

“A MÚSICA QUE ME FORMA OU (TRANS)FORMA”: NARRATIVAS MUSICAIS NO ESTÁGIO

■ MÔNICA LUCHESE MARQUES

 <https://orcid.org/0000-0001-8628-6377>

Universidade Federal do Maranhão

■ TERESA MATEIRO

 <https://orcid.org/0000-0002-3527-8366>

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

Neste artigo, discutiremos a música como a materialização, representativa, exteriorizada no processo de formação de licenciandos, durante a disciplina de Estágio Supervisionado Curricular em um curso de licenciatura em Música, tendo como campo de atuação a escola de Educação Básica. Apresentamos como foi realizado o Ateliê Biográfico de Projeto, que fomentou narrativas orais, escritas e musicais entre os estagiários. A partir de suas partilhas musicais, de suas experiências automediais proporcionadas pela música, debatemos o papel da música nas histórias de vida em formação e as projeções profissionais de dois estudantes. O significado de música e formação, para estes, está centrado na experiência vivida do tocar e na materialidade sonora expressiva que conseguiram realizar com seus instrumentos musicais. A partir das ressignificações de suas experiências musicais vividas na disciplina, percebemos suas ressonâncias em suas formas de pensar a docência em música na escola. **Palavras-chave:** Educação Musical. Pesquisa (auto)biográfica. Estágio supervisionado. Formação de professores.

ABSTRACT

“THE MUSIC THAT FORMS OR (TRANS)FORMS ME”: MUSICAL NARRATIVES IN THE PRACTICUM

In this article we will discuss music as the materialization, representative, exteriorized in the education process of undergraduates, during the discipline of Curricular Supervised Internship in a Music Undergraduate course, having the field of action the basic education school. We present how the Biographical Project Atelier was carried out, which encouraged oral, written, and musical narratives among the students. Based on their musical shares, their self-medial expe-

periences provided by music, we discuss the role of music in the life stories in process and the professional projections of two students. The meaning of music and education, for them, is centered in the lived experience of playing and in the expressive sound materiality they were able to achieve with their musical instruments. From the re-significations of their musical experiences lived in the course, we noticed its resonance in their ways of thinking about teaching music in school.

Keywords: Music Education. (Auto)biographical research. Supervised practice. Teacher education.

RESUMEN “LA MÚSICA QUE ME FORMA O (TRANS)FORMA”: NARRATIVAS MUSICALES EN LAS PRÁCTICAS

En este artículo discutiremos la música como la materialización, representativa, exteriorizada en el proceso de formación de los estudiantes de pregrado, durante la asignatura de Prácticas en un curso de Licenciatura en Música, teniendo como campo de acción la escuela de educación básica. Presentamos cómo se llevó a cabo el Taller de Proyectos Biográficos, que fomentó las narraciones orales, escritas y musicales entre los estudiantes. A partir de sus participaciones musicales, de sus experiencias automediales proporcionadas por la música, se debatió el papel de la música en las historias de vida en formación y en las proyecciones profesionales de dos educandos. El sentido de la música y de la formación, para estos alumnos, se centra en la experiencia vivida de tocar y en la materialidad sonora expresiva que pudieron alcanzar con sus instrumentos musicales. A partir de las resignificaciones de sus experiencias musicales vividas en la disciplina, percibimos su resonancia en sus formas de pensar la enseñanza de la música en la escuela.

Palabras clave: Educación musical. Investigación (auto)biográfica. Prácticas tuteladas. Formación del profesorado.

Ideias para a abertura

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades (Krenak, 2020, p. 32).

Iniciamos o ano letivo de 2022, após aquele período pandêmico, lendo algumas páginas do livro escrito pelo ativista dos direitos indígenas, Ailton Krenak. Desse texto, escolhemos a epígrafe deste artigo, no intuito de relacionar as ideias dessas frases à temática que desenvolvemos, presencialmente, naquele semestre na disciplina de Estágio Curricular

Supervisionado: músicas e narrativas (auto) biográficas. As narrativas, como explicam Yedaide e Porta (2022, p. 245), “[...] permitenos, efetivamente, conhecer as experiências do mundo – no sentido de ordenar a escuta no que diz respeito à composição particular de alguns mundos”. Queríamos conhecer os mundos musicais dos estagiários e “suspender o céu” que, na cultura Krenak¹, significa ampliar o horizonte existencial e enriquecer nossas subjetividades.

Concordamos com o termo “mundos musicais”, de Ruth Finnegan (2007), que abrange a pluralidade de práticas musicais, que são situadas e relativas, e que dependem de ações individuais e coletivas, isto é, de convenções socialmente estabelecidas. Isso permite uma reciprocidade entre os papéis de impressão e de transformação da música na sociedade e vice-versa. Mello (1999), em suas pesquisas sobre a música Wauja, povo do alto Xingu, aponta que, para buscar entender o significado de música, língua ou som, é necessário compreender que seus “[...] nexos estão enredados, de forma lógica, à própria visão de mundo. Portanto, buscar os termos nativos para música implica em desvendar uma visão de mundo que é, antes, uma audição de mundo” (p. 88). Esse mundo que é compartilhado, mas também é individualizado.

O significado de música, língua ou som levanta discussões entre etnomusicólogos, musicólogos, compositores, intérpretes e educadores musicais, quanto à autonomia e funcionalidade, uma vez que essas perspectivas ainda permeiam o campo teórico e fundamentam as práticas musicais. Na semiótica da música, Nattiez (2005, p. 23) afirma que “a música só remete a si mesma; ela é autotélica: cada mo-

mento de uma obra musical remete a um momento anterior já ouvido ou antecipa um momento ulterior que, às vezes, pressentimos”. O autor fundamenta-se na musicologia pós-moderna, que mescla as duas visões sobre a autonomia e a funcionalidade da música, quanto ao texto e ao contexto musical.

Desse modo, o semiólogo francês propõe uma metodologia de análise musical que engloba tanto elementos intrínsecos à música quanto extrínsecos. Os primeiros referem-se às relações rítmicas, harmônicas, melódicas, baseadas em conhecimento técnico-musical enquanto os segundos relacionam essas estruturas musicais aos significados extrínsecos à música. Isso implica estabelecer correlações com o mundo exterior, com sentimentos e afetos, assim como com novos significados, que incluem o conhecimento do receptor ao seu contexto de composição, produção e veiculação do texto musical (Nattiez, 2005).

Um exemplo de como a música aponta para o campo da referência é o da cantora Maria Bethânia², que compara a música com o perfume, comentando que “não tem coisa que faça você, em fração de segundos, visualizar, sentir, viver, lembrar, raciocinar sobre um assunto, do que música e cheiro” (44’34”). A percepção é imediata e sensorial. Kovadloff (2008) afirma, em seu ensaio sobre o silêncio, que a “música, presença sonora, é, ela mesma, uma forma de silêncio”, pois necessita do ouvir pelo e com o corpo. A escuta e o tocar também enriquecem as nossas subjetividades, pois é vivida por existências e coexistências que as ressignificam em sua apropriação, em sua relação com o Eu e o Outro.

