

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Iuri Correa Soares

**SIGNIFICADOS DAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: UM ESTUDO
NARRATIVO COM DUAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre

2014

Iuri Correa Soares

**SIGNIFICADOS DAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: UM ESTUDO
NARRATIVO COM DUAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti
Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Iuri Correa

Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio / Iuri Correa Soares. -- 2014.
146 f.

Orientadora: Maffioletti Leda de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação musical escolar. 2. Narrativas de alunos. 3. Pesquisa narrativa em educação musical. I. Leda de Albuquerque, Maffioletti, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Obrigado à professora Leda de Albuquerque Maffioletti por ter acreditado em meu potencial.

Obrigado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela possibilidade de realização do curso de mestrado e aos funcionários da secretaria pelo atendimento no encaminhamento de minha vida acadêmica.

Obrigado aos professores Luciana Del-Ben, Luis Armando Gandin e Maria Helena Menna Barreto Abrahão por terem aceitado integrar a banca de defesa do projeto de dissertação e da dissertação e, principalmente, pelas valiosas contribuições que ajudaram a definir o rumo do trabalho.

Obrigado às colegas do grupo de pesquisa EDUCAMUS pelas discussões realizadas nas nossas animadas reuniões.

Obrigado à Juliana Pedrini pelas dicas, pelas leituras minuciosas que fez de meus textos e por todas as conversas que tivemos no decorrer do curso.

Obrigado, Simone Rasslan, pela parceria e pelo olhar atento e zeloso nos momentos duros que vivi durante o mestrado.

Obrigado à direção da escola que permitiu a realização desta pesquisa com duas de suas alunas.

Agradeço muito especialmente à Márcia pelo companheirismo, pelo amor, pela compreensão e pelo apoio! Te amo!

Obrigado à Isabela e ao Mateus por existirem! Vocês são o que de melhor eu posso ter!

Finalmente, um agradecimento todo especial às queridíssimas participantes da pesquisa. É difícil encontrar um jeito de dizer “obrigado” que traduza o tamanho do meu agradecimento... difícil mesmo. De qualquer maneira, OBRIGADO! OBRIGADÍSSIMO! Tem sido muito legal estar perto de vocês de novo, viu! Um beijo pra vocês! Valeu!

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a ti, Bia, com muito amor, admiração e saudades.

RESUMO

Este trabalho se insere na área de Educação Musical, especificamente na educação musical escolar, vista sob a perspectiva dos alunos. Teve como objetivo compreender os significados que as participantes atribuem às experiências que tiveram nas aulas de música da escola. A pesquisa baseia-se em princípios metodológicos e epistemológicos do método (auto)biográfico, a partir de Bolívar (2012) e Abrahão (2004), em diálogo com a pesquisa narrativa de Connelly e Clandinin (1990) e Clandinin (2006). Participaram desta pesquisa duas estudantes do 1º ano do ensino médio, ex-alunas do pesquisador, que tiveram aulas de música na escola durante a educação infantil e séries iniciais e que, em encontros ocasionais com seu ex-professor de música, manifestavam sentir saudades das aulas. Para a produção de informações foram realizados um encontro preliminar e três entrevistas narrativas com as participantes. A análise narrativa das informações produziu sete tramas que resultaram em sete textos narrativos. Os textos narram diferentes tipos de significação atribuída pelas participantes às aulas de música. Os primeiros textos as mostram significando as aulas de música como parte de um conjunto de experiências que constituem a época da qual elas sentem saudades e como momento de integração entre fenômeno sonoro e movimento corporal. Elas também identificam a influência das aulas de música em quem elas são hoje e mostram que, dependendo da perspectiva, podem considerá-las ou não como momentos de aprendizagem musical. A aula é caracterizada como agradável pelo modo animado como o professor atua, pela autonomia dos estudantes na realização das tarefas, pelo aspecto socializador e pelo resultado esteticamente bonito da prática musical. As participantes consideram importante e desejável ter aulas de música em seu nível de ensino atual, mas encontram dificuldades em conceber isso na prática. Em um tempo futuro de suas vidas, elas projetam que a música terá importante significado. As articulações entre as tramas narrativas permitem argumentar que há relação entre a caracterização da aula de música como experiência agradável e sua não significação como momento de aprendizagem musical. Essa relação passa pelo modo como os espaços de aprendizagem são constituídos pela cultura escolar. Permitem também perceber que as participantes constroem os significados das aulas de música a partir da característica coletiva pela qual o dia-a-dia das experiências musicais que vivenciaram está estruturado. Finalmente, essas articulações sugerem que cada participante tem seu modo particular de se relacionar com as experiências da aula de música e esse modo norteia a produção de significados que atribuem a elas. Uma delas se conecta pelo aspecto das relações sociais de integração proporcionadas pela aula de música e a outra através do aspecto prático, do fazer musical. A pesquisa contribui para ampliar a compreensão do significado das aulas de música na escola trazendo a perspectiva de estudantes que estão longe dessa prática há mais de quatro anos. O trabalho procura relacionar a produção de significados das participantes a um contexto escolar maior e, com isso, chama atenção para a complexidade de ações envolvidas nessa produção.

Palavras-chave: Educação musical escolar. Narrativas de alunos. Pesquisa narrativa em educação musical.

ABSTRACT

This work is set on Musical Education research field, particularly on the musical education at school, considered from the students' perspective. It aimed to comprehend meanings that participants assign to the experiences lived in musical education at school. It is based on methodological and epistemological principles of (self)biographical research method, from Bolívar (2012) and Abrahão (2004) in dialogue with narrative inquiry of Connelly and Clandinin (1990) e Clandinin (2006). Participants of this research were two first year high school students, former researcher's music students, that took music education at school on kindergarten and elementary levels and that told their former teacher, occasionally, they missed music classes. Information was produced by one preliminary meeting and three narrative interview with participants. Narrative analysis built seven plots that generated seven narrative texts. Texts narrates different kind of signification that participants assign to the music class. In the first texts participants signify music classes as a part of a set of experiences that constitute the time that they miss and as an integration moment between sound and body movement. They also identify music class influences in who they are in present and demonstrates that they may or may not signify music class as musical learning moments, according to the point of view. Music class is characterized as enjoyable because of the lively way that the teacher works, of the students' autonomy in doing activities, the socializing aspect and the beautiful musical practice production. Participants consider that is an important and desirable issue in their current scholar level to have music class, but they find difficulties in conceiving that practically. In future, participants project that music will have important meaning for them. Articulations between narrative plots allow argue that there is a relationship between characterizing music class at school as an enjoyable experience and not signifying it as a musical learning moment. This relationship has to do with how learning places are constituted by scholar culture. They also allow us to perceive that participants built the meanings of music class from an essentially collective characteristic that structures musical experiences that participants lived. Finally, these articulations suggest that each participant has a particular way to relate to the music class experiences and this way guides the production of meaning they assign to music classes. One participant connects through social relation aspect the music class provides and the other one connects through the aspect of practice, musical practicing. This research contributes to extend the understanding of the meaning of music class at school taking the perspective of students that have been away of this practice for more than four years. This work wants to relate participants' production of meaning to a wide scholar context and through this way it puts light to the complexity of the actions involved in that production.

Keywords: Scholar Musical Education. Narratives by students. Narrative inquiry in music education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	2
DEDICATÓRIA.....	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
SUMÁRIO.....	6
PRELÚDIO	8
INTRODUÇÃO.....	12
A pesquisa	12
O texto de pesquisa.....	14
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. AULA DE MÚSICA NA ESCOLA.....	15
2. ESTUDO SOBRE O MÉTODO	27
2.1. Pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemológicas e metodológicas ...	27
2.2. Pesquisa narrativa.....	33
2.3. Pesquisa narrativa em educação musical: um trabalho ressonante	37
2.4. Análise narrativa	40
II. CAMPO DE PESQUISA	42
3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	42
3.1. Em direção à questão de pesquisa	42
3.2. Questão de pesquisa	44
3.3. Objetivo da pesquisa	44
3.4. Participantes da pesquisa: justificativa da escolha.....	44
3.5. Participantes da pesquisa: apresentação.....	47
3.6. Produção de informações: procedimentos.....	47
3.7. Procedimentos de análise	51

4.	TRABALHO DE CAMPO.....	57
4.1.	Local das conversas.....	57
4.2.	Encontro preliminar.....	58
4.3.	Primeira entrevista.....	67
4.4.	Segunda entrevista.....	72
4.5.	Terceira entrevista.....	74
III.	REFLEXÕES ANALÍTICAS.....	77
5.	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	77
5.1.	Saudades da aula de música.....	77
5.2.	Os grandes eventos.....	90
5.3.	A aula de música e a identidade.....	97
5.4.	A aula de música e a aprendizagem musical.....	102
5.5.	Caracterizando a aula de música.....	109
5.6.	Música e aula de música hoje.....	119
5.7.	Música amanhã.....	122
6.	ARTICULAÇÕES FINAIS.....	124
	PERSPECTIVAS FUTURAS.....	134
	CODA.....	135
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
	APÊNDICES.....	142

PRELÚDIO

Fui professor de música em escola regular por treze anos, atuando na rede de ensino privado de Porto Alegre. Nessa trajetória, trabalhei em três escolas com características bastante distintas, onde vivi experiências igualmente diversas que, certamente, constituem a fonte de onde nascem muitos dos questionamentos desta pesquisa. Na primeira escola, atuei junto às turmas de 5ª e de 6ª série do ensino fundamental¹. Em certo sentido, tive sorte por ter iniciado minha docência neste nível de ensino, pois ser professor de séries finais do ensino fundamental me proporcionou dialogar com colegas de diferentes áreas do conhecimento humano, realizar trabalhos em parceria com alguns deles e refletir sobre o papel do professor em uma instituição de ensino.

Por um lado, eu começava a descobrir o dia-a-dia do professor de escola. Aos poucos ia entendendo as atribuições que o trabalho exigia, as responsabilidades perante os alunos e a instituição, enquanto enfrentava também dificuldades de planejamento e de execução de certos projetos. Por outro, encontrava nos colegas de outras disciplinas uma oportunidade de acesso a novas visões – e de discussão a respeito – do que era ensinar, do papel do professor, enfim, do que consistia essa instituição chamada escola.

Lembro-me que, logo em meu primeiro ano de trabalho, a escola passava por um período de transição. O sistema de avaliação por notas estava sendo substituído por outro, no qual o resultado seria expresso por menções, baseado na ideia da avaliação por habilidades e competências. Isso fez com que tivéssemos de estudar e discutir sobre avaliação e, conseqüentemente, sobre educação como um todo. Participar daquele processo fez com que eu enxergasse a escola a partir de uma perspectiva que ia além da aula de música, pois me provocou a pensá-la enquanto instituição, um organismo maior, mais complexo e mais abrangente.

Um grupo de colegas com quem trabalhava tinha grande interesse nas dinâmicas da escola como instituição. Muitas vezes discutíamos nossos papéis enquanto profissionais e as relações entre escola, professor, aluno, coordenação e direção. Percebo que meu início de carreira docente naquela escola foi uma experiência

¹ Atualmente, utiliza-se a palavra “ano” ao invés de “série” para nominar a seriação no ensino fundamental. Adotarei a palavra “série” quando tratar-se de contexto anterior à atual denominação.

formativa não somente por ter sido minha primeira experiência como professor em sala de aula, mas, em grande medida, pelas conversas que tive com esse grupo de colegas, suscitadas muitas vezes pelo momento de transição pelo qual a escola passava e do qual fazíamos parte.

Enquanto seguia como professor de música daquela escola, uma nova oportunidade de trabalho surgiu. Fui contratado por uma segunda escola, desta vez para atuar na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Minha formação em artes cênicas, ainda que incompleta, e a experiência como ator e professor em cursos livres de teatro fizeram com que a escola me convidasse para assumir uma disciplina chamada expressão corporal.

Pouco a pouco passei a implementar práticas musicais na rotina das aulas de expressão corporal, procurando integrar dança, teatro e música. Inicialmente, levava meus instrumentos para escola e, com o passar dos anos, o colégio adquiriu alguns instrumentos de percussão, sinalizando um interesse em aparelhar um pouco melhor as atividades musicais.

No entanto, sob muitos aspectos, tratava-se de uma nova realidade escolar. Eu estava atuando na educação infantil e séries iniciais, segmento caracterizado pelo regime de unidocência, e isso já seria o bastante para dimensionar a diferença entre a realidade escolar que eu estava habituado e esta nova em que me encontrava. Além disso, eu era convocado a participar de poucas reuniões de professores, o que resultava em poucas oportunidades de conversa para troca de ideias e percepções a respeito do trabalho e dos alunos.

Outro aspecto que, por si só, se configurava em novidade era fazer parte do quadro de uma nova instituição de ensino, com outra filosofia de trabalho e outra modalidade de gestão escolar. Por conta da necessidade, passei a exercitar a capacidade de adaptar-me às diferentes realidades que todas as semanas eu encontrava. Duas escolas, dois mundos muito distintos.

Dois anos mais tarde, comecei a trabalhar na terceira escola. Dessa vez, como professor de música da educação infantil e das séries iniciais. Minha contratação atendia um pleito das famílias, que se ressentiam com a falta de atividades musicais na escola desde a extinção do coro de meninas que lá havia.

Inicialmente, as aulas aconteciam em uma sala grande e completamente vazia. No ano seguinte, o colégio organizou um espaço especial para a música: uma sala com um conjunto numeroso e variado de instrumentos de percussão, dois violões e um potente aparelho de som. Mais tarde, uma reorganização deslocou as aulas de música para uma sala maior, equipada com um piano de armário.

Além de minhas experiências como professor de música em instituições muito distintas, atuando desde a Educação Infantil até a 6^a. série do Ensino Fundamental, agrego à minha história de professor em escola regular a experiência de doze anos como regente do coro infanto-juvenil em uma escola pública de Porto Alegre, como atividade extraclasse. Entre 2001 e 2012 não ministrei aulas lá, mas vivenciei rotinas escolares e convivi com alunos, professores e equipe de forma bastante intensa.

Trabalhar em quatro instituições de ensino diferentes e em níveis distintos de ensino teve algumas implicações na minha história. Uma delas foi a oportunidade de participar de diferentes histórias institucionais. Durante o tempo em que trabalhei nessas escolas, acompanhei mudanças de direção por vezes imprevisíveis, bem como outras planejadas. Por outro lado, testemunhei também o trabalho de equipes diretivas longevas e estáveis. Vivenciei a tensão da expectativa de demissão de professores ao final de anos letivos e também a segurança de saber que o quadro não se alteraria de um ano para o outro.

Outra implicação de trabalhar em diferentes escolas foi conviver com diferentes visões institucionais a respeito de educação e vivenciar modos bastante distintos de encarar o lugar da música na proposta curricular. Trabalhei em sala especial em uma ou outra escola e também em sala de aula comum ali e aqui. Houve colégio em que não soube para que sala me dirigir com os alunos e houve outro em que a sala esteve sempre limpa e organizada.

Essas experiências fizeram com que crescesse em mim grande interesse pelas dinâmicas envolvidas em torno da aula de música na escola regular. Comecei a observar a relação da escola com o professor especializado, em particular o professor de música. Atentei para os acontecimentos que envolviam minha relação com outros professores e o modo como trabalhávamos juntos ou não. Procurei perceber o modo como os alunos encaravam as aulas de música e o modo como eu mesmo enxergava meu trabalho no contexto escolar.

O desejo de investigar de modo orientado essas questões e a constatação de que eu estava estagnado no quesito formação acadêmica e que um avanço nesse aspecto poderia fazer diferença em minha vida profissional a médio prazo fizeram com que, no verão de 2011, eu decidisse me reaproximar da academia. Inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Educação Continuada (PEC), oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na disciplina “Currículo e escola: perspectivas sociológicas”, ministrada pelo professor Luís Armando Gandin, e fui selecionado.

A experiência de participar daquele seminário foi definidora em minha vida. Ela mostrou que eu podia e devia caminhar em direção ao mestrado.

Na sequência, cursei como aluno PEC outros dois seminários ministrados pelo professor Gandin, dedicados dessa vez ao estudo de seis livros do sociólogo da educação Michael Apple. Outro momento definidor. Aquelas leituras mudaram meu modo de ver a educação e a vida e me fizeram enxergar a enorme complexidade política, econômica e cultural que há na trama que enreda o campo da educação.

Eu estava no meio desse atravessamento de histórias formado pelo trabalho em quatro instituições escolares, minhas inquietações prévias sobre as dinâmicas da aula de música na escola e a experiência vivida com as leituras e discussões realizadas durante os seminários que cursei como aluno especial neste programa de pós-graduação quando me inscrevi no processo de seleção para o mestrado.

INTRODUÇÃO

A pesquisa

Após ser aprovado no processo seletivo do mestrado, eu precisava definir a proposta de pesquisa. Lembrei-me de um fato que costumeiramente acontecia em uma das escolas em que trabalhava.

Estava na hora do intervalo na escola. Desci até a sala dos professores para tomar um chá, comer algo e, principalmente, jogar conversa fora com minhas colegas. Eu gostava muito daqueles momentos, pois em algumas vezes o assunto era o colégio ou algum aluno, mas na maioria das vezes não. Naquele dia, falamos sobre amenidades em geral. Normalmente, a conversa do recreio me deixava mais leve e descontraído para continuar o trabalho pelo resto do turno. O sinal tocou e era hora de buscar no pátio a próxima turma que subiria comigo para a aula de música. O som da algazarra das crianças indicava que elas já estavam se organizando.

Ao chegar ao pátio enxerguei os alunos “grandes” vindo do seu prédio em direção ao bar e se misturando às filas das crianças das séries iniciais. O sinal que indicava o fim do recreio dos menores era o mesmo que anunciava para os maiores o início do intervalo. Não fosse pela diferença de tamanho facilmente se confundiria um grupo de estudantes com outro, pois o uso obrigatório do uniforme por todos provocava certa unidade visual entre eles. Os pré-adolescentes e adolescentes das séries finais do ensino fundamental e ensino médio passavam por ali conversando em pequenos grupos. Com passos levemente apressados, caminhavam rumo ao bar da escola para encontrar uma fila pequena e, assim, aproveitar ao máximo seu tempo de recreio.

Escutei um burburinho de vozes. No início não entendi o que diziam e aquilo também não me chamou a atenção. Em seguida, a confusão de sons se dissipou e as falas se tornaram mais claras.

“Olha lá o sôr, olha lá o sôr!”, pude ouvir.

Identifiquei que o “sôr” ao qual elas se referiam era eu. E quem falava eram algumas ex-alunas minhas, ao verem que eu buscava uma fila de “pequenos”.

Olhei e acenei para elas, sorrindo. Mal levantei a mão para acenar e elas correram sorridentes ao meu encontro. Pareciam as meninas de anos atrás quando nos encontrávamos todas as semanas para as atividades da aula de música. Enquanto a fila de “pequenos” que eu precisava levar para a sala me aguardava, perguntei como elas estavam.

Pareceu que precisavam apenas de uma pergunta trivial como aquela, pois me olharam e começaram a falar:

“Oi, sôr! Que saudade! Que saudade de ter aulas de música contigo. Por que que a gente não tem mais aula de música? Queria que tivesse aula de música no Prédio Azul [Prédio das Séries Finais e Ensino Médio]!”

Percebi que a espontaneidade das falas daquelas meninas poderia ser um sinal de que haveria muito mais a ser dito por elas a respeito do que sentem hoje em relação à aula de música que tiveram quando eram mais novas. Do que elas lembram das aulas de música? Do que sentem saudades? Como a experiência da aula de música reverbera hoje em suas vidas?

Imaginei que investigar a esse respeito poderia contribuir para compreender melhor o papel do professor de música e o papel da aula de música dentro do contexto escolar. Ouvir o que as meninas teriam para dizer traria para o centro da discussão a aula de música sob o ponto de vista das alunas e isso me parecia bastante potente para revelar aspectos que, de outro modo, poderiam se manter invisíveis.

Ao trabalhar sobre os elementos a serem considerados no planejamento de uma pesquisa narrativa, Clandinin, Pushor e Murray Orr (2007) indicam como elemento central a justificativa. Para as autoras, três tipos de justificativas devem ser levados em conta: a pessoal, a prática e a social. Inspirado por essa indicação, estabeleci as justificativas para este trabalho.

