar experiências, ampliar a compreensão de si-mesmo e do outro, e que a memória musical seja explorada por meio da reflexividade biográfica, no registro de



experiências vivas, dando poder de formação ao sujeito à medida que ele se narra, se lê e se interpreta.

Para tanto, precisamos, por um momento, colocar em suspensão a práxis do ensino e aprendizagem de música centrada nos “procedimentos de aquisição e de apropriação progressiva de saberes ou competências que se procura alcançar” (ALHEIT, 2006), e seguir em direção à noção de aprendizagem biográfica, entendida como

a capacidade “autopoiética” de o sujeito organizar reflexivamente suas experiências e, assim fazendo – dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, atribuir um sentido à história de sua vida, desenvolver capacidades de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta da ação (Alheit, 1993; Alheit; Sausie 2000a) – , torna-se possível pensar a formação tanto como trabalho individual de gestão de identidade, quanto como constituição dos processos coletivos e dos vínculos sociais.(ALHEIT, 2006, p. 192)

Acredito que a prática do AMBP, dentre outros dispositivos e estratégias que tenham a visada musicobiográfica da formação musical, abre caminho para a possibilidade de uma aprendizagem biográfica no contexto dos estudantes do IFB-CCEI. É importante citar, que a aprendizagem biográfica está para além das distinções entre aprendizagem formal, não formal e informal e ocorre para além dos espaços instituídos como formadores.

Uma aprendizagem biográfica da música traz a memória musical para o processo de formação musical e cria uma abertura para se seguir em várias direções de reflexão e ação. Seja a valorização da lembrança musical como acontecimento singular, como encontros memoráveis ou como estado de coisas, elas são possíveis graças ao ato de recordação e o processo de reflexividade. A lembrança se faz presente na representação e o reconhecimento das lembranças torna possível sua configuração na narrativa, proporcionando uma ressignificação por parte do sujeito que visa um horizonte de possibilidades para refigurar-se na práxis.

Acolher a dimensão da memória musical é receber um sujeito empenhado em se conhecer e se revelar enquanto se forma, que se torna conhecido de si-mesmo e do outro, aberto a conhecer o outro por meio do mundo que este lhe revela, sem suposições ou generalizações.

A memória musical é carregada de lembranças que não foram fixadas pelo hábito ou pela repetição, mas mesmo assim elas estão ali enquanto muitas outras coisas não estão. Ou seja, ela tem um lugar privilegiado pelo sujeito que escolhe não

esquecer e segue lutando para manter suas experiências vivas. Elas são o tesouro da história de vida do sujeito, que empreende um trabalho laborioso para recordá-las, um trabalho que exige criar esquemas próprios para atravessar os planos da consciência e representar para si-mesmo aquilo sua impressão na *anima*: marcas do que fez, do que experimentou do que aprendeu.

A capacidade responsável pelas representações da lembrança, que no regime da memória pode ser considerada um grande e distintivo saber humano, é a imaginação. Ela precisa ser convidada para um lugar de honra quando se trata de olhar para si-mesmo e para a própria vida, ou não haverá lembrança, não haverá história de vida. Talvez soe “herético” no que vou dizer, mas todos os fatos que acreditamos saber são consequências diretas ou indiretas da imaginação. No regime da memória ela é fiel ao desejo de seu portador em reconhecer na lembrança presente a marca deixada pela coisa ausente. Assim ela não inventa encaixes, mas efetua um esforço laborioso na construção de imagens - visuais, sonoras, táteis, olfativas e gustativas – que se sobreponham com a maior exatidão possível sobre a impressão cunhada na *anima* do sujeito. E o privilegio apresentado pela representação de uma lembrança, pelo caminho da imaginação, é que ela nos permite explorar nossa memória musical e voltar a subir “a encosta de nossa vida passada para nela buscar uma determinada imagem” (BERGSON *apud* RICOEUR, 2014, p. 44). E esse poder-buscar está restrito apenas àquele que esteja em posse a lembrança. Ninguém pode buscar por ele, lembrar por ele, narrar por ele.

Como provar que os rastros da memória são ou não fidedignos às suas afecções ou impressões originais não é o ponto desse trabalho, nem da fenomenologia da memória proposta por Ricoeur e outros autores da área, visto que as neurociências se aplicam ao estudo dos rastros mnemônicos e das questões cognitivas relacionadas a memória. Assim sendo, somos seres que lembram, que recordam. Mas, também, somos os seres que duvidam da memória justamente por que precisam confiar nela, e muitas vezes dependem dela para questões cruciais da vida.

Podemos nos perguntar qual seria a verdade da memória musical, tendo em conta que essa questão surge em relação ao compromisso valorativo da memória, sua fidelidade ao passado. Apesar de sua dificuldade e deficiência naturais em estabelecer o reconhecimento do passado, sendo a principal delas o esquecimento, nós “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu,

ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela”. (RICOEUR, 2007, p. 40)

Portanto, é valioso o ato de recordar, que em sua constante efetuação constitui, de fato, o exercício primeiro para se recordar mais e melhor, ressignificar mais, narrar-se mais e por conseguinte, compreender-se mais e poder reconfigurar-se mais no presente e no horizonte de possibilidades que se abre diante do sujeito que lembra do que quer, porque quer e sabe por que lembra.

A convocação para se olhar para a dimensão da memória musical, é para notarmos a instância do sujeito que fala de si-mesmo, num discurso que emerge trazendo acontecimentos imbricados com música e músicas que são acontecimentos que se entrelaçam à ação humana. É preciso escuta, que exige silêncio, que exige pausa. É preciso reconhecer o valor daquilo que o sujeito traz há tanto tempo incubado, que de tão escondido parece não ter lugar ou valor no mundo real: sua própria experiência.

Porém, parafraseando Larrosa (2002), em um mundo que tanta coisa se passa e tanta coisa acontece, quem são aqueles que apostariam na força da experiência, em um confronto contra o excesso de informação, a necessidade opinião, a escassez de tempo e o excesso de trabalho em meio às batalhas do mundo real? Talvez valha a pena atentar-nos ao convite de Ricoeur ao dizer que a memória que imagina exige mais de nós do que a memória que repete, que “para evocar o passado em forma de imagens, é preciso abstrair-se da ação presente, é preciso atribuir valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez o homem seja o único ser capaz de um esforço desse tipo”. (BERGSON *apud* RICOEUR, 2014, p. 44)

Na rota da imaginação encontro uma metáfora: a memória musical é como uma grande árvore que tem sua raiz na vida com a música, sua seiva são as experiências musicais formativas e suas flores são as lembranças musicais. As lembranças dos sujeitos ressignificadas e configuradas narrativamente se tornam frutos que alimentam a si-mesmo e ao outro, e ainda carregam a semente para novas possibilidades de manifestação na existência. Talvez esse seja um bom exemplo para visualizar um possível “ciclo” das experiências musicais formativas. Ou talvez seja, simplesmente, o próprio ciclo da vida com a música vestindo confortavelmente a metáfora, por não encontrar obstáculo para se mostrar nas narrativas (auto)biográficas, emergindo de forma compreensível a partir dos nossos esforços de configuração, interpretação e reconfiguração das experiências musicais formativas.

## 6. CONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA MUSICOBIOGRÁFICA DA FORMAÇÃO MUSICAL

Início esse capítulo com a compreensão de que o pesquisador da área de Educação Musical se mostra instrumentalizado para lidar com a dimensão da memória musical e as implicações que dela emergem. Ao deparar-se com as experiências musicais formativas do sujeito, seja no relato oral ou escrito, é preciso saber escutar/ler a história de vida e discernir o que é musical no discurso, por que e como se configura musical. Há uma necessidade de posicionar-se como facilitador durante o processo de configuração das narrativas (auto)biográficas vivido pelos sujeitos e durante a interpretação destas, agindo, assim, com objetivo de configurar processos de formação que levem em conta as dimensões das experiências musicais formativas (EMF), especialmente as que constituem o eixo temático musical: a dimensão da memória musical e dimensão dos saberes musicais, que são os que mais dizem respeito à nossa área.

Considero relevante citar que nossa formação musical, tanto como músicos, como docentes e pesquisadores em música, também se alicerça na dimensão da memória musical de nossas EMF e dela extrai saberes de experiência, sentidos, modos de ser e de agir musicalmente no mundo. Nossa motivação e nosso foco de interesse em meio às nossas atividades e práticas musicais, nossas referências e modelos de ação no mundo, no âmbito daquilo que se relaciona com a música, buscam constantemente se ajustar aos modelos construídos ao longo das experiências musicais formativas que tivemos, que se manifestam hoje como lembranças, as quais seguimos constantemente ressignificando por meio dos atos de recordação que fazemos da nossa vida com a Música.

A partir das reflexões e construções até aqui desenvolvidas, passo a propor a construção de uma perspectiva “musicobiográfica” da formação musical a partir da convergência entre a dimensão dos saberes musicais, já consagrada no âmbito do ensino e aprendizagem de música, a dimensão da memória musical e as ideias acerca de aprendizagem biográfica e formação biográfica (ALHEIT, 2006). O ateliê musicobiográfico de projeto, AMBP, pode ser entendido, no espaço dessa pesquisa, como uma possibilidade de projeto formativo que se alinha à perspectiva musicobiográfica da formação musical.

A proposta de uma perspectiva musicobiográfica dos processos de formação musical, passa pelas proposições e ideias desenvolvidas por Alheit (2006, 2011) acerca dos temas “Aprendizagem biográfica” e “Formação biográfica”, e também por uma apropriação dos conceitos de biografização, utilizados pelo autor e discutidos mais amplamente por Delory-Momberger (2008, 2012a, 2012b, 2016). A perspectiva musicobiográfica da formação musical pode ser vista como uma abordagem de pesquisa-formação que fornece subsídios conceituais, teóricos e práticos que possibilitem o arranjo e a elaboração de projetos formativos musicobiográficos que tenham nas narrativas (auto)biográficas com música, o seu fio condutor. Assim, o AMBP se constitui como uma materialização das ideias e proposições presentes na perspectiva musicobiográfica.

Entendo que a perspectiva musicobiográfica já se esboça na própria prática dos dispositivos de produção de narrativas (auto)biográficas com música e narrativas musicobiográficas (ABREU, 2018). Desde o ato primeiro do narrar, sob o qual o sujeito se inscreve em uma operação de mimese II, ele configura suas experiências com a Música no relato oral ou escrito imbuindo-os da musicalidade que permeia suas experiências.

Os relatos (auto)biográficos que tem a Música como o seu fio condutor, buscam ter a própria Música como um elemento composicional, assim como uma espécie de linguagem aplicável ao processo de enredamento de suas experiências. Ou seja, a perspectiva musicobiográfica começa a revelar-se já no ato do narrar-se, pois tal ato não consiste apenas em se contar acerca da “música vivida”, mas, muitas vezes, também em tocar, cantar, batucar, vocalizar, sentir o corpo ou as entranhas dançarem ao som das lembranças, auditar melodias e mostrar a si-mesmo e ao outro essa “música do si-mesmo” que se manifesta e se efetua musicalmente no discurso oral e escrito.

No campo semântico a narrativa músico-biográfica pode ser compreendida com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafias e musicais), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical. Nessa direção, a terminologia aproxima epistêmica e metodologicamente as áreas de Educação Musical e Pesquisa (Auto)biográfica, envolvendo objetos de estudos entrelaçados com subjetividades, espaços, tempo, práticas musicais, saberes individuais e sociais. (ABREU, 2018)

A partir da compreensão junto a Abreu (2018), de que as narrativas (auto)biográficas que tem na música seu fio condutor podem ser entendidas como

narrativas musicobiográficas, e que os instrumentos semióticos acessados e utilizados pelo sujeito durante o processo de configuração da narrativa musicobiográfica podem passar pela fala, pela grafia, pelo audiovisual e, principalmente, pela música, seja por meio de obras musicais ou de práticas musicais, podemos inferir que há um grande potencial a ser explorado no que diz respeito aos dispositivos de pesquisa e de formação “musicobiográficos”. Esse potencial se aplica tanto ao evento correspondente ao processo de elaboração e partilha de relatos musicobiográficos, como na análise e compreensão das narrativas musicobiográficas que deles resultam.

Para completar o entendimento acerca do que se propõe na ideia de uma perspectiva musicobiográfica, é preciso considerar a compreensão de qual sujeito essa perspectiva busca apreender. Trata-se de um indivíduo que, na contemporaneidade, se configura como um ator social pressionado por uma tendência à “individualização” de sua trajetória de vida e pela necessidade de “uma constante reflexividade diante das suas próprias ações” no curso da vida. Tem-se, portanto, um sujeito que é apreendido em um contexto que se define a partir dos conceitos de modernidade avançada e de modernidade reflexiva, teorias que visam compreender as configurações sociais que caracterizam nossa contemporaneidade e a condição do indivíduo na atual fase da modernidade, especialmente no “ocidente pós-industrial”.