1 Povo indígena localizado em Minas Gerais, na região do Vale do Rio Doce. Indivíduos muito afetados pela extração de minérios, com grandes tragédias ambientais, como a ocorrida em 2015, com o rompimento da barragem em Mariana (MG).

2 Ver documentário *Maria Bethânia: música é perfume*, dirigido por Georges Gachot (2005). Quiçá seja importante informar que esse documentário traça um paralelo entre a vida da cantora, como uma das musas da contracultura brasileira e da resistência ao regime militar, e as transformações sociais ocorridas no país.

Nesse debate, a pergunta sobre se a música é uma linguagem, todavia causa diferentes visões: de um lado, aqueles que defendem a música como sendo o próprio fim, ou seja, o conteúdo está em si mesma (Hanslick, 1994; Adorno, 2008); e, de outro, os que centram a música como uma síntese dos processos culturais e do corpo humano (Blacking, 2007; Merriam, 1964). Apesar do embate, Francischini (2016, p. 4) escreve que “[...] parece haver um consenso entre os teóricos de que se a música não é uma linguagem, ao menos ela possui uma dimensão linguística”. Dimensão essa que difere da verbal, pois está ligada à semântica, ideia que só aparece, segundo Noronha (2014), no século XIX, como fruto do pensamento romântico europeu.

Sekeff (2002) assume que a linguagem musical, além de ser importante em sua função estética, é um recurso de expressão, comunicação, gratificação, mobilização física e de autorrealização. As práticas musicais são assinadas por uma mistura de pessoas envolvidas, no seu processo de criação, escuta e performance musical. Logo, a música pode exteriorizar significados culturais, sociais e subjetivos de cada indivíduo. Por meio dela temporalizamos e ressignificamos nossas experiências vividas, o que possibilita um encontro com o si mesmo. Nesse sentido, a música pode ser considerada um meio para a construção do Si, como afirmam Delory-Momberger e Bourguignon (2019). Para os autores, o meio é aquilo pelo qual a subjetividade encontra forma. Essa forma sonora pode exteriorizar o Eu e assim criar uma relação com o Outro e o Si pronome reflexivo do Eu. Para os autores,

ao mostrar o papel determinante do meio, do seu material e de suas formas específicas na conformação da relação consigo mesmo, levam ao reconhecimento de que o sujeito se constitui em práticas que, longe de serem meros ‘suportes’, são aquilo pelo qual e aquilo em que

uma subjetividade encontra sua forma. Além disso, a noção de ‘práticas automediais’ permite abarcar todas as formas de expressão e linguagem: faladas e escritas, fotográficas, visuais, sonoras, gráficas, plásticas, digitais, corporais e gestuais, cênicas, etc. Entre outras consequências, a reflexão ligada à ‘medialidade’, ao mesmo tempo que alarga o campo das práticas, abre caminhos formativos a novas abordagens mais conscientes do papel constitutivo das mediações no processo de construção do sujeito (Delory-Momberger; Bourguignon, 2019, p. 39, tradução nossa³).

Na pesquisa (auto)biográfica em educação musical, encontramos o termo “musicobiografização”, cunhado por Abreu para discutir a música como um meio. Ela afirma que “[...] as narrativas com música tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo sujeito que faz narrativas de si com música” (Abreu, 2017, p. 221). Argumenta que não se pode separar a história de vida pessoal e música. A relação do indivíduo com a música, que se dá de diferentes formas, pode ser um espaço de “acontecimento apropriador da experiência” (Abreu, 2022, p. 7). A música, assim, é compreendida como um processo e um fim, que ao mesmo tempo que transforma o indivíduo é transformada por ele, em sua significação.

Neste artigo, discutiremos a música como a materialização, representativa, do processo de formação de licenciandos, de um curso de licenciatura em Música, durante o estágio rea-

3 No original: “En montrant le rôle déterminant du médium, de son matériau et de ses formes spécifiques dans le façonnage du rapport à soi, elles amènent à reconnaître que le sujet se constitue dans des pratiques qui, loin de n’être que de simples “supports”, sont trouves as forme. Par ailleurs, la notion de “pratiques automédiales” permet d’englober toutes les formes d’expression et de langage: parlées et écrites, photographiques, visuelles, sonores, graphiques, plastiques, numériques, corporelles et gestuelles, scéniques, etc. Entre autres conséquences, la réflexion liée à la “medialité”, tout les désmarches de formation à de nouvelles approches plus conscientes du rôle constitutif des médiations dans les processus de construction du sujet”.

lizado em escolas de Educação Básica. A partir de suas partilhas musicais, foram geradas narrativas formativas que trouxeram o debate sobre o papel da música em sua formação e em sua escolha profissional. A música foi utilizada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado como um elo entre a formação experiencial e a formação acadêmico-profissional, como uma forma de “[...] manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (Krenak, 2020, p. 33).

Afinando os corpos: processos teórico-metodológicos

No primeiro semestre de 2022, realizamos um Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006) na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de licenciatura em Música oferecido por uma universidade pública. O plano de ensino da disciplina foi elaborado de modo a contemplar a socialização de momentos de narração, biografização e heterobiografização entre os(as) estagiários(as). Por narrativa, a autora se refere ao lugar onde o indivíduo “[...] toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida” (p. 363). A biografização é a atividade de estruturação e de significação das experiências que o indivíduo cria para si mesmo. E, a heterobiografização é “[...] o trabalho de escuta ou de leitura de textos biográficos e dos efeitos de compreensão e de formação de si” (p. 89).

Resumidamente, Delory-Momberger (2006) propõe seis etapas para a execução do Ateliê. A primeira é a de esclarecimentos sobre a investigação e sobre o ateliê biográfico. Deve-se partir de uma conversa, “conscientizada sobre a fala do outro”, ter cuidado com as emoções do(a) outro(a), demonstrar que existe uma corresponsabilidade do grupo, sendo necessário a descrição sobre tudo o que é narrado no Ateliê. A segunda, é a elaboração, negociação e a

ratificação coletiva do “contrato biográfico” no interior do ateliê. Esse contrato, conforme explica Delory-Momberger (2006, p. 367), “[...] fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho”.

A terceira e quarta etapas são as produções das narrativas autobiográficas e suas socializações. Diferentes formas de atividades são propostas, alternando as intervenções em grupo grande e pequeno. A quinta etapa é a da socialização da narrativa autobiográfica. Com o objetivo de ajudar o(a) autor(a) a construir sentido em sua narração, os participantes podem realizar perguntas enquanto escutam, no intuito de compreender a história e não a interpretar. O narrador é conduzido a readaptar sem cessar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior. Um dos 12 participantes escreverá toda a história relatada com suas indagações e perguntas realizadas pelo grupo. Depois, “[...] cada participante procede, então, fora do Ateliê, a redação ‘definitiva’ de sua autobiografia, sem exigências de tamanho ou forma” (Delory-Momberger, 2006, p. 367).

A sexta etapa acontece em dois momentos. O primeiro, duas semanas depois, que é um tempo de síntese. Com os grupos pequenos, explica Delory-Momberger (2006, p. 367), “o projeto pessoal de cada um é co-explorado, realçado e nomeado”. Depois, com o grupo grande, cada participante expõe seu projeto. O segundo momento, e último, “marcado para um mês após o fim da sessão, faz um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um” (p. 367). A partir dessas etapas, realizamos algumas adaptações para desenvolvê-las na disciplina supracitada.