O movimento que fiz até aqui se configura em minha justificativa pessoal, pois tem a ver com a importância e a necessidade de situar você mesmo no estudo. “Fazemos isso através da escrita de algo que chamamos de *narrativas iniciais*, que falam sobre a relação do pesquisador com, e de seu interesse na pesquisa²”. (p. 25, tradução nossa, grifo das autoras). Manifestei meu interesse crescente nas dinâmicas envolvendo as aulas de música na escola e sua relação com a instituição escola, com os alunos e com outros professores, na medida em que eu vivenciava o trabalho como professor em escola regular.

A justificativa prática procura esclarecer como a pesquisa poderá modificar as práticas do próprio pesquisador e daqueles que tiverem acesso ao seu trabalho. Lendo outros trabalhos de pesquisa, participando de congressos, conversando com colegas, firmei a convicção de que compreender melhor os significados atribuídos pelos alunos à aula de música na escola poderá ser instigante para outros professores e pesquisadores, uma vez que poderá provocar novas reflexões ao ouvirmos dos próprios alunos como as experiências vivenciadas na aula refletiram em quem eles são hoje, para além dos resultados técnicos ou cognitivos que eles possam ter atingido. Assim como eu, outros

² “We do that by writing something we call *narrative beginnings* that speak to the researcher’s relationship to, and interest in, the inquiry”.

professores e pesquisadores terão acesso a essas histórias e poderão ter suas próprias trajetórias reverberadas e ressignificadas por elas.

A justificativa social provoca o pesquisador a pensar sobre as questões sociais e educacionais mais amplas em direção as quais o estudo pode contribuir. A aula de música na escola tem sido objeto de debate nos últimos anos no Brasil, especialmente no que concerne à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Minha justificativa social reside no desejo de participar dessa discussão acrescentando a ela o significado das experiências de ter aulas de música na escola, a partir das perspectivas dos estudantes. Acredito que enxergar a aula de música a partir desse olhar pode oferecer ao campo da educação musical elementos novos a serem considerados na formatação de políticas de implementação de aulas de música, impacto social da atividade de aula de música na escola e formação de professores de música.

O texto de pesquisa

Esta dissertação está dividida em três grandes partes. A primeira consiste na fundamentação teórica do trabalho, da qual fazem parte os capítulos 1, chamado Aula de música na escola, e 2, Estudo sobre o método. A segunda apresenta os aspectos do campo de pesquisa e é formada pelos capítulos 3 e 4, Caminhos investigativos e Trabalho de campo. Na terceira parte se encontram as reflexões analíticas, constituídas pela Análise das informações, capítulo 5, e Articulações finais, capítulo 6.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. AULA DE MÚSICA NA ESCOLA

Neste capítulo faço uma revisão de parte representativa da literatura a respeito da aula de música na escola, a fim de obter informações a respeito dos caminhos que a área vem percorrendo nesta temática. Abordo, em primeiro lugar, o viés histórico da presença da educação musical nas instituições escolares no Brasil e a recente promulgação da Lei Federal nº 11.769/08, discutindo também alguns posicionamentos críticos a esse respeito. Em seguida, encaminho o texto em direção à realidade da aula de música na escola, partindo do que apontam alguns dos principais documentos oficiais norteadores desse processo. Depois, aponto diferentes propostas de didáticas e de métodos de educação musical que circulam no âmbito da educação musical escolar do país. No passo seguinte, enfoco em trabalhos que têm procurado compreender a realidade da aula de música da escola a partir do ponto de vista de quem vivencia essa realidade. Termino o capítulo com dois levantamentos sobre a pesquisa no campo da educação musical escolar, seguido de exemplos de trabalhos cujo enfoque é a visão do aluno sobre o processo de aulas de música na escola.

A discussão em torno da educação musical escolar no Brasil tem sido intensa a partir da Lei Federal nº 11.769/08 (BRASIL, 2008) que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e instituiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica no país. Pesquisadores e professores vêm debatendo sobre diferentes questões que envolvem o tema, em busca de esclarecimentos que fortaleçam convicções, estabeleçam critérios para políticas de implementação da aula de música nas escolas que contribuam para o avanço qualificado dessa prática.

Em uma perspectiva histórica, os trabalhos de Fucci-Amato (2006, 2012) ajudam a situar a movimentação política que resultou na Lei nº 11.769/2008 como parte de um panorama geral do ensino formal de música em escola no Brasil, que tem seus primeiros registros ainda no século XIX, no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro e em algumas escolas de São Paulo. A aula de música, entre altos e baixos, esteve presente na escola brasileira desde então e viveu transformações que passaram pela força das ideias de Villa-Lobos e seu nacionalismo, operado especialmente pela prática do canto

orfeônico, no início e primeira metade do século XX. A partir dos anos 1970, reformas na legislação educacional, que favoreceram o ensino de arte a se direcionar para as artes plásticas e visuais, como a pintura e o desenho, colaboraram para que o ensino de música minguasse nas escolas. A lei nº 11.769/08 é considerada, então, um “novo marco para educação musical” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 79), na medida em que busca recuperar um espaço na escola que o ensino de música parece ter perdido nas últimas décadas.

Por outro lado, a existência da lei não é suficiente para garantir a presença da aula de música na escola e, talvez, não seja o caminho mais eficaz para garantir que isso ocorra em todo território nacional com a qualidade que se espera. Penna (2008) argumenta, inclusive, que “diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais (...) do que atos legais de alcance nacional” (p. 63). Para a autora, a lei não considera os aspectos peculiares das diferentes regiões do país que, se fossem estimulados e valorizados do ponto de vista local, poderiam ser muito mais eficazes para a efetivação da aula de música na escola.

Outro alerta em relação à implementação da lei nº 11.769/08 passa pela discussão de questões que envolvem, por exemplo, a quantidade insuficiente de professores de música e a formação desses professores e diferentes concepções de educação musical. Na visão de Sobreira (2008), equívocos cometidos por concepções mal sucedidas de educação musical devem ser evitados assumindo-se uma diretriz baseada em experiências educacionais que tenham obtido êxito.

No momento em que escrevo este texto, aguarda a homologação pelo Ministério da Educação o parecer nº 12/2013 CNE/CEB, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013). O documento tem a finalidade de orientar as instâncias responsáveis por esta operacionalização, estabelecendo competências definidas para as escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação. O parecer nº 12/2013 CNE/CEB responde, então, à demanda administrativa gerada pela promulgação da lei que determina o ensino obrigatório de Música na Educação Básica.

A promulgação da lei nº 11.769/08 tem provocado discussões a respeito de sua efetividade enquanto mecanismo oficial de promoção educacional e de sua

operacionalização prática. Também tem movimentado os cursos superiores de música pelo país em torno de um potencial mercado de trabalho para os licenciados, além de fomentar cursos de formação de professores de música em diversas modalidades. No entanto, como mostra Fucci-Amato, é preciso ter em mente que a história da aula de música na escola não se inicia com a promulgação dessa lei. A educação musical escolar é/tem sido realidade em estabelecimentos de ensino regular da rede pública e privada. Estudantes têm vivido experiências musicais na escola proporcionadas pela aula de música e é em direção a essa realidade que sigo.

Do ponto de vista da organização curricular, a aula de música na escola ainda tem como um de seus documentos norteadores os volumes dedicados à Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte³) do ensino fundamental e do ensino médio, editado pelo Ministério da Educação. Os PCN-Arte não pretendem ser uma cartilha a ser seguida pelos professores de arte, em geral, ou de música, especificamente. Esse documento se apresenta como um orientador de princípios educacionais e práticas metodológicas de ensino e aprendizagem da arte na escola brasileira nos níveis do ensino fundamental e ensino médio.

Antes mesmo da instituição por lei do ensino de música como conteúdo obrigatório, os PCN-Arte já defendiam que a “Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 19). O reconhecimento dessa importância em um documento oficial parece animador, ainda que não se trate objetivamente de sua implementação ou realização.

Os objetivos para o ensino da música, dentro dos PCN-Arte dos anos iniciais e finais do ensino fundamental⁴, estão divididos em três grandes áreas: a comunicação e expressão em música, a apreciação significativa e a música como produto cultural e histórico. A execução musical, vocal ou instrumental, a criação, a improvisação, assim como a escuta perceptiva e a reflexão a respeito dos aspectos históricos e sociais da atividade musical e dos músicos estão contempladas por estas áreas.

Os PCN têm sido objeto de análise e discussão. De modo geral, a proposta de desenhar diretrizes para o ensino é reconhecida como importante, pois propõe organizar o sistema de ensino que, como qualquer sistema, necessita de diretrizes que orientem

³ Utilizarei PCN-Arte para me referir ao volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais dedicados à Arte e PCN para me referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais em termos gerais.

⁴ Nos PCN do ensino fundamental, os anos iniciais são chamados de 1º e 2º ciclos e os anos finais de 3º e 4º ciclos.

seu funcionamento e ofereçam um caminho para sua execução. No entanto, para que um documento assim possa contemplar as diferentes realidades existentes em um país como o Brasil, ele precisa ser flexível. Para Fonsêca (2001), ao definir de forma detalhada conteúdos e estratégias de ensino e avaliação, os PCN não apresentam essa qualidade, configurando-se como “mais do que simples parâmetros, indicando a intenção centralizadora de impor um verdadeiro currículo nacional, o que, fatalmente, conduzirá à uniformização e à homogeneização” (FONSÊCA, 2001, p. 28).

Em relação às orientações para o ensino de Arte contidas nos PCN-Arte, Penna (2001) expõe uma visão diferente e, em certa medida, contrária ao que diz Fonsêca. Para a autora, naquela seção os PCN-Arte trazem orientações vagas e bastante gerais, o que dificultaria sua viabilidade e comprometeria, inclusive, “a função básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados” (PENNA, 2001, p. 47). A liberdade de organizar o ensino de arte delegada às escolas e aos professores poderá resultar, para Penna (2001), na execução de um trabalho consistente, que considere os interesses das turmas nas quais ele está ocorrendo e seus contextos diferenciados, mas também poderá significar uma prática desorientada e desconectada, sem um direcionamento claro.

A mesma autora, ao analisar os PCN-Arte em sua seção específica para o ensino de música, observa pouca relação entre as propostas apresentadas nos documentos e a realidade encontrada nas escolas do país (PENNA, 2001). Para ela, as orientações contidas nos PCN-Arte necessitariam de professores com sólida formação em música e em educação para serem efetivadas em sala de aula e a realidade é que os professores que atuam na área muitas vezes não a possuem. Dessa forma, segundo a autora, profissionais formados em cursos de licenciatura curta de Educação Artística, com pequena formação na linguagem musical, e bacharéis em Música, marcados por uma formação de tradição conservatorial cujo padrão ainda seria a música erudita e que, muitas vezes, são os professores de música na escola, teriam **“enormes dificuldades para implementar adequadamente a proposta de ensino de música apresentada nos PCN – ou até mesmo serão incapazes de fazê-lo”** (PENNA, 2001, p. 133, grifos da autora).

Outro contraste das propostas dos PCN-Arte com a realidade escolar brasileira diz respeito aos recursos materiais disponíveis nas escolas. As condições relativas ao

espaço onde ocorrem/ocorreriam as aulas de música e a disponibilidade de materiais como, por exemplo, instrumentos musicais e aparelhos de som para as atividades são alguns dos fatores que apresentam enorme variação nas instituições de ensino país afora. Mesmo reconhecendo que a disponibilidade de recursos humanos e materiais para as aulas de música na escola não é assunto que esteja na alçada dos PCN, Penna (2001) alerta que tais fatores não podem ser deixados de lado em uma análise, considerando que eles influenciam diretamente na execução da prática pedagógica.

Fonsêca e Penna alertam para as potenciais implicações decorrentes do processo pelo qual um documento norteador, nesse caso os PCN e PCN-Arte, se transforma em realidade prática na escola. Diferentes leituras e diferentes contextos poderão resultar em práticas completamente distintas. Nesse sentido, Souza et al. (2002) vão além ao apontar o risco de que o resultado de uma seleção de práticas pedagógicas planejadas para um currículo de música, a partir dos PCN-Arte, possa ser “a padronização de conteúdos e o treinamento de professores para modelos didático-pedagógicos, com livros didáticos correspondentes” (p. 36), o que refletiria uma concepção política centralizadora e antidemocrática de ensino e forneceria as condições para a implementação de um instrumento controlador externo para medir o padrão de qualidade de ensino.

Se do ponto de vista da documentação oficial há grandes debates em andamento, sob a perspectiva da reflexão sobre a realidade da aula de música na escola também há. Mesmo considerando, como Henstchke e Del-Ben (2003), que a educação musical escolar “objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania” (2003, p. 181), os caminhos percorridos na busca dessa concretização têm sido objeto de estudos, discussões e investigações.

Em relação à didática na educação musical brasileira, Fernandes (2013) aponta que há cinco tendências identificáveis. Em termos gerais, a tendência Tradicional é aquela que atua a partir da transmissão da tradição musical eurocêntrica para os alunos, através da execução musical cantada e/ou tocada desse tipo de repertório. Na tendência Escolanovista, o aluno passa a assumir um novo papel, deixando de ser apenas um receptor para se tornar um sujeito ativo no processo de aprendizagem. O material musical básico é o folclórico, abrangendo também a música tradicional tonal e modal, incorporando fontes sonoras corporais. A tendência Criativa vê o aluno como um

criador por excelência e o professor se torna primordialmente um estimulador do processo de expressão e criação do aluno. A tendência Contextualista se filia a um conceito de escola que propõe a necessidade de se considerar na prática do dia-a-dia as influências do ambiente dentro do qual ela está inserida e as diferentes bagagens culturais que os alunos trazem consigo ao adentrarem a sala de aula. A adoção, na sala de aula de música na escola, de princípios de educação musical não formal presentes na sociedade e o planejamento participativo das atividades são exemplos de princípios que fazem parte dessa tendência didática. A tendência “Pró-Criatividade” surgiu como contraponto ao ensino do canto orfeônico e preconiza uma polivalência nas aulas de música caracterizada pelo uso predominante de recursos plásticos e cênicos quase que em substituição às atividades musicais (FERNANDES, 2013).

As práticas educativas musicais na escola em que a presente pesquisa tem lugar se aproximam da tendência Escolanovista. Durante as aulas de música, os estudantes são chamados a participar ativamente dos processos educacionais, tendo espaço para interferir, propor e, assim, poder assumir um protagonismo na sua construção de conhecimento.

Em termos de método de ensino musical, Mateiro e Ilari (2012) propõem uma ponte entre a teoria da pedagogia musical e a prática da sala de aula. No livro *Pedagogias em educação musical*, as autoras organizaram uma série de dez ensaios, de diferentes educadores musicais, a respeito das ideias de dez importantes pedagogos musicais. Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Meyer-Denkman, Paynter, Murray Schafer e Wuytack foram os pedagogos musicais escolhidos e sobre cada um deles há um texto que os apresenta, que expõe suas ideias a respeito de educação musical e finaliza com um exemplo possível de aplicação daquelas ideias na sala de aula da escola.

Se de maneira alguma as autoras esgotam as possibilidades pedagógicas desses dez educadores musicais, elas deixam claro que há várias e diferentes estratégias à disposição dos professores de música de escola regular. A realidade da aula de música de que trata esta pesquisa pode servir aqui como exemplo. A escola possuía um instrumental de percussão, influenciado por Orff, formado por xilofones, metalofones, chocalhos, guizos, claves, reco-recos, pandeiros, pratos e tambores de diferentes tamanhos. Esse conjunto instrumental possibilitava a prática de criação de arranjos e composições instrumentais. A sala onde as aulas aconteciam era ampla e sem classes.

Considerando que todas as atividades eram realizadas em grande grupo, esse espaço favorecia as práticas que envolviam movimentação corporal, como jogos rítmico-corporais de imitação e criação, além das práticas de coreografias ensaiadas para os eventos que envolviam apresentações de dança. Ao mesmo tempo, o canto em conjunto era parte da rotina das aulas de música, na maioria das vezes acompanhado pelo violão ou piano.

Não perdendo de vista que a aula de música é/tem sido realidade em muitas escolas brasileiras, é preciso abordá-la agora não apenas do ponto de vista das ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor de música, mas também buscar conhecer como as dinâmicas da aula de música têm ocorrido no dia-a-dia da prática escolar, adentrando a realidade concreta da escola.

Em seu trabalho, Souza et al (2002) observam que professores e diretores de escola reconheceram a importância da presença da educação musical na escola. A música, no entanto, era comumente concebida como ferramenta de auxílio para outras disciplinas, como divertimento, lazer e prazer e, para muitos, seu ensino deveria ser reservado a uma minoria que possuísse o talento para desenvolvê-la. Para as autoras, a construção dessas concepções tem muito a ver com a prática educativo-musical das professoras e também com a diversidade de sua formação.

A formação de professores também é o foco de Bellochio (2003) ao afirmar que “a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor não especialista em música mas atuante nos anos iniciais de escolarização” (p. 138) está entre os principais pontos para os quais se deve ter atenção e, por isso, é crucial a atuação da formação musical nos cursos de Pedagogia, caso do trabalho da autora. Souza (2011) relata preocupação semelhante com a formação dos professores generalistas ao apresentar uma série de relatos de experiências que buscaram exatamente instrumentalizar esses profissionais já atuantes nas escolas para trabalhar de modo mais apropriado com música em sala de aula.

Se a formação dos professores é uma preocupação dos autores interessados na educação musical escolar, possivelmente não seria a única. Pensando nisso, dirijo meu olhar para uma parte representativa do cenário da pesquisa em educação musical escolar. Recorro ao trabalho de Pinhati Júnior e Fernandes (2011), pois sua proposta foi analisar todos os textos de educação musical publicados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) entre os anos de 1989 e 2010. Esse

universo abrangeu os artigos de educação musical contidos na revista OPUS e nos anais dos congressos promovidos pela associação. Quantificando esse universo, os autores informam que “a ANPPOM editou 414 trabalhos sobre Educação Musical na Revista OPUS e nos ANAIS dos congressos anuais” (p. 243-244). Um dos objetivos dessa análise foi “verificar a progressão do número de trabalhos no decorrer dos anos” (PINHATI JÚNIOR; FERNANDES, 2011, p. 243). Cabe lembrar que a ANPPOM é uma entidade que congrega pesquisadores de diferentes áreas da música. Nesse sentido, a constatação dos autores de que dentro do material analisado houve crescimento do número de trabalhos de educação musical “de uma forma vertiginosa” apontando, inclusive, “como tendência, um número ainda maior de trabalhos para os próximos anos” (p. 251) indica que a pesquisa em educação musical ampliou fortemente seu espaço no plano geral da pesquisa em música. Pelos dados apresentados não é possível mensurar o tamanho desse espaço em relação às outras áreas da pesquisa em música, mas os números mostram que em 1989 havia menos de 10 textos sobre o assunto enquanto que em 2010 esse número saltou para mais de 60 (PINHATI JÚNIOR; FERNANDES, 2011).

Outro objetivo dos autores foi identificar “como essas publicações são localizadas nas ‘Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos⁵’” (PINHATI JÚNIOR; FERNANDES, 2011, p. 243). Segundo eles, dentre as 28 especialidades elencadas, a que teve maior número de textos foi ‘Processos Formais de Educação Musical – Na Educação Básica’. Os dados apresentados revelam que, dos 414 artigos analisados, 51 foram classificados nessa especialidade (p. 248). A partir disso, identifiquei que a temática educação musical escolar foi objeto de estudo em 12,3% dos trabalhos de educação musical publicados pela ANPPOM. Não é possível estabelecer se essa ocorrência obedece a uma curva crescente, desde 1989 até 2010, mas pode-se imaginar que sim, considerando que este movimento é identificado na análise da quantidade de textos produzidos.

Seguindo na observação do cenário da pesquisa em educação musical escolar, trago para o palco o trabalho de Del-Ben (2011). Nele, a autora tem como objetivo “mapear parte da produção científica em educação musical, analisando as principais

⁵ Sobre “Especialidades da Educação Musical para classificação de trabalhos acadêmicos” ver: FERNANDES, José Nunes. A pesquisa em Educação Musical no Brasil - Teses e Dissertações - Diversidade temática, teórica e metodológica. In: Alda Oliveira; Regina Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007b, v. 1, p. 37-52.

tendências de investigação de trabalhos que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo” (p. 886). O material de análise é constituído por todos os artigos publicados na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2000 e 2010.