Esse pano de fundo nos situa diante dos movimentos realizados em direção a uma formação musical de um sujeito que se defronta com a necessidade constante de uma postura reflexiva nos ambientes sociais nos quais circula e se inscreve. No entanto, tal condição de reflexividade não repousa apenas sobre a figura do indivíduo, em nossa “sociedade do saber”, visto que as instituições também são convidadas a exercer reflexividade sobre si mesmas.

Como sugere Alheit (2011), o “olhar biográfico” leva a uma nova exigência sobre as instituições que organizam, acompanham e moderam processos de educação, qualificação e transição. Ou seja, as instituições formadoras devem colocar a si mesmas “em aprendizagem” para se tornarem capazes de preparar os sujeitos para se apropriarem de sua formação ao ponto de não apenas seguir aprendendo, mesmo após o encerramento das etapas oficiais de ensino, mas se tornarem conscientes e responsáveis pelos seus processos de aprendizagem, fazendo escolhas coerentes com seus projetos de vida, construindo uma gestão biográfica desses processos.

Considerando esse convite à reflexividade, algo inerente à perspectiva musicobiográfica da formação musical, é possível propor o AMBP e, futuramente, de forma mais elaborada, “princípios musicobiográficos” que orientem a configuração de estratégias de ação que visem contribuir com os processos formação musical. Portanto, o AMBP não encerra em si mesmo todas as possibilidades do agir que a perspectiva musicobiográfica da formação pode proporcionar, ao contrário, o AMBP, como proposto na pesquisa, constitui um projeto ancorado em uma proposta que visa a ampliação da visão acerca daquilo que é possível e viável realizar a partir do entrelaçamento entre educação musical e pesquisa (auto)biográfica, no que diz respeito aos processos de formação musical.

### **6.1 O AMBP como projeto formativo musicobiográfico**

Considerando a exposição feita no tópico anterior, passo a tratar o AMBP como uma proposta de projeto formativo, deixando em suspensão sua função investigativa e evidenciando sua marcante intencionalidade formadora. Apesar de ter sua origem no dispositivo do ateliê biográfico de projeto, ABP, conforme proposto por Delory-Momberger (2008), o AMBP seguiu sendo modificado e ajustado às demandas que surgiram durante sua realização e instaurou-se como um espaço transformado de formação musical para todos os sujeitos envolvidos, inclusive para mim, como docente e pesquisador.

Após a análise das dimensões das experiências musicais formativas, EMF, que emergiram das narrativas (auto)biográficas, e de reflexões feitas junto às proposições de Ricoeur (2008, 2014), pude construir um novo olhar acerca do AMBP e dos seus potenciais, tendo como base a ideia de uma perspectiva musicobiográfica da formação musical. Buscarei apresentar, nesse tópico, aquilo que entendo por “perspectiva musicobiográfica” da formação musical e os elementos que lhe são característicos. Para tanto, utilizo o AMBP como contexto para desenvolver minhas ideias e começo apresentando um elemento que considero uma característica fundamental da perspectiva musicobiográfica da formação musical, o qual pode ser entendido como o caráter “projetivo” desse tipo de abordagem.

Naturalmente, o caráter projetivo do AMBP é um elemento que tem um lugar primordial na realização AMBP e a sua manifestação no espaço de formação musical

viabilizado pelo dispositivo nos ajuda a compreender melhor como ele se relaciona com os projetos formativos musicobiográficos.

O caráter projetivo permeia constantemente a elaboração dos relatos (auto)biográficos dos sujeitos, visto que os estes são apresentados aos objetivos e procedimentos do AMBP já no primeiro encontro e a extração de um projeto de si com a música é um dos objetivos do AMBP. As EMF, quando tem seus significados perlaborados e inseridos à biografia do sujeito, lhe permitem construir e atribuir sentidos às experiências musicais de modo coerente ao seu projeto de vida, em consonância com o que ele entende como seu *projeto-de-si* (DELORY-MOMBERGUER, 2006). A partir desse entendimento, foi proposto aos sujeitos, durante a produção da sua narrativa (auto)biográfica definitiva, que eles elaborassem um esboço de seu “projeto com a música” que abarcasse seus interesses, seus desejos e aspirações com a música, ou suas expectativas acerca de sua formação musical. Os trechos abaixo trazem parte da narrativa (auto)biográfica de alguns sujeitos, dedicada à elaboração desses projetos.

Bom futuramente, eu pretendo me envolver mais com a música, aprendendo a tocar alguns instrumentos, participando de algum tipo de grupo que envolva música e também indo a show e orquestras, pois eu acho muito interessante. (EMILLY QUÉZIA. AMBP/EMI)

Então, meus projetos musicais meio que são diferentes, no futuro, pretendo conhecer meus ídolos, sei que não vou conhecer todos, mas vou atrás disso, meio que conhecer alguns. No futuro também queria tocar algum instrumento, sei lá, um surdo, tantã, pandeiro, mas não quero que seja uma profissão, só um lazer mesmo. Ainda pretendo continuar escutando meus estilos de música no futuro, pois amo elas. Meu irmão é DJ e assim pretendo ser, ajudando ele nas festas, pois entendo dos equipamentos, ainda mais que estou fazendo eletrônica e estou conhecendo mais os equipamentos, funções e etc. (ÍCARO MARQUES, AMBP/EMI)

Viver da música seria um sonho para mim. Ser cantora é uma profissão que me encanta. Tenho projeto de um dia ter minha própria banda para me acompanhar nas agendas porque a música ao vivo parece ser mais viva, te dá mais liberdade para ministrar, amo cantar ao vivo. Esse projeto foi ótimo porque me ajudou a refletir sobre a importância da música em minha vida e pensar em colocar minhas canções em plataformas digitais. Quero voltar com as aulas de teclado um dia, está nos meus planos porque acho lindo o som do teclado e do piano, é ouvir melodia e viajar no tempo, em momentos até arrepiada. A música é essencial para a vida. (JÉSSICA MARY, AMBP/EA)

Tenho mais um sonho, que é aprender tocar violão, eu preciso ser persistente, ter vontade, dedicação e muita disciplina, senão chego em lugar nenhum, mas tenho certeza que eu vou conseguir. O coral já faz parte da minha vida e jamais irei desistir, pois faz muito bem a minha pessoa. (MARIA HELENA, AMBP/EA)



Bem, meus planos para o momento é continuar fazendo aula de canto, quero aperfeiçoar mais e para o futuro, eu quero aprender a tocar instrumento como violão, teclado. Sou apaixonada pelo baixo, flauta, esses são meus projetos e pretendo aperfeiçoar naquele que for o meu chamado, pretendo também chegar a ministra de louvor. (MARIA SILVA, AMBP/EA)

Analisando os trechos das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos no que diz respeito aos seus projetos com música, nota-se que eles descrevem projetos singulares: situações de aprendizagem musical, de prática, apreciação e modos de agir com a música. A busca por esses “pequenos projetos” de realização pessoal funciona como pavimento, serve ao sujeito como mediação possível com a finalidade de posicioná-lo no caminho de concreção daquilo que ele entende como projeto-de-si.

O projeto-de-si é mais amplo e não consciente, porém é por meio de diversos projetos particulares que o sujeito vai dando forma a ele. No AMBP, o sujeito se abre ao caráter projetivo do dispositivo, buscando extrair um projeto de si que trate especialmente, mas não exclusivamente, da sua relação com a música, visto que a música pode ser parte de projetos entrelaçados a outras instâncias de sua existência, que o sujeito, em sua experiência, trata de forma orgânica e viva, não fragmentada.

Sobre o termo “projeto”, creio ser necessário reforçar a perspectiva que se tem acerca dos significados a ele atribuídos, no âmbito dos projetos formativos musicobiográficos. Trago a palavra projeto, considerando o seu significado de elaboração, planejamento e estruturação de ideias e propósitos que visem ações futuras. Porém, julgo imprescindível para o entendimento do AMBP como projeto formativo, considerar o uso da palavra projeto, também, no sentido de uma “projeção de possíveis”, que se alinha àquilo que Ricoeur chama de “horizonte de expectativa”.

A ideia de expectativa, segundo o autor, se relaciona com a esperança, o temor, o querer, o desejo, a preocupação, o cálculo racional, a curiosidade e todas as manifestações que visem ao futuro (RICOEUR, 1984, v. III, p. 361). A ideia de horizonte nos permite estar abertos aos desdobramentos possíveis da expectativa e, no encontro desses dois elementos, o sujeito é enriquecido ao se deparar com uma ampla gama de perspectivas.

Esse exercício de se elaborar projetos com a música constitui uma etapa formativa do AMBP, que visa levar os sujeitos a construir, a partir da sua biografia com a música, projeções de possíveis que eles encontram nesse horizonte de expectativas, fruto da compreensão que o sujeito tem de si-mesmo. Considero o

exercício de elaboração de projetos dentro do AMBP como uma manifestação do caráter projetivo que a perspectiva musicobiográfica da formação musical impulsiona. Essa projeção de possíveis do sujeito é factível e sua viabilidade é garantida pelo próprio sujeito, que enxerga um horizonte de possibilidades a partir da sua própria vida objetivada na narrativa (auto)biográfica. Não mira utopias ou idealismos com a música, pois ela não tem o mundo exterior como ponto de partida, e sim o mundo interior do sujeito que dá sentido ao seu projeto de vida.

Enxergo potencialidades no AMBP que podem ajudar na proposição de estratégias e ações que proporcionem ao sujeito a oportunidade de aprender e se formar biograficamente, dando sentido às experiências musicais vividas nos espaços de formação musical institucionais e enxergando possibilidades de ser e agir no mundo a partir da resignificação das suas experiências e da melhor compreensão de si mesmo.

Após avaliar e interpretar o que foi realizado por meio do AMBP, analisar os resultados obtidos e confrontar com as proposições teórico-metodológicas desenvolvidas pelos autores que trago na pesquisa é que proponho, portanto, o entendimento do AMBP como um projeto formativo musical e musicobiográfico. Ou seja, um instrumento que se mantém em consonância com sua proposição original de ser um dispositivo formador que tem como ponto de partida a elaboração e a partilha de relatos (auto)biográficos e a sustentação de um espaço aberto à reflexividade biográfica.

Tem-se na reflexividade biográfica um segundo elemento característico da perspectiva musicobiográfica da formação musical. É preciso que a reflexividade biográfica seja tratada como uma condição a se compreender, uma postura a se desenvolver e um alvo a se perseguir na elaboração e realização de qualquer projeto formativo musicobiográfico. Nos tópicos seguintes, pretendo apresentar com mais clareza como esse elemento se mostra essencial dentro de uma abordagem musicobiográfica direcionada à formação musical.

A perspectiva musicobiográfica da formação musical impulsiona a manifestação de um elemento que pode incidir de diferentes formas sobre qualquer projeto formativo musicobiográfico, identificado no AMBP pela presença da intriga musical. Considero a intriga musical um elemento distintivo e crucial, pois durante o desenvolvimento da pesquisa, a passagem do ateliê biográfico de projeto, ABP, para o ateliê musicobiográfico de projeto, AMBP, é marcada especialmente pela

identificação da “intriga musical”. Acredito que a ideia de intriga musical, ou outras manifestações semelhantes àquilo que ela sustenta e evidencia, seja formada por um elemento característico de quase todo processo que tem nas experiências musicais formativas a matéria-prima de sua efetuação. Sendo assim, pode ser considerada como o terceiro elemento característico da perspectiva musicobiográfica da formação musical.

Retomando a ideia de intriga musical desenvolvida no início do capítulo 5, busco na proposição de enredamento de acontecimentos elaborada por Paul Ricoeur (1983-1984), o seu “pôr-em-intriga”, a referência para explicitar a intriga musical, visto que nesta, o sujeito realiza as operações de mimese II tanto por meio do discurso, oral e escrito, como por meio da música: cantando, tocando, batucando, vocalizando, dançando, apresentando e ouvindo discos, recitando letras de canções, dentre outras manifestações que pude observar durante a realização do AMBP.

Identifico esse intercâmbio entre linguagens e instrumentos semióticos como uma espécie de “esforço de transposição”. Nesse esforço de transposição, o sujeito busca trazer a lembrança recordada de uma forma fiel à impressão original, à marca primeira deixada pela experiência em sua memória musical. Ele recorre, portanto, à própria música como instrumento semiótico, buscando configurar um contexto que dê sentido a essa experiência recordada e se preocupa com a “legibilidade” de suas EMF na ocasião da partilha com o outro. Entendo que tal esforço de transposição, que se manifesta no AMBP na forma de uma intriga musical, deve ser tratado não como fruto das peculiaridades do AMBP, mas como resultado de uma abordagem musicobiográfica da formação musical utilizada como base na elaboração de um projeto formativo musicobiográfico.