Em busca da reflexividade dos estagiários, foram planejados momentos para gerar diferentes formas de manifestação de pensa-

mentos e experiências, por meio de narrativas orais, escritas e musicais, ampliando, assim, o leque de possibilidades para a comunicação e expressão individual e em grupo. A disciplina foi planejada, contemplando em seu cronograma dias específicos para a socialização das autobiografias dos estagiários e seus projetos profissionais. Além disso, ao longo dos 18 encontros, foram pensadas quatro temáticas que fomentassem as narrativas orais e musicais: histórias de vida em formação, estágio em música na escola pública de Educação Básica, profissão professor(a) e escola.

O Estágio Curricular Supervisionado tem como principal objetivo o de “Exercer a profissão docente promovendo o ensino de música como conteúdo obrigatório no currículo escolar”, conforme consta no Plano de Ensino da disciplina. Desse modo, é realizado em aulas de música de escolas públicas de educação básica no componente curricular Artes, com a orientação de um professor do curso de licenciatura em Música e com a supervisão do professor de música da instituição concedente. A ementa dessa disciplina, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Música, é:

A atuação do educador musical na construção de projetos políticos, pedagógicos e sociais. Articulação e atualização de saberes pedagógicos e musicais nas interações estabelecidas no

campo de estágio. Desenvolvimento dos processos de reflexão na e sobre a ação docente. Problematização e investigação da prática docente, construindo esquemas de compreensão e análise do processo educativo. Análise, crítica e proposição de um projeto de educação musical para a escola básica. Construção e implementação de propostas de ação com os professores das escolas, numa dimensão coletiva e interdisciplinar. Registro e reflexão crítica sobre o processo de estágio (Udesc, 2012, p. 17-18).

Justificamos a escolha dessa disciplina por considerar a relação entre a sua finalidade formativa e o campo proposto para a efetivação do estágio curricular obrigatório, somados ao principal objetivo da pesquisa em andamento que consiste em: apreender a construção da profissionalidade de estagiários(as) do curso de licenciatura em Música, a partir de suas (trans)formações proporcionadas pela reflexividade narrativa. É dessa investigação⁴ que foram extraídos os dados e algumas das reflexões que compõem este artigo. É importante esclarecer que os encontros foram filmados e, posteriormente, transcritos. Portanto, as conversas orais que aconteceram nas aulas integram, juntamente com o material escrito dos estagiários, o texto deste artigo. Na Tabela 1, encontra-se o cronograma proposto para a disciplina e as etapas do Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006).

Tabela 1 – Cronograma da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em 2022.1

DATAS	ETAPAS	PROPOSTAS
29/03	Encontro de boas-vindas a todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) nas disciplinas de estágio.	Escolha dos locais de trabalho para a realização do estágio curricular supervisionado durante o semestre de 2022.1.
05/04	Apresentação do Plano de Ensino da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III.	Leitura e reflexões sobre a ementa, objetivos, conteúdos, sistema de avaliação e referências bibliográficas para a disciplina. Leitura p. 26-33: KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Editora: Companhia das Letras. São Paulo. 2020.

⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de ética da universidade, sob o nº 5.122.941.

12/04	<p>Etapa 1: Esclarecimentos sobre a pesquisa e o ateliê biográfico de projeto. Ênfase sobre a importância da fala e das emoções do outro. Explicar que há uma corresponsabilidade do grupo, sendo necessário o registro de tudo o que é narrado no ateliê.</p> <p>Etapa 4: Produções das narrativas escritas autobiográficas e suas socializações.</p>	<p>Leitura individual do release.</p> <p>Texto base: PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e o poder Auto (Trans)formador. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.</p> <p>Webinário: Modos de Narrar a Vida. Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi. Minutagem 43':45" a 1h:44'. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aPgCPG2L5fM.</p> <p>Discussões sobre o texto e o webinário.</p>
19/04	<p>Etapa 2: Negociação e a ratificação coletiva do "contrato biográfico", que fixa regras de funcionamento, emite a intenção autoformadora e oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo, como uma relação de trabalho.</p>	<p>Roda de conversa: estágio de observação nas escolas.</p> <p>Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização para gravações das rodas de conversas.</p> <p>Debate sobre o filme: Vou rifar meu coração. Direção: Ana Rieper. Brasil, 2012. (60 minutos)</p> <p>Apreciação das narrativas musicais.</p>
26/04	Acalourada	Atividades estudantis.
03/05	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	<p>Roda de conversa: observação e atuação nas escolas.</p> <p>Continuação da apreciação das narrativas musicais.</p> <p>Debate sobre o filme: Ato III, 2022. HBO Brasil, 2022.</p>
10/05	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	<p>Roda de conversa: observação e atuação nas escolas.</p> <p>Continuação da apreciação das narrativas musicais.</p>
17/05	Defesa de projetos	Apresentação e avaliação dos projetos de estágio
24/05	Defesa de projetos	Apresentação e avaliação dos projetos de estágio
31/05	Defesa de projetos	<p>Avaliação oral das duas aulas anteriores estagiários sobre a defesa dos projetos.</p> <p>Roda de conversa: relatos sobre a primeira aula dada pelos estagiários na escola.</p>
07/06	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	<p>Texto base: LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e saber da experiência. In: Tremores escritos sobre a experiência. Editora Autêntica. 3. ed. Belo Horizonte, 2015.</p> <p>Relatos de experiências em grupo, utilizando dispositivos como desenhos e objetos variados.</p>
14/06	Etapa 5: Socialização da narrativa autobiográfica com o grupo. Os participantes conversam com o autor no intuito de compreender a história e, desse modo, o narrador é conduzido a readaptar sua narrativa. Um dos participantes registrará a história contada e indagações surgidas durante a conversa.	Socialização das autobiografias escritas.

21/06	Etapa 5: Socialização da narrativa autobiográfica com o grupo. Os participantes conversam com o autor no intuito de compreender a história e, desse modo, o narrador é conduzido a readaptar sua narrativa. Um dos participantes registrará a história contada e indagações surgidas durante a conversa.	Roda de conversa: atuação nas escolas. Continuação da socialização das autobiografias escritas.
28/06	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	Texto base: NÓVOA, Antônio. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 4, 2021. Discussões em grande grupo.
05/07	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	Debate sobre o filme: Quando sinto que já sei. Produção: independente. Brasil, 2014. (78 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg Reflexão sobre o significado da escola.
12/07	Etapa 3: Produção das narrativas (auto)biográficas oral e suas socializações.	Debate sobre o filme: Pro dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Brasil, 2006. (88 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I&t=377s Reflexão sobre o significado da profissão professor.
19/07	Etapa 6: Nomeação do projeto.	Socialização do projeto biográfico em grande grupo.
26/07	Etapa 6: Balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um.	Seminário de Estágio, encerramento do semestre. Debate sobre a pergunta: “O que eu aprendi este semestre sobre me formar professor de música na disciplina de Estágio como um todo?”

Fonte: elaborada pelas das autoras.