Segundo Del-Ben (2011), nesse período foram editados 24 números da Revista da ABEM, totalizando 217 artigos. Um dos pontos desse mapeamento consistiu em identificar as temáticas abordadas pelos textos. A temática educação musical escolar foi objeto de estudo em 81 deles, o que representa uma porcentagem de 37,3% (p. 888). Mesmo parecendo ser um número alto, a autora lembra que é na escola que estão os níveis de ensino de carácter obrigatório no país, dando a entender que poderia se esperar uma quantidade maior de trabalhos abordando essa temática. Como diz Del-Ben, “os resultados indicam que a educação musical escolar, embora sempre presente nos trabalhos analisados, não parece ser o principal foco da pesquisa na área” (p. 894).

Nesse sentido, os dados do trabalho de Pinhati Júnior e Fernandes (2011), que mencionei anteriormente, reforçam a percepção de Del-Ben. Apesar da especialidade ‘Processos Formais de Educação Musical – Na Educação Básica’ ter tido o maior número de artigos, esse número representa 12,3% do total de trabalhos em educação musical publicados pela ANPPOM. Mesmo considerando que a classificação nas especialidades proposta pelos autores, segundo eles mesmos, “traz alguns problemas pela multiplicidade de assuntos que os textos englobam, ou seja, muitos textos pertencem a mais de uma especialidade” (p. 249), o que poderia elevar o número de artigos com foco na educação musical escolar, esta temática também parece não ser o principal interesse dos autores da área da educação musical que publicaram na ANPPOM até 2010.

De modo amplo e com base nesses trabalhos que analisaram os artigos publicados pela ANPPOM e na Revista da ABEM, percebo que o tamanho da pesquisa em educação musical escolar parece ser pequeno diante do potencial que a temática oferece enquanto território a ser pesquisado. Por outro lado, é preciso considerar que as publicações analisadas, ainda que representativas da pesquisa em educação musical, constituem uma amostra e que muitos trabalhos de pesquisa, de mestrado e doutorado, não estão divulgados nessas publicações.

Lançando um olhar sobre pesquisas de mestrado e doutorado em educação musical defendidas recentemente em duas das maiores universidades federais do Rio

Grande do Sul, noto a presença de trabalhos que utilizaram narrativas como produção de informações (ver, por exemplo, ABREU, 2011; CORRÊA, 2013; DE BORBA, 2011; DE SOUZA, 2012; GAULKE, 2013; LOURO, 2004; MACHADO, 2012; NEDEL, 2010; LIMA, 2013; PUERARI, 2011; ROZZINI, 2012). Em geral, esses trabalhos focam nas narrativas dos professores, trazendo à tona a perspectiva dos adultos sobre as questões abordadas.

Del-Ben observou essa tendência ao considerar a perspectiva sob a qual a temática educação musical escolar foi abordada nos artigos que examinou. Segundo a autora, “a temática tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores, sendo ainda pouco expressiva, nos trabalhos analisados, a presença da perspectiva dos alunos e da escola” (DEL-BEN, 2011, p. 894).

Parece, então, haver espaço para que a educação musical escolar continue a ser abordada no meio acadêmico e também uma carência em se ouvir a perspectiva dos alunos sobre a sua realidade na aula de música na escola. Ao mesmo tempo, Del-Ben aponta uma tendência de aumento no interesse dos pesquisadores na compreensão da educação musical escolar a partir da perspectiva dos estudantes.

Busquei trabalhos que tivessem a característica de tratar da temática educação musical escolar sob a perspectiva dos estudantes. Beineke (2011) trabalhou com grupos focais de crianças de segunda série do ensino fundamental que estudavam em uma escola de Porto Alegre na qual a aula de música era parte do currículo obrigatório. Após realizarem uma atividade de composição musical envolvendo a criação e a apresentação da sua criação para os colegas de turma, as crianças eram convidadas a falar sobre a experiência musical que tinham acabado de vivenciar, respondendo a perguntas de um questionário semi-estruturado. Analisando as respostas das crianças, Beineke afirma que foi possível “conhecer algumas das suas concepções sobre música e sobre o seu processo de aprendizagem nas aulas” (p. 95). Os depoimentos das crianças mostram que, ao falar sobre as atividades de composição que realizaram, elas manifestam a compreensão que têm de que música é uma manifestação artística “que se faz para alguém” (p. 95), ou seja, é uma manifestação essencialmente social. Além disso, mostram sua visão sobre os processos de composição em grupo e sobre sua aprendizagem, no contexto da criação colaborativa. Ouvir o que as crianças tinham a dizer mostrou-se um procedimento fundamental, pois, segundo a autora, as questões que foram reveladas por elas “não ficam evidentes quando se observa as crianças

compondo, mas quando elas falam sobre o que pensam das suas experiências em sala de aula” (p. 101).

Dos Santos buscou “compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola” (DOS SANTOS, 2012, p. 79). Em sua pesquisa, participaram 31 alunos do 1º ano do ensino médio que estavam iniciando o ano letivo em que tinham aulas de música na escola. Eles foram divididos em quatro grupos de discussão que realizaram duas conversas com a duração, cada uma, de aproximadamente 30 minutos.

Para Dos Santos (2012), a abordagem a partir do grupo de discussão foi favorável tendo em vista que os jovens convivem em grupo em seus diversos ambientes. Assim, buscar produzir as informações da pesquisa utilizando essa estratégia ajudaria a recriar uma situação com a qual o jovem está habituado e suas falas reconstruiriam suas opiniões de maneira mais adequada.

Como conclusão, Dos Santos (2012) afirma que os estudantes conseguiram “indicar abordagens de ensino, criticar, dar ideias bem como identificar possíveis processos de aprendizagem” (p. 90). Nesse estudo, a perspectiva dos alunos parece mostrar que os jovens enxergam o processo da aula de música da escola também sob aspectos que, tradicionalmente, pertenceriam à esfera do professor (“indicar abordagens de ensino” e “indicar possíveis processos de aprendizagem”).

Ponso (2011) ouviu estudantes de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, com idades entre seis e sete anos, buscando “investigar construções, relações, reelaborações, modos e agir e pensar sobre música do aluno a partir da interação sócio-cultural no contexto da escola” (PONSO, 2011, p. 9). Utilizando-se o princípio do Grupo Focal como coleta de dados, a autora percebeu nas conclusões que as crianças elaboram suas concepções sobre música enquanto verbalizam suas colocações. Nesse sentido, a escuta do ponto de vista dos estudantes pareceu ser fundamental também para que o próprio estudante significasse para si e construísse suas concepções a respeito de música.

Pedrini (2013) utiliza a entrevista narrativa como instrumento de produção de informações, dentro da metodologia da pesquisa narrativa em educação musical. A pesquisadora entrevistou três alunos de uma escola pública federal de Porto Alegre, com idades entre 10 e 11 anos e que tinham aulas de música em seu currículo obrigatório

escolar com o objetivo de compreender os significados que aquelas crianças atribuíam às suas aprendizagens musicais. Em suas conclusões, a autora indica que as crianças reconhecem em si suas diferentes estratégias de aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar (PEDRINI, 2013).

Durante o processo de pesquisa, Pedrini (2013) identificou em si mesma uma mudança epistemológica provocada pelo engajamento na proposta de ouvir, através das narrativas das crianças, o que elas fazem e o que pensam. De acordo com a autora, para um professor, essa transformação “de valorizar a experiência da criança como forma de conhecer seu mundo e o sentido que dá às coisas que realiza é fundamental” (p. 119).

Adotar a postura de dar ouvido à perspectiva dos alunos sobre as experiências vividas na aula de música é mais do que uma ferramenta de produção de informações de pesquisa. Trata-se de assumir um posicionamento ético e epistemológico que busca encarar o estudante não como objeto de pesquisa, mas como participante. As narrativas dos alunos são mais do que dados, elas são o significado da experiência vivida. A proposta ética da pesquisa narrativa em educação musical (BARRETT; STAUFFER, 2012) como trabalho ressonante alinha-se a esse posicionamento.

2. ESTUDO SOBRE O MÉTODO

Neste capítulo realizo um estudo sobre o método que orienta esta pesquisa. Início delineando as dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica e narrativa. Depois apresento a proposta de trabalho ressonante da pesquisa narrativa em educação musical e fecho o capítulo expondo o conceito de *análise narrativa* aplicado neste trabalho.

2.1. Pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemológicas e metodológicas

Na literatura a que tive acesso encontrei diferentes termos que se referem à pesquisa cujo material empírico primordial se constitua de narrativas de si produzidas pelos participantes. Parece não haver indicativos que permitam identificar claramente os limites epistemológicos que separariam os termos pesquisa (auto)biográfica, pesquisa biográfica, pesquisa biográfico-narrativa e pesquisa narrativa. Os termos ora parecem intercambiáveis, ora se apresentam de maneira distinta. Por um lado, há autores que estabelecem a pesquisa (auto)biográfica como o guarda-chuva sob o qual se abrigariam os demais enfoques (PASSEGGI, 2010; SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008). No entanto, Freeman (2006, *apud* BOLÍVAR, 2012, p. 33) afirma que a “(auto)biografia é uma parte da pesquisa narrativa e um modo privilegiado para penetrar no dito mundo e para analisar as condições e limitações da própria pesquisa narrativa⁶” (p. 33, tradução nossa). Já Bolívar (2012), por sua vez, aponta que no âmbito do enfoque biográfico

têm lugar todas as metodologias de pesquisa cuja principal fonte de dados se extrai de documentos biográficos (pessoais ou institucionais), que dão sentido a ações ou trajetórias de vida atuais, passadas ou futuras, a partir das informações em que se contam experiências ou histórias a partir da perspectiva de quem as viveu⁷. (BOLÍVAR, 2012, p. 35, tradução nossa.)

⁶ “(auto)biografia es una parte de la investigación narrativa y un modo privilegiado para penetrar en dicho mundo y para analizar las condiciones y limitaciones de la propia investigación narrativa”

⁷ “(...) tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido.”

Considerando que o estabelecimento desses limites é um processo que está em andamento, destacarei os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, pesquisa biográfica, pesquisa biográfico-narrativa e pesquisa narrativa assumindo seus princípios como embasamento metodológico para minha pesquisa.

A pesquisa (auto)biográfica é uma pesquisa qualitativa na qual a subjetividade adquire o status de conhecimento. O material empírico primordial são relatos de si produzidos pelos participantes, obtidos por meio de entrevistas, autobiografias, escritas de si, entre outros.

Para Passeggi (2010), a pesquisa (auto)biográfica

pode incluir, sem discriminação, todos (sic) as *grafias* (desde a escrita em línguas naturais, como as biografias, autobiografias; aos gestos, às fotografias, como as fotobiografias; vídeografias, cinebiografias, webgrafias, transcrições de textos orais...), nas quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. (p. 110)

A autora volta os olhos para o passado recente levantando alguns acontecimentos que vêm contribuindo para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, a partir dos anos 2000. Passeggi (2010), apoiando-se em Stephanou (2008), refere-se a uma “explosão de teses e dissertações de mestrado que tomam como palavra-chave da investigação o termo (auto)biográfico” (p. 106). Além disso,

o êxito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA); a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph); a existência de publicações nacionais e internacionais sob o título de Pesquisa (auto)biográficos. Essas fatos sinalizam uma forma de superar a flutuação terminológica, gerada pela multiplicidade de denominações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas: (...). (PASSEGGI, 2010, p. 106)

Reconhecida essa caminhada histórica, torna-se importante caracterizar algumas especificidades desse tipo de pesquisa. Ferrarotti (2010) traça um perfil do método biográfico a partir de quatro aspectos. O primeiro trata do material empírico que, segundo ele, pode ser dividido em materiais biográficos primários, que seriam as narrativas coletadas pelo pesquisador diretamente com o participante da pesquisa e

materiais biográficos secundários, que seriam materiais obtidos de outra forma que não o contato direto com o participante.

O autor faz um apelo veemente para que os materiais biográficos primários se tornem a fonte central de informações do pesquisador, mais do que os materiais biográficos secundários, que, em sua visão, detinham esse papel. Para ele, o conteúdo subjetivo desse material, para além de sua riqueza objetiva, oferece fecundas possibilidades de investigação, inclusive no âmbito da relação entre narrador e entrevistador (FERRAROTTI, 2010).

O segundo aspecto aborda uma questão epistemológica a partir da pergunta definida pelo autor como “problema central”. “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico?” (FERRAROTTI, 2010, p. 43).

Ferrarotti (2010) argumenta que “Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma **práxis humana**.” (p. 44, grifo do autor). A práxis humana é, na sua visão, a expressão do conjunto das relações sociais. Dessa forma

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese vertical de uma história social. (...) Pois – e frisamos lucidamente a afirmação – o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2010, p. 44)

Com essa ideia, Ferrarotti defende que é possível, a partir do conhecimento do ser individual, conhecer um sistema social e, assim, legitimar o valor heurístico de um relato biográfico.

O terceiro aspecto se refere à produção do relato biográfico que implica sempre o “fantasma de um interlocutor” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). Para o autor, não é possível desconsiderar o papel de interação que há durante a produção do material empírico em uma pesquisa biográfica.

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por

vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (...) As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Dependem da interação que serve de campo social à comunicação. Situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. (FERRAROTTI, 2010, p. 46, grifos do autor)

O quarto aspecto apresentado por Ferrarotti (2010) afirma que “toda a narrativa biográfica reconduz à desestruturação-reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual” (p. 47). Dessa forma, o autor considera a constante transformação a qual os acontecimentos narrados estão submetidos, de acordo com as dinâmicas relacionais que operam no ato social que é a narrativa, e de acordo com o posicionamento e o reposicionamento do narrador e do ouvinte.

O reposicionamento das funções de pesquisador e pesquisado é abordado por Ferrarotti (2010) ao reconhecer que não é possível haver um sujeito ativo, o pesquisador, e um objeto passivo, aquele que é pesquisado, no âmbito do processo investigativo narrativo. O investigado modifica constantemente seu comportamento aos olhos do investigador e, ao mesmo tempo, o pesquisador “encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto” (p. 49)

Dessa forma, a ideia do conhecimento objetivo, tradicionalmente concebida como a informação extraída de um objeto passivo, cuja função se encerra em servir de fonte de dados para o pesquisador, não tem lugar na proposta do método (auto)biográfico. O conhecimento “não tem o outro por objeto, mas sim a interação inextricável e recíproca entre o observador e o observado” (FERRAROTTI, 2010, p. 49).

Ferrarotti alerta para uma importante implicação advinda dessa visão interacional de proposta de produção de conhecimento. O pesquisador, ao imbricar-se ao seu objeto de estudo, está se dispondo a ser também ele objeto de investigação. “Toma-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação; conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais for integral e intimamente mais subjetivo” (FERRAROTTI, 2010, p. 49). Dessa forma, o processo investigativo torna-se uma complexa rede interacional, dentro da qual o conhecimento é produzido pelas constantes trocas entre pesquisador e pesquisado que passam a ter seus papéis reposicionados enquanto participantes de uma investigação. O conhecimento, para

Ferrarotti (2010), “torna-se, então, aquilo que a metodologia social sempre quis evitar: um **risco**” (p. 49, grifo do autor).

Seguindo no exercício de trilhar os caminhos epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica, Christine Delory-Momberger (2012) aponta que o “projeto fundador da pesquisa biográfica insere-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, a da *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (p. 71, grifo da autora). A autora destaca três aspectos que estão implicados quando do engajamento em um projeto de pesquisa biográfica.

O primeiro deles, alinhado com Ferrarotti, é a ideia de que o indivíduo é um ser social singular. Nesse sentido, a pesquisa biográfica consistiria em “dar conta da relação singular que o indivíduo mantém por sua atividade biográfica com o mundo histórico e social e no estudo das formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 72).

Em segundo lugar, a autora argumenta a respeito da temporalidade da experiência como um aspecto diferencial da pesquisa biográfica. Para ela “o modo de presença do indivíduo no mundo social [...] é resultante de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 73).

Em resumo,

A pesquisa biográfica teria, assim, por tarefa compreender como “o caminhante constrói a paisagem” mas, da mesma forma também – visto que é a mesma coisa – como “a paisagem constrói o caminhante”, em outras palavras, como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço do social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 73)

O terceiro aspecto implicado na epistemologia da pesquisa biográfica, para Delory-Momberger (2012), é “reconhecer o fato biográfico em si mesmo” (p. 73). A autora salienta que o ato de biografar-se, de fazer a narrativa de si mesmo, passa a ser considerado uma “forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação” (p. 74). Dessa forma, o biográfico pode ser definido como

a interface que permite ao indivíduo, nas condições de sua inserção sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos de sua vivência. A atividade de biografia aparece como uma hermenêutica prática segundo a qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências no mundo histórico e social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 75)

Bolívar (2012) identifica a pesquisa biográfica e narrativa como parte da “virada hermenêutica” ocorrida nos anos setenta. Essa virada provocou a mudança, na pesquisa em ciências sociais, da perspectiva positivista para a interpretativa, na qual “o significado dos atores se torna o foco central da pesquisa” (p. 39, tradução nossa). O autor explica que

Esta virada hermenêutica, paralelamente à queda do positivismo e à pretensão de dar uma explicação “científica” ou funcional para as ações humanas, tem provocado com que entendamos os fenômenos sociais como textos, cujo valor e significado vem dado pela autointerpretação que fazem deles os atores. (...) Os grandes princípios universais e abstratos, por sua generalização, distorcem a compreensão das ações concretas e particulares. A investigação hermenêutica, ao contrário, direciona-se a dar sentido e a compreender (ao invés de “explicar” por relações de causa-efeito) a experiência vivida e narrada⁸. (BOLÍVAR, 2012, p. 40, tradução nossa)

O fenômeno do mundo globalizado, ainda para Bolívar (2012), tem provocado nas pessoas uma necessidade de individualizar-se, de buscar em si mesmo o seu refúgio identitário. É nesse contexto que a investigação biográfica e narrativa ganha potência, pois coloca no centro os processos de inter-relação, de ressignificação do narrado a partir dos mecanismos interpretativos daquilo que foi narrado pelo indivíduo, abrindo espaços, inclusive, para ouvir sujeitos até então “sem-voz” e os considerando também como foco investigativo e como produtores de conhecimento.

Essa perspectiva se configura como algo maior do que uma metodologia de coleta de dados, mas como uma “forma legítima de construir conhecimento na pesquisa educativa e social⁹” (BOLÍVAR, 2012, p. 31). Trata-se de uma perspectiva investigativa que delega sua importância ao modo como as pessoas vivenciam e dão significado a

⁸ “Este giro hermenêutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” o funcional de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales como textos, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores. (...) Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. La investigación hermenêutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.”

⁹ “forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social.”

suas experiências vividas, que são contadas por meio da linguagem e interpretadas por elas mesmas e pelo pesquisador em um processo interativo, no qual ambos os atores estão envolvidos e são sujeitos ativos e produtores de conhecimento.

Ferrarotti (2010) menciona uma “crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia” como uma das razões a gerar, historicamente, a necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais. Essa crise provocou o interesse pelo uso sociológico do biográfico como forma de se contrapor à objetividade e à intencionalidade nomotética, definidas por ele como os dois “axiomas fundamentais” da metodologia clássica das ciências sociais. (p. 34).

Ainda assim, é importante considerar, ao lado de Passeggi (2010), que a pesquisa (auto)biográfica

não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade. (PASSEGGI, 2010, p. 112-113, grifo da autora)

Passeggi (2010) oferece três grandes princípios norteadores das investigações (auto)biográficas. O primeiro é a “construção da realidade pelo sujeito”, onde a realidade “são representações construídas na interação humana em função de sua percepção de uma situação social”. O segundo “focaliza a linguagem como elemento mediador da construção da realidade e o trabalho de interpretação dos fatos, pelo sujeito, ao transformar a vida em texto narrativo”. E o terceiro princípio sustenta que a pesquisa (auto)biográfica é um “*posicionamento epistemopolítico*”, em que no “centro de suas atenções coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma”.(p. 112)

2.2. Pesquisa narrativa

Embora a utilização de narrativas em pesquisa não represente propriamente uma novidade para diversos campos do conhecimento (CONNELLY ; CLANDININ, 1990), a pesquisa narrativa como metodologia de investigação vem sendo desenvolvida,

discutida e experienciada no campo da educação com mais vigor desde o final dos anos 1980, especialmente a partir dos trabalhos de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly. Estes dois autores têm publicado sistematicamente artigos e livros sobre o assunto, buscando fundamentar esta metodologia e fomentando o engajamento de professores e pesquisadores a ela.