Vejo na intriga musical, mais precisamente na ocasião em que o sujeito empreende esse “esforço de transposição”, oportunidades de se trabalhar a dimensão dos saberes musicais e propor momentos de exploração desse acontecimento com objetivo de construir saberes e partilhar conhecimentos musicais dentro do grupo.

Esses momentos podem tornar-se palco de práticas musicais individuais e coletivas, de exploração e descoberta de músicas e sonoridades, de desenvolvimento de habilidades musicais e de construção de saberes musicais, de acordo com a interpretação do facilitador/formador se há viabilidade e coerência para tal ação.

Além da intriga musical, quero colocar uma outra situação que apresenta um segundo elemento distintivo por mim percebido e identificado após algumas reflexões junto às construções de Ricoeur (2014) acerca da fenomenologia da lembrança.

No processo de configuração narrativa realizado no AMBP, pude observar que os sujeitos, ao buscar suas lembranças, empreendem um primeiro esforço, chamado por Ricoeur (2014) de ato de recordação, e que toma forma em um momento anterior ao daquele que nomeei esforço de transposição. Tal ato de recordação, exige a construção por parte do sujeito, de esquemas próprios para alcançar a lembrança e atravessar os planos de consciência até poder representá-la a si-mesmo como a marca fiel de uma ausência. Em minha compreensão, esses esquemas próprios também recorrem à música como meio para buscar as lembranças referentes às EMF.

Ricoeur fala de uma certa “penosidade” que atinge corpo e mente quando nos empenhamos no ato de recordação, que exige também um esforço intelectual. Como músico, entendo essa penosidade ao recordar-me de situações em que me vejo esforçando-me para lembrar de uma música ou melodia entrelaçada a um evento ou acontecimento passado. Em meus “esquemas mentais” recorro ao solfejo ou ao violão para recordar melodias e harmonias que se anuviam no limiar da minha memória musical.

No entanto, nem todo sujeito irá dispor de um instrumento musical ou de conhecimentos musicais específicos que possam auxiliá-lo nessa “travessia” da lembrança, na dimensão da memória musical. Como pude notar durante os encontros do AMBP, os sujeitos recorrem à inúmeros recursos que possam facilitar a travessia de suas lembranças. Conversam uns com os outros acerca da lembrança em questão, assistem vídeos, cantam versos, vocalizam, tentam se apropriar de termos técnicos e específicos da linguagem musical, o que, em alguns momentos, se tornou oportunidade também para trabalharmos saberes musicais.

Portanto, acredito que essa seja mais uma distinção que pode se manifestar nos projetos formativos musicobiográficos e cujo entendimento poderá ser explorado em outros trabalhos futuramente.

Considerando a emergência de uma intriga musical no AMBP, faz-se necessário manter o grupo atendo à manifestação desse elemento, para que ele seja trabalhado a partir de uma postura reflexiva, ou seja, que vise a reflexividade biográfica, em que tanto o sujeito que narra, como o outro que participa como

interlocutor no evento do discurso possam apreender sentidos da experiência que é individual, mas que pode se resignificar quando partilhada coletivamente.

Passo, portanto, a aprofundar o entendimento acerca da necessidade de uma postura reflexiva no espaço promovido pelo AMBP. A promoção da reflexividade biográfica é uma condição para a realização de qualquer projeto formativo musicobiográfico e envolve todos os sujeitos, inclusive o facilitador/formador. Enxergar o docente como facilitador do processo de produção e partilha das narrativas (auto)biográficas dentro do espaço do AMBP pode ser considerado como o quarto elemento característico da perspectiva musicobiográfica da formação musical, pois é preciso que o formador assuma, também, uma postura reflexiva, no exercício de uma constante reflexividade biográfica diante da formação do outro e da sua própria.

Durante as etapas de planejamento e desenvolvimento do AMBP, o facilitador deve permanecer atento à necessidade de adaptação ao contexto, mantendo a flexibilidade de seguir ajustando tanto o processo, como os procedimentos necessários para a sua evolução e, como já dito, tal proposta exige reflexividade por parte do facilitador. Isso pode incorrer, conseqüentemente, em o formador seguir assumindo essa postura reflexiva diante de toda e qualquer situação relacionada aos processos de formação musical. Percebo hoje, ao fim da pesquisa, que tenho buscado assumir uma postura reflexiva em todo meu modo de agir docente.

O AMBP pode ser aplicado tanto nas categorias formais como não formais dos processos de aprendizagem, a depender dos facilitadores e dos sujeitos envolvidos no processo e de qual tipo de espaço de formação acolhe a sua realização. Como professor de música do IFB-CCEI, efetuo na prática do AMBP, uma ação docente e, simultaneamente, institucional, pois, como docente, represento a instituição e tenho a responsabilidade de cumprir as concepções e diretrizes da rede federal de educação, o PPI do IFB, o PPP do *campus* e os planos de curso de cada turma em que eu estiver atuando.

Acredito que ao propor uma reflexividade das instituições, Peter Alheit está convidando todos os indivíduos que compõem as estruturas de organização, planejamento e ação das instituições de formação e suas redes de organização à reflexividade. Um edifício com um nome de escola e um compêndio de regras, normas e projetos não possui capacidade de (auto) reflexão e proposição. Portanto, trabalhar a partir de uma perspectiva musicobiográfica é ter no espaço aberto pelo AMBP não apenas um projeto que envolva docentes e estudantes, mas um espaço de formação

que possa mobilizar todos os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem e formação do sujeito aprendiz. Assim, os sujeitos envolvidos seguem em uma constante negociação em busca de uma “formação biográfica”, carregada de coerência e sentido para todos os envolvidos.

Na busca de coerência e sentido, é preciso ter em mente que a ideia de reflexividade institucional é fundamental para permitir ao sujeito inscrever seus projetos de vida ao longo dos projetos de formação institucionais e vice-versa. Segundo Alheit (2006), a consideração de uma nova reflexividade das instituições formadoras passa pela mudança de paradigmas, pela concepção de si próprias “como ambientes e agências de recursos complexos de aprendizagem e de saber, tanto quanto administradores e mediadores do saber dominante codificado” (FIELD *apud* ALHEIT, 2006, p. 192). A realização do AMBP, como projeto, depende, fortemente, dessa condição, visto que suas proposições teóricas e práticas tem o objetivo de ampliar a ideia de formação musical para além da aquisição de conhecimentos e saberes por meio dos processos tradicionais de ensino e aprendizagem. Ou seja, faz-se necessário repensar as questões que tomamos como primordiais no âmbito da pedagogia musical, que conforme as proposições do autor, consiste em considerar que

a questão central da pedagogia não é mais saber como uma determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível, porém quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, como o aprender pode ser “aprendido” (ALHEIT, 2006, p. 183)

Ao falar de ambientes de aprendizagem, o autor não fala da exclusividade do espaço físico, apesar deste estar diretamente implicado, mas da construção de espaços de formação que se valem do espaço geográfico, mas tem seu foco na tematização e organização dos suportes à aprendizagem de modo que o sujeito possa, gradualmente, tomar a iniciativa no que diz respeito à sua formação. Sem ignorar o fato de que a formação musical ocorre mesmo que estejamos passivos à sua ação, precisamos ajustar ambientes de aprendizagem musical que despertem a capacidade de gestão biográfica da formação musical por parte do sujeito.

Entendo que ambientes de aprendizagem musical podem se estender para além da estrutura física da escola e incorporar os lugares do sujeito, a rua, a praça onde são feitas as batalhas de MCs, os núcleos e polos de cultura, assim como os

ambientes virtuais. Conforme Alheit (2006, p. 183), as instituições formais de ensino “devem estar relacionadas com o bairro ao qual elas estão instaladas, com as empresas, as associações, as igrejas, os sindicatos que ali desenvolvem suas atividades, com as famílias dos alunos que elas acolhem”.

Uma perspectiva musicobiográfica da formação musical tem como característica considerar a relevância dos ambientes de aprendizagem e promover modos de viabilizá-los. Para ampliar o entendimento sobre esse tema, trago, no tópico a seguir, algumas reflexões que tratam dos ambientes de aprendizagem e sua relação com o lugar, com os espaços de formação e com os projetos formativos musicobiográficos. Acredito que esse é um novo e promissor caminho em que todos são responsáveis em “imaginar novos lugares onde aprender e inventar outros ambientes de aprendizagem”, mas para abrir novas possibilidades, faz-se necessário pensar, também, em “novas concepções do desenvolvimento da escola”. (ALHEIT, 2006)

## **6.2 Os projetos formativos musicobiográficos como possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem**

As ideias sobre reflexividade institucional e ambientes de aprendizagem trazem também, mesmo que indiretamente, a discussão sobre a questão do lugar, que desde o começo do trabalho vem sendo delineada na pesquisa. Segundo Bauman (2001), vivemos em uma modernidade líquida, em que tradições e instituições tem se enfraquecido e perdido a solidez como agência única e exclusiva na criação de referências e modelos na vida do indivíduo moderno. Entretanto, a relação das pessoas com o lugar e com os lugares da sua existência não se tornou inócua, ela tem, apenas, se transformado.

A pressa que caracteriza nossa circulação cotidiana pelos espaços, o fato de a vida humana estar habitando intensamente, em alguns aspectos, a virtualidade criada na era da informatização ou a fragilidade e superficialidade das experiências e dos vínculos criados na modernidade, podem influenciar o enfraquecimento e redução das experiências íntimas de lugar.

No entanto, a relação do sujeito com o espaço e com o ambiente ao seu redor é condição fundamental para a própria existência e para a percepção desta, visto que nós próprios somos e ocupamos espaço, como propõe Delory-Momberger (2012a, p.

67), “para cada um de nós, a percepção do espaço organiza-se a partir de seu próprio corpo-espaço, a partir de seu próprio lugar, de seu próprio *topos*”.

Essa percepção que temos do espaço é visual, tátil, sonora, olfativa e dinâmica, abarca todos os nossos sentidos. Ou seja, o espaço é constitutivo da nossa experiência simplesmente pelo fato de sermos nós mesmos “espaço”: o corpo é o espaço que está sempre ali (DELORY-MOMBERGER, 2012a). Ícaro Marques (AMBP/EMI) nos convida a conhecer um pouco de sua relação com o espaço, que converge na constituição de algumas de suas EMF.

Uma parte importante que eu acho também é que quando eu andava de skate, eu ia lá no setor bancário andar com meus amigos e um dia a gente passou pelo museu e viu um monte de gente aglomerada e eu fui ver, ali estava acontecendo a batalha do museu, eu tinha por volta de 12 anos por aí. Recentemente, eu e meus amigos organizamos uma batalha aqui no IFB. (ÍCARO MARQUES, AMBP/EMI)

Podemos perceber no relato de Ícaro, que seu encontro com o outro e com diferentes espaços, que para ele se revelaram ambientes de formação, influenciou seu ser e agir no mundo, levando-lhe a praticar as batalhas de MC na sua própria escola, o IFB-CCEI.

Reconhecer lugar toma tempo e exige frequência, geralmente, são experiências pequenas e rotineiras que irão nos vincular a um lugar, pois são sentidas no corpo, nos sentidos e nas emoções ou experiências significativas, experiências íntimas de espaço, algo que tem se tornado menos frequente em nosso tempo (TUAN, 2013). No entanto, os ambientes pelos quais circulamos e os espaços por onde nos movemos exercem influência sobre nós e constituem nossas experiências, especialmente os espaços de formação. Fazemos construções biográficas também do espaço. Tais construções, segundo Delory-Momberger (2012a), nos levam a elaborar “um mundo de significações e de valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o “mundo interior” do espaço exterior”.

Meu pai sempre foi um músico, pelo menos desde que eu o conheço, em casa ele sempre tocava violão e eu sempre assistia ele tocar, eu achava muito doido e o mesmo tempo muito complicado. Até hoje eu não entendo como ele faz cada arranjo, mas isso me inspirou a aprender também. A escola também foi um lugar onde eu tive algumas das minhas experiências, foi lá onde eu descobri algumas bandas que mais tarde se tornariam minhas bandas favoritas. (SAMUEL FAGUNDES, AMBP/EMI)

Analisando o relato de Samuel Fagundes, nota-se que a casa e a escola são lugares entrelaçados à sua formação musical. O outro, que também faz parte da



experiência, colabora na construção desse “lugar” do sujeito. Seja o pai, que em casa tocava violão ou os amigos que permitiram o autor descobrir novas bandas de música, eles ajudam a “preencher” esse espaço narrado, com sentido. Em sua narrativa (auto)biográfica, Samuel tem no espaço e no lugar, o amparo para dar forma e contorno à sua experiência, pois foi o espaço que possibilitou a sua materialização.