Na Tabela 1, é possível perceber que fizemos adaptações na sequência das etapas descritas por Delory-Momberger (2006). Percebemos, no estudo preliminar (Marques; Mateiro, 2022), a dificuldade de escrita autobiográfica dos(as) estagiários(as) e, por isso, decidimos começar a primeira narrativa socializada de forma escrita e não oral. A forma de texto proposta foi a de *releases* dos(as) estagiários(as), isto é, pequenos textos de apresentação artística, muito comum na vida de músicos e musicistas. A partir deles, fomos ampliando e aprofundando os textos para a escrita autobiográfica, levando em conta as reflexões suscitadas pelos estudantes durante os encontros.

Outra mudança foi a socialização de todas as narrativas sempre com o grupo inteiro, utili-

zando o próprio horário da disciplina para esse momento. Sendo assim, não houve divisão em grupos menores na terceira etapa, como sugere Delory-Momberger (2006). Por um lado, o grupo era pequeno, pois o semestre iniciou com oito licenciandos matriculados, diminuindo para seis, aproximadamente, depois de um mês de encontros. Por outro, não percebemos a necessidade de reunir os(as) estagiários(as) em grupos menores fora do horário da disciplina, por observar que eles já se conheciam e aparentavam ter vínculos de amizade e confiança.

Para Acker e Gomes (2013), o processo cognitivo e emocional estimulado pelo Ateliê Biográfico de Projeto, por meio da imersão em si, possibilita a consciência da experiência ad-

quirida e de circunstâncias vividas. São essas experiências adquiridas que permitirão ao(à) professor(a) “[...] enfrentar os problemas e desafios do cotidiano do ensino e enseja afirmar uma autoridade profissional, ou seja, é a partir dela que se desenvolvem forças criadoras e competências do sujeito” (p. 4). Assim, essas experiências permearam a disciplina como um todo, sendo os conteúdos traçados a partir dos(as) estagiários(as), suas vivências e reflexões.

Como forma de acionar essas experiências de formação, pensamos no compartilhar músicas que gerassem encontros e memórias, e nos conduzissem à reflexão do significado da música no processo formativo daqueles que escolhem ser professores(as) de música. Assim, além da escrita como forma de fomentar a reflexividade, cada estagiário(a) compartilhou com o grupo uma música que representasse sua formação e uma que o(a) identificasse. Essa dinâmica gerou trocas de vivências, representações e escutas musicais.

Corporificando e ressignificando a música

A arte, sob as mais diversas modalidades, escrita, literatura, poesia, música, pintura... nos permite agregar fragmentos de nossas experiências sensoriais-imagens, sons, perfumes, sabores- que nos escapam, fogem. A arte de narrar eterniza esses fragmentos do eu sob formas de uma narrativa automedial (Passeggi, 2021, p. 26).

As músicas permearam as três instâncias da narrativa discutidas por Passeggi (2021): os(as) estagiários(as) como narradores(as), protagonistas e autores(as) em seus processos de ressignificação dessas músicas ao serem apresentadas e apreciadas por todos, em outro tempo e espaço, na sala de aula da universidade. A autoria das músicas pode estar relacionada aos processos de composição, interpretação e apropriação da música. Porém,

no Ateliê, a música foi um meio de buscar memórias de formação, de ressignificar as escolhas profissionais dos(as) estagiários(as) e de refletir sobre o papel da música em suas vidas. Selecionar uma música para compartilhar com o grupo não foi um processo fácil, como um dos estagiários relatou:

E como eu falei aula passada, eu estava com muita dificuldade [de escolher] porque qualquer coisa que eu escolhia, eu sentia que estava só selecionando uma fatia da minha vida né? Tanto a que me representa como a de formação. E aí para a formação eu pensei em trazer a coisa [a música] que foi mais divisora de águas.

Contudo, é possível perceber, nos relatos dos e das estudantes em formação acadêmico-profissional, o porquê as músicas escolhidas por eles e elas representam sua formação. Primeiro, por estarem vinculadas ao ato de tocar um instrumento musical e, depois, pelo fato de elas simbolizarem o significado de uma “*mudança de chave*”, como apontaram Matheus e Angélica. Para ele e ela, o tocar é algo “*espiritual*”, difícil de explicar, estando vinculado a uma sensação, a um estado proporcionado pela música. Sobre isso, transcrevemos um breve diálogo ocorrido da aula no dia 10 de maio de 2022:

Matheus.: sabe quando eu estou tocando eu sinto... É muito louco! É uma conexão que rola. Assim, parece que tu entendes uma coisa, tem alguma parada ali que tipo: uau!

Angélica: É quase religioso.

Matheus.: É! Por isso eu fiz, também, analogia com religião na minha música.

O processo de formação compartilhado pela turma, por meio da música, trouxe os diversos ambientes em que ela ocorre, como: ruas, cotidiano familiar e instituições educacionais – universidade e escola técnica. Além disso, apontou a própria música como um processo material de formação, não só pelos seus

aspectos sociais que carimbam sua forma, mas também pela apropriação e ressignificação desse material sonoro, o processo de corporificação e individuação dessa escuta. No mundo em que vivemos, definir qual tipo de música ouvir “é uma parte significativa da decisão e anúncio às pessoas não somente do que você ‘quer ser’ [...] mas de quem você é” (Cook, 1998, p. 5, tradução nossa⁵).

Nesse sentido, como afirma Merriam (1964, p. 6, tradução nossa⁶), “[...] o som musical é o resultado de processos comportamentais humanos que são moldados pelos valores, atitudes e crenças das pessoas que compõem uma determinada cultura”. Desse modo, os aspectos estéticos (texto) e culturais (contexto) do som estão vinculados, em um sentido de completude, pois, “O comportamento humano produz música, mas o processo é de continuidade; o próprio comportamento é moldado para produzir o som da música e, assim, o estudo de um vai ao encontro do outro” (p. 6, tradução nossa⁷).

Essa relação entre texto e contexto musical se relaciona com as experiências vividas e, conseqüentemente, com a formação experiencial, que sofrem influência dos contextos sociais, que nunca são neutros. Cavaco (2009) sistematiza e analisa as possíveis respostas a indagações relacionadas à experiência e à formação experiencial. Em sua sistematização sobre as definições de formação experiencial, a autora dialoga com Josso, Pineau e Roelens,

e afirma que “[...] há algumas ideias transversais: o papel ativo que o sujeito assume e sua capacidade de experimentar e de refletir sobre situações e acontecimentos no seu dia a dia” (Cavaco, 2009, p. 223), que resultam em um saber real, gerado por sua reflexão.

O contato direto e a possibilidade de agir enfatizam a necessidade de acesso à música em diversos contextos, como forma de refletir com e sobre música de diferentes maneiras. Assim, a escolha da música implica também uma exteriorização de um gênero musical, com elementos estéticos que trazem um tempo musical histórico situado, coletivo e individual, tanto do compositor quanto de sua ressignificação para o estagiário que compartilha a música (aqui considerado o Eu e o Si) com os seus pares (Outros) na disciplina de Estágio.