Segundo Clandinin, Pushor e Murray Orr (2007) a expressão *pesquisa narrativa* foi utilizada pela primeira vez por Connelly e Clandinin no artigo *Stories of experience and narrative inquiry*, publicado em 1990 no periódico *Educational Researcher*. Naquele texto, os dois autores expõem a ideia de que a pesquisa narrativa, como eles a estavam configurando, emerge da noção de John Dewey de que vida é educação e de seus escritos sobre a natureza da experiência.

Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. [...] As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social.

Além disso, Dewey entende que um critério da experiência é a [...] noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30)

A pesquisa narrativa se alinha à ideia do psicólogo americano Jerome Bruner (2001) que, ao refletir sobre educação e conhecimento, sustenta que há dois modos pelos quais o indivíduo estrutura suas experiências de vida. O “pensamento *lógico-científico*” está mais relacionado com as “coisas” físicas, concretas e palpáveis e o “pensamento *narrativo*” tem a ver com as experiências ligadas às pessoas e suas condições. O ato de narrar estrutura e dá sentido àquelas experiências vividas em interação com outro e consigo mesmo.

Acrescentando um dado à compreensão da base teórica da pesquisa narrativa, Barrett e Stauffer (2009) observam que um interesse crescente nos métodos qualitativos de pesquisa entre os cientistas sociais, no final do século XX, pode ter contribuído para que a narrativa emergisse como proposta metodológica de investigação. Mas talvez o que

diferencie a pesquisa narrativa seja “o caminho pelo qual a ‘história’ pode operar como um modo ‘relacional’ de construir e apresentar significado.¹⁰”(p. 10, tradução nossa).

Pensar a história desse modo exige, para Barrett e Stauffer (2009), duas mudanças de perspectiva. A primeira é uma nova compreensão do que significa a palavra narrativa. Ela deixa de ser somente uma história a ser contada, mas seu significado se amplia e passa a abranger “a apresentação em forma de história, a representação e o processo de atribuir significado¹¹”(p. 10, tradução nossa).

A segunda mudança de perspectiva se refere a um reposicionamento do pesquisador enquanto investigador narrativo. Para as autoras (BARRETT; STAUFFER, 2009), é preciso haver uma reflexão sobre o modo como o pesquisador se engaja no trabalho e uma reavaliação do conjunto de valores que traz para dentro do processo de pesquisa. Uma vez que a pesquisa narrativa pressupõe um envolvimento interacional entre pesquisador e participante, é necessário estar atento à bagagem de convicções que o investigador carrega consigo durante o trabalho de pesquisa.

Os princípios históricos e teóricos que concorrem para embasar a proposta da pesquisa narrativa como método de pesquisa conduzem a uma tentativa de oferecer uma definição de pesquisa narrativa, a partir de Connelly e Clandinin (2006). “A pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, é, em primeiro lugar, um modo para pensar sobre a experiência¹²” (CONNELLY; CLANDININ, 2006, tradução nossa).

Esse modo é entendido como um olhar narrativo e emerge da consideração de que a vida acontece de modo narrativo. O fenômeno da experiência humana ocorre na forma de histórias contadas e recontadas, que são significadas e ressignificadas de diferentes modos, de acordo com o momento em que acontecem, com o lugar onde estão inseridos e com as pessoas que estão envolvidas nos acontecimentos. Dessa forma, a narrativa é o fenômeno a ser investigado e a pesquisa narrativa é o olhar metodológico a partir do qual o pesquisador enxergará o fenômeno. Ao mesmo tempo, a própria pesquisa narrativa é também um fenômeno pois trata-se de experiência vivida pelo pesquisador e participantes lado a lado.

¹⁰ “the way in which ‘story’ can operate as a ‘relational’ mode of constructing and presenting meaning.”

¹¹ “storied presentation, representation, and meaning-making process.”

¹² “Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience.”

Para Connelly e Clandinin (2006), a pesquisa narrativa, ao mesmo tempo que se aproxima de outras metodologias de pesquisa qualitativa, apresenta três elementos que a distinguem das outras. O primeiro deles é a *temporalidade*. Na pesquisa narrativa, é importante sempre considerar que os acontecimentos e as pessoas estão em constante transição temporal, pois têm um passado, um presente e um futuro. Quando, por exemplo, realiza uma entrevista com um participante o entrevistador está em um determinado instante temporal. Ao escutar a gravação daquela entrevista ou reler sua transcrição, a perspectiva temporal do pesquisador já é outra, pois aquele acontecimento fará parte do tempo passado. Do mesmo modo, o entrevistado que conta um fato em uma entrevista fala sobre um acontecimento passado a partir de uma perspectiva do presente. Essa posição temporal exerce influência no acontecimento em si que, ao ser recontado, sofre modificações impostas pela fala do narrador.

O segundo elemento é a *socialidade*. A socialidade se refere às condições existenciais, como o ambiente, a família, as pessoas e os fatores que fazem parte da história daquele indivíduo ou acontecimento. Refere-se também às condições pessoais do indivíduo, como sentimentos, desejos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Além disso, o elemento da socialidade é fundamental quando se trata de pesquisa onde há participantes, pois a relação entre pesquisador e participante não pode ser subtraída do campo da investigação.

O terceiro elemento que distingue a pesquisa narrativa de outras metodologias com as quais ela compartilha algumas características é o *lugar*. Uma vez que todo acontecimento ocorre em um lugar específico, um pesquisador narrativo deve considerar o impacto que o lugar, entendido mesmo como a localização topográfica de um evento, exerce sobre a realidade daquele acontecimento.

Acredito ter traçado um dos caminhos pelos quais a pesquisa narrativa tem se constituído enquanto metodologia de pesquisa em educação. Coloco-me ao lado de Barrett e Stauffer (2009) quando afirmam que

projetos de pesquisa narrativa são profundamente relacionais e comprometidos com a busca de questões de significância educacional –

questões que desafiem as noções tidas como certas da natureza da vida e do aprendizado na e através da música¹³. (p. 16, tradução nossa)

2.3. Pesquisa narrativa em educação musical: um trabalho ressonante

A pesquisa narrativa tem uma história recente no campo da pesquisa em educação musical. Em 2006 houve a primeira Conferência Narrativa em Educação Musical (NIME, na sigla em inglês) e, após essa, três outras já ocorreram. A abrangência da localização geográfica onde as NIME aconteceram sugere um alcance amplo de pesquisadores interessados na abordagem narrativa da pesquisa em educação musical. As duas primeiras edições tiveram lugar nos Estados Unidos, a terceira aconteceu na Austrália e a mais recente ocorreu na Finlândia.

Desde a realização da primeira NIME, dois livros sobre pesquisa narrativa em educação musical foram publicados – *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty* (2009) e *Narrative soundings: an anthology of narrative inquiry in music education* (2012), ambos organizados por Barrett e Stauffer – e artigos com esse enfoque podem ser encontrados em diferentes periódicos musicais, incluindo o *Research Studies in Music Education*, o *International Journal of Education and the Arts*, o *Bulletin of the Council for Research in Music Education* e o *Psychology of Music* (BARRETT; STAUFFER, 2012). Essa movimentação de produção escrita parece indicar que a pesquisa narrativa em educação musical vem conquistando espaço nos meios de divulgação de trabalhos científicos da área.

Barrett e Stauffer (2009, 2012) entendem a pesquisa narrativa em educação musical como sendo um “trabalho ressonante”, a partir de uma configuração ética inerente à sua proposta. Para as autoras, a palavra “ressonante” diz respeito aos efeitos que a pesquisa narrativa produz nas vidas do pesquisador e daqueles que estão envolvidos com o que é produzido pela/na pesquisa. A palavra “trabalho” é tratada, na proposta de Barrett e Stauffer, pela sua acepção relativa à ação de produzir algo e também como o resultado artístico ou textual produzido pela pesquisa. Portanto, a concepção ética da pesquisa narrativa deve considerar a “ressonância” daquela pesquisa

¹³ “narrative inquiry projects are deeply relational and committed to the pursuit of questions of educational significance – questions that challenge taken-for-granted notions of the nature of life and learning in and through music.”

nas vidas dos que estão envolvidos com sua realização e também com aqueles que, potencialmente, serão alcançados pelo seu produto, ao mesmo tempo em que precisa nortear todas as fases de seu processo, desde o planejamento, passando pela realização no campo de pesquisa e chegando ao texto final e/ou outras formas de produtos acadêmicos ou artísticos construídos a partir do seu desenvolvimento. Em resumo, as autoras propõem “uma ética da pesquisa narrativa como trabalho ressonante na intenção/propósito, na prática e naquilo que é produzido¹⁴ (BARRETT; STAUFFER, 2012, p. 8, tradução nossa).

Para Barrett e Stauffer (2012), o conceito de “trabalho ressonante” engloba quatro características fundamentais: trata-se de um trabalho *responsável*, *rigoroso*, *respeitoso* e *resiliente*.

Ser *responsável* em um trabalho de pesquisa narrativa em educação musical implica em ser cuidadoso em múltiplas dimensões. É preciso ser responsável com os participantes e seus mundos e “com o desenvolvimento e manutenção de um processo de investigação que os respeite¹⁵”. Ser responsável conosco como professores e pesquisadores “incluindo atenção ao embasamento teórico e a reflexão nas potenciais ramificações de nossa própria posição privilegiada no processo de pesquisa¹⁶”. Ser responsável também inclui a profissão de educação musical e “as comunidades educacionais mais amplas onde aquela profissão está situada¹⁷” (p. 9, tradução nossa.).

Um trabalho *rigoroso* não diz respeito a noções de precisão ou ao estabelecimento de verdades inquestionáveis, pois esse não é o projeto epistemológico da pesquisa narrativa. Ser rigoroso envolve o pesquisador narrativo “em um processo recursivo entre as atividades de pesquisa (leitura, escrita, trabalho de campo e análise)¹⁸” (p. 10, tradução nossa), especialmente considerando ele próprio como uma das forças que molda o trabalho em todas as suas fases.

O pesquisador narrativo rigoroso deve perguntar-se, várias e várias vezes, “como o posicionamento está implícito nas questões que perguntamos, nas maneiras com que ouvimos as histórias, nas interpretações que fazemos e nos relatos que

¹⁴ “... a narrative inquiry ethic as resonant work in intent/purpose, in practice, and in what is produced.”

¹⁵ “(...) and to the development and maintenance of an inquiry process that respects them.”

¹⁶ “(...) including attention to theoretical grounding and reflection on the potential ramifications of our own privileged positions in the research process.”

¹⁷ “(...) the larger educational communities in which that profession is located (...)”

¹⁸ “(...) in a recursive process between the activities of the research investigation (reading, writing, fieldwork, and analysis) (...)”

criamos¹⁹” (p. 10, tradução nossa). Esse olhar permanente para si mesmo pode abalar as certezas do pesquisador e o valor dessa atitude está na aceitação desses abalos como parte do processo de pesquisa.

Ser *respeitoso* como pesquisador narrativo é crucial uma vez que a pesquisa narrativa é feita basicamente de relacionamentos. O respeito relacional do pesquisador com os participantes deve ser em um nível mais profundo do que a simples deferência e as regras tradicionais da boa educação. Barrett e Stauffer (2012) sugerem que

a disposição de ser respeitoso se estenda para além do imediatismo dos dados alcançando a interpretação, a escrita e mais. As palavras importam. Por exemplo, usar pronomes possessivos para se referir aos participantes de pesquisa (meus participantes, nossos participantes) em qualquer fase do processo de pesquisa coloca o pesquisador em uma posição de dominância que é antitética ao respeito relacional. O processo também importa. Incluir os participantes na interpretação, na escrita e nas apresentações comunica um respeito epistemológico consistente com trabalho ressonante²⁰. (p. 11, tradução nossa)

Um trabalho *resiliente* é aquele resistente a adversidades, sendo flexível para se deixar dobrar por elas e retomar uma posição de firmeza, modificado pela ação que o envergou. Textos de pesquisa resilientes “são suficientemente ricos para compelir leitores prévios a voltar e os reler, enquanto que simultaneamente flexíveis e abertos a novas interpretações e novas plateias²¹”. Textos de pesquisa narrativa resilientes “se tornam provocações que levantam questões ao invés de dar respostas, e continuam a fazer isso durante múltiplas leituras²²” (p. 12, tradução nossa).

O próprio trabalho de produção de textos de pesquisa precisa dessa qualidade. Ele é atravessado constantemente por forças que o movem, que o questionam e que parecem provocar sua capacidade de resiliência.

¹⁹ “(...) how positionality is implicit in the questions we ask, in the ways in which we hear stories, in the interpretations we make, and the accounts we create.”

²⁰ “(...) the disposition of being respectful extends beyond the immediacy of data gathering through interpretation and writing, and beyond. Words matter. For example, using possessive pronouns to refer to research participants (my participants, our participants) in any phase of the research process places the researcher in a position of dominance that is antithetical to relational respect. Process matters too. Including participants in the interpretation, writing, and presentations communicates an epistemological respect consistent with resonant work.”

²¹ “(...) are sufficiently rich to compel previous readers to return and re-read, while simultaneously flexible and open to new interpretations and new audiences.”

²² “(...) become provocations that raise questions rather than pose answers, and they continue to do so through multiple readings.”

Essas quatro qualidades atuam de maneira simbiótica no processo da pesquisa narrativa em educação musical, operando como um meio de “monitorar continuamente nosso pensamento e prática como pesquisadores narrativos e o trabalho no qual estamos engajados²³”. (p. 13, tradução nossa)

2.4. Análise narrativa

A análise das informações me pareceu ser a parte mais sensível do trabalho. Como diz Bolívar (2012), “dar sentido aos dados biográficos coletados (...) pode ser um trabalho intelectual frustrante se não se tem algum tipo de *marco teórico e propostas metodológicas* para resolvê-lo²⁴.” (2012, p. 87, tradução nossa e grifo do autor.)

O marco teórico analítico que me orienta é o da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, com a consciência de adotar

uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e interrelacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.[...] Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, [...] (ABRAHÃO, 2004, p. 203)

Considerando, como Clandinin e Connelly (2011), que a pesquisa narrativa é “uma forma de compreender a experiência” (p.51), direcionei a análise para o entendimento dos significados que as participantes atribuíam às experiências das aulas de música que tiveram na escola para procurar compreender aquelas experiências sob o ponto de vista do que elas representam/representaram para as participantes.

Além disso, durante esse processo precisei considerar que outra experiência estava em curso. O procedimento para produção do material empírico da pesquisa, as entrevistas realizadas com as participantes, também se constituiu em histórias vividas, portanto experiências que faziam parte do trabalho, pois foram as entrevistas que possibilitaram o recontar e a ressignificação das histórias que as participantes contavam.

²³ “ (...) continually monitor our thought and practice as narrative inquirers, and the work in which we engage.”

²⁴ “Dar sentido a los datos biográficos recogidos (...) puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de *marco teórico y propuestas metodológicas* para resolverlo.”

A concepção da análise precisou levar em conta esse entrelaçamento de histórias, de tempos e de experiências, alinhando-se à proposta de pesquisa narrativa em educação musical de Barrett e Stauffer (2009). As autoras consideram que “(...) projetos de pesquisa narrativa são profundamente relacionais e comprometidos com a busca de questões de significância educacional (...)”²⁵.” (p. 16, tradução nossa).

Trabalhei com o conceito de *análise narrativa*, proposto por Polkinghorne. De acordo com Polkinghorne (1995), apoiando-se em Bruner (1985), o conhecimento narrativo se diferencia do conhecimento paradigmático porque “enquanto o conhecimento paradigmático está focado no que é comum entre as ações, o conhecimento narrativo foca nas características particulares e especiais de cada ação”²⁶.” (1995, p. 11, tradução nossa.).

A análise narrativa “é o processo pelo qual o pesquisador organiza os elementos dos dados dentro de um relato com um desenvolvimento coerente”²⁷.” (POLKINGHORNE, 1995, p. 15, tradução nossa). A organização desses elementos resultará em uma história que dará significado a eles, dentro dos interesses do pesquisador, e trará à tona as particularidades que aquela experiência provocou naquele indivíduo em especial.

De certo modo, o produto do processo da análise narrativa é o que Ferrarotti (2010) descreve como conhecimento narrativo, qualificando-o como elemento fundante da proposta do método biográfico. O autor salienta que “o método biográfico pretende atribuir à **subjetividade** um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado.” (p. 36, grifo do autor).

Minha análise procurou agregar ao conceito e o formato da análise narrativa proposta por Polkinghorne a ideia do entrelaçamento relacional de experiências, expressa por Barrett e Stauffer, e ainda considerar a realidade social expressa pelas participantes, como destaca Ferrarotti.

²⁵ “(...) narrative inquiry projects are deeply relational and committed to the pursuit of questions of educational significance (...)”

²⁶ “Whereas paradigmatic knowledge is focused on what is common among actions, narrative knowledge focuses on the particular and special characteristics of each action.”

²⁷ “...is the procedure through which the researcher organizes the data elements into a coherent developmental account.”

II. CAMPO DE PESQUISA

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, apresento os caminhos procedimentais da pesquisa. Na primeira parte, trato de como cheguei à questão e ao objetivo de pesquisa. No próximo passo conto como escolhi as participantes e as apresento. Em seguida, detalho como se deram os procedimentos de produção e análise das informações.

3.1. Em direção à questão de pesquisa

Este trabalho se posiciona no campo da pesquisa narrativa em educação musical, ancorando-se em princípios epistemológicos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Após expor a base teórica, nesta seção apresento os caminhos investigativos que o trabalho percorreu. Começo refazendo os passos que conduziram à definição da questão e do objetivo da pesquisa, assunto abordado de forma mais genérica na introdução deste texto e agora trazido com mais detalhe. Em seguida, vem o momento em que explico a escolha das participantes e faço uma pequena apresentação de cada uma delas. Por fim, detalho os procedimentos que realizei para a produção e análise das informações.

Clandinin, Pushor e Murray Orr (2007) destacam oito elementos que formam um referencial para o pesquisador narrativo. O pesquisador narrativo deve estar atento a esses elementos em todos os momentos de sua pesquisa. As autoras os encaram como “um conjunto de questões para fazermos a nós mesmos em cada fase de uma pesquisa narrativa²⁸” (p. 24, tradução nossa). Um desses elementos é “a necessidade de dar nome ao fenômeno, ao ‘o quê’ que estamos investigando²⁹” (p. 25, tradução nossa).

Para mim é importante enxergar o caminho que percorri para formular a questão central da pesquisa. Uma vez que ela será a referência orientadora no decorrer de todo o processo, a trajetória da sua construção também é parte deste trabalho. Refaço aqui essa trajetória.

²⁸ “...a set of questions to ask ourselves at each phase of a narrative inquiry.”

²⁹ “...the need to name the phenomenon, the “what” we are inquiring into.”

Geralmente, quando encontrava com ex-alunos, aconteciam cenas semelhantes àquela do pátio da escola. Percebo que a leitura particular que fiz desses momentos, e daquela cena em especial, orientou meu caminho em direção à construção da questão de pesquisa. Ela me apontou impressões que, por sua vez, suscitaram perguntas e essas perguntas foram se articulando, se transformando e forjando a questão que nomeia o meu “o quê” de pesquisa. Essas impressões me foram causadas pelas palavras usadas pelas ex-alunas e pelo modo como elas foram ditas. Em um exercício analítico, forçosamente irreal, apresento-as separadas, na tentativa de deixá-las evidentes para o leitor e para mim.

Oi, sôr! Que saudade! Ao mencionar que sentiam saudades das aulas de música, as meninas me causaram a impressão de que guardavam boas lembranças daqueles momentos. Quando me encontraram, quem sabe encontraram também a condição favorável para reviver sensações que experimentaram naquela época. Imaginei que aquelas experiências marcaram em algum sentido suas trajetórias de estudantes.

Que saudade de ter aulas de música contigo. Que papel eu teria neste enredo? Eu fui o professor daquelas meninas e estive evidentemente envolvido nas atividades musicais das quais elas hoje sentem saudades. Eu precisava considerar durante o processo de investigação que exerço um papel nessa trama. Não se tratava de qualquer aula de música, mas da aula de música que elas tiveram comigo, naquela escola, durante aqueles anos.

Por que que a gente não tem mais aula de música? As meninas pareciam insatisfeitas por não terem mais a rotina de uma aula de música por semana. Além disso, não encontravam uma razão que justificasse essa ausência.