Apesar de aparentar certa obviedade, é necessário frisar que os espaços que se tornam lugares para o sujeito, são configurados por inúmeros detalhes que somente ele próprio é capaz de reconhecer e identificar como significativos. Podemos citar várias coisas que colaboram na construção dos significados e do sentido de um lugar na experiência do sujeito: cômodos, móveis, objetos, cores, formas e cheiros, até mesmo o clima ou a sonoridade de determinado ambiente e as pessoas que vivem ou habitam o espaço podem se tornar as referências de sentido para o sujeito que identifica um espaço como lugar. Vejamos um trecho do relato de Maria de Jesus, uma das estudantes do curso de canto coral na terceira idade,

aos dez anos vim com minha vó para Brasília, fiquei encantada com a cidade, fomos morar no Núcleo Bandeirante, na época chamava cidade livre, no centro da cidade, isso em 63, tinha um alto falante que tocava músicas que estavam em sucesso, de manhã, meio dia e à tardinha, eu tinha a sensação que alegrava a cidade. Outra coisa que me marcou, minha vó trabalhava em um restaurante, e eu chegava da escola e ia almoçar lá no restaurante e lá tinha um rádio e tinha um programa que tocava todos os sucessos do momento. (MARIA DE JESUS, AMBP/EA)

Acompanhando o relato de Maria de Jesus, é quase possível reconstruir as cenas que ela, com tanto cuidado, descreve. Podemos ver e ouvir o alto falante imponente no centro da cidade chamando a atenção de todos para ouvir as canções e maravilhando os sentidos da autora, que ainda criança, se deixava envolver tanto com a música que, até hoje, passadas algumas décadas, carrega a impressão de que as músicas que ele tocava alegravam a cidade. Do mesmo modo, ela reconstrói no relato, o lugar que marcou algumas de suas experiências musicais formativas: o restaurante que, com o emblemático rádio ligado, carregado de aromas, de sons, de pessoas e de música, se tornava espaço adornado e preparado para ser reconhecido como lugar e ser recordado com tanto apreço, pela autora.

Os espaços nos ensinam e nos permitem aprender, e em nossa relação com ele podemos reconhecer lugares da nossa história, como as palavras de Arthur Henrique (AMBP/EMI), nos dizem por meio de seu relato, “a rua me ensinou muitas coisas, a rua que falo é (sic) os vizinhos, me mostraram mais experiências,

conhecimentos e mais coisas interessantes. Me mostraram músicas novas, letras novas, ritmos diferentes e etc.”

Um dos fios condutores da trama da problematização da pesquisa, que apresento no primeiro capítulo, trata da relação da instituição com o lugar. Portanto, acredito ser necessário ter em mente o papel da instituição como espaço de formação, tanto no sentido simbólico como literal, como “palco” de inúmeras experiências de diferentes sujeitos, o que faz da escola um local carregado de potencial para o “encontro” de lugares, por parte dos sujeitos que nele aprendem e que se insere no contexto de sua formação.

Podemos concluir, portanto, que os espaços de formação musical não devem ser tomados como cenários, uma espécie de segundo plano em que se desenvolvem as experiências, as práticas e os acontecimentos musicais. Como sugere Delory-Momberger (2012a, p. 66), “o espaço não é apenas um continente, um receptáculo de nossos estados e de nossas ações, ele é parte integrante de nossa experiência, é constitutivo de nossas experiências. Ele constitui nossa experiência pelo fato de nós mesmos sermos espaço, por fornecer a nossa experiência ordem e orientação, pois condiciona nossos deslocamentos, movimentos e postura em relação ao mundo e em relação aos outros, e por se encontrar aberto à nossa ação e ao nosso pensamento, nos oferecendo recursos para agirmos com ele e sobre ele: transformamos espaços, fazemo-los evoluir, e somos também capazes de fabricar novos espaços. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 69)

Aprendemos com, no e pelos espaços. Criamos laços, vínculos e memórias. Mesmo que tomando-o apenas como referência, não temos como prescindir o seu entrelaçamento em nossas experiências e nas representações que porventura façamos delas: tanto as lembranças que recordamos, como as histórias que narramos estão associadas ao espaço e aos lugares. Nas palavras de Ricoeur (2014), “a transição da memória corporal é assegurada por atos tão importantes como orientar-se, deslocar-se, e, acima de tudo, habitar”. As experiências musicais formativas lembradas estão intrinsecamente associadas a lugares. Mateus Fernandes (AMBP/EMI) nos permite ver em seu relato, a importância da escola para constituição de suas EMF ao trazê-la como o lugar em que aprendeu a gostar de novos estilos musicais.

quando eu estava no 7º ano da escola, estudava no SENSO, uma escola em Samambaia-DF, meus amigos ouviam muito *rap*, eu também ouvia. Mas não

era tanto nessa época eu preferia mais eletrônica, mas por influência deles passei a ouvir mais *rap*. Nesse mesmo ano um amigo da escola chamado Jizreel que tocava baixo me chamou para fazer aulas de música numa escola em Samambaia chamada “universo musical”. Eu aceitei e escolhi fazer aulas de violão porque meu avô tinha um violão que eu gostava muito, que eu fingia estar tocando na casa dele quando era criança. Com 3 meses de aula, o Jizreel, minha turma e eu apresentamos para todos da escola uma música na feira cultural da escola e eu toquei violão. (MATEUS FERNANDES, AMBP/EMI)

Na composição de sua história, Mateus segue pontuando todos os espaços e lugares que constituíram sua formação musical: a escola onde estudava, a escola de música e a casa do avô. Todos esses espaços são imprescindíveis para que o autor do relato possa construir sua narrativa (auto)biográfica, e anterior a isso, para que ele possa lembrar dessas experiências. Ou seja, em seu ato de recordação, memória musical, lugar e os personagens, que configuram a dimensão da compreensão do outro, emergem de forma nítida no relato.

Entendo, portanto, a dimensão do lugar como entrelaçada a qualquer prática (auto)biográfica. Para conceber uma abordagem musicobiográfica da formação musical, é preciso ter em mente os entrelaçamentos do espaço com a experiência. Seja a experiência buscada como lembrança no desenvolvimento do AMBP, seja a experiência que toma forma na evolução das práticas formativas, o espaço e o lugar seguem subsidiando e “costurando-se” à materialidade dos acontecimentos passados e presentes.

Uma perspectiva musicobiográfica da formação musical visa manter as práticas e estratégias formativas vinculadas a atualidade da influência do espaço nos processos de formação. É preciso aprofundar as reflexões acerca dessa questão, visando compreender melhor tal fenômeno. No entanto, é possível elaborar algumas proposições práticas, a ser experimentadas, como, por exemplo, configurar situações em que os sujeitos envolvidos no projeto formativo possam experimentar uma lentificação do tempo e a ampliação da percepção do espaço como meio de fortalecer a compreensão da relação dessas dimensões com a aprendizagem musical. Isso pode ser possível criando espaços de formação, como o AMBP, onde o tempo de formação proposto pelo projeto, seja um tempo de elaboração de si-mesmo, de suspensão das obrigações externas, um tempo de reflexividade biográfica.

### **6.3 Configurando processos de formação musical em uma perspectiva musicobiográfica**

A ação de apreender e ressignificar o tempo da vida, sobre o qual se inscrevem as experiências musicais formativas, move o sujeito em direção à compreensão de sua própria temporalidade. Por analogia, ao apreender e ressignificar o “tempo da música” impresso na lembrança, cujo arranjo se baseia em “durações de sons” com significados únicos, que exige tempo para ser lembrado, torna-se possível ao sujeito perceber que a música tem uma temporalidade própria, interna à lógica por meio da qual ela é percebida, retida e recordada, que vai além da lógica das “batidas por minuto” percebidas pela audição.

Ainda não está claro como essa característica específica da música, que emerge em meio às recordações, pode ser explorada no AMBP. No entanto, ela se faz presente e mobiliza, perceptivelmente, o ânimo do sujeito em direção a uma integração com esse “tempo musical”, que se distingue da temporalidade da vida.

Ao considerar uma música curta, pulsante e de batidas rápidas, que venhamos ter como referência de uma experiência musical formativa, corremos o risco de que ao ser recordada e configurada narrativamente, tal evento exija uma quantidade de “tempo cronológico” bem maior, do que aquele transcorrido no evento da percepção e retenção dessa mesma música. Por outro lado, alguns acontecimentos que se passaram conosco e levaram dias para encerrar o período referente à sua ocorrência, podem ser configurados narrativamente em questão de minutos, visto que tomamos como fio condutor apenas aquilo que julgamos essencial para elaborar o enredamento da história.

Para fins de elucidação e comparação, menciono as experiências vividas no AMBP em que, ocasionalmente, ao recordar uma experiência musical formativa, as colaboradoras não se davam por satisfeitas em cantar apenas as partes principais ou um trecho curto da música nos momentos de partilha dos relatos, especialmente as estudantes adultas. Elas queriam cantar, fazer dinâmicas e efeitos vocais, se entreolhavam para dar ênfase em algum trecho da letra e se preparavam para o grande acontecimento de chegar no refrão, caso houvesse, ou chegar em alguma parte emblemática da canção.

Fui tomado pelo fascínio diante dessa percepção, ao ler as narrativas (auto)biográficas e reassistir os vídeos dos encontros. Noto um atrevimento elegante

da música ao subverter nossas noções de entendimento e organização do tempo e da sua configuração na narrativa (auto)biográfica. Depreendo desse acontecimento, a compreensão da força e do potencial que a música que emerge das EMF possui dentro de projetos onde haja oportunidade para sua manifestação. São complexas as relações que dizem respeito ao tempo e ao espaço das EMF e de como elas se organizam na memória musical, como se apresentam como lembrança e como são configuradas na intriga musical.

Todo esse processo sugere a necessidade de aprofundamento compreensivo, porém, a partir das compreensões até aqui desenvolvidas, é possível inferir que ele pode ser apreendido e compreendido biograficamente dentro da lógica dos processos de biografização do sujeito e trabalhado de modo a contribuir para sua formação musical. Mas esse processo só pode ser *experenciado* no contexto de um tempo-espaço de formação que acolha as experiências musicais formativas do passado, transformando-as em acontecimentos musicais significativos no presente.

A partir dessas colocações é que apresento a proposta do AMBP de uma forma atualizada em relação àquela que desenvolvi na pesquisa. Tal proposta amplia a compreensão de um *tempo-espaço-lugar* da formação, que reconhece a necessidade de um deslocamento intencional do tempo cronológico para que a constituição desse espaço de formação tome forma sobre uma temporalidade própria no presente.

Esse *tempo-espaço-lugar* da formação, todo projeto formativo tacitamente personifica e materializa, pois, é inerente a qualquer experiência humana. A diferença que os projetos formativos musicobiográficos apresentam é o caráter intencional na proposição de um *tempo-espaço-lugar* da formação musical, pois visam promover uma aprendizagem biográfica.

Considero, portanto, que segundo uma perspectiva musicobiográfica da formação musical, seja essencial pensar e realizar projetos formativos que criem condições para a aprendizagem biográfica do sujeito e os instrumentalize para poder experimentar esse modo de aprendizagem em situações intencionalmente configuradas, no espaço de uma instituição formal de ensino.

Para criar tais condições de aprendizagem biográfica, proponho a utilização do AMBP como instrumento/estratégia/possibilidade de efetuação dessa ação no âmbito do IFB-CCEI. Outros projetos formativos que busquem orientação na perspectiva musicobiográfica da formação musical, podem vir a ser construídos e expandir o alcance das proposições que apresento.

Sendo assim, o AMBP passa a ser configurado como um projeto formativo, pensado e efetuado segundo um *tempo-espaço-lugar* que comporte as experiências musicais formativas dos sujeitos e promova situações de aprendizagem biográfica. Tudo isso é configurado para que a relação do sujeito com a música esteja em evidência, assim como, o trabalho reflexivo do sujeito sobre a dimensão da memória musical presente nas EMF.

Por isso, como formadores devemos abrir espaços de escuta, que estimulem a reflexividade do sujeito para que ele possa perlaborar suas experiências musicais formativas e realizar as operações de subjetivação e atribuição de sentido que caracterizam uma aprendizagem biográfica.