Dessa forma, a questão estética, o texto musical, torna-se um elemento a ser compreendido junto com a narrativa e história de vida em formação dos(as) estagiários(as), o que gera uma trilha sonora no seu processo de formação. Não uma música de fundo, mas uma música que gera ou influencia as emoções e escolhas de vida, uma experiência automedial, em que os estagiários se constituem a partir de suas experiências subjetivas por meio da música. As músicas serão apresentadas a seguir como própria de um discurso que transcende ao dito pelos(as) estagiários(as). Por questões de espaço, neste artigo, serão apresentadas duas músicas apenas, que se conectam por serem composições que permitem a liberdade do improviso.

“Dança Norueguesa N. 2”, uma fantasia da música de Grieg

Composta pelo guitarrista belga Django Reinhardt (1910-1953), escutamos, a convite do estagiário Fernando, a gravação da “Dança Norueguesa N. 2”, de 1949, disponível no You-

5 No original: “In today’s world, deciding what music to listen to is a significant part of deciding and announcing to people not just who you ‘want to be’, as the Prudential commercial has it, but who you are”.

6 No original: “[...] music sound is the result of human behavioral processes that are shaped by the values, attitudes, and beliefs of the people who comprise a particular culture”.

7 No original: “Human behavior produces music, but the process is one of continuity; the behavior itself is shaped to produce music sound, and thus the study of one flows into the other”.

Tube⁸. As quatro Danças Norueguesas Op. 35 foram compostas por Edvard Grieg (1843-1907) no verão de 1880. Inicialmente, foram escritas para piano a quatro mãos e, posteriormente, orquestradas⁹. Sendo assim, a partir da melodia principal da Dança N. 2 de Grieg, a fantasia de Django brinca com improvisos sobre esse tema, primeiro apresentado com o solo de clarinete, que entrega a melodia para a guitarra e que depois retorna para o clarinete. Sua harmonia e rítmica são mantidas sem variações. O virtuosismo está nos solos que caminham de forma livre, levados pela imaginação de Django. São essas características que definem a obra como uma fantasia, como expresso no título, sendo definida por Sinzig (1946 p. 253), como uma “peça instrumental não de forma prescrita, mas de livre exteriorização”.

De família cigana, Django Reinhardt é considerado um importante compositor de *Jazz Manouche*, estilo musical que Fernando escolheu compartilhar com os colegas de estágio. Considerado como uma fusão entre o *Jazz* americano e o cigano, o *Jazz Manouche* teve sua origem na França. Carvalho (2020, p. 4) afirma que o gênero musical “[...] parece escapar a definições e categorias habituais a medida em que [sic] não pode ser considerado propriamente uma expressão da diáspora cigana, nem um gênero híbrido e nem um fenômeno típico de apropriação cultural”. Esse gênero, segundo o autor, se distingue do *Jazz* americano tanto por princípios estéticos quanto por sua trajetória histórica. Para Lie (2019), o *Jazz Manouche* é definido como um gênero musical com instrumentação predominantemente de

cordas, com acompanhamento rítmico percussivo acentuado nos tempos fracos do compasso e tocado normalmente pela guitarra. Com improvisação, muitas vezes de melodias populares, é tocado em pequenos grupos musicais, como quintetos.

Fernando quis compartilhar esse gênero musical, pois foi a primeira melodia instrumental que aprendeu a tocar no violão e que o “possibilitou virar um profissional da música”. Por influência de um professor de violão, ele conheceu o *Jazz Manouche* e esse mesmo professor o inseriu para tocar na “noite de Floripa”. Essa relação do saber-fazer pelas experiências foi o que motivou a relevância da música compartilhada para a história de vida em formação do estagiário, uma vez que une a aprendizagem experiencial e a formação alicerçadas numa prática, como afirma Josso:

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação, pela mobilização de uma pluralidade de registros [...] (Josso, 2002, p. 28).

A partir dessa sua experiência como músico, proporcionada pelo *Jazz Manouche*, e de suas relações de amizade Fernando começou a ampliar seus estudos de música. Por influência de amigos foi estudar em uma escola pública e gratuita de Florianópolis, onde passou a ter contato com outros gêneros musicais, permitiu-o refletir sobre sua visão de música e do *Jazz Manouche*, em suas palavras:

Eu tinha uma visão arrogante e acreditava que o Manouche era a ‘melhor música do mundo’, a mais sincera e refinada. Depois, refletindo muito sobre isso, percebi que era parte do meu aprendizado como indivíduo neste mundo e, também, o que era passado para mim como filosofia de vida/música [...] Comecei a perceber a riqueza da música como um todo, não me importando e

8 Escute no link: <https://www.youtube.com/watch?v=RbNLvtMldgQ>.

9 Durante o período romântico da música (aproximadamente de 1810-1910), era muito comum as músicas serem vendidas para piano, pois estas eram tocadas em casa, pelas famílias ricas. Assim, elas eram orquestradas posteriormente à sua primeira publicação. Escute no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JYrCj4lweLg>.

nem dando julgamento de valor a um estilo ou outro. Pude ampliar a visão de música e perceber que existem muitos mestres e mestras mundo afora. O tapa-olho ganhou uma folguinha.

Nessa fala do estagiário é possível perceber que o *Jazz Manouche* tinha para ele um significado além de sua estética musical. Natural de Montreal-Canadá, passou a infância e adolescência em Londrina (PR), porém durante sua busca profissional morou em várias outras cidades, Maringá (PR), Ouro Preto (MG), Florianópolis (SC), Montreal (Canáda), Porto Alegre (RS) e, por fim, voltou para Florianópolis, onde constituiu família e continuou seus estudos de música. Ainda toca *Jazz Manouche*, além de trabalhar com captação, edição de áudio e ser diretor musical em peças teatrais. Em suas reflexões, durante o Ateliê, Fernando relatou a importância e influência de professores e professoras em sua ampliação do significado de música e do fazer-saber musical. Ademais, ao longo do Ateliê, no diálogo com seus colegas estagiários e com base em seus estudos universitários, ele percebeu a influência histórico, social e política em sua escuta. Durante a aula, ele falou:

Lembrei de uma coisa que a professora [de outra disciplina] falou, ela estava falando exatamente sobre isso só que na época dela, né? que tinha um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, e tinha que tocar sei lá... um tanto por cento de música estadunidense na rádio, então eu tô pensando que eu me identifiquei muito com o que o [colega de Estágio] falou. Meu pai [e] também em casa era meio que uma mistura, tinha música brasileira e música estadunidense, música estrangeira... Eu fico pensando se não era por causa disso, também, tá além de Beatles, Jemi Hendrix, The Who, que época eram os grandes interpretes mundiais que movimentavam a indústria, essa pressão da indústria cultural também está relacionada com a ditadura e por consequência nossos pais, mães e a professora e sei lá vocês que já tem mais idade que eu começaram a escutar isso na rádio e sei lá isso

começou a se manifestar por outras questões e começaram a se manifestar e passou isso para a gente que é de outra geração e talvez a gente se identifique mais com isso do que com música brasileira talvez por causa disso ou talvez por causa de outras coisas também mas eu fiquei refletindo sobre isso assim.