Queria que tivesse aula de música no Prédio Azul! As meninas expressavam a vontade de ter aulas de música novamente. Ao falar isso, me pareceu que elas queriam ir além das recordações. Para elas seria bom lembrar, mas seria melhor ainda reeditar aquelas sensações, reviver de algum modo as aulas de música e poder, assim, recontar aquela história que vivemos anos antes.

Qual seria o significado do sentimento de saudades da aula de música? Qual teria sido meu papel como professor nesse processo? Como elas significam aquela experiência da aula de música agora que estão maiores? Haveria uma relação entre a mudança curricular da unidocência para a pluridocência e as saudades da aula de

música? Estariam aquelas meninas, minhas ex-alunas, sentindo saudades de um tempo em que eram menores? Essas perguntas começavam a surgir na medida em que eu refletia sobre aquele encontro e construía a questão da pesquisa.

Quase quatro anos se passaram entre a última aula de música e o encontro no pátio da escola que narrei anteriormente. O tempo que separa esses dois momentos poderia explicar um distanciamento entre mim e as meninas. De fato isso ocorreu. No entanto, quando nos encontramos, tenho a impressão de que revivemos a mesma proximidade de quando éramos professor e alunas. Então, volto a me perguntar intimamente, mas de forma um pouco mais complexa: que significado tiveram as aulas de música para aquelas meninas, que o tempo passou e ele parece ainda presente dentro delas?

Buscando compreender melhor essas questões defino o nome do “o quê” dessa pesquisa a partir da questão e do objetivo da pesquisa.

3.2. Questão de pesquisa

Que significados são atribuídos às experiências musicais que as participantes tiveram nas aulas de música?

3.3. Objetivo da pesquisa

A partir dessa questão, enuncio o objetivo da pesquisa: **compreender os significados que as participantes atribuem às experiências que vivenciaram nas aulas de música que tiveram na escola.**

3.4. Participantes da pesquisa: justificativa da escolha

Participaram desta pesquisa duas estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede privada de Porto Alegre, Carolina (14 anos) e Maria Rita (15 anos)³⁰, das quais fui professor de música durante a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, e que, ao me encontrar ocasionalmente na escola, manifestavam sentir saudades das aulas de música. Carolina teve aulas de música na escola durante três anos de educação infantil (Maternal, Jardim A e Jardim B, correspondente à idade de 3, 4 e 5 anos, respectivamente) e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, totalizando sete anos ininterruptos. Maria Rita teve aulas de música durante um ano na educação infantil (Jardim B) e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, totalizando cinco anos ininterruptos.

A definição por essas participantes aconteceu a partir de um encontro casual entre mim e essas duas meninas, ocorrido em dezembro de 2012.

Eu estava no teatro da escola, naquela tarde, cuidando dos preparativos para uma grande apresentação dos alunos da educação infantil e das séries iniciais que aconteceria logo mais à noite. Era comum haver por ali alguma circulação de alunos adolescentes, mesmo não sendo o seu turno de estudo na escola. Eles se encontravam no colégio à tarde e, ao ver sinal de movimentação no teatro, entravam para procurar algum amigo, professor, ou simplesmente para ver o que estava acontecendo.

Nesse contexto, encontrei Maria Rita. Ela teve aulas de música comigo do último ano da educação infantil até a 4ª. Série do ensino fundamental.

Como em outras vezes que nos encontramos, ela sorriu, não um largo sorriso, mas que continha a singeleza de criança.

“Oi, sôr!”, ela disse.

“Oi, Maria Rita! Que bom te ver! Vem cá que eu quero conversar um pouco contigo.”, chamei.

Eu estava delineando o projeto de pesquisa de mestrado planejando contar com a participação de ex-alunos, mas sentia-me inseguro a respeito da adesão deles ao trabalho. Aquela era uma oportunidade para ter uma noção mais clara sobre como Maria Rita reagiria diante da possibilidade de participar da pesquisa.

“Olha”, comecei sem a certeza de estar no melhor caminho, “o que eu quero conversar contigo é o seguinte. Sempre quando a gente se encontra, tu vem, me dá um abraço e diz que sente saudades das aulas de música.”

“É, e encho os olhos d’água”, ela acrescentou.

Fiquei um pouco sem jeito, pois não havia percebido essa reação em Maria Rita e também não lembrava de ter notado em outras vezes que conversamos.

“Pois é... bom...”, continuei. “Eu estou agora fazendo um trabalho de pesquisa... porque eu estou querendo entender um pouco mais esse sentimento que tu tem em relação à aula de música, tu e outros colegas que me encontram e vêm e me abraçam e dizem que sentem saudades das aulas e tal... eu estou querendo entender um pouco melhor isso. Então, o que eu

³⁰ Nomes fictícios.

queria te perguntar era se tu toparia conversar comigo sobre isso... não agora, depois... com mais calma...”

“Claro que sim, sôr!”, ela respondeu sem dúvida.

Por coincidência, passados dez ou quinze minutos dessa conversa com Maria Rita, vejo Carolina no corredor do teatro. Eu estava bastante animado porque há pouco tinha recebido o aceite preliminar de Maria Rita para participar da pesquisa.

Chamei Carolina e sentamos lado a lado na escada de três degraus que dá acesso ao mezanino do teatro da escola. Iniciei o assunto com ela de modo semelhante ao que havia feito com Maria Rita. No entanto, antes que eu pudesse terminar, ela me interrompeu:

“Como assim?”

Carolina era assim desde que a conheci como aluna, aos três anos: elétrica, agitada, espreitada. Querendo entender de uma vez o que eu dizia, não esperou que eu terminasse de falar. Expliquei de novo que eu estava fazendo um trabalho de pesquisa e falei do meu interesse em compreender melhor a questão das saudades que os ex-alunos como ela diziam sentir das aulas de música. Com o olhar pensativo, ela disse:

“Sabe o quê que era legal, sôr, naquela época?”

“Não, Carolina, o quê?”, devolvi.

“É que a gente tava tudo junto, sabe? Hoje, não sei... tá todo mundo meio separado...”, e silenciou.

Depois de fazer essa observação, Carolina também concordou em conversar comigo em outro momento sobre as aulas de música do colégio. Percebi que o comentário que ela acabava de fazer já bem poderia ser o início da produção de informações. (Texto adaptado de Diário de campo, Dez/2012)

Ao aproveitar a oportunidade e conversar com Carolina e Maria Rita, no intuito de uma sondagem inicial a respeito de uma possível participação na pesquisa, minha intenção era apenas assegurar-me de que teria potenciais participantes para a investigação que eu estava, naquele momento, apenas planejando. Elas estavam entre aqueles meus ex-alunos que, ao me encontrar pelo colégio, diziam sentir saudades das aulas de música.

No entanto, após aquele dia e enquanto o trabalho de planejamento da pesquisa se desenrolava, percebi que o efeito daquela conversa em mim tinha sido outro. No momento em que obtive de Carolina e Maria Rita o interesse prévio em participar, senti-me comprometido com elas. Mais do que ter convicção de que elas aceitariam ser participantes da pesquisa quando chegasse o momento de convidá-las oficialmente, passei a pensar todo o trabalho já contando com a participação de Carolina e Maria Rita nele. Para mim, a partir daquele aceite informal, Carolina e Maria Rita já eram parte da pesquisa.

Foi com essa ideia que voltei ao colégio oito meses depois para, dessa vez, convidá-las formalmente para serem as participantes da pesquisa. Elas aceitaram.

3.5. Participantes da pesquisa: apresentação

Carolina e Maria Rita são amigas, mas essa aproximação entre elas aconteceu a partir do 5º ano, quando Maria Rita passou a estudar no turno da manhã, como Carolina. No ano em que as entrevistas foram realizadas, elas não pertenciam à mesma turma, mas há uma evidente proximidade afetiva entre elas.

A imagem que tenho de Carolina da época em que foi minha aluna é de uma criança miúda no tamanho, falante e ágil nas palavras. Ativa nos movimentos e alegre, lembro-me dela correndo no pátio ou caminhando a passos rápidos pelo corredor.

Percebo que algumas características não mudaram na Carolina que encontrei nas entrevistas. Ela é uma jovem de estatura média. Durante nossas conversas, falou muito e com profundidade, recorrendo sempre ao bom humor, fazendo graça consigo mesma, com Maria Rita e comigo. Enquanto falava, gesticulava com movimentos rápidos e intensos.

De Maria Rita lembro-me em sua sala da primeira série. Ao mesmo tempo, vem à minha mente a imagem de seus colegas e da professora, pois era uma turma que exigia de mim muita energia. Maria Rita tinha sempre um sorriso no rosto, os olhos eram atentos e espertos e sua voz era suave. Em comparação com seus colegas, era uma criança alta. Lembro-me que Maria Rita e uma colega também alta gostavam de sentar-se perto e conversar durante as aulas de música. Essa conversa era sempre discreta.

A jovem Maria Rita é de falar pouco. Sua voz não me pareceu suave como a que eu tinha em minha lembrança de quando ela era pequena. Seu olhar me causa a mesma impressão de esperteza e de atenção de quando era pequena. Maria Rita parece ser uma jovem que pensa muito, mas não expressa pela fala todas essas reflexões.

3.6. Produção de informações: procedimentos

As informações dessa pesquisa foram produzidas mediante a realização de entrevistas narrativas.

Entendo a entrevista narrativa, a partir de Jovchelovitch e Bauer (2008), como uma ferramenta de coleta de informações que possui características particulares que a distinguem de outros tipos de entrevistas. Para esses autores, a entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93). Ela se diferencia, portanto, do esquema pergunta-resposta presente em grande parte das entrevistas.

Para Andrade (2012), “as entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido [...]” (p. 175, grifo do autor).

Em termos metodológicos, Bolívar (2012) aponta que geralmente “uma pesquisa narrativa inicia com a coleta de relatos (auto)biográficos, em uma situação de diálogo interativo³¹”, como o proposto pelas entrevistas que são “mais ou menos abertas sobre aquelas questões que interessam ao pesquisador sobre diversos aspectos³²” (2012, p. 84, tradução nossa).

Nesta pesquisa, as entrevistas tiveram característica peculiar, pois foram realizadas com as duas participantes juntas³³. Isso provocou algumas dinâmicas especiais de interação entre elas ao responder as perguntas. Houve momentos em que Carolina e Maria Rita complementaram suas falas em concordância, de modo que uma iniciava um relato e a outra continuava. Também houve outros momentos em que uma delas tomava a frente nas respostas, enquanto a outra ficava silenciosa ou apenas concordava monossilabicamente. Ainda ocorreu uma terceira dinâmica, na qual Carolina e Maria Rita discordavam sob algum aspecto. Muitas vezes essas dinâmicas se imbricavam em meio ao mesmo relato.

De modo geral, as respostas eram direcionadas a mim, no contexto da interação entre as meninas descrita anteriormente. No entanto, realizar as entrevistas

³¹ “una investigación narrativa comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una situación de diálogo interactivo”

³² “más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos”

³³ Detalharei essa decisão mais adiante, na seção Trabalho de Campo/Encontro preliminar.

conjuntamente proporcionou momentos em que a conversa ficou fechada entre Carolina e Maria Rita enquanto eu apenas assistia.

Para registrar as entrevistas realizei a gravação em áudio digital. Utilizei um *tablet* modelo iPad, equipado com software de gravação de áudio. O visual do iPad, quando envolto em uma capa de couro, se assemelha mais a uma agenda do que a algum dispositivo gravador. Esse “disfarce” ajudou a tornar o processo de gravação discreto, ainda que não invisível. Optei por esse dispositivo de registro na busca por estabelecer um ambiente descontraído e espontâneo no momento das entrevistas.

Ao discutir a produção de informações na pesquisa narrativa, Polkinghorne (2005) comenta que os pesquisadores qualitativos que têm trabalhado com entrevistas geralmente realizam um encontro, com duração média de uma hora, aproximadamente. O autor, no entanto, argumenta que uma entrevista é insuficiente para a produção de informações na pesquisa qualitativa porque ela poderá conter apenas dados superficiais. No primeiro encontro, o entrevistado tende a ser mais contido e suas falas frequentemente “refletem as considerações do participante sobre a aceitabilidade das respostas, uma testagem de o que eles querem revelar ou a superfície de uma experiência lembrada³⁴” (p. 142, tradução nossa). Segundo ele, o pesquisador interessado em uma produção de informações mais aprofundada necessita encontrar-se mais do que apenas uma vez com o participante da pesquisa, para que haja possibilidade de estabelecer entre ambos uma relação aberta, onde o foco esteja “no significado das experiências de vida do participante em vez de na exatidão de sua recordação³⁵” (p. 142, tradução nossa).

Seidman (2006) sugere um esquema organizacional para a realização das entrevistas que prevê o número de três encontros, com duração aproximada de 90 minutos, como ideal, e propõe que haja um intervalo de três dias a uma semana separando uma entrevista da outra. A primeira entrevista seria focada na história de vida do participante, onde ele seria perguntado sobre suas experiências passadas, de acordo com a temática desejada pelo pesquisador. Na segunda, o propósito seria o de detalhar mais a respeito da experiência atual do entrevistado no âmbito do assunto que a pesquisa esteja abordando, por exemplo o seu trabalho. Já a terceira buscaria pedir ao

³⁴ “... reflect concerns of the participant about the acceptableness of the answers, a testing of what they want to reveal, or the surface of a remembered experience.”

³⁵ “...on the meaning of the participant’s life experiences rather than on the accuracy of his or her recall.”

participante que refletisse a respeito do significado daquela experiência para sua vida. O pesquisador usaria as informações que o entrevistado forneceu sobre sua vida passada e sobre seu trabalho nas entrevistas anteriores para perguntar como ele entende o significado de seu trabalho hoje em sua vida.

Com a ideia de obter informações que ultrapassassem a superficialidade de um encontro único e tendo em vista um esquema que previa três entrevistas como ideal, planejei e executei o trabalho de campo seguindo uma estrutura com formato semelhante, mas não igual. Ao todo, realizei quatro encontros com Carolina e Maria Rita, entre os meses de setembro e outubro de 2013: um *encontro preliminar* e três *entrevistas narrativas*.

Previsto inicialmente para ser o momento do estabelecimento de contrato entre mim e as participantes, o encontro preliminar se configurou também como parte da produção de informações da pesquisa³⁶. Dessa forma, a produção de informações para esta pesquisa se deu durante esses quatro encontros.

O encontro preliminar ocorreu no dia 18 de setembro de 2013 e teve duração de 49 minutos. No dia 24 do mesmo mês aconteceu a primeira entrevista, que foi longa e durou uma hora e meia, aproximadamente. Realizei a segunda entrevista dia 1º de outubro, com duração de pouco mais de uma hora e a terceira dez dias depois, dia 11, que levou 41 minutos. Entre um encontro e outro, realizei a transcrição das entrevistas.

A Tabela 1 apresenta de forma esquemática o cronograma dos encontros entre as meninas e eu e o tempo de duração.

Tabela 1. Cronograma e duração dos encontros com as participantes.

	DATA	DURAÇÃO
Encontro Preliminar	18/Set/2013	49 min
Entrevista 1	24/Set/2013	1 h 31 min
Entrevista 2	1/Out/2013	1 h 06 min
Entrevista 3	11/Out/2013	41min

³⁶ Essa informação será detalhada na seção Trabalho de Campo/Encontro Preliminar.

3.7. Procedimentos de análise

Os primeiros procedimentos de análise foram as transcrições do encontro preliminar e das três entrevistas. Elas foram realizadas logo após a ocorrência de cada encontro para que a transcrição, envolvendo a escuta detalhada, e a releitura daquela conversa – agora em forma de texto escrito – servissem como orientação para possíveis abordagens com as meninas no encontro seguinte.

Nas transcrições, registrei não somente o texto das falas, mas também elementos não textuais utilizando a técnica dramaturgica denominada rubrica³⁷. As rubricas foram utilizadas para representar o modo de falar ou a intencionalidade daquela fala (ex.: *sussurrando* ou *cantando* ou *enfatizando*), ações realizadas por algum de nós (ex.: *Maria Rita pega o violão* ou *olha para Carolina* ou *sorri*) ou ainda para indicar o que acontecia em determinados momentos dos encontros nos quais não havia falas (ex.: *longo silêncio* ou *risos*).

Com as transcrições em mãos e orientado pela proposta teórica de análise narrativa, minha tarefa foi encontrar uma trama que desse coerência aos relatos de Carolina e Maria Rita e ajudasse na construção da análise narrativa das entrevistas. A trama (“*plot*”, no original) é

um tipo de esquema conceitual pelo qual um significado contextual de eventos individuais pode ser apresentado. Para ilustrar a operação de construção de uma trama, usarei uma história simples. ‘O rei morreu; o príncipe chorou.’ Isolados, os dois eventos são simplesmente proposições descrevendo dois acontecimentos independentes. Quando configurados dentro de uma história, um novo nível de significado relacional aparece. O significado relacional é uma mostra da produção de significado operada pela trama. Dentro de uma produção historiada, o chorar do príncipe aparece como uma resposta à morte de seu pai. A história provê o contexto para o entendimento do chorar³⁸. (POLKINGHORNE, 1995, p. 7, tradução nossa.)

³⁷ Indicações que o dramaturgo escreve entre parênteses no texto teatral que servem de orientação para o diretor e para o ator. Ex.: CIENTISTA (*furioso*) – Essa experiência nunca dá certo! (*sai*)

³⁸ “...is a type of conceptual scheme by which a contextual meaning of individual events can be displayed. To illustrate the operation of emplotment, I will use a simple story. ‘The king died; the prince cried.’ In isolation the two events are simply propositions describing two independent happenings. When composed into a story, a new level of relational significance appears. The relational significance is a display of the

A primeira ação em busca de uma trama para conduzir a narrativa de análise das entrevistas foi ler as transcrições procurando realizar um mapeamento temático do desenvolvimento das conversas. Dividi as entrevistas em pequenas seções e anotei ao lado delas o tema principal sobre o qual as meninas e eu conversávamos naquele momento. Geralmente, mas nem sempre, este tema era provocado por alguma de minhas perguntas.

Esse trabalho apontou que, em várias oportunidades, o assunto desviava do foco da pesquisa – as experiências das aulas de música – e seguia nas mais diversas direções. Registrei esses pontos com a palavra “desvio”, imaginando que isso serviria como guia para um recorte nas informações em uma etapa seguinte.

Dessa forma, após esse procedimento pude visualizar um mapeamento temático geral das entrevistas, considerando os assuntos pertinentes ao foco experiências das aulas de música, e também percebi onde se encontravam os desvios do foco da pesquisa. No entanto, a abordagem temática das transcrições das entrevistas se mostrou ineficiente para me proporcionar a construção de uma trama coerente, nos termos da análise narrativa.

O passo seguinte foi reler as transcrições de modo aberto, não desconsiderando o conteúdo, mas buscando perceber nas conversas alguma destacada característica que extrapolasse o aspecto temático. Essas caracterizações poderiam se referir a diferentes aspectos, uma vez que eu não buscava categorizar as entrevistas por assuntos ou temas recorrentes nas falas das meninas, mas desenvolver ou perceber nas entrevistas uma trama que orientasse minha escrita narrativa.

Chamei essa fase de *análise colorida*, pois pinte as transcrições com diferentes cores na medida em que ia estabelecendo características para os trechos das entrevistas. Encontrei treze caracterizações e, para me orientar, as sintetizei em pequenas frases ou expressões que apresento a seguir, por ordem de sua primeira ocorrência.

- 1) Porque a aula de música era legal
- 2) Relatos de acontecimentos da aula de música
- 3) Gostar de tocar os instrumentos

- 4) O professor e a aula de música como inspiração para aprender música
- 5) Relato autobiográfico
- 6) Quem eram seus colegas
- 7) O que aprendeu na aula de música
- 8) Saudades da aula de música
- 9) Lembranças dos espaços onde ocorriam atividades da aula de música
- 10) Momentos musicais
- 11) As meninas perguntam
- 12) Desejos e aspirações musicais
- 13) Como seria a aula de música hoje

A *análise colorida* me mostrou que grande parte da caracterização que estabeleci ainda era temática, tal como a primeira abordagem que havia feito das transcrições. Bolívar explica que na análise temática

a ênfase é o conteúdo do texto (“o que disse”, mais do que como disse), partindo do pressuposto de que a linguagem expressa a realidade de modo direto. Os textos narrativos se estruturam em temas e categorias, que servem para a análise que o investigador realiza do texto³⁹. (BOLÍVAR, 2012, p. 89, tradução nossa)

No entanto, esta fase do processo da análise abriu a perspectiva para que eu percebesse que havia partes das entrevistas em que a característica marcante não era temática, mas salientava-se o tipo de narrativa. As caracterizações 2) Relatos de acontecimentos da aula de música, 5) Relato autobiográfico, 10) Momentos musicais e 11) As meninas perguntam, não se referiam propriamente ao conteúdo das conversas.