Contudo, todo esse arranjo só fará sentido para os sujeitos envolvidos no processo e só alcançará os objetivos que justificam a sua realização, se configurado a partir de uma hermenêutica interessada em buscar sentido nas objetificações que os sujeitos produzem a partir de suas experiências, na produção de suas narrativas musicobiográficas.

As produções objetivas dos sujeitos, suas obras, tornam possível a dinâmica da ação do AMBP, mas é o trabalho hermenêutico que o torna efetivo, compreensível e explicável, e que garante a continuidade desse “movimento musicobiográfico” do sujeito, ordenando sua direção.

Essa hermenêutica difere da leitura que busca encontrar sentido na lógica interna da estrutura da obra, apenas. Trata-se de uma hermenêutica que exige uma legibilidade prévia, noções de mundo prévias que possibilitam a leitura adequada do texto biográfico, seja ele escrito ou não, seja ele o próprio sujeito lendo a si-mesmo ou lendo o outro, que se revela como texto vivo. Daí apreendo a singularidade e força que caracterizam o olhar instrumentalizado do pesquisador em música, pois essa forma de leitura busca explicar, compreender e apropriar-se do mundo musical que se abre diante da obra, ou seja, aquilo que se manifesta para além do texto como horizonte de expectativa e de possibilidades.

A abordagem (auto)biográfica não assina a ideia de se criar e manter alguma espécie de “privilégio” do formador/facilitador ou do pesquisador como “o portador” da “visão hermenêutica”. Pelo contrário, os dispositivos de formação (auto)biográfica buscam capacitar os sujeitos com a noção de reflexividade biográfica que se projeta na criação de sentidos e de modos de interpretar a si-mesmo, o outro e o mundo,

materializando-se em novos modos de ser e agir na existência, o que na prática, trata-se de uma postura hermenêutica diante da própria história de vida.

Os efeitos de expor-se às situações de formação, como as propostas pelo AMBP, são percebidos, de modo assertivo, biograficamente. Ou seja, uma perspectiva musicobiográfica pode levar o sujeito a compreender a si-mesmo e o outro, sua temporalidade e seus lugares de experiência, seus saberes musicais e sua memória musical de formas renovadas, reconfiguradas. Ele passa a compreender a si-mesmo como um outro que a cada instante ressignifica e reconfigura seu ser e agir no mundo. Essa (re)configuração se efetiva em micro ações contínuas, segundo as quais o sujeito se inscreve no mundo, *biografizando* sua existência.

É certo que a formação do sujeito está para além da aprendizagem, o sujeito se forma na vida. Não é a instituição, um dispositivo ou um projeto formativo que determina os rumos de sua formação. Segundo Alheit (2006), nós estamos sempre aprendendo, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, ouvindo música, tocando violão nos almoços de família, cantando canções de discos que descobrimos, assistindo televisão ou navegando na internet “tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos”. (ALHEIT, 2006, p. 177)

Não é possível artificializar a formação do sujeito, podemos apenas implicar-nos nela. O AMBP não cria a aprendizagem biográfica porque ela se configura como uma capacidade do próprio sujeito que é efetuada nos “universos de aprendizagem” que se inscrevem nos mundos-da-vida e estão associados a espaços sociais determinados, não podem ser fabricados ou comandados artificialmente (ALHEIT, 2006). No entanto, esses “universos de aprendizagem” revelam processos que podem ser acompanhados pedagogicamente, e é a partir dessa oportunidade que o AMBP se configura: conhecendo os processos formativos que o sujeito vive e oferecendo condições para que ele amplifique sua capacidade de lidar com esses processos. Criando *tempos-espacos-lugares* de formação com música.

Entendo também, que as “experiências musicais formativas” estejam para além de uma redução do tipo “coisas que foram aprendidas”. As EMF se dão na vida e trazem saberes musicais, mas também saberes da experiência e permitem que o sujeito, por meio da música, esteja sempre em contato e se formando com e por meio das dimensões das EMF.

Um dos objetivos que consigo enxergar como fundamentais ao se adotar uma perspectiva musicobiográfica da formação musical é que após a realização de um

projeto formativo musicobiográfico, o sujeito compreenda que aprender pode ser aprendido e que lhe é possível seguir reconfigurando sua aprendizagem. Esse é um desafio para todas as áreas da Educação na contemporaneidade e acredito que não existam respostas simples. Porém, dentre várias possibilidades, enxergo e esboço aquela que me vem a partir das leituras, reflexões e construções realizadas na pesquisa. Como docente e pesquisador, acredito ser necessário refletir e agir, observar e interpretar nossas ações e seus efeitos na realidade com o objetivo de compreendê-las e de compreender-se, segundo um processo ininterrupto de reflexividade biográfica.

É preciso interpretar nossa ação e (re)configurá-la, lhe atualizar o sentido a cada novo movimento que efetuamos no mundo, pois, assim, acredito ser possível ao sujeito compreender o quanto e como ele pode aprender a aprender. E essa compreensão revela que aprender pode ir além dos saberes de conteúdo e dos conteúdos dos saberes. Ou seja, projetos formativos musicobiográficos, conforme proponho na pesquisa, criam ambientes para que o sujeito possa aprender música, da música e com a música ao longo do projeto, assim como possibilitar a aprendizagem de novos modos de ler, interpretar e ressignificar as músicas aprendidas e as dimensões que a elas se entrelaçam e, por fim, que o sujeito possa seguir constituindo modos próprios de aprender música.

Realizar escolhas e tomar decisões a partir da consciência de um horizonte de possibilidades de efetuação que se constrói a partir da compreensão da própria história de vida com a música é se constituir, efetivamente, autor, leitor e intérprete de sua biografia musical. Um sujeito autor, leitor e intérprete de si-mesmo, ao se colocar biograficamente diante dos seus processos de formação, se torna capaz de realizar o empilhamento das experiências vividas e integrar aquilo que os recortes institucionais e sociais separam e especializam, reunindo-as em uma figura de si com sentido particular. (ALHEIT, 2006)

A partir das construções realizadas na pesquisa, junto às proposições de Alheit (2006) chego ao entendimento de que a formação é, de fato, autônoma diante dos currículos, dispositivos e estratégias formativas e não é redutível às suas formas organizadas e institucionalizadas (ALHEIT 2006, p. 190). Assim sendo, concluo que a formação musical engloba todo o complexo das experiências musicais formativas vividas cotidianamente, sejam aquelas que se configuram como acontecimentos singulares, como encontros memoráveis ou como recorrências e estado de coisas.



Na esfera do vivido, a aprendizagem musical e a formação musical estarão essencialmente ligadas ao contexto da biografia individual do sujeito, ou seja, sintonizada com a sua condição biográfica. As relações do sujeito com a música, no âmbito da sua condição biográfica podem, portanto, se desenvolver e se transformar se os processos aprendizagem participarem da sua formação como instrumentos de mediação, não como fim em si mesmo.

As relações do sujeito com a música, especialmente suas experiências musicais formativas, antecedem a aprendizagem estruturada, seja ela formal, não formal ou informal, mas constituem outras formas de aprendizagem e de formação musical. Por isso, a elaboração de sentidos a partir de suas EMF, no espaço do AMBP, se configura ao sujeito como oportunidade de compreensão de si-mesmo, do outro e do mundo, permitindo a emergência de saberes de experiência e de novos modos de aprender, apreender e compreender suas experiências com música e as suas experiências musicais formativas (ARAÚJO, 2017). Com isso, o sujeito, por meio dos processos de reflexividade biográfica, se torna capaz de colaborar na gestão de sua formação musical e ter na aprendizagem musical, formal, não formal ou informal, um instrumento de mediação para ampliação dessas compreensões e da ampliação do alcance de sua formação musical.

#### **6.4 A proposta musicobiográfica como convite à reflexividade e à ação**

Finalizando a construção proposta ao longo do capítulo, proponho uma síntese com a organização de proposições que visam delinear a concepção de “projetos formativos musicobiográficos”. Para tanto, apresento o “ateliê musicobiográfico de projeto”, AMBP, como uma proposta que engloba as características que enxergo como necessárias para definir um projeto dessa natureza.

No desenvolvimento das proposições e ideias que constituem o meu entendimento acerca do AMBP como projeto formativo, postulo como fundamento para compreender e apreender o sentido e a lógica de seu arranjo e realização, o entendimento acerca da perspectiva musicobiográfica da formação musical. Apesar deste trabalho oferecer como base de reflexão a minha compreensão atual sobre o termo e os conceitos que abarca, ele vem sendo desenvolvido por outros autores como Abreu (2017, 2018), Figueirôa (2016), Oliveira (2018).

Fundamentar e explicitar o AMBP como projeto formativo musicobiográfico e a partir de sua compreensão criar caminhos para a configuração de outros projetos formativos musicobiográficos foi o escopo da minha reflexão durante a escrita desse capítulo. Recorri ao cruzamento de temas variados e às ideias dos autores que trago como ancoragem teórica na pesquisa para justificar e embasar minhas proposições ou para trazer luz durante os exercícios de compreensão que se fizeram necessários.

Retomo a seguir, alguns pontos característicos do AMBP e apresento outros para encerrar um entendimento, mesmo que provisório, de minha proposição do que é o AMBP, e, conseqüentemente, um projeto formativo musicobiográfico que tem como base a perspectiva musicobiográfica da formação musical.

Como já afirmado anteriormente, o meu olhar acerca do AMBP tem sido transformado desde o início das minhas reflexões e no decorrer da aplicação do dispositivo durante a pesquisa-formação. O modo como o entendo e o apresento agora é em forma de proposição, pois é fruto de compreensões e reflexões decorrentes da análise do material biográfico obtido por meio do próprio ateliê, além da análise do funcionamento do dispositivo e do processo referente à sua execução.

Apresentei o AMBP como um espaço de construção biográfica das EMF, o qual considero portador de um potencial formativo musical, por explorar a capacidade de *biograficidade* do sujeito, ou seja, a capacidade do sujeito perlaborar a experiência musical vivida. Ao propor o AMBP como projeto formativo, tem-se a valorização de diferentes saberes, saberes musicais e saberes de experiência, assim como a mobilização de novos modos de reconhecer e interpretar esses saberes, permitindo ao sujeito a configuração de novas formas de aprender.

A perspectiva musicobiográfica da formação musical, que orienta a prática do AMBP, tem como objetivo levar o sujeito a construir, apreender, reconhecer esquemas a partir da elaboração e partilha de relatos (auto)biográficos em um espaço voltado para a promover a reflexividade do sujeito, visando a apreensão de uma “vida-formação com música” possível, um projeto de si com a música. Assim, esse espaço se enquadra em uma proposta de educação orientada para o sujeito, sem ignorar as exigências sociais, culturais e econômicas da sociedade contemporânea.

Promover projetos formativos que tenham na experiência uma fonte de saberes e de condições práticas para que haja uma mobilização do sujeito em prol de sua própria formação, traz consigo a oportunidade do sujeito experienciar uma certa “complementaridade orgânica entre os modos de aprendizagem formal, não formal e

informal” (ALHEIT, 2006), visto que no nível da experiência do sujeito, eles não sofrem compartimentação.

Toda a experiência musical formativa é válida e pode ter origem em situações que aconteceram com o sujeito, coisas que ele experimentou, fez ou que ele aprendeu. No fim do processo de elaboração e partilha das narrativas (auto)biográficas, é o sujeito que opera os seus processos de subjetivação para dar sentido ao seu processo formativo, é ele quem irá transportar a realidade vivenciada no interior do AMBP para no contexto da sua vida de uma forma biografizada e com sentido, como uma nova experiência.

Ao falar da aprendizagem formal, tenho-a em mente como a condição específica em que o AMBP se configura na minha pesquisa e em futuras práticas formativas que pretendo empreender dentro da instituição. Acredito que projetos formativos musicobiográficos, por terem como base a reflexividade, a proposição de projetos e o convite à ação, podem fazer valer o vínculo institucional permitindo que a sua prática reverbere em outros espaços dentro da escola e exerça influência sobre a estrutura de planejamento e organização educacional da instituição. Isso pode ampliar o alcance do projeto, ampliar as possibilidades de sua realização, além de promover um diálogo com outras áreas do conhecimento, configurando-se como *tempo-espaço-lugar* de formação musical não apenas na vida dos sujeitos aprendentes, mas também na vida de docentes e demais envolvidos nos projetos educacionais.

Com essa perspectiva em mente, acredito que o AMBP configura-se como oportunidade para a criação de um ambiente de formação que pode ser trabalhado em forma de rede, convidando outros *campi* da Rede Federal de EPT para integrar a proposta, tanto na realização do AMBP, como também oportunizando a participação dos estudantes em diferentes ambientes de formação que se consolidam quando se estrutura um trabalho em rede. Uma rede de formação musicobiográfica, abre espaço também para reflexões, construções, proposições e ações dos docentes formadores, envolvidos no processo.