Compreender os dados históricos e de produção da música são temas discutidos por Clodomir Ferreira (2012), compositor e pesquisador que propõe um triângulo para a análise da música popular: produção musical, meio de comunicação e contexto social. Sua abordagem metodológica busca “[...] conhecer e desvendar os estilos, estética, os temas, a vida emocional e a biografia dos artistas” (Ferreira, 2012, p. 119), contemplando a influência dos meios de comunicação, sua hegemonia e características tecnológicas e o contexto social, que engloba a história e as representações sociais. A reflexão sobre esses vértices do triângulo faz parte de um processo de aprendizagem em música, assim como o processo de transferência dos saberes experienciais adquiridos no mundo da música para a sala de aula, tanto da escola quanto da universidade.

Fernando relata que teve aulas de música durante a infância em escolas da rede particular de ensino. Como professor de música, sua primeira experiência está sendo no Estágio Supervisionado Curricular e que tem conseguido pensar sobre a importância da docência. Em seu projeto biográfico escreve:

As reflexões sobre a atividade profissional da docência têm me atingido em cheio nestes últimos meses. As múltiplas possibilidades de formação, transformação e reflexão que um docente pode/deve ter são fatores decisivos na sua atuação. Tenho conseguido enxergar esta importância cada vez mais e partindo das minhas poucas experiências em sala de aula, ou mesmo como diretor musical no universo teatral, percebo que essas competências me atravessam e me fazem um ser diferente a cada dia de atuação. Olhar para o futuro com o pensa-

mento de hoje pode ser algo promissor, contundente ou decisivo. Pensar no amanhã com as reflexões de ontem e de hoje, transpassa as fronteiras que outrora foram impostas por eu mesmo ou por outrem.

“Vera Cruz”, Milton Nascimento

A canção “Vera Cruz”¹⁰, composta por Milton Nascimento, com letra de Márcio Borges, foi gravada em 1968, nos Estados Unidos. Ela encontra-se no disco *Courage*, segundo álbum da carreira de Milton Nascimento, que marca um momento de maior experimentação. Para Corilow (2015), esse disco é caracterizado por “improvisação coletiva, da utilização de formas menos padronizadas e mais livres, de uma instrumentação não convencional, tanto acústica como elétrica”, assim como pela utilização do *rock*, *funk* e da música popular brasileira com o *jazz*. Rafael, ao compartilhar essa música, relata que foi com ela que improvisou pela primeira vez na guitarra, em uma Big Band. A partir dessa experiência, o estagiário relata sua apreciação pelo compositor, que já conhecia Milton Nascimento antes de entrar na faculdade, mas “as coisas mais profundas dele” só conheceu no curso superior.

Assim como essa música, que foi terminada e gravada nos Estados Unidos, Rafael também precisou viajar para conhecê-la. Natural de Tijucas (SC), mudou-se para Florianópolis onde está cursando licenciatura em Música. Em sua fala, enfatiza que ele não chegou a se apresentar, “*tocando*” essa música, participou “*apenas*” do ensaio, mas ela foi “*um divisor de águas na parte do improviso*”. Essa relação do estagiário com sua música de formação evidencia também como ele toca o seu instrumento musical, a guitarra, uma vez que esse tocar acontece de uma forma mais “*livre*”, em

um improviso, e não como intérprete no palco. Desse modo, torna-se um processo de realização pessoal, como ele mesmo a refere.

Apesar da melodia da canção “Vera Cruz” ter uma letra, é interessante observar que ela não foi apontada pelo estagiário como algo que merecesse nossa atenção quando foi compartilhada no Estágio. Sua escolha deu-se pelo significado que tem em sua experiência como músico. Gravada em meio à ditadura militar no Brasil, sua letra foi escrita por Márcio Borges, mas finalizada por Ronaldo Bastos durante a viagem aos Estados Unidos. A ideia de Borges permaneceu na canção, como ele descreve:

O tema seria a pátria; ou melhor, uma mulher-pátria, porto seguro como útero, mas também oceano de marés traiçoeiras, os morros roliços sendo a carne, as curvas do corpo feminino, uma imensa mulher-pátria-mãe, mas também uma moça, uma simples mulher – ‘Vera Cruz! Linda, mas perdida (Borges, 2013, p. 118).

Ao lermos o projeto biográfico de Rafael, associamos as ideias de Borges sobre a concepção da letra da canção ao afeto que ele manifesta ter por sua mãe e avó, mulheres com quem teve uma “*relação de diálogo muito ativa*”, podendo expressar suas “*vontades de realização profissional*” e suas “*incertezas e medo*”. Interpretamos que a mãe e a avó de Rafael representam ser, para ele, “*mulheres-pátria*”, “*um porto seguro*”, pessoas que ele confia e se sente apoiado. A primeira parte da melodia da canção é conduzida por notas longas, rallentandos e fermatas até chegar à segunda parte mais ritmada e assertiva. Corilow (2015) analisa que, nessa segunda parte, o gênero musical fica “ambíguo, com características misturadas de vários gêneros, como a ciranda, a marchinha, o baião e o afoxé”.

Foi a partir dessas características musicais que Rafael se (trans)formou no momento de seu improviso, ao se expressar em cima de sua base harmônica e rítmica tocada por seus co-

10 Escute em: <https://www.youtube.com/watch?v=UVX-0QNivG3Q>.

legas de curso. Teve seu momento de conexão com sua guitarra e a música “Vera Cruz”, o que o permitiu se comunicar com seus pares, no ensaio, e o formou, em seu saber-fazer (Josso, 2002), dando a oportunidade ao Si, expresso pelo som musical, em uma experiência auto-medial. Em seu projeto biográfico, o estudante em formação docente relata que a “*música sempre foi uma grande companheira de vida*”, além de uma escolha profissional. Em sua trajetória, teve música na escola durante o Ensino Fundamental. Aos 13 anos de idade, ganhou sua primeira guitarra e, em casa, teve influência do irmão que tocava vários instrumentos musicais e o estimulava. A docência em música apareceu cedo em sua vida, aos 15 anos, como professor de instrumento. Em suas palavras:

Minha família tinha o necessário para se viver financeiramente, não sobrava muito, mas não faltava. A minha formação na escola particular foi um contraste bem grande com a realidade que vivia dentro de casa, pois alguns colegas esbanjavam passeios, equipamentos e algumas outras coisas que, para uma criança, desperta interesse, mas sempre tive noção da realidade que eu estava inserido e isso não me deixava triste. O importante é que consegui ter uma guitarra ainda adolescente, onde me dediquei muito e muito para compreender a música, e expressar o que sentia, afinal a música sempre foi uma grande companheira de vida.

Ressonâncias no Estágio

A partir da socialização das músicas de formação, os estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado geraram narrativas orais e diálogos sobre suas experiências musicais vividas em suas histórias de vida em formação. O significado de música e formação, para Fernando e Rafael, está centrado na experiência vivida do tocar e na materialidade sonora expressiva que conseguiram realizar com seus instrumentos musicais. Essa reflexão sobre suas práticas musicais movimenta seus

processos formativos e se reflete em suas formas de pensar a docência e de agir como professor de música na escola, durante o estágio. Portanto, há uma conexão entre as narrativas autobiográficas e a vida como uma práxis humana individual, assim como Ferrarotti (2014, p. 41) explana:

[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se ‘a essência do homem [...] é na realidade, o conjunto das relações sociais’ (Marx, VIº tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante (Ferrarotti, 2014, p. 41).