Minha intenção não era organizar o material empírico em categorias temáticas e então interpretar o que as meninas haviam falado e sim construir uma história com sentido e coerência que contasse o significado, para elas, das experiências da aula de música. Como diz Pokinghorne (1995) “a proposta da análise narrativa é produzir histórias como o resultado da pesquisa⁴⁰” (p. 15, tradução nossa). A percepção de quatro

³⁹ “El énfasis es el contenido del texto (“lo que dice”, más que cómo dice), partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto.”

⁴⁰ “The purpose of narrative analysis is to produce stories as the outcome of the research.”

caracterizações não propriamente temáticas ampliou as possibilidades de leitura desse material.

Riessman (1993) sugere que

para evitar a tendência de ler uma narrativa simplesmente pelo conteúdo e a igualmente perigosa tendência de lê-la como uma evidência de uma teoria prévia, eu recomendo começar com a estrutura da narrativa: Como ela está organizada? Por que a informante desenvolve sua fala *deste* modo na conversa com *este* ouvinte⁴¹? (p. 61, tradução nossa, grifo da autora)

Esse enfoque de análise é definido por Bolívar (2012) como análise estrutural, na qual “interessa a forma como a história é contada⁴².” (p. 89, tradução nossa). Se, anteriormente, a caracterização estrutural emergiu da leitura aberta que fiz das entrevistas, na nova leitura do material procurei operar conscientemente com as lentes da análise estrutural, tomando o cuidado de não desconsiderar o conteúdo.

A partir dessa leitura identifiquei que Carolina e Maria Rita se reportavam às aulas de música de modos distintos e essas diferentes maneiras pareciam implicar em diferentes significados atribuídos por elas às aulas de música. Foi preciso retrabalhar as caracterizações que havia definido, realizando novos arranjos e fazendo um recorte para que o material das entrevistas a ser analisado fosse aquele em que as meninas, de algum modo, se referissem às suas experiências das aulas de música na escola. Com base nessa leitura, tomei a decisão de que o critério que guiaria minha análise narrativa seria a relação que as meninas estabeleciam com a aula de música em suas lembranças. Identificada essa relação, a trama para a escrita da análise estaria configurada.

Estabeleci, então, sete tramas para a escrita das narrativas de análise. *Saudades da aula de música, Os grandes eventos, A aula de música e a identidade, A aula de música e a aprendizagem musical, Caracterizando a aula de música, Música e aula de música hoje e Música amanhã.*

Uma vez definidas as tramas, parti para o complexo processo de escrita da narrativa de análise. Connelly e Clandinin (1990) alertam que uma das dificuldades desse processo é a tarefa do pesquisador de lidar com sua própria história enquanto

⁴¹ To avoid the tendency to read a narrative simply for content, and the equally dangerous tendency to read it as evidence for a prior theory, I recommend beginning with the structure of the narrative: How is it organized? Why does na informant develop her tale *this* way in conversation com *this* listener?”

⁴² “Interesa la forma como la historia es contada [...]”

escreve. O pesquisador narrativo está vivendo, o tempo inteiro, a sua história de vida enquanto conta, revive e a reconta em seu texto narrativo. Em determinado momento ele a vê sob uma perspectiva, mas essa leitura poderá ser outra logo ali adiante.

Segundo Connelly e Clandinin (1990),

Nós rehistoriamos experiências anteriores quando refletimos sobre experiências posteriores de modo que as histórias e seu significado trocam e se modificam o tempo inteiro. Quando nos engajamos em um processo reflexivo de pesquisa, nossas histórias são frequentemente rehistoriadas e modificadas na medida em que, como professores e/ou pesquisadores, nós ‘alternamos’ de um modo de ver as histórias para outro⁴³. (p. 9, tradução nossa)

A escrita narrativa é uma escrita plurivocal, pois quem escreve está envolvido sob diversos ângulos nessa atividade. Connelly e Clandinin chamam essa situação de “um problema de múltiplos ‘eus’⁴⁴.”

O “eu” pode falar como pesquisador, professor, homem ou mulher, comentarista, participante da pesquisa, crítico narrativo e como construtor de uma teoria. Já ao vivenciar o processo da pesquisa narrativa somos uma pessoa. Também somos uma pessoa ao escrever. No entanto, ao escrever a narrativa, torna-se importante escolher de quem é a voz dominante quando escrevemos “eu”⁴⁵. (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 9, tradução nossa.)

Precisei lidar com esses vários “eus” em minha escrita. O pesquisador iniciante preocupado em analisar seu material empírico, o ex-professor de Carolina e Maria Rita que revivia, junto com aquelas ex-alunas, histórias das quais era participante e o pesquisador inseguro que solicitava ao “eu” ex-professor informação complementar para elucidar uma narrativa foram alguns dos “eus” autores da narrativa.

⁴³ “We are, as researchers and teachers, still telling in our practices our ongoing life stories as they are lived, told, relived and retold. We restory earlier experiences as we reflect on later experiences so the stories and their meaning shift and change over time. As we engage in a reflective research process, our stories are often restoried and changed as we, as teachers and/or researchers, ‘give back’ to each ways of seeing our stories.”

⁴⁴ “...a problem in multiple ‘I’s’”.

⁴⁵ “The ‘I’ can speak as researcher, teacher, man or woman, commentator, research participant, narrative critic, and as theory builder. Yet in living the narrative inquiry process, we are one person. We are also one in the writing. However, in the writing of narrative, it becomes important to sort out whose is the dominant one when we write ‘I’”.

Para organizar a escrita, decidi que a narrativa fosse contada em dois planos. O primeiro “eu” é o narrador que conta ao leitor as conversas que viveu com Carolina e Maria Rita, e o segundo “eu” é o pesquisador que analisa, interpreta e dá sentido às narrativas de seus encontros com as participantes da pesquisa. Muitas vezes ao analista se une o “eu” ex-professor que fornece informações de contexto escolar que contribuem para recriar o contexto onde as experiências da aula de música das meninas aconteceram. Esses planos se intercalam e formam o corpo da análise narrativa.

4. TRABALHO DE CAMPO

Cada conversa com Carolina e Maria Rita teve distintas características, envolvendo nossas expectativas, acontecimentos circunstanciais, maior ou menor fluência nas falas, duração, entre outras variações. Por isso, neste capítulo abordarei aspectos a respeito de como aconteceram os quatro encontros nos quais foram produzidas as informações no campo de pesquisa. Começo com um relato sobre o local onde conversamos, procurando contextualizar o leitor naquele ambiente específico. Em seguida, argumento como o encontro preliminar tornou-se também parte do processo de produção de informações. Após, apresento as particularidades que, a meu ver, caracterizaram cada uma das três entrevistas.

4.1. Local das conversas

Os quatro encontros de produção de informações ocorreram na escola onde Carolina e Maria Rita foram minhas alunas e onde ainda estudavam na época da pesquisa. Eles aconteceram em dois locais diferentes. O encontro preliminar, a primeira e a segunda entrevista se deram em uma sala de visitas da escola e a terceira entrevista aconteceu em outra sala de visitas, contígua à anterior.

As duas salas são muito parecidas. Elas se localizam próximas à porta de entrada destinada aos visitantes. Em suas poltronas, as pessoas que procuram a escola são atendidas confortavelmente e, ao mesmo tempo, não têm acesso às dependências onde se localizam as salas de aula e demais setores pedagógicos da instituição. Lembro-me de ter sido recebido em uma daquelas salas quando da minha entrevista para ser contratado como professor.

A porta de entrada dos visitantes é utilizada pelos alunos apenas em casos excepcionais quando, por exemplo, precisam entrar mais tarde ou sair mais cedo do que o horário normal. Do contrário, o acesso se dá por outros dois portões que fazem a ligação da rua diretamente com o pátio da escola. Assim, o espaço onde as salas de visitas estão localizadas não é um lugar onde os alunos costumam circular durante as aulas.

As salas de visitas são, portanto, locais com os quais Carolina e Maria Rita têm pouca familiaridade. O mobiliário constituído por três poltronas, um sofá e uma mesa de centro e a decoração com vasos de plantas, quadros de antigas alunas e cortinas de tecido configuram uma realidade diferente do dia-a-dia das salas de aula com o qual as meninas estão habituadas.

Eu havia planejado realizar as entrevistas em algum dos ambientes da escola onde havíamos vivido as experiências sobre as quais conversaríamos, inclusive considerando a possibilidade de migrar de um espaço para outro durante as conversas. Uma vez que isso não foi possível, as salas de visitas se apresentaram como a melhor opção, pois, mesmo não sendo um espaço destinado aos alunos, era um local inserido no contexto escolar, onde poderíamos conversar à vontade, sem sermos interrompidos e sem limitação de horário.

4.2. Encontro preliminar

O *encontro preliminar* foi planejado como preparação para as entrevistas, quando eu transmitiria à Carolina e Maria Rita as orientações sobre como a pesquisa transcorreria. No entanto, a narrativa a seguir mostra como ele adquiriu outro papel no momento mesmo em que ocorria.

Cheguei à escola no horário marcado e esperei um pouco até que a diretora me atendesse. Ela e eu tínhamos acertado que naquele dia eu entraria na sala de aula das participantes e conversaria com toda a turma sobre a pesquisa. Em seguida, chamaria para conversar em separado as duas meninas com quem eu já contava como participantes e, ao mesmo tempo, abriria a possibilidade de participação na pesquisa para algum outro colega da turma que se mostrasse interessado.

No entanto, no caminho de casa até a escola avalei que essa estratégia poderia não ser produtiva e planejei uma mudança. Quando a diretora me recebeu, sugeri que ela mesma chamasse as meninas na sala e não eu, argumentando que dessa forma a interferência na rotina da turma seria menor. Ela aceitou minha sugestão e pediu que eu aguardasse na sala de visitas, pois acompanharia as meninas até ali.

Eu não via Carolina e Maria Rita desde dezembro de 2012. Naquela ocasião, eu as havia encontrado por acaso no salão de atos do colégio. Depois desse dia, não nos vimos mais, mas o certo é que foi aquele aceite inicial delas que me impulsionou a levar adiante o trabalho.

Durante o processo de escrita do projeto de dissertação, enquanto me preparava para apresentá-lo à banca avaliadora e, depois, ao ultimar o planejamento do trabalho de campo, eu tinha vontade que chegasse logo o dia em que me encontraria com as meninas novamente e, então, as convidaria formalmente para participar da pesquisa. Sentia-me inseguro trabalhando em um

projeto que se ancorava em uma participação ainda não oficializada. Temia por uma resposta negativa, pois havia um espaço de quase nove meses separando o dia em que Carolina e Maria Rita haviam concordado em participar de uma futura pesquisa conduzida por mim daquela manhã de setembro de 2013 em que eu, ansioso, as aguardava na sala de visitas da escola.

O momento do reencontro foi emocionante. Trocamos fortes abraços cheios de afeto, exclamações de satisfação e risos ruidosos. Eu estava muito feliz em vê-las e elas também demonstravam bastante alegria em me reencontrar. A diretora logo se retirou para nos deixar à vontade e sentamos nas poltronas da sala. A primeira coisa que perguntei foi: “Vocês sabem por que eu estou aqui?” A resposta de Carolina veio direta e entre risos. “Não!”

Naquele instante, percebi que eu chegava ao encontro preliminar com um sentimento de aproximação em relação às meninas que não era compartilhado por elas em relação a mim. Desde o dia em que Carolina e Maria Rita deram seu “sim” preliminar para a participação na pesquisa, e durante todo o processo de fundamentação e planejamento do trabalho, consolidado na defesa do projeto de dissertação, eu estive muito próximo a elas. Ao ler e escrever sobre entrevista narrativa, me via imaginando como elas reagiriam a esta ou àquela pergunta. Ao pensar ou falar sobre o número de participantes, me via apenas remotamente considerando a possibilidade de contar com outro participante além delas. Não tivemos, as meninas e eu, contato algum durante quase nove meses, mas a presença delas foi constante durante todo o trabalho que eu desenvolvia no curso de mestrado.

No entanto, a recíproca claramente não era verdadeira. Carolina e Maria Rita não faziam ideia do motivo que havia me levado ao colégio para conversar com elas. Compreendi que aquele primeiro encontro, chamado por mim de encontro preliminar, teria também uma finalidade diferente. Além de explicar às meninas o que seria a pesquisa e convidá-las oficialmente a participar dela, eu precisaria cruzar a fronteira que separa o mundo em que eu estivera envolvido até aquele momento – o mundo acadêmico – e me aproximar do mundo de Carolina e Maria Rita.

Maria Lugones (1987) chama esse movimento de “world”-travelling. Trata-se de um cruzar entre mundos culturais diversos, geralmente envolvidos em relações desiguais de poder. Lugones (p. 4) observa que, muitas vezes, os indivíduos que pertencem a diferentes mundos culturais percebem os outros a partir de uma “percepção arrogante⁴⁶”. Em certo sentido, senti-me enxergando as meninas a partir dessa “percepção arrogante”, pois durante os últimos nove meses eu habitava o mundo acadêmico em companhia delas, mas essa companhia era uma realidade apenas para mim. Eu as via como participantes da pesquisa enquanto elas sequer sabiam da existência do trabalho.

Para fazer essa viagem do mundo acadêmico ao mundo da escola, onde Carolina e Maria Rita estavam, Lugones (1987) recomenda assumir uma atitude de “percepção amável⁴⁷”. Essa atitude parte da aceitação das diferenças entre os distintos mundos culturais, da flexibilidade de posicionamentos, fazendo com que seja possível uma

⁴⁶ “arrogant perception” (tradução nossa).

⁴⁷ “loving perception”(tradução nossa).

aproximação de forma serena entre as pessoas que os integram. De saída vi que os quinze ou vinte minutos que eu havia planejado não seriam suficientes.

Comecei lembrando às meninas da conversa que havíamos tido em dezembro de 2012, no salão do colégio. Disse a elas que as manifestações de saudades da aula de música que ouvia de ex-alunos no pátio da escola tinham me movido a propor essa pesquisa. Elas mesmas, Carolina e Maria Rita, eram exemplos dessas manifestações e por isso eu as tinha sondado para serem participantes já naquele momento em que o trabalho estava em fase de pré-planejamento. Continuei explicando que nesse período em que não nos vimos eu já havia escrito e defendido o projeto de dissertação.

Carolina e Maria Rita me ouviam atentamente. Senti que poderia encaminhar o que para mim seria o momento crucial daquele encontro e perguntei se elas aceitavam ser participantes da pesquisa. A resposta veio em forma de um descompromissado “Uhun”, de Carolina, e um natural “Ahan”, de Maria Rita. Ao mesmo tempo em que fiquei feliz, senti necessidade de uma confirmação mais enfática, pois me pareceu que elas talvez não tivessem compreendido a dimensão do que eu acabara de explicar.

Prossigui explicando que tanto elas quanto os pais precisariam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁸ (TCLE), pois aquele era o documento que oficializaria a autorização da sua participação e também a publicação do texto de pesquisa resultante. Enfatizei que a dissertação seria submetida a elas durante o processo de escrita para que lessem e colaborassem com críticas, adendos ou supressões. Nesse momento, me pareceu que Carolina e Maria Rita tinham uma expressão de seriedade que tanto poderia significar interesse quanto medo em participar. “Posso acreditar que sim, que vocês toparam?”, foi a minha pergunta.

Dessa vez, a resposta afirmativa de ambas, ainda que monossilábica, me soou mais convicta e eu admiti que, a partir daquele instante, eu efetivamente podia dizer que contava com duas participantes de pesquisa.

Após me ouvir falar sobre a rotina de mestrando, Carolina perguntou: “Mas sobre o quê que é exatamente a pesquisa?”

Expliquei o que tinha traçado como objetivos da pesquisa, como, por exemplo, entender “os sentimentos dos alunos em relação à aula de música”. Mal tinha terminado de falar e Carolina disse: “Ah, se tu perguntar pra qualquer um da sala, todos vão dizer que sentem saudades da aula de música.”

O fato dos alunos sentirem saudades das aulas de música foi o que me intrigou desde o início da pesquisa e Carolina parecia ter compreendido isso claramente. No entanto, eu buscava com o trabalho compreender os significados que os alunos atribuem às experiências vividas na aula de música na escola. Foi isso o que eu disse como resposta à Carolina.

Ao que pareceu, minha resposta não teve muita importância, pois continuei a explicar sobre a pesquisa e minhas ideias enquanto Carolina e Maria Rita, sem que eu notasse, se envolviam em relembrar acontecimentos das aulas de música. Maria Rita disse:

“Sôr, esses dias a gente... eu, a Nadine, a Maristela⁴⁹ – eu acho – a gente começou a cantar aquele ‘Peito, Palma, Peito-Peito, Palma’. E aí a Maristela pegou, era... terceira série, eu acho... pegou e trouxe o caderno que tinha a letra e a gente começou a cantar...”

Quando Maria Rita recordou esses momentos, imediatamente veio à minha memória a cena das professoras das turmas de terceiro ano do ensino fundamental da escola, alguns anos atrás, me chamando para conversar. Elas tinham por hábito estudar com as crianças um repertório de

⁴⁸ Ver Apêndice A.

⁴⁹ Nomes fictícios.

canções cuja temática envolvesse a cidade de Porto Alegre, pois a capital do estado era parte dos conteúdos para aquele nível. Naquele ano, porém, elas queriam fazer um trabalho diferente e pensaram na ideia de criarmos canções com as crianças para mostrar a visão dos alunos sobre a cidade. Elas, as professoras generalistas, orientariam a criação da letra da música e caberia a mim desenvolver a melodia, o ritmo e o arranjo musical com eles. Aceitei.

Para dar início ao processo de concepção musical, pedi aos alunos sugestões de estilos para a composição e um grande número propôs que fizéssemos um *rap*. Sugerir, então, trabalharmos a seguinte célula rítmica inspirada em uma batida *rap* utilizando a percussão corporal como instrumento:



Tendo essa célula como base rítmica, desenvolvemos a composição do *Rap de Porto Alegre*.

O que Maria Rita e suas amigas cantaram naquele dia, e que ela acabava de me narrar, era o seu *Rap de Porto Alegre*, a canção da qual eram autoras. Da minha parte, lembrei-me de como surgiu a proposta da atividade. E mais, lembrei-me de como me questionava se o processo de composição com as crianças estava tendo de fato a autoria delas ou se estava sendo muito direcionado por mim; de como as apresentações das canções durante a Semana de Porto Alegre⁵⁰ na escola motivavam os alunos; de como a ideia tinha sido bem sucedida e a reeditamos nos anos seguintes; de que, em determinado momento, eu decidi solicitar um caderno para as aulas de música a fim de criar um espaço para o registro das produções dos alunos. Lembrei-me de tudo isso enquanto Carolina e Maria Rita sorriam, quem sabe embaladas pelo som da lembrança dos seus *Raps de Porto Alegre*.

Começávamos a estabelecer as conexões necessárias para que as entrevistas narrativas, que estavam por vir, ocorressem de modo fluente. As experiências vividas na aula de música eram o foco do estudo e era também o que nos aproximava. Naquele momento, uma delas veio à tona espontaneamente, trazida por Maria Rita. O encontro preliminar, do modo como foi planejado por mim, não previa que eu fizesse perguntas que suscitasse lembranças às meninas. Por isso, resisti à tentação de levar adiante a conversa e saber mais sobre o que elas lembravam a respeito do *Rap de Porto Alegre*. No entanto, a fala de Maria Rita foi fundamental para que eu pudesse ter uma visão do mundo das meninas. Eu as convidava a conhecer o mundo acadêmico em que vivia nos

⁵⁰ Semana oficial de festividades alusivas ao aniversário da cidade de Porto Alegre, cuja data é 26 de Março.

últimos nove meses e elas me davam a conhecer o seu mundo das lembranças das experiências da aula de música. Estávamos exercitando o “world”-travelling.