É possível pensar o AMBP também como proposta de criação de ambientes de formação musical que ofereçam condições para a aprendizagem biográfica e proporcione a construção de saberes musicais. De fato, a perspectiva de um ambiente de formação musical inclui a transmissão de competências de base e de conhecimentos tradicionalmente tidos como parte essencial da cultura musical. Tal

proposta não exclui o saber de conteúdo, mas até mesmo essas competências “devem estar ligadas a experiências práticas e as habilidades cognitivas adquiridas devem ser relacionadas a competências sociais ou afetivas” (ALHEIT, 2006). Ou seja, o AMBP como ambiente de formação musical tem seu foco no sujeito e visa promover uma formação musical em que se apreenda outros aspectos da vida para além do musical, como propõe Araújo (2017),

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. (ARAÚJO, 2017)

Em seu trabalho, Araújo (2017) considera uma formação musical (auto)biográfica que seja capaz de lidar com outros aspectos da vida para além do musical: a compreensão do outro e de si-mesmo, uma formação ética. Para propor projetos formativos musicobiográficos, faz-se necessário “uma concepção de formação que concebe a negociação de sentidos, significados e valores consigo mesmo e com o outro em diferentes tempos da vida”. (ARAÚJO, 2017)

Temos, portanto, a possibilidade de criação de ambientes de formação musical que proporcionem um exercício reflexivo tanto na direção do caráter ético como estético da formação musical. Configurada a situação de aprendizagem musical, viabilizada pela abordagem musicobiográfica da formação musical, capaz de favorecer a aprendizagem biográfica do sujeito, cabe ao facilitador/formador promover encontros éticos e estéticos e oportunizar encontros memoráveis entre sujeito e experiências musicais passadas, presentes e futuras, que se mostrem carregadas de significado para o sujeito e sobre a qual ele possa seguir inscrevendo novos significados e atribuindo novos sentidos.

Dentro desse horizonte espaço-temporal aberto para a apreensão individual da formação, é preciso estimular momentos de suspensão das conexões externas irrelevantes à situação de formação, assim como a desaceleração do tempo *cronologizado*, para que o sujeito possa lidar com a própria experiência e com a do outro, respeitando a temporalidade sobre a qual se inscrevem experiências humanas significativas com música.

Experiências humanas com música podem ser formativas e se manter vivas na memória musical, esperando a ocasião para “soarem” novamente e se projetar nos

“ressonadores da alma” do sujeito, ecoando saberes musicais, ampliando compreensões e interpretações.

Por fim, o caráter contratual do AMBP revela o poder e o valor que habita cada história de vida. Por se tratar de uma prática de formação musical que se ergue sobre uma intencionalidade em todos os seus aspectos, ela visa valorizar a presença de cada sujeito, cada ação, cada palavra e cada registro. O ato contratual, em que os sujeitos se comprometem a zelar pela história do outro, mantendo respeito e discricção diante do relato do outro, sejam eles orais ou escritos, assim como o comprometimento com a veracidade das informações que ele partilha no interior do AMBP, fortalecem a noção de pertencimento e de compromisso do grupo.

A validação coletiva do acordo elaborado a partir de sugestões e anuência de todos, consolida a abertura de um *tempo-espaço-lugar* favorável a encontros musicais memoráveis, trocas musicais notáveis e possíveis acontecimentos musicais singulares.

A história de um se entrelaça a história de outro, de outro e de outro. Tem-se as histórias das músicas de todos e todos aprendem que importa, e muito, escutar a história da música de um, que ganha novas leituras, novas interpretações e novas oportunidades de se ressignificar e se reconfigurar, tanto na compreensão de si mesmo, como nos modos de ser e agir no mundo.

Nesse *tempo-espaço-lugar*, nesse “aqui-agora”, todos podem lembrar das músicas que lhe fizeram ser quem são e deixar que elas se somem aos seus processos de formação musical, projetando um horizonte de expectativas de quem se pode ser.

Aqui, todos sabem alguma coisa e cada um tem o que ensinar, o que oferecer. Basta garimpar nos seus tesouros de memória musical. No processo, cada um acaba descobrindo que existe algo que quanto mais você procura, mais você encontra; que quanto mais você partilha, mais você percebe que tem: experiências! E dessa riqueza, não existe nenhum sujeito pobre.

## EPÍLOGO

Tolos, disse eu, vocês não sabem  
Que o silêncio cresce da mesma forma que um câncer  
Escutem minhas palavras que eu posso ensinar vocês  
Segurem meu braço pois ele está ao seu alcance

*(Simon & Garfunkel, The Sound of Silence)*

O silêncio do prédio branco e cinza tornou-se lembrança em meio à música que escuto hoje ao meu redor, por mim percebida tanto dentro como para além das cercas da escola. Transcorrido esse tempo que passei desbravando o mundo novo que encontrei, adentrei, me impliquei e que me acolheu; vi gradualmente o surgimento de novas formas, cores e sons durante esse meu processo de (re)conhecimento de si-mesmo e do outro.

A cada dia que passa nova frases melódicas e novas “intrigas musicais” encorpam esse arranjo humano-sonoro que mesmo ao longe consigo ouvir e escolho dedicar uma escuta atenta. Celebro poder participar dessa obra, que vi passar por trechos pianíssimos e que segue agora um interessante crescendo, num andante, convidando outros para cantar, caminhar e contar suas experiências para colaborar na composição dessa imprevisível polifonia.

Começo esse trabalho de pesquisa com uma busca em minha memória musical, navegando até o mundo de minhas experiências sob a força do ato de recordação, encontro minhas lembranças e, ressignificando-as, construo novos sentidos da minha formação musical, tanto como músico, como docente e como pesquisador.

De dentro de minha embarcação, o si-mesmo, avisto um horizonte de possibilidades da minha formação e passo a agir no mundo com e pela música, para mim, para o outro e para a vida, lançando-me ao mar da existência, reconfigurado e renovado, mais uma vez.

O espaço institucional não me é mais estranho, tem se tornado lugar. Mais de dois anos se passaram desde que escrevi nas primeiras linhas do meu “diário de bordo” nesta pesquisa e reconheço o IFB-CCEI como meu lugar de pausa. Espaços

por onde antes apenas transitava, fosse por necessidade ou para conhecer e tentar entender sua arrumação e as pessoas que o habitavam, são, agora, familiares e significativos. Assim também são os sujeitos com que convivo, cujas vozes, hoje, reconheço como marcas e marcos desse lugar.

Poder ouvir hoje, sons que vem de longe, que reverberam e ecoam dentro do IFB-CCEI é uma capacidade que tenho desenvolvido ao longo dessa pesquisa. A cidade dos homens pulsa e canta para quem pode ouvir sua música e dançar, e, como diria Nietzsche, correr o risco de ser julgado insano. Cada um de nós sabe um tanto bom disso e sobre isso tem muito a dizer e contar, mas precisa saber se quem o ouve, quer, de fato, escutar.

Os sons não surgem do nada, não se propagam aleatoriamente e nem se precipitam a esmo sobre as formas materiais que encontram pelo caminho. Da mesma forma, os sons dessa pesquisa são sons que emergem da Vida e das vidas, são os sons das experiências que tomam forma no tempo e no espaço e atingem os horizontes de possibilidades aos quais foram destinados. São como o brado que rompe o silêncio, na força explosiva de ondas mecânicas que transcendem a fisicalidade do evento e levam uma mensagem carregada de emoção e sentimento humanos aos ouvidos de quem pode ouvir e ao coração de quem pode sentir.

Concluo, portanto, que quando se trata dos sons da vida do outro, é preciso quebrar o silêncio que cresce, se espalha e cala. Assumo, por fim, que não é sobre dar voz, é sobre escutar a palavra dita. Não é sobre sentir, apenas, é sobre se deixar atravessar pela vida narrada. Não é sobre averiguar, é sobre interpretar uma história de vida. Não é sobre entender o relato, de modo distanciado, mas sobre compreender-se diante do mundo do texto.

É isso que também compreendo por expor-se e manter-se aberto para receber as experiências do outro: mundos se revelam, meu mundo se reconfigura, se rearranja com coerência.

Nessa pesquisa, os sujeitos trouxeram suas experiências e, conseqüentemente, suas vidas. Agora, ao olhar para o IFB-CCEI enxergo-o como lugar que, juntos, colorimos, sonorizamos, harmonizamos e construímos sentidos, individuais e coletivos.

Retomando a letra da canção, *The Sound of Silence*, escrita por Paul Simon, destaco um trecho que, hoje, me chama ainda mais a atenção:

E na luz nua eu vi  
Dez mil pessoas, talvez mais  
Pessoas falando sem dizer  
Pessoas ouvindo sem escutar

Pessoas escrevendo canções  
Que vozes jamais compartilharam  
E ninguém ousava  
Perturbar o som do silêncio

Pergunto-me agora, ao fim da pesquisa, de tudo que foi elaborado e partilhado o quanto eu ouvi e o quanto escutei? Poderia ter escutado mais, visto mais, notado mais, aprendido mais... Não entanto reconheço que foi durante o processo que deu-se início o meu aprendizado sobre como ler e interpretar narrativas musicobiográficas para além da teoria. Pude descobrir meu real interesse nesse universo e adotar a postura adequada e digna diante do que é mais precioso para os sujeitos que se narraram durante essa pesquisa: a sua própria vida.

Pergunto-me também o quanto foi falado e, dentre tanto discurso efetuado, o quanto que foi dito? Acho que o mundo está reaprendendo a contar histórias, voltando novamente a atenção para aquilo que está presente na nossa vida, mas sufocávamos porque não ousávamos perturbar o som do silêncio.

Como diria Walter Benjamin (1994, p. 197), com a ascensão dessa “nova forma de comunicação”, que é a informação, um tipo que só tem valor no momento que é nova, a arte de narrar experiências está “em vias de extinção” e, assim, “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”.

Temos falado e ouvido de toda e qualquer novidade, de coisas, ideias e de pessoas. Temos falado também de nós mesmos, tentando evitar que sejamos convocados a dizer as coisas que estão caladas em nós ou pior, convocados a sossegar e escutar o que está sendo dito por meio das palavras outro.

Em ambas as situações, temos palavras que mal conseguimos escutar por termos aprendido a ignorar essa voz que nos parece estranha e quer “atravessar” nossas convenções e conversações para instaurar um regime de escuta. Por conseguinte, por não saber lidar com essa estranha voz e sua inconveniente necessidade de cuidado e de atenção, nós, ocupados e distraídos, supomos sua inutilidade e a silenciemos.

Enfim, teria ainda muitas outras perguntas e questionamentos, mas quero terminar indagando sobre o quanto foi escrito e quanto se deixou de escrever, de



narrar, de contar nesse processo; o quanto foi deixado de fora dos relatos e dos registros e por que?

Fomos treinados ao longo dos últimos séculos, pós iluminismo, a acreditar que nem tudo da vida precisa ser contado, pois nem tudo, ou quase nada, na vida individual será suficientemente interessante para ser escutado e receber *status* de utilidade ou finalidade para os outros, para a sociedade, para o “mundo real”.

Supõe-se a necessidade de uma racionalidade específica, validada, para submeter à prova a própria vida e a percepção que se tem dela e saber, prontamente, por métodos práticos não passíveis de falseamento experiências que servem e que não servem, o que devemos ou não devemos carregar na nossa bagagem de conhecimento, saberes, convicções, aspirações, ambições e projeções da nossa existência.

Aprendemos a incubar, por longos períodos, coisas que queríamos que todo o planeta soubesse no exato momento que elas tocam nossa consciência: as singularidades da nossa história, sonhos que gestamos, projetos e planos incomuns, acontecimentos icônicos, experiências marcantes, tanto como nossas experiências particulares com a música. Incubamos as nossas “coisas” e a nós mesmos, sufocamos aquilo que, secretamente, estimamos, mas que deduzimos não valer a pena levar ao plano dos assuntos da “vida real”, pois não passaria nos consagrados testes de racionalidade e, portanto, não haveria força suficiente para quebrar a casca, sair e habitar o “mundo real”. Mundo este que para toda espécie de neonato se mostra árido, inóspito, frio e indiferente.

Acredito que o entendimento que se tem de “mundo real” passa por ajustes e (re)configurações cíclicas e que se trata apenas de um ente simbólico, impassível e virtual. O que, ou melhor, quem na verdade o constitui e lhe dá materialidade são as pessoas que o habitam e lhe dão forma, são sujeitos que podem se tornar as pessoas da nossa vida, os “personagens” da nossa narrativa. São elas que podem nos receber no “mundo real” e ajudar a dar sentido à nossa manifestação nele. Elas acabam conhecendo parte de nossa história, dos nossos planos e nossos projetos, ajudam-nos a compreendê-los e a nos compreender melhor, para que possamos ser e agir no mundo, inteiros e conscientes, para e com o outro.