A noção de práxis humana apontada por Ferrarotti, que se remete a Marx e não ao marxismo, evidencia a apropriação que os indivíduos fazem das relações e das estruturas sociais, mediante um processo de interiorização e exteriorização. Esse caráter dinâmico da subjetividade significa admitir que a vida é síntese de uma história social e a história desse sistema está na história de vida individual. É nesse sentido que Gaston Pineau, citado por Nóvoa (1988, p. 116), esclarece que o impacto das autobiografias está em seu paradoxo epistemológico, ou seja, na “união do mais pessoal com o mais universal”. Os encontros de estágio configuraram-se como o contexto social imediato, no qual o valor heurístico do método biográfico tornou-se legítimo.

Foi nessa microrrelação social que Fernando e Rafael falaram sobre suas expectativas para a realização do estágio destacando, na elaboração de seus planos de aulas e em seus relatos orais, a centralidade da prática musical e da diversidade do repertório de seus alunos, bem como a preocupação e responsabilidade de ser professor de música.

Nas palavras de Fernando,

Eu estou sentindo essa mesma necessidade de botar eles para se mexerem. A professora [supervisora] fez uma triagem ali. Todos eles querem cantar, só que até agora já foram três observações e ela não trabalhou canto, ela trabalhou mais os fundamentos. Não sei se ela tá deixando isso propositalmente pra eu entrar no canto né? Mas, conversando com a professora [supervisora], a gente chegou com a ideia de trabalhar o canto a partir de diferentes músicas do mundo, de diferentes perspectivas étnicas. Daí, em cada aula levar uma atividade com relação ao canto e uma música de um lugar diferente com línguas diferentes e trazer essa contextualização. A minha vontade também é de relacionar isso com a parte da acústica que é uma turma de edificações e precisam também da parte de acústica, não de ser conteúdo, aula expositiva, mas de inserir naquela prática vocal e de brincadeiras de exercícios essa parte de acústica e percussão corporal porque não pode tocar instrumentos [devido à pandemia] e essa necessidade que o [colega estagiário] falou de colocar eles para tocar e juntar essa teoria que ela tá passando com essa prática e trazer mais prática por que eles já tem prova de química, física e lá lá lá ... E aí quero colocar eles pra mexer para aliviar né?

A formação durante o período do Estágio Curricular Supervisionado é tocada por diferentes atores que integram um sistema social e que estão presentes na construção da profissão professor de música, como podemos perceber na fala do licenciando. São eles: os licenciandos matriculados na disciplina de estágio, a professora orientadora de estágio, a professora de música da escola e os alunos e alunas da Educação Básica. Conhecemos os espaços e as intervenções desses indivíduos sobre os estagiários a partir de suas perspectivas. São esses grupos primários, no pensamento de Ferraroti (2014), que exercem papel fundamental como mediadores entre o social e o individual, quer dizer, entre uma biografia e uma estrutura social.

O Estágio é considerado um campo de conhecimento por Pimenta e Lima (2017), pois este “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Assim, é uma atividade de pesquisa, pois envolve reflexão e intervenção na vida da escola, professores(as), alunos(as) e sociedade. Para Andrade e Resende (2010), o estágio é também uma prática social, pois engloba questões de ensino-aprendizagem e do meio que onde ele ocorre, ou seja,

as questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos (Andrade; Resende, 2010, p. 232).

Nesse ambiente, vem à tona questões de acesso e equidade à educação. Problemas sociais e políticos são evidenciados, por meio da prática e vivências com as escolas, alunos(as) e professores(as). Desse modo, o estágio, com suas características próprias de interação entre contextos diferentes, é um espaço onde os saberes experienciais emergem e formam os estudantes, como discute Josso (2002) ao afirmar que a experiência formadora está vinculada ao processo de narração. Nesse processo, os conhecimentos e a aprendizagem são vistos a partir do ponto de vista dos adultos aprendentes, que estabelecem o sentido do que foi vivido individual e coletivamente. É nessa perspectiva que concordamos com Josso (2014, p. 59) que, abordando sobre a formação de adultos que acontece por meio do diálogo, afirma que essa é a característica de “uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’”. Para isso, faz-se necessária a reflexividade das experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

Compreende-se, assim, que o processo da formação de adultos se dá pela autoformação,

heteroformação e ecoformação. Para Pineau (2014), a primeira, é a reflexão do Eu, o seu encontro com o Si, em sua problematização do passado no presente sobre o futuro; a segunda, heteroformação, é a influência do outro em nosso processo formativo, aqueles com quem compartilhamos nossa história de vida; e, a terceira, ecoformação, nossa relação com o mundo, o trabalho, a cultura. Vale destacar que o processo de autoformação tem grande importância na emancipação dos indivíduos adultos, por meio da ampliação da consciência e da tomada de decisões, em seu caminhar sobre si e para o(a) outro(a).

Nessa perspectiva da intencionalidade formativa, percebemos que, a partir da reflexividade narrativa gerada no Ateliê biográfico de Projeto no Estágio, a música foi um agente no processo de formação dos(as) estagiários(as). As narrativas musicais conduziram os estudantes ao processo automedial, de reflexão do Si e as músicas, por eles selecionadas, parafraseando Delory-Momberger e Bourguignon (2019), confirmaram o papel constitutivo das mediações nessa construção dos sujeitos. Destarte, ocorreu o processo de formação crítica por meio do vivido musical. No pensamento de Souza (2008, p. 92), “a organização e construção da narrativa de si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

A reflexividade autobiográfica conduzida pela música de formação reconstrói experiências que permite a compreensão da prática dos(as) estagiários(as), que por meio do diálogo do Eu com os Outros e do Eu com a música, ressignifica a escuta musical. A experiência vivida com a música é reconstruída a partir de um novo tempo com projeção de futuro, este sendo provocado pela sala de aula e pela experiência profissional de ser professor(a) de

música na escola básica. Como relata um dos estagiários em seu projeto biográfico: *“tenho pensado que ser professor não é apenas uma condição ou profissão. É uma qualidade de ser e de também deixar ser. A reflexão, a pesquisa e o comprometimento são pilares que sustentam as nossas práticas diárias da profissão”*.

Ideias para a coda

Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo para respirar (Krenak, 2020, p. 28).

Terminamos o primeiro semestre de 2022 empurrando o céu para respirar, por ter sido intenso, desafiador e de muito aprendizado. O planejamento foi minucioso e os estudos e reflexões sobre as possibilidades de práticas automediais com música se acentuaram. As aulas foram todas registradas, tanto em vídeo como em cadernos de campo, pois não queríamos perder nenhum detalhe. Paralelamente, vislumbramos conhecer os estagiários por meio de suas músicas e, respectivas narrativas, bem como proporcionar momentos de desenvolvimento das capacidades crítica e criativa, para que eles pudessem melhor compreender as experiências que estavam sendo vividas no estágio supervisionado. Além do mais, refletimos sobre experiências de vida emolduradas pelo mundo, em nossa condição de seres plurais, de podermos contar uns com os outros, de vivermos nossas experiências, tanto do passado quanto do presente, abertos para o futuro.