Eu precisava organizar com as meninas a dinâmica dos nossos próximos encontros, que seriam as entrevistas narrativas propriamente ditas. De acordo com meu planejamento, as entrevistas ocorreriam individualmente com cada uma delas. A minha convicção de que esta seria a melhor alternativa ficou desestabilizada durante a nossa conversa.

Eu tinha o receio de que, juntas, as meninas falassem ao mesmo tempo e isso gerasse confusão. Esse motivo foi por água abaixo uma vez que conversávamos os três há mais de vinte minutos e isso não havia acontecido. Por outro lado, o fato de que a lembrança do *Rap de Porto Alegre*, trazida por Maria Rita, levou Carolina a lembrar de que provavelmente ainda tivesse o caderno de música guardado (“acho que eu ainda tenho...”, ela disse) mostrou que, se as duas meninas estivessem juntas, haveria grande possibilidade de que a fala de uma complementasse a da outra.

Lembrei-me do que disse a professora Margaret Barrett no seminário⁵¹ que participei. Nesse evento, tive a oportunidade de submeter à apreciação da professora Barrett o resumo do meu projeto de pesquisa e ouvir sua opinião. Quando a informei que pretendia realizar as entrevistas individualmente com as participantes, ela pensou um pouco e sugeriu que eu as ouvisse juntas, pois assim elas poderiam compartilhar lembranças e, quem sabe, estabelecer um papel de complementaridade. O que a professora Barrett previu como uma boa possibilidade investigativa era o que eu via acontecer no encontro preliminar com as meninas.

Outro fator me deixou inseguro para sustentar a ideia das entrevistas individuais. Foi algo que surgiu quando encontrei as meninas naquela manhã e, portanto, não pude prevê-lo. Ocorreu-me a hipótese de que Carolina e Maria Rita pudessem se constranger em conversar sozinhas comigo. Preocupou-me a possibilidade de que elas, meninas adolescentes, se sentissem, de algum modo, intimidadas diante de mim, um homem adulto.

A minha abalada convicção a respeito das entrevistas individuais fez com que eu dissesse à Carolina e Maria Rita que havia considerado, inicialmente, realizar entrevistas com cada uma em separado, mas que eu mesmo estava achando, naquele momento, que poderia ser bom conversarmos os três juntos. Rapidamente Maria Rita disse: “Eu achei bom assim” e Carolina determinou: “Juntos”.

Fui a campo para esse primeiro encontro com Carolina e Maria Rita disposto a assumir um compromisso ético com elas e não apenas angariar sua participação na pesquisa.

Assumir uma postura ética exige um entendimento claro e uma intencionalidade em interrogarmos nós mesmos e nossos próprios motivos. Uma ética da pesquisa narrativa leva os pesquisadores a ir além do encanto

⁵¹ Seminário de Pesquisa Narrativa em Educação Musical, realizado entre os dias 16 e 19 de Julho de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Promovido pelo grupo de pesquisa EDUCAMUS, sob a coordenação da professora Leda Maffioletti.

pela história e a considerar como nos envolvemos no trabalho e para quais propósitos.⁵² (BARRETT; STAUFFER, 2012, p. 8, tradução nossa)

Não era possível desconsiderar o que as meninas decidiam naquele momento. Ao dizer, mesmo que rindo, “é menos vergonhoso”, Maria Rita explicava a razão pela qual ela e Carolina preferiam realizar juntas as entrevistas. Eu não soube exatamente do que elas teriam vergonha, se conversássemos individualmente, pois elas não disseram e não tive interesse em questionar. A decisão inflexível de que eu as entrevistasse juntas foi suficiente para mim.

Carolina e Maria Rita começavam a interferir diretamente no meu planejamento do trabalho de campo e eu queria me manter atento para ter a lucidez necessária para aceitar ou não essa interferência. Alguns minutos depois que a decisão sobre a dinâmica das entrevistas narrativas estava tomada, pedi a elas que considerassem a ideia de chamar algum colega de turma para também participar da pesquisa.

No texto do projeto de dissertação, manifestei que tinha em mente a participação de Carolina e Maria Rita, mas que estava aberto a contar com um terceiro participante. Durante a defesa do projeto, a banca avaliadora se dividiu a esse respeito. Um dos professores argumentou a favor de haver um terceiro participante e sugeriu que eu buscasse alguém que não tivesse a ligação afetiva que ele percebia haver entre mim e Carolina e Maria Rita, pois isso poderia provocar um contraponto interessante de visões na pesquisa.

Fui à escola para o primeiro encontro tendo em mente aquela sugestão. Estava programado para conversar com toda a turma de Carolina e Maria Rita e assim ter contato com outros ex-alunos para, a partir daí, estabelecer uma estratégia para convidar um terceiro participante. Quando propus à diretora que ela chamasse as meninas ao invés de eu entrar na sala, foi por terra a possibilidade de um contato meu com algum outro ex-aluno.

Por isso, decidi compartilhar com Carolina e Maria Rita essa questão e perguntar se elas podiam convidar algum outro colega para participar. Diante disso, Maria Rita falou com sinceridade, mas em tom de brincadeira: “Não quero, tenho ciúme”. Carolina, rapidamente, concordou: “Eu ia falar a mesma coisa”. As duas riram e completaram: “Não precisa, não precisa...”

Dessa vez, fiquei um pouco surpreso. Não esperava uma reação assim das meninas, fechando o círculo de conversas em nós três. De novo, optei por não insistir e concordei também com essa restrição. Não procurei me certificar de que o tom de brincadeira que elas empregaram ao falar,

⁵² “To take an ethical stance requires clear understanding of and willingness to interrogate ourselves and our own motives. A narrative inquiry ethic prompts researchers to move beyond the allure of story and to consider how we engage in the work and for what purposes.”

entremeado pelos risos, era mesmo um disfarce para uma sinceridade dissimulada ou se realmente se tratava de brincadeira.

Fiquei com a primeira opção e, mais uma vez, definimos os próximos passos da pesquisa de acordo com a vontade expressa por Carolina e Maria Rita. As entrevistas seriam realizadas com elas juntas e não haveria mais um participante.

Para mim, perceber e aceitar que as participantes estavam influenciando no rumo da pesquisa, já no encontro preliminar, foi um sinal de que eu parecia estar engajado na proposta ética e relacional da pesquisa narrativa. Se elas eram participantes da pesquisa, eu precisava encará-las como co-autoras do trabalho também nas questões de planejamento que as envolviam diretamente. Se eu me propunha a assumir uma postura ética em termos ontológicos, era preciso levar rigorosamente em consideração em que medida o trabalho de campo poderia implicar nas vidas das meninas. Portanto, não submetê-las a constrangimento de forma alguma era mais do que uma condição do TCLE e sim parte do compromisso com o rigor ético.

Entretanto, questiono-me se a aceitação por mim das condições reivindicadas por Carolina e Maria Rita se deu devido à postura ética de pesquisador narrativo que perseguia/persigo ou se, de certa maneira, eu já estava inclinado a tomar aquelas decisões e, ao dividir a responsabilidade com elas, procurei reforço e justificativa para uma vontade que já era a minha. Não tenho a resposta, mas pensar sobre isso me ajuda a manter a atenção e avaliar criticamente minha postura durante o trabalho.

A lembrança do *Rap de Porto Alegre* foi o primeiro fio que as meninas puxaram da meada que nos envolveu durante os anos em que fomos professor e alunas, e que nos enredava novamente na narrativa que produzíamos a partir daquela manhã. Mas o religar das conexões entre nós não parou por aí.

Carolina me perguntou se sua irmã havia sido minha aluna no colégio. Ela imaginava que sim e, juntos, tentamos sem sucesso encontrar a resposta. Maria Rita disse que “até a minha vó fala de ti, sôr...” ao lembrar que quando ela, Maria Rita, entrou no colégio, descobrimos que minha mãe era muito amiga da irmã de sua avó e, por consequência, conhecia a sua avó também. Carolina lembrou de uma vez em que levei minha filha mais velha para o colégio, então com alguns meses de idade. “Ela ficou num cantinho, assim, ela nem chorava! Bem quietinha”. Também me lembrei desse dia. Era um ensaio extra para alguma apresentação, então fui à escola em uma manhã diferente daquela em que normalmente trabalhava, por isso não tive com quem deixar minha filha e a levei comigo. “Na cadeirinha”, Carolina detalhou.

As lembranças desses fatos talvez tenham levado Carolina a buscar na memória pelo lugar onde as aulas de música aconteciam. “Eu não me lembro onde é que era a sala de música”, ela disse pensativa. Maria Rita afirmou que lembrava “direitinho”. Juntos, então, fomos localizando

mentalmente o espaço onde, uma vez por semana, nos encontrávamos para as atividades de aula. Disse a elas imaginar que elas haviam passado por duas salas de música diferentes enquanto alunas. Elas ficaram em dúvida e eu mesmo não sabia precisar em que ano a sala havia sido trocada para outra bem maior, com espaço inclusive para um piano.

Identificar o local onde ocorriam as aulas de música transportou Carolina para dentro da sala, anos atrás. “Eu lembro que tinha que subir num banquinho pra tocar naqueles tambores, que era muito alto pra mim”, ela falou. Carolina e Maria Rita riram e eu, ao mesmo tempo em que agilizava o preenchimento do TCLE, também sorria e me encantava com as lembranças que as meninas traziam e com as minhas próprias.

Além das lembranças, Carolina quis saber um pouco mais sobre mim. “Tu tá com quantos anos, sôr, que mal lhe pergunte?” e “Tu tem dois filhos, né?” foram duas das suas perguntas. Maria Rita se lembrava de ter me visto com meu filho mais novo na festa junina da escola do ano anterior, e tanto ela quanto Carolina quiseram saber a idade de ambos. À medida que respondia sobre minha vida atual e embarcava nas recordações que as meninas tinham de mim e minha família, percebia que estávamos nos reaproximando, recriando uma intimidade que tínhamos quando compartilhávamos a sala de aula. Dessa vez, no entanto, não éramos mais professor e alunas, mas ex-professor e ex-alunas que se encontravam e restabeleciam vínculos, porém exercendo outros papéis. Era prazeroso reencontrar Carolina e Maria Rita e, ao mesmo tempo, era importante começar o trabalho de campo criando esta reaproximação.

Em preparação ao trabalho de campo, me apoiei em extensa lista de artigos e livros a respeito da pesquisa narrativa. No entanto, comecei a entender de fato o significado do que havia lido durante o encontro preliminar com as participantes da pesquisa. Clandinin (2006), ao explicar o que fazem os pesquisadores narrativos, esclarece que o trabalho de campo pode começar contando histórias ou vivendo-as junto com os participantes. De uma forma ou de outra,

entramos no meio de histórias. As histórias dos participantes, dos pesquisadores, as histórias sociais, culturais e institucionais, estão todas em andamento enquanto as pesquisas narrativas iniciam. Estar no campo, isto é, envolver-se com os participantes, é andar em direção ao meio de histórias.⁵³ (CLANDININ, 2006, p. 47, tradução nossa)

Eu já estava no meio de uma narrativa durante o encontro preliminar. Ou de várias narrativas concomitantes. Era a história do reencontro de um professor e duas de suas ex-alunas e era a história de um pesquisador construindo um trabalho. Mas era também a história de duas jovens que reencontram um antigo professor de música e a história de duas meninas que seriam participantes em uma pesquisa de mestrado.

⁵³ “...we enter into the midst of stories. Participants’ stories, inquirers’ stories, social, cultural and institutional stories, are all ongoing as narrative inquiries begin. Being in the field, that is, engaging with participants, is walking into the midst of stories.”

Também procurei saber um pouco sobre elas: “E como é que vocês tão agora, suas vidas?”, foi o que perguntei. Depois de responder que estavam bem, Carolina acrescentou: “Virei gente, agora.” Não entendi o que ela quis dizer e o que consegui articular, em um misto de espanto e graça, foi um: “Por quê?”. “Tô no grêmio”, Carolina explicou, referindo-se ao grêmio estudantil da escola, entidade representativa dos alunos.

Maria Rita também deu seu depoimento a respeito de si mesma na atualidade: “E eu toco violão, sôr. Graças a ti.” Talvez porque Maria Rita tenha falado com voz baixa, ou porque quisesse reforçar e acrescentar algo ao que a amiga acabava de revelar, Carolina completou: “E ela canta. Tri bem! Ela toca e canta!”

Em seguida, Carolina se apressou em dizer que “eu não aprendi a tocar nada, mas eu ainda sei fazer aquela batida no bumbo, sabe, para a mãozinha... eu sei fazer ainda.” E começou a fazer a mímica de um tocador de tambor, a baqueta imaginária em uma das mãos e a outra mão livre para abafar o couro do instrumento, enquanto falava: “Tam, Tam... não... bate, aí para com a mão. Bate, aí para com a mãozinha... eu lembro disso”.

Fiquei emocionado em saber que Maria Rita continuava cantando e que tinha aprendido a tocar violão. Ao mesmo tempo, ver Carolina reproduzindo o ritmo do tambor que tocava na aula de música também teve um aspecto emocionante. Enxerguei em ambas uma amostra de ressonâncias das experiências vividas nas aulas de música na sua vida atual.

Percebi que o trabalho se transformava no momento da fase de campo e isso me proporcionou uma nova compreensão sobre a metodologia da pesquisa, impossível de alcançar no estágio anterior. A imprevisibilidade dos diálogos que produzíamos e os efeitos que eles causavam em mim/nós me mostravam que a pesquisa era, de fato, um processo em constante transformação. Clandinin e Connelly anotam que,

quando os pesquisadores entram no campo de pesquisa, eles experimentam mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando e mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 108)

O papel do encontro preliminar se ampliou no processo desta pesquisa. Em primeiro lugar, ele foi, como planejado, um momento preparatório para o que seria a fase de produção de informações, as entrevistas narrativas. No seu decorrer ocorreram esclarecimentos sobre a pesquisa, leitura do TCLE junto com Carolina e Maria Rita e combinação de data para a primeira entrevista narrativa. Ocorreram também tensões provocadas pela imprevisibilidade do trabalho de campo, especialmente na constatação do distanciamento entre o mundo cultural do pesquisador e o das meninas e no conflito de ideias em relação ao formato das entrevistas e ao número de participantes. Essas tensões se resolveram através de negociações que influenciaram nos rumos

procedimentais do trabalho e no meu posicionamento como pesquisador e fortaleceram as bases éticas para que o processo da pesquisa seguisse adiante.

Em segundo lugar, o encontro preliminar assumiu o papel de início da fase de produção de informações da pesquisa, uma vez que, no seu decorrer, Carolina e Maria Rita já recontaram histórias vividas na aula de música ou que tinham relação com ela. Essas narrativas ajudaram a restabelecer conexões entre mim e as meninas e, ao mesmo tempo, se configuraram como produção de informações pela característica de lembranças que continham.

4.3. Primeira entrevista

A primeira entrevista foi o mais longo dos nossos encontros. A narrativa que segue ajuda a contar como construímos a atmosfera em que ela ocorreu e como nos envolvemos, as meninas e eu, nessa conversa.

A tarde estava nublada e chuvosa e eu cheguei para a primeira entrevista um pouco antes do horário que havia combinado com Carolina e Maria Rita. Estava com medo de que, por causa das condições do tempo, as meninas faltassem. Percebi também que tinha receio que elas não levassem a sério sua participação na pesquisa e não se comprometessem da forma como eu gostaria. Respirei aliviado quando escutei suas vozes chegando ao colégio.

De acordo com meu projeto de dissertação, eu começaria a primeira entrevista lembrando às meninas que, quando nos encontrávamos pela escola, elas costumavam dizer que sentiam saudades das aulas de música e que era por isso que estávamos ali conversando, pois eu estava interessado em ouvir mais sobre aquilo. No entanto, a primeira entrevista havia se tornado o segundo encontro em termos de produção de informações. Por isso, o início foi diferente.

Começamos conversando sobre nosso encontro da semana anterior. Pedi às meninas que me autorizassem o uso da gravação daquele encontro (ver Apêndice B). Depois que me autorizaram, elas contaram da tensão que viveram naquele dia.

“Fora a adrenalina que a gente tava, né, que a gente levou um susto com a diretora nos pegando na sala”, Carolina lembrou. “Bah”, suspirou Maria Rita.

Carolina continuou: “É que nunca é a diretora. Normalmente é um supervisor, mas a diretora! A gente ‘bah, meu Deus!’, a gente pensou mil coisas que a gente podia ter feito”.

“E nós duas ainda”, Maria Rita enfatizou. Carolina explicou. “As duas têm namorado, né, então a gente ‘bá, o que que a gente fez?’”

Eu assenti e Carolina concluiu. “E ela (a diretora)[disse]: ‘bá, o Iuri’ e nós ‘Uhm... ai, que alívio’”

Acredito que a tensão de terem sido chamadas na sala pela diretora e a surpresa em me reencontrar contribuíram para a euforia que caracterizou o encontro preliminar na semana anterior. Mesmo não sendo a intenção inicial, muitas lembranças vieram à tona naquele dia e ficou em mim a impressão de que saímos daquele encontro com grande vontade de conversar e conversar mais sobre as aulas de música.

Por isso, foi bom saber que na primeira entrevista não estaríamos limitados pelo relógio, pois combinamos a conversa para o turno da tarde e, tanto quanto eu soubesse, as meninas não tinham outro compromisso para aquele dia.

No encontro preliminar, eu havia brincado com Maria Rita dizendo que ela seria obrigada a tocar seu violão para nós em alguma de nossas conversas. Mesmo assim, não imaginei que ela levaria o violão na primeira entrevista e, por isso, me surpreendi quando a vi chegando com o instrumento em uma capa a tiracolo. Entendi aquele gesto não como o cumprimento de uma solicitação minha, porque eu havia falado em tom de brincadeira, mas como um desejo de Maria Rita de que eu a visse tocando.

Não fiz nenhuma menção especial ao fato de Maria Rita ter chegado com o violão, mas aquilo me pareceu bastante significativo. Naquele momento, pensei que não deveria esquecer que o violão de Maria Rita estava ali, pois ele era um elemento que, de alguma maneira, poderia fazer parte da nossa narrativa naquela primeira entrevista.

A mim parecia que nossa conversa sobre as lembranças das aulas de música transcorria dentro do esperado para a produção de informações da pesquisa. Em determinado momento, o assunto se direcionou para a saudade das aulas e ficamos mais emotivos. Maria Rita teve vontade de chorar. Carolina pareceu um pouco desconcertada. Mudamos o rumo da conversa. As meninas me contaram sobre como alguns MCs ganhavam muito dinheiro e pareceu que ficamos sem ter o que conversar. Achei que esse era um bom momento para que o violão de Maria Rita entrasse em cena.

“Maria Rita, pega o violão ali”, pedi.

Ela não hesitou, mas enquanto tirava o instrumento da capa foi dizendo, várias vezes, que estava com vergonha. Maria Rita posicionou o violão na perna e pediu a Carolina para que cantasse junto, assim ela se sentiria menos envergonhada. Carolina resistiu dizendo que não sabia cantar. Maria Rita pediu novamente e Carolina justificou que tinha vergonha. Maria Rita insistiu, dizendo o nome da música que pretendia cantar, mas Carolina se esquivou sob o argumento de que a canção que a amiga sugerira ela não sabia.

Durante um tempo ficaram nesse vai não vai, em que Maria Rita começava a tocar e a cantar, então parava e pedia que Carolina cantasse junto. Carolina resistia a cantar e Maria Rita seguia de onde havia parado. Até que Maria Rita engatou e foi com a música até o final. Quando ela terminou, aplaudi muito. Ouvir Maria Rita cantar era emocionante para mim.

Enquanto eu perguntava à Carolina a razão dela não ter cantado com a amiga, Maria Rita continuou dedilhando alguns acordes, dizendo que não largaria mais o violão. Como notei que o instrumento não estava bem afinado, pedi a ela que me alcançasse para eu o ajustar. Com o violão no colo, entre um girar e outro de cravelha, retomei a conversa sobre as aulas de música.

A primeira entrevista começava a se caracterizar pela cantoria.

As meninas estavam lembrando as músicas que cantaram durante as aulas e Carolina perguntou: “Como é que era o ‘Canto Alegretense’? Que a gente cantava”, ela quis saber.

“Só um pouquinho”, pedi para esperar. O violão de Maria Rita estava na minha mão. Conferi sua afinação e comecei a cantar, me acompanhando. “Não me pergunte onde fica o Alegrete/Segue o rumo do teu próprio coração”.

Carolina cantou junto. Vez por outra eu trancava, pois Maria Rita é canhota e seu violão tem as cordas invertidas. Isso fazia com que eu me atrapalhasse um pouco ao tocar.

“Tocar ao contrário é complicado”, Maria Rita observou. E eu retomava a música. “Cruzarás pela estrada algum ginete/E ouvirás toque de gaita e de violão”.

“O sôr aprendendo a tocar violão, hein”, Maria Rita ria e fazia troça da minha dificuldade.

Mas assim, parando e recomeçando, o “Canto Alegretense” seguiu até seu refrão, cantado por mim e por Carolina.

“Flor de tuna, camoatim de mel campeiro/Pedra moura das quebradas do Inhanduí”.

Ao mesmo tempo em que ouvir Maria Rita tocar e cantar foi emocionante, tive vontade de fazer música com as meninas durante a primeira entrevista. As histórias das

aulas de música sobre as quais conversávamos eram acontecimentos que faziam parte também da minha vida e me senti muito envolvido com o que vivíamos ao recontá-los. Por outro lado, havia em mim uma preocupação com a possibilidade de perder o foco na pesquisa ao me deixar envolver demais com a situação do reencontro com Carolina e Maria Rita – reencontro inclusive musical – que o trabalho de campo estava proporcionando.

Clandinin e Connelly (2011) observam que

Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam esta tensão, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 121)

Percebo que o violão de Maria Rita ajudou no movimento de aproximação e envolvimento com as meninas, ao me instigar a tocar e cantar com elas, proporcionando uma interação musical além da conversa. Ao mesmo tempo, nos momentos em que ele esteve em silêncio e eu retomei o papel de entrevistador, mais objetivo, continuei próximo de Carolina e Maria Rita da mesma forma.

Minutos mais tarde nossa conversa silenciou. Pedi, então, a Maria Rita que tocasse mais uma música. Ela convidou Carolina para cantar. Dessa vez, a resistência foi mais branda e elas cantaram não uma, mas quatro músicas em sequência. Maria Rita iniciava as canções e Carolina cantava junto, mesmo que protestando (“Ai, é muito chata essa música”). Ou então Carolina sugeria (“Tu sabe ‘A gente voltou’, da Clarice?”) e Maria Rita tocava para ambas cantarem.

“É muito legal ver vocês cantando juntas e tu [Maria Rita] tocando.”, eu disse.

Havia uma sintonia entre Carolina e Maria Rita enquanto cantavam. A sequência das quatro canções se deu naturalmente e minha presença na sala naqueles momentos era a de um espectador, testemunha de um momento em que duas amigas pareciam ter se encontrado para fazer música juntas. Enquanto cantavam, Carolina foi se aconchegando na poltrona que estava sentada, como que absorta pela música.

Quis retomar a conversa, utilizando o fazer musical como estímulo.

“A música tem uma coisa assim de...”, insinuei e Carolina completou, “...ligação. Liga as pessoas”, ela disse.

Mas Maria Rita, logo em seguida, tinha uma nova proposta de canção a ser tocada. “Eu sabia tocar ‘Prepara’”, ela falou, mas não lembrou os acordes. Mesmo assim, uma nova seção musical teve início.

Dessa vez, Maria Rita cantou “Eight days a week”, dos Beatles. Depois, assumi o violão e pedi que ela cantasse “Rolling in the Deep”, de Adele, pois eu a havia assistido cantar essa música em um vídeo na internet. Revivendo o tempo em que era seu professor, orientei que ela cantasse mais forte o refrão para que alcançasse melhor as notas mais agudas.

“Ah, mas eu quero ver tu lá nesse agudão!”, eu disse. Maria Rita riu e falou. “Bah, tá louco, sôr!”

“Ela não faz agudo”, Carolina observou. “Toda música que tem agudo ela mexe na música pra não...”.

Depois de insistir para que Maria Rita repetisse o refrão com mais intensidade, recuei quando, em voz alta, ela argumentou: “Eu tô com vergonha!”. Eu sorri e disse “Ah... tá bom...”, me sentindo constrangido por ter insistido. Expliquei para Maria Rita o motivo de minha empolgação com aquela canção em especial.

“Quando eu vi tu cantando no vídeo, eu pensei: ‘ah, um dia quero tocar pra Maria Rita cantar’. Eu não sabia que tu ia trazer o violão hoje”, falei.

“Aaaaaah”, Maria Rita se comoveu. E propôs. “Vâmo... faz de novo, eu vou gravar, sôr.” Carolina se prontificou para a tarefa. “Eu gravo”, disse ela. “Imagina”, comentou Maria Rita animada, “um vídeo meu contigo!”.

Após gravarmos o vídeo, Maria Rita encerrou o bloco musical cantando a canção “All Star”, de Nando Reis.

Os momentos de cantoria da primeira entrevista fizeram com que eu me percebesse particularmente sensibilizado.

Perguntei às meninas como elas estavam se percebendo, em relação aos nossos encontros, às nossas conversas, pois no momento da despedida do encontro preliminar na semana anterior uma delas havia dito que tinha sido “tri bom”.

Elas pareceram um pouco confusas, pois não souberam bem o que dizer. Quis ajudar e disse: “Eu tô perguntando pra vocês e tô pensando também em mim”.

Essa fala fez com que as meninas tivessem uma ideia.

“Vâmo fazer com o sôr isso.”, Maria Rita falou para Carolina. “Vâmo fazer contigo”, Carolina me disse.

As meninas decidiram assumir o papel de entrevistadoras. Inicialmente em tom de brincadeira, elas perguntaram sem esperar resposta.

“O que que tu sente quando tu lembra...”

“Por que a saudade?”

“Explica melhor essa saudade.”

Carolina pareceu ter gostado da ideia de me entrevistar e quis mudar o tom das perguntas. “Não, não, vai ficar legal”, ela disse. “É sério agora”.

Maria Rita continuou na brincadeira. “Eu queria entender essa saudade, porque eu quero uma coisa profunda, eu quero enxergar mais a fundo”.

“Para!”, Carolina interrompeu Maria Rita. E, a sério, me perguntou. “Do que que tu sente saudade?”

Houve um silêncio. Eu estava esperando para ver se a troca de papéis era para valer ou se elas iriam fazer outra brincadeira. As meninas aguardavam por uma resposta. Percebi que era para valer e entrei no jogo.

“Da nossa... da nossa vivência?”, perguntei.

“Das aulas”, Carolina orientou.

“Eu sinto saudade é dessa convivência... de fazer música junto, assim. De fazer música junto”, respondi.

“Por quê?” “Por que essa saudade?” “O que que tu sentia?” “Tu gostava mais de trabalhar com as crianças ou tu...”, elas voltaram a fazer perguntas sem esperar a resposta. “Ó a pressão. Tá sentindo, né, sôr?”.

O tom de brincadeira estava de volta.

A primeira entrevista durou pouco mais de uma hora e meia e foi bastante intensa. Carolina, Maria Rita e eu conversamos, cantamos e nos emocionamos. A proposta de um encontro em que as perguntas fossem de caráter mais genérico se alterou e já foi possível aprofundar algumas questões que haviam sido mencionadas no encontro preliminar.

4.4. Segunda entrevista

A segunda entrevista foi serena. Não havia a surpresa do reencontro nem a ansiedade do início do trabalho de campo, que foram a tônica do encontro preliminar. Também não havia a necessidade de dar vazão a uma enxurrada de lembranças e emoções sobre a aula de música, pois isso já acontecera por ocasião da primeira entrevista. As águas estavam calmas e a poeira pareceu estar baixa quando nos encontramos para a segunda entrevista.

Segui meu planejamento de pesquisa, que previa a segunda entrevista como complementar à primeira. Apoiei-me em Charmaz (2009) para dar a esta entrevista o caráter de *entrevista intensiva*. Esse conceito, trabalhado pela autora no contexto da teoria fundamentada, adaptou-se à minha necessidade metodológica da segunda

entrevista. Segundo a autora, “a entrevista intensiva permite um exame detalhado de determinado tópico ou experiência e, dessa forma, representa um método útil para a investigação interpretativa” (p. 46). Selecionei alguns tópicos que gostaria de examinar melhor com Carolina e Maria Rita.

Um aspecto, porém, interferiu no início do trabalho.

No encontro preliminar eu havia contado para as meninas sobre como a pesquisa havia se desenrolado e como eu já as considerava como participantes. No entanto, no processo de transcrição da primeira entrevista senti necessidade de falar mais sobre isso com elas, de mostrar os materiais em sua concretude.

Levei para segunda entrevista um exemplar impresso de meu projeto de dissertação e também a programação e materiais referentes ao congresso que havia participado em Santiago do Chile, no qual apresentei um artigo que fazia referência ao meu trabalho de mestrado e, por consequência, a elas. Dediquei vários minutos mostrando esses materiais para Carolina e Maria Rita.

“Me deu um pouco de culpa”, eu disse a elas. “Olha só o tanto de coisa que eu já fiz nesse trabalho e esse trabalho não é meu, esse trabalho é nosso porque ele envolve vocês muito fortemente... Eu pensava: ‘e elas nem sabiam?’”.

Enquanto eu falava do que eu sentia, lia trechos do projeto, contava do congresso, as meninas iam manuseando os materiais, perguntando como era o mestrado e falando de suas concepções a respeito da aula de música.

Quando achei que já era suficiente, perguntei: “Então tá, gostaram de saber dessas coisas?”. Houve um silêncio pensativo e em seguida elas responderam que sim. Com um sinal de cabeça.

A segunda entrevista foi repleta de silêncios. A rotação desacelerada daquele encontro favoreceu a reflexão e as pausas nas falas das meninas. Não houve tantos desvios do assunto principal, como na primeira entrevista.

Quase ao final do encontro, Carolina fez uma análise do processo pelo qual ela e Maria Rita respondiam às perguntas.

“Tu já percebeu...”, ela me interrompeu no instante em que eu ia formular a pergunta seguinte. “Deixa eu me meter um pouquinho”, ela pediu.

“Tu já percebeu que todas as perguntas que tu faz a gente responde, sem querer, em outras? Todas, todas têm uma relação, se tu parar pra pensar”. Ela fez uma pausa. “Até eu prestei atenção nisso”, continuou. “Tipo, pergunta: ‘ah, o que tu mais sente falta?’. Sempre que a gente vai, a gente vai falar que a gente sente muita falta de tal coisa. ‘Ah, mas por quê?’, ‘E essa saudade?’”, ela brincou com o fato de elas acharem que eu perguntei exageradamente sobre saudades. “Me diz porque tu sente tanta saudade?”, ela falou a sério novamente. “É tudo uma pergunta leva a outra, a gente acaba respondendo outras perguntas sem querer, só que todas levam à mesma... resposta!?”, ela se perguntou. “É”, confirmou sua tese.

“Qual ‘mesma resposta’ que tu acha?”, aproveitei.

“É porque a gente começa a falar e começa a se empolgar e começa a falar que a gente sentia saudade, porque que a gente sentia saudade”, Carolina levantou a voz, animada. “E já responde tudo na mesma, é isso que eu quis dizer”, Maria Rita emendou.

“E já responde tudo numa só”, Carolina repetiu. “Aí quando tu vai perguntar realmente o que tem que responder direitinho...”.

“A gente não sabe”, disse Maria Rita. E Carolina continuou: “...a gente [diz] o quê!? Eu não entendi.”.

“A moral é perguntar outra coisa querendo saber aquilo”, Maria Rita solucionou. Carolina concordou.

“É, aí sai.”.

4.5. Terceira entrevista

Durante a semana que antecedeu a terceira entrevista, contatei as meninas em separado pela *internet* e propus que realizássemos a última conversa individualmente. Lendo as transcrições de nossas conversas anteriores, considerei que poderia detalhar melhor alguns acontecimentos se pudesse conversar sobre eles de modo particular com cada uma das meninas. Imaginei que, no início do processo, elas pudessem ter decidido por não realizar as entrevistas individualmente por sentirem-se inseguras diante da novidade que o procedimento de pesquisa representava, mas que naquele momento, passados três encontros, essa insegurança teria desaparecido e, assim, haveria chance de que aceitassem minha proposta.

No entanto, Carolina e Maria Rita não se dispuseram a conversar separadamente. Além disso, me questionaram sobre a necessidade de mais um encontro. “A gente já falou tudo” e “Tu já tirou tudo de nós, sôr” foram duas de suas frases.

Bolívar (2012) escreve a respeito da produção de informações em uma pesquisa biográfica e projeta que “normalmente as entrevistas se desenvolvem em um ciclo sucessivo (de 3 a 5, ou mais), em construção recorrente, até que o tema a tratar alcance certa saturação⁵⁴” (2012, p. 86-87, tradução nossa). As falas de Carolina e Maria Rita pela *internet* eram sinal de que, para elas, o assunto das lembranças das experiências das aulas de música já estava saturado.

⁵⁴ “normalmente las entrevistas se desarrollan a través de un ciclo sucesivo (de 3 a 5, o más), en construcción recurrente, hasta que el tema a tratar alcance cierta saturación”

Como pesquisador, eu sentia necessidade de mais uma conversa, mesmo que não fosse individual. Queria me assegurar de que teria informações suficientemente aprofundadas para realizar uma análise qualificada e produzir um bom trabalho. Por outro lado, precisava agradecer-las por terem aceitado conversar comigo, realizando um momento de fechamento daquela etapa de entrevistas e as presenteando com um mimo especial.

Senti-me em uma despedida. Para mim haviam sido momentos muito intensos os encontros com Carolina e Maria Rita. A emoção de lembrar as aulas de música, de ouvir as meninas contar como viam aquelas experiências, de cantar e tocar com elas. A gratidão de tê-las como participantes de meu trabalho de mestrado. Tudo isso mexeu comigo. Tinha vontade de mantê-las envolvidas com a pesquisa.

Quando elas chegaram, mostrei as transcrições impressas das nossas conversas anteriores. Carolina as lia e comentava. “Parece que eu tô lendo um livro”, ela falou. “É estranho... é que sou eu”. “E como eu falo, meu Deus”, se espantou. Mais adiante, ela viu um trecho e chamou a amiga. “Olha aqui, Maria, tu me xingando”. “Normal”, disse Maria Rita.

Depois que as meninas olharam o material das transcrições, fiz a primeira das minhas poucas perguntas. Conversamos durante algum tempo e, em seguida, Carolina avisou.

“Sôr, nós temos 10 minutos”.

Era hora de finalizar.

“De alguma maneira, essas conversas que a gente teve repercutiram depois? Durante a semana tu lembrou coisas?”, perguntei.

“Falei com colegas”, respondeu Maria Rita. “É, com colegas”, Carolina concordou.

Encaminhei o fechamento com uma última pergunta.

“E vocês querem dizer mais alguma coisa? Sobre a pesquisa, sobre a aula de música, sobre o que aconteceu...”.

Houve um silêncio.

“Não tem mais o que tirar da gente, sôr”, Carolina disse rindo.

“E tu, Maria?”, provoqueei.

“Não sei...”, ela silenciou. “Deu mais saudade, sôr.”, ela disse.

Novo silêncio.

“Tinha que ter música agora.”, finalizou.

Eu sorri.

Pareceu que na terceira entrevista já estávamos nesse estado de saturação do tema e que Carolina e Maria Rita tinham pouca coisa a acrescentar. Elas estavam pouco falantes e eu me sentia repetitivo em algumas perguntas. Não por acaso o último encontro foi o mais curto de todos.

Após dar por finalizado o trabalho das entrevistas com Carolina e Maria Rita, entreguei um presente a elas e gravei no telefone celular de Maria Rita uma mensagem de agradecimento aos seus pais, por terem autorizado a participação das meninas na pesquisa. Na despedida, me comprometi a deixá-las atualizadas a respeito do andamento do trabalho e a avisar a data em que defenderia.

III. REFLEXÕES ANALÍTICAS

5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

5.1. Saudades da aula de música

Lendo e relendo as transcrições do encontro preliminar com Carolina e Maria Rita, noto que as primeiras lembranças das aulas de música surgem de forma fragmentada. De repente, sem serem provocadas a falar, as meninas relembram um pequeno acontecimento da aula ou algo que ocorreu em suas vidas que guarda alguma relação com a aula.

Essas lembranças não são aprofundadas ou exploradas no momento em que ocorrem e o contexto em que esse primeiro encontro aconteceu ajuda a entender a razão.

Eu havia ido à escola para convidar Carolina e Maria Rita para participarem da pesquisa e, por isso, precisava explicá-las sobre como seria esse trabalho e como se daria a participação delas. No entanto, na medida em que eu comentava que o assunto da pesquisa seria as aulas de música na escola e que conversaríamos sobre suas lembranças daquelas experiências, Carolina e Maria Rita evocavam recordações daquele tempo.

Aquele momento em que estávamos nos reencontrando acendeu em Carolina e Maria Rita uma vontade de relembrar e recontar as histórias vividas na aula de música e para mim também era estimulante compartilhar a recordação de fatos que vivemos juntos. Eu as ouvia, comentava algo, percebia que ali talvez estivesse o início da produção de informações, mas freava o impulso de conversar mais para seguir adiante explicando sobre os procedimentos da pesquisa.

Percebo que essas primeiras lembranças, curtas e episódicas, trazem um componente a respeito de como as meninas se relacionam com os acontecimentos da aula de música.

Conversávamos sobre uma apresentação de Natal na qual Carolina lembrava ter representado o papel de Maria. Segundo ela, “o papel mais importante da minha vida”. Rimos alto do jeito descontraído de Carolina.

Em seguida, ela perguntou a Maria Rita, e para si mesma. “Qual era o nome daquele instrumento que a gente segurava e era um ferrinho e tinha várias bolinhas assim, presas, e a gente tinha que sacudir?”. Respondi que era o guizo.

“Eu não gostava dele”, Carolina falou. E acrescentou: “Sempre tinha um brinquedo que ninguém queria pegar. Um brinquedo, não, um instrumento”.

“Sim!”, Maria Rita falou rindo.

“Aí ficava com [o guizo], tipo... [e pensava] Droga!”, Carolina fez uma expressão de decepção.

Lembrei-me que quando propunha uma aula em que os alunos tinham de escolher os instrumentos de percussão para tocar, os guizos invariavelmente ficavam por último. Minha convicção era de que o motivo era o som fraco que ele produzia, se comparado a outros instrumentos da sala.

“Ele [o guizo] não tinha tanta graça”, Maria Rita explicou.

“O triângulo não era legal também”, emendou Carolina.

O momento era de lembrança de instrumentos e Maria Rita procurou equilibrar um pouco a balança: “Eu gostava de um pandeiro que era aberto, que era só uma meia lua”.

As meninas lembram com bom humor da rejeição que o guizo sofria e do sentimento de decepção dos alunos quando o tocavam. Havia instrumentos que eram os preferidos dos alunos para tocar enquanto outros ficavam relegados. Elas recontam isso como se contassem um caso jocoso de um passado vivido. Carolina e Maria Rita falam daquela experiência como um acontecimento que pertence ao seu passado e que repousa naquela época.

Percebo também que, ao narrá-la, as meninas imprimem àquela história um caráter afetivo de lembrança agradável. Clandinin, Pushor e Orr (2007) apontam que os “acontecimentos e as pessoas sempre têm um passado, presente e futuro⁵⁵” (p. 23, tradução nossa) e pensar desse modo é considerá-los, pessoas e acontecimentos, como sempre em transição. A experiência vivida na aula de música pertence ao tempo passado de Carolina e Maria Rita, mas a relação das meninas com as lembranças daquelas experiências é uma ação do presente.

A questão da temporalidade envolvida nas narrativas de Carolina e Maria Rita e a relação delas com o tempo narrado passa a ser um caminho de investigação. A narrativa a seguir é outro exemplo desse modo de significação.

Era o primeiro encontro com as meninas e eu estava preocupado em explicá-las tudo sobre a pesquisa e sobre como eu havia pensado a participação delas. Em meio às minhas longas falas Maria Rita disse: “Sôr, esses dias a gente... eu, a Nadine, a Maristela, eu acho, a gente começou a cantar aquele ‘Peito, Palma, Peito-Peito, Palma’”.

⁵⁵ “...events and people always have a past, present, and a future.”

A fala ritmada de Maria Rita reproduzia um ritmo corporal estudado na aula de música, anos atrás.

“E aí a Maristela pegou, era... terceira série, eu acho... pegou e trouxe o caderno que tinha a letra e a gente começou a cantar”, Maria Rita continuou.