Isso é um pouco do que tomo para mim, existencialmente, como proposta de vida-formação-ação, ao final desse trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa me receberam e me acompanharam em meu caminho de compreensão: criamos um

mundo possível que de forma alguma se desvincula do “mundo real”. Os seus sons me alcançaram e adentraram meu arranjo de vida.

Tiro a lição de que esse trabalho marca o começo de uma jornada em busca da escuta, da capacidade de compreender melhor aquilo que está sendo dito nas diversas instâncias presentes no processo de formação musical. A partir disso, creio ser possível dizer mais e melhor, escutar mais e melhor, configurando possibilidades de formação que tragam mais sentido não apenas para o sujeito aprendente, mas para o docente/formador e para a instituição de formação.

Os sujeitos aprendentes precisam aprender a fazer discursos musicais que manifestem mais música do que dela falem; tendo em vista que nós, como docentes, também somos e sempre seremos aprendentes. Temos a oportunidade de olhar para a música da nossa vida na mobilização de um tempo-espaço presente, um “casulo espaço-temporal” de escritura de si e de *formabilité* que trazem a música ressignificada, reconfigurada e com novos sentidos atribuídos.

Trata-se, portanto, de um arranjo de *rearmonização* da nossa formação musical, abrangendo passado, presente e futuro: o passado das lembranças, o presente da significação e do sentido e o futuro do horizonte de expectativas. Ao ouvirmos esse arranjo “tocar” e ao deixarmos ele nos tocar, somos convidados a escutar essa “obra musical” da nossa vida com “outros ouvidos”, nos enxergar com “outros olhos” e vermos o si-mesmo como um outro, enriquecido em possibilidades de mudança, de formação biográfica. Eis um elemento basilar do grande projeto humano: mudar.

Concluo que o processo de formação musical coerente não apenas proporciona mudanças ao sujeito que o vive, mas propicia ao sujeito, o desenvolvimento de competências necessárias para que ele siga mudando, reconfigurando a si-mesmo. Assim, o projeto de formação musical do sujeito passa a ser projetar-se no mundo e nos mundos que diante dele se abrem, a partir dos significados de experiências musicais que ele segue (re)construindo e do sentido que ele atribui à sua história de vida com a música e da compreensão de si-mesmo como um outro.

Pensando a partir da *anima* de Aristóteles, creio estar posto o convite a nos movermos em direção ao outro, atentos e abertos à experiência e, nessa troca, ir diretamente às *anime* diante de nós e dizer: “não fale mais, deixe que sua alma me conte de você, pois o som do silêncio dela, já conheço bastante. Desejo ouvir o som

de sua voz, escutar as suas palavras e conhecer o que ela me diz sobre si-mesma, sobre o outro, sobre a vida, sobre o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*. Londrina, v.23, n.34, p. 125-137, jan./jun. 2015

\_\_\_\_\_. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

\_\_\_\_\_. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois educadores musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*. Campo Grande, v. 23, nº 45, p. 207-227, jan./jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A construção da Educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico metodológica. In: (Org. Moraes, D. Z.; Crystina, A; Martins, R) *Narrativas digitais, história, literatura e artes: atos de biogr@far*, Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 34-69

ALHEIT, Peter. Processo de formação e aprendizagem ao longa da vida. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: (Org. ILLERIS, Knud), *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 138-152, 2013.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. Construindo sentidos na Educação Musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CESAM. *Dissertação* (Mestrado em música). Universidade de Brasília, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. 2001. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1995.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1994c. p.197-221.

BRASIL. *Lei no 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, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. IFB – Instituto Federal de Brasília. *PPI – Projeto Pedagógico Institucional*, Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Federal de Brasília. *IFB em Números*. Disponível em: <<http://ifbemnumeros.ifb.edu.br>>. Acessado em: 13/10/2018

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livretoinstitutos.pdf>>. Acessado em: 30 de outubro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acessado em: 11/08/2017

BRASIL. Instituto Federal De Brasília. *Plano De Curso Técnico Em Equipamentos Biomédicos Subsequente Ao Ensino Médio*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=8347>> Acessado em: 14 de outubro de 2018.

CULTURA, Secretaria de. Casa do Cantador sedia III Festival Regional de Repentista do DF. *Agência Brasília*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.agenciabrasilia.df.gov.br/noticias/item/2070-casa-do-cantador-sedia-iii-festival-regional-de-repentista-do-df-secretaria-de-cultura.html>> Acessado em: 19/05/2016

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

\_\_\_\_\_. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo Projeto*. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.333-346 | abr. 2011

\_\_\_\_\_. *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012a.

\_\_\_\_\_. Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, nº 51, set. Dez, 2012b.

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

FERREIRA, M. de S. Ensino de Música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos. 2017. 229 f. *Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música*, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FIGUEIREDO, Michel Siviero; MAGALHÃES, Luiz Cesar Marques. Educação musical no ensino médio: uma pesquisa-ação no IFBAIANO campus Santa Inês. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. Construção de Laços Pelas Experiências com as Escolas Parque de Brasília: A História de Vida de Duas Professoras de Música. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2017.

GAULKE, Tamar Genz. Professores de música e a escola de educação básica: Narrativas de desenvolvimento profissional. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica UFMT, 2016, Cuiabá. *Anais...* Eixo Temático 2: Espaços formativos, memórias e narrativas. VII CIPA: Cuiabá, 2016.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento Profissional De Professores De Música Da Educação Básica: Um Estudo A Partir De Narrativas Autobiográficas. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

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.

KANDLER, Maria Ana. A música nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão de literatura. XVII Encontro Regional Sul da ABEM, 2016.

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.

MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Orgs.) *Qual o espaço do lugar?* Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

MOLL, Gabriela. *Agência Brasília*. Casa do cantador comemora 29 anos. Em: <<http://www.agenciabrasilia.df.gov.br/conteudo-agencia-brasilia/item/21245-casa-do-cantador-comemora-29-anos.html>> Acesso em: 19/05/2016

OLIVEIRA, Edson Barbosa de. A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores: um estudo com documentação narrativa. 2018. *Dissertação* (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília.

PACHECO, Eliezer (Org.). In: *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v.41 n.1 p. 67-83, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, M. C. e SOUZA, E. C. (2017). O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26.

QUEIRÓS, Ardiley. RAP, O CANTO DA CEILÂNDIA. *Curta-metragem*. Brasília-DF: 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

\_\_\_\_\_. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS v.19 n. 37: A Universidade, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *DEBATES*, UNIRIO, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

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

RICARDINHO. Zé Mulato e Cassiano - A Dupla Três em Um. Disponível em: <[http://www.boamusicaricardinho.com/zemulatoecassiano\\_21.html](http://www.boamusicaricardinho.com/zemulatoecassiano_21.html)> Acesso em: 19/09/2016

SANTOS, Fátima. *Rádios EBC*. Maior São João do Cerrado é realizado pela nona vez no Abadião, em Ceilândia. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/2015/08/major-sao-joao-do-cerrado-e-realizado-pela-nona-vez-no-abadiao-em-ceilandia>> Acesso em: 19/09/2016

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994 (1983).

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995 (1984).

\_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997 (1985).

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, Fátima. *Rádios EBC*. Maior São João do Cerrado é realizado pela nona vez no Abadião, em Ceilândia. Em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/2015/08/major-sao-joao-do-cerrado-e-realizado-pela-nona-vez-no-abadiao-em-ceilandia>> Acesso em: 29/06/2017

SILVA, Mara Pereira. A Música como experiência Intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: Um Estudo a Partir de Entrevistas Narrativas. *Dissertação* (Mestrado em música). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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 PRODUCÊNCIA DO CENTRO-OESTE, 1., 2012, Distrito Federal. *Anais...* Distrito Federal: ABEM, 2012. p. 54-62.

SILVA, 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.

SILVA, 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.

SOUZA, Eddy Lincolin 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.

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

TAVAREZ, Breitner. Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 2 maio / agosto 2010

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. São Paulo: Eduel, 2013.

WIKIMEDIA. Biblioteca do mosteiro Wiblingen. Cronos e a história. Escultura de Dominikus Hermenegild. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Klosterbibliothek\\_Wiblingen\\_08.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Klosterbibliothek_Wiblingen_08.jpg)> Acesso em: 29 de setembro de 2018

## APÊNDICE 1

**FORMULÁRIO PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ATELIÊ BIOGRÁFICO.  
PRIMEIRA ETAPA – ATELIÊ BIOGRÁFICO**

NOME: \_\_\_\_\_.  
IDADE: \_\_\_\_\_. E-MAIL: \_\_\_\_\_.  
TELEFONE: \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_\_\_.  
END: \_\_\_\_\_.

Esse formulário faz parte de um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de mestrado que tem como tema "as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar", e deve ser preenchido pelos colaboradores da pesquisa após o estudo do material de apoio(ebook), disponível nesse link: <https://goo.gl/keQLS2>.

Durante sua participação no projeto de extensão, você poderá ser solicitado a visitar suas respostas e talvez reelaborar o seu relato. No entanto, a participação dos colaboradores nessa etapa da pesquisa se dará dentro do limite de 20 horas, tempo previamente estipulado para o projeto de extensão.

1 – Cite o lugar em que você nasceu e fale um pouco sobre ele:

*Obs.: Essa questão busca levar o colaborador a refletir sobre os conceitos de espaço e lugar, conforme lhe foi apresentado no vídeo, e evidenciar qual o ponto inicial da sua relação com o espaço e com o lugar*

R. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

2 – Faça uma breve descrição do local/espaço/região em que você mora e há quanto tempo você vive nele. Fale um pouco sobre suas experiências com/nesse espaço.

*Obs.: Nesse tópico o colaborador irá discorrer de duas formas distintas sobre o mesmo objeto. Em um primeiro momento irá descrever o local onde vive atualmente e em um segundo momento relatar um pouco de sua experiência pessoal e singular nesse espaço. O objetivo da questão é fazer emergir na fala do colaborador sinais que demonstrem se esse local se trata de um lugar para ele ou apenas um espaço.*

R. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

3 – Você considera o local/espaço onde você vive como sendo “o seu lugar”, que constitui parte de quem você é, onde você vivenciou e vivencia experiências importantes e significativas da sua vida? Se não, qual seria, então, esse local/espaço que você chamaria de “seu lugar”? Justifique suas respostas.

*Obs.: Nesse tópico o colaborador é convidado a refletir sobre sua relação com o espaço onde vive e como ele identifica essa relação. A questão serve como instrumento direcionador na seleção dos colaboradores da segunda etapa do ateliê, pois aqueles que responderem que identificam a região onde se insere o IFBCCEI como seu lugar serão convidados a participar do ateliê biográfico de projeto.*

R. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4 – Esse local/espaço que você considera seu lugar foi/é um contexto onde você vivenciou/vivencia experiências musicais? Fale um pouco sobre essas experiências e dê exemplos de contextos e lugares onde essas experiências aconteceram.

*Obs.: Esse tópico serve como um pré-ateliê ao possibilitar que os colaboradores compartilhem brevemente suas experiências musicais formativas. Também fornece contextos e lugares que podem ajudar na percepção mais ampla, dentro da pesquisa, acerca de como a música foi/é vivenciada por esses sujeitos na região/espaço que eles consideram como seu lugar*

R. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5 – Você considera a região/espço onde está instalado o IFB *campus* Ceilândia como seu lugar? Justifique sua resposta.

*Obs.: Aqui os colaboradores confirmarão, ou não, com suas próprias palavras as percepções fornecidas nas questões anteriores acerca de sua relação com a região/espço onde se insere o IFBCCEI. É fundamental para a pesquisa que os sujeitos colaboradores que participarão do ateliê biográfico de projeto identifiquem a região/espço onde se insere o IFB como seu lugar.*

R. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2

Link para [Ebook](#) (acesso online)



### Apresentação

Você já parou para pensar nos lugares e contextos que fazem parte das suas experiências musicais, desde o seu primeiro contato com a música até os dias de hoje?

Esse "ebook" tem como objetivo, apresentar ideias acerca de como o ESPAÇO e o LUGAR se relacionam com a nossa vida cotidiana e com as experiências que fazem parte da nossa história, especialmente com as experiências musicais.

Você vai descobrir que é muito importante pensar no que nós entendemos e chamamos de lugar e como ele está relacionado com as nossas experiências e com a nossa formação.

Se você deseja fazer parte desse processo de formação e construção de conhecimento, inscreva-se, assista os vídeos e preencha o Formulário Diagnóstico. O que você tem a dizer é muito importante para o desenvolvimento e sucesso desse projeto!

Obrigado!

Hugo L G Souza

Made with using **traktio**

## Ideias sobre Espaço e a construção do Lugar

Qual o ESPAÇO do LUGAR no mundo em que vivemos? Como nossas experiências contribuem para a construção do nosso lugar no espaço e meio ambiente que nos cerca?

Nós percebemos e interpretamos o ESPAÇO subjetivamente e damos significado aos lugares que fazem parte da nossa vida.

Assista os próximos vídeos e pense um pouco na sua relação pessoal com o ambiente ao seu redor. Não deixe de compartilhar suas idéias no Formulário Diagnóstico!

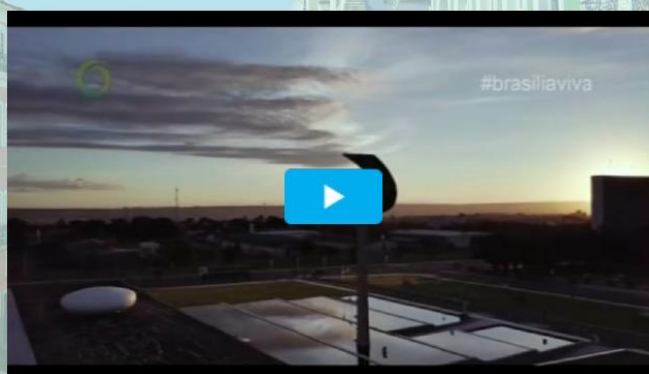


Made with  using *trakto*.

## Um pouco de ESPAÇO...

O espaço ao nosso redor oferece infinitas possibilidades para vivermos nossas experiências. Nele configuramos nosso movimento e ação e desenvolvemos o trajeto de nossa vida.

Estamos sempre aprendendo a lidar com o ambiente ao nosso redor, mas nunca o conheceremos por completo, nem teremos ciência de todo o seu espaço. Cabe a nós, apenas, continuar mantendo contato enquanto transitamos por ele.



Made with  using *trakto*.

## Quais são os seus LUGARES?

A localidade onde escolhemos pausar nosso movimento, atende a certas necessidades biológicas, sociais, emocionais, além de expectativas pessoais e subjetivas. Ou seja, essa localidade de reconhecido valor se torna um lugar, pois inspira pausa no movimento.

Yi Fu Tuan, um famoso geógrafo sino-americano, afirma que um espaço torna-se lugar quando ele nos é inteiramente familiar e utiliza o termo TOPOFILIA para falar do elo afetivo entre a pessoa e o ambiente físico.



Made with  using **trakto**.

## Percepção e interpretação do meio ambiente. Experiências individuais de Lugar.

Como cada pessoa percebe o espaço? Como cada pessoa interpreta uma localidade? As respostas a essas perguntas são pessoais e a única maneira de acessá-las é ouvindo o sujeito que percebe, interpreta e dá significado ao espaço e ao meio ambiente que o cerca.

Diferentes pessoas terão diferentes percepções do espaço e do meio ambiente ao seu redor.

Imagine, por exemplo, que em uma cidade se encontram um geógrafo, um taxista, um turista e um morador. Cada um deles irá perceber o ambiente da cidade do seu jeito, pois cada um tem o olhar alinhado em perspectivas distintas e modos próprios de organizar e estruturar o espaço que os cerca.

Made with  using **trakto**.

O geógrafo, que estuda o espaço da cidade, não irá, necessariamente conseguir andar pela cidade como o taxista o faz. Este, por sua vez, que trabalha circulando pela cidade conduzindo passageiros a vários locais, pode não conhecer a cidade como o morador que vive nela.

O morador conhece o bairro onde vive, as ruas, vários detalhes da cidade, e ali identifica lugares. Já o morador não irá, provavelmente, repousar sua atenção ou o seu olhar sobre os mesmos locais que o turista, que está em um processo de exploração do espaço e do ambiente que compõem a cidade.

Made with  using **trakto**.

## O tempo e as relações humanas nas experiências íntimas de Lugar

### TEMPO E LUGAR

Quanto tempo demora para se sentir um lugar? Yi Fu Tuan nos diz que o homem moderno se movimenta tanto e vive tantas mudanças que fica difícil criar raízes e muitas vezes a experiência de lugar é superficial e rasa.

Geralmente, são experiências pequenas e rotineiras que irão nos vincular a um lugar. Pois são sentidas no corpo, nos sentidos, nas emoções.

Você pode perceber o meio ambiente visualmente e ficar impactado, mas você precisa de tempo para sentir um lugar. Entretanto, inúmeras vezes o que pode contar muito mais na formação de um lugar é uma experiência breve, mas intensa.

Made with  using **trakto**.



### LUGAR NAS RELAÇÕES HUMANAS

Em uma relação humana, lugares íntimos começam a surgir quando as pessoas estabelecem verdadeiramente contato, pois os locais participam de certa forma da experiência. Nem sempre eles são lembrados, mas lugares que surgem como fruto das relações humanas de intimidade são pessoais e não permanentes. Ficam gravados no fundo da memória de quem vive a experiência, e quando são lembrados trazem uma imensa satisfação.

Poderá ser a cadeira de balanço da fazenda, a primeira coisa a ser lembrada quando se pensa no almoço na casa dos avós. Ou a sala de estar e a varanda podem ser os lugares em que o pai pensa ao lembrar das brincadeiras com os filhos já crescidos.

É interessante pensar que até mesmo uma pessoa pode se tornar ou completar o significado de lugar para outra. Por exemplo, chegamos em casa, em nosso lar, e não encontramos quem, como de costume, esperávamos que lá estivesse. A sensação que temos é que ainda não pausamos, não chegamos, de fato. Sentimos que para ser completo o lugar precisa da pessoa. Ou seja, as pessoas também agregam qualidades ao lugar.

Made with  using **trakto**

### Considerações finais

A exposição da diferença entre ESPAÇO e LUGAR, na perspectiva da Geografia Humanista, proposta nesse "ebook", tem como principal objetivo, levar o sujeito a identificar os lugares presentes nas suas experiências musicais formativas. Para isso, faz-se necessário diferenciar espaço e lugar, e ratificar que cada sujeito define lugar a partir de sua perspectiva.

Concluimos que o lugar é único para cada indivíduo e que duas pessoas jamais irão enxergar a mesma realidade. Mesmo vivendo experiências em um mesmo local, cada um terá a sua percepção, interpretação e visão do mundo.

Que as ideias aqui propostas possam colaborar na reflexão e construção do seu "ser, estar e agir" no mundo. Pois sabemos que seja no tempo ou espaço, em qualquer momento ou lugar que estivermos indo ou vindo, parando ou nos movendo, sozinhos ou não; como humanos sempre estaremos em busca de significado e de sentido. Estaremos sempre em busca do nosso lugar no mundo e na existência.

Made with  using **trakto**

E então, quer falar um pouco sobre Espaço, Lugar e Experiência Musical?

Ouvir o que o outro tem a dizer sobre si e sobre seus lugares, pode nos ajudar a conhecer melhor o mundo que nos cerca, a compreender o outro e seu modo de perceber e interpretar a realidade.

E tão importante quanto ouvir o outro é ouvir a si mesmo e o que se tem a dizer acerca do mundo e da realidade em que se está inserido.

Como você percebe e interpreta o espaço e o meio ambiente ao seu redor? Como você identifica seus lugares?

Queremos ouvir você!

- Preencha o Formulário Diagnóstico:

<https://goo.gl/forms/wg5HFhFBHArYoRQE2>

- Inscreva-se no projeto de extensão (DEX-UnB):

<https://goo.gl/RnsPFR>

(Tutorial: <https://goo.gl/GtnQYM>)

Made with  using **trakto**

## Sobre o projeto

O presente "ebook" é composto por textos e vídeos que buscam esclarecer os conceitos de Espaço e Lugar, a partir da perspectiva da Geografia Humanista.

Em conjunto com o formulário diagnóstico, esse material compõe uma proposta que busca proporcionar um espaço de troca de experiências, de formação e colaboração na construção de conhecimento.

O tema da pesquisa de mestrado que deu origem a essa proposta, trata das experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar. Os seus lugares e suas experiências, aqui compartilhados, irão enriquecer o nosso olhar e ajudar a aprimorar nossos sentidos ao lidarmos com diferentes espaços e ambientes em que vivemos nossas experiências musicais.

Grupo de Pesquisa – Ed. Musical e (Auto)Biografia: [musicobiografia.unb.br](http://musicobiografia.unb.br)

Made with  using **trakto**

### APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**Instituto de Artes - Departamento de Música**

**Programa de Pós-Graduação Música em Contexto (Mestrado)**

#### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO COLABORADOR DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade de nº \_\_\_\_\_, (em caso de menor de idade) 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, Hugo Leonardo G. Souza, brasileiro, portador da identidade nº 2.214.830, SSP/DF, a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre as narrativas orais e escritas produzidas no ateliê musicobiográfico de projeto, AMBP, realizado no Instituto Federal de Brasília *campus* Ceilândia, entre os meses de novembro de 2017 e abril de 2018. 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 colaborador ou do responsável pelo colaborador da pesquisa

## ANEXO 1

[Pesquisar Ação de Extensão](#) | [Confirmar Cadastro de membros de extensão](#)

**Confirmação de Inscrição**

<b>Título</b>	A Musicobiografização na pesquisa-formação-ação em Educação Musical
<b>Data de Início</b>	25/08/2017
<b>Data Fim</b>	29/06/2018
<b>Nome</b>	
<b>Participação</b>	<input type="radio"/> Bolsista <input type="radio"/> Não Bolsista <input type="radio"/> Externo
<b>Informação de Pagamento</b>	<input type="button" value="Adicionar/Modificar"/>

Considere preencher as informações de pagamento mesmo para participações voluntárias

**Termo De Compromisso**

1. Compete ao Estudante Extensionista de Graduação:
  - Participar das atividades propostas pelo PEAC do qual participa, e pelo Decanato de Extensão-DEX, como forma de construção e difusão do conhecimento e da prática extensionista (Exposição de Pôsteres e Comunicações PIBEX na Semana Universitária, Encontro PIBEX, Seminários de Extensão, entre outros eventos);
  - Caberá ao estudante extensionista não bolsista dedicar 15h semanais, totalizando 60h mensais às atividades do PEAC ao qual está vinculado, incluídos planejamento, estudo, avaliação e atividades junto à Comunidade;
  - Caberá ao estudante extensionista bolsista dedicar 15h semanais, totalizando 60h mensais às atividades do PEAC ao qual está vinculado, incluídos planejamento, estudo, avaliação e atividades junto à Comunidade;
  - Apresentar ao professor coordenador este Termo de Compromisso do Estudante Extensionista, devidamente preenchido, digitado e assinado, para que ele envie, via UnBDoc, à Secretaria do DEX;
  - Elaborar e encaminhar ao professor coordenador o Relatório de Atividades, respeitando o cronograma de entrega do relatório parcial e/ou final do Coordenador de PEAC, de modo a apresentar o desenvolvimento e os resultados do trabalho;
  - O relatório parcial e/ou final do Coordenador de PEAC, deverá ser enviado à DTE, no prazo divulgado por esta Diretoria, digitado e assinado, via UnBDoc;
  - Manter atualizado junto à DTE, o endereço eletrônico e o telefone de contato.
  
2. A participação do estudante em PEAC resultará em créditos em extensão no seu histórico escolar, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE nº 87/2006 e Edital PIBEX;
  - O estudante que participar de dois PEACs, concomitantemente, receberá créditos em extensão relativos a apenas uma participação;
  - Serão integralizados, no máximo, 04 (quatro) créditos em extensão por semestre no histórico escolar discente, obedecendo às orientações da Unidade Acadêmica de origem do estudante e Resolução CEPE nº 87/2006;
  - O lançamento dos créditos em extensão será realizado semestralmente pelo DEX e encaminhado à Secretaria de Assuntos Acadêmicos – SAA.
  
3. Os estudantes extensionistas deverão obedecer às orientações processuais, normativas e prazos estabelecidos pela Diretoria Técnica - DEX/DTE.
  
4. A participação em PEACs não gera qualquer vínculo empregatício entre o estudante de graduação bolsista ou não bolsista e a Universidade de Brasília-UnB.
  
5. A participação do bolsista PIBEX na Semana Universitária é obrigatória deverá ser assegurada pelo coordenador do projeto e/ou programa.
  
6. Durante a vigência da bolsa PIBEX, o estudante bolsista não poderá participar de outro programa de bolsa da UnB ou vinculado ao Ministério da Educação - MEC, que implique recebimento de benefício.