Mediante a proposta do Ateliê Biográfico de Projeto, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, foi possível ressignificar a música no processo de formação dos licenciandos e em suas práticas pedagógico-musicais no campo profissional de trabalho, a escola de Educação Básica. Os estagiários narraram esses significados por meio de características intrínsecas e extrínsecas à música, a partir de seus ele-

mentos musicais sonoros e de experiências vividas. A subjetividade, em forma sonora, move a sensação do tocar um instrumento musical e a realização individual como elementos decisivos para seus processos formativos, constituindo, assim, os estudantes. Por conseguinte, a música foi posta como algo além de um fundo que acompanha a vida dos(as) estagiários(as), uma vez que ela influencia e age em suas tomadas de decisões.

A música como um meio narrativo possibilitou momentos de escuta, prazer estético e reflexão entre o grupo. A noção de automedialidade permitiu percebermos a música na construção do sujeito em o diálogo entre o Eu, o Si e o Outro, os(as) compositores(as), os(as) intérpretes e os(as) perceptores(as), nesse processo de autoria e de significância. Constatamos que o convite a escolher as músicas que os representavam funcionou como um dispositivo pedagógico que contribuiu imensamente para a produção das narrativas orais individuais, para o trabalho coletivo de socialização das (auto)biografias escritas e para a transformação individual de “consumir subjetividades”. Os resultados não seriam os mesmos sem essa prática automedial.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois educadores musicais do Distrito Federal. **Intermeio**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 207-227, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5080>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, e30202, 2022, p. 1-21. Disponível em: <http://www.abemeducao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/1099/631>. Acesso: 29 abr. 2023.
- ACKER, Maria Teresa Viana Van; GOMES, Marineide de Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista Educ. Pública**. Cuiabá, vol.22, n.4, p. 29-42. 2013. Disponível em: http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972013000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2023.
- ADORNO, Theodor W. Fragmento sobre Música e Linguagem. Trad. D. Barros. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 1, n.2, p. 167-171.2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/988/891>
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- BLACKING, John. Música, cultura e experiência. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 201-218. 2007.
- BORGES, Márcio. **Os sonhos não envelhecem**: histórias do Clube da Esquina. 8ª ed. São Paulo: Geração editorial, 2013.
- CARVALHO, Pedro Paes de. “Cadê o cigano?”: reflexões sobre o gypsy jazz e ciganidades. **Música Popular em Revista**, Campinas, v. 7, p. 1-27. 2020. DOI: [10.20396/muspop.v7i00.14313](https://doi.org/10.20396/muspop.v7i00.14313). Acesso: 29 abr. 2023.
- CAVACO, Carmem. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Revista Educação Unissinos**, Vol. 13, n 3, p.220-227, Set/dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.unissinos.br/index.php/educacao/article/view/4949/2199> Acesso em: 29 abr. 2023.
- COOK, Nicholas. **Music**: a very short introduction. New York: Oxford University Press Inc., 1998.
- CORILLOW, Vinicius Moreira. Vera Cruz: entre a instabilidade, a ambiguidade e a náusea nas versões de Milton Nascimento e Wayne Shorter. In: XXV Congresso ANPPOM, 2015. Vitória. **Anais** [...]. Vitória. 2015. s/n. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2015/3511/public

[c/3511-11682-1-PB.pdf](#) Acesso: 29 abr. 2023.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine; BOURGUIGNON, Jean-Claude. Automédialité. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès. 2019. P. 36-39.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN. 2014. P. 29-56.

FERREIRA, Clodomir. Imaginando o triângulo: música, comunicação e história. In: CASTRO, Gustavo de. **Mídia e Imaginário**, São Paulo: Annablume, 2012. P.113-126.

FINNEGAN, Ruth. **The hidden musicians**. Middletown: Wesleyan University Press.2007.

FRANCISCHINI, Alexandre. Autonomia e Funcionalidade: Algumas considerações deste binômio em música. **Revista Eletrônica Thesis**. São Paulo, Ano XIII, n. 25, p. 1-10, 2016. Disponível em: http://cantareira.br/thesis2/ed_25/materia1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

HANSLICK, Eduard. Do Belo Musical. Trad. Arthur Mourão. Lisboa: Ed.70. 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA. 2002.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN. 2014. p. 57-76.

KOVADLOFF, Santiago. **El Silencio Primordial**. Buenos Aires: EMECÉ. 2009. Disponível em: https://ku-pdf.net/download/kovadloff-santiago-el-silencio-primordial_62efe8ade2b6f5454356d3cd_pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

LIE, Siv. Genre, Ethnoracial Alterity, and the Genesis of Jazz Monouche. **Journal of the American Musicological Society**, v. 72, n. 3, p. 665-718, 2019. Disponível em: <https://www.sivblie.com/wp-content/uploads/2019/12/Lie-JAMS-2019.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MARQUES, Mônica Luchese; MATEIRO, Teresa. Estudo-Piloto e Ateliê Biográfico de Projeto: rodas de conversa com estagiários(as) de música. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 20º. **Anais...** [evento online]. Disponível em: 1342-5606-1-PB.pdf (abemeducacaomusical.com.br). Acesso em: 28 abr. 2023.

MELLO, Maria Ignez Cruz. **Música e Mito entre os Wauja do Alto Xingu**. 1999. 214f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis, 1999.

MERRIAM, Allan P. **The Anthropology of Music**. Evanston:Northwestern University. Press 1964.

NATTIEZ, Jean-Jacques. **O Combate entre Cronos e Orfeu**: Ensaio de semiologia musical aplicada. Trad. Luiz Paulo Sampaio. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PASSEGGI, Maria. C. Reflexividade Narrativa e poder (auto)transformador. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 29 abr. 2023.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. A música como linguagem e os conceitos de música universal e música nacional. In: 10º Encontro Internacional de Música e Mídia, 2014. Vitória. **Anais...** Encontro Internacional de Música e Mídia. 2014. p. 59-71. Disponível em: http://musimid.mus.br/10encontro/wp-content/uploads/conferencia/10encontro_0_noronha.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. Editora: Cortez, 2017.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, Natal, 2014. p. 91-110.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP. 2002.

SINZIG, Frei Pedro. **Dicionário musical**. Rio de Janeiro: Kosmos. 1946.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Histórias de Vida e Formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 89-98.

YEDAIDE, Maria Marta; PORTA, Luis. Narrativa como forma de conhecer as experiências do mundo. *In*: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês B. de; BARONI, Patrícia (org.). **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022. p. 241-248.

UDESC. Projeto Pedagógico Licenciatura em Música, 2012.

Recebido em: 06/05/2023

Revisado em: 30/11/2023

Aprovado em: 23/12/2023

Publicado em: 28/12/2023

Mônica Luchese Marques é doutoranda em Música, Educação Musical, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi) da Udesc, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professora do Departamento de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). *E-mail*: monica.luchese@ufma.br

Teresa Mateiro é doutora em Filosofia da Educação-Educação Musical pela Universidade do País Vasco (Espanha), com pós-doutorado na Universidade de Lund (Suécia). É professora titular do Departamento de Música e professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Música e em Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (ForMusi) da Udesc, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: teresa.mateiro@udesc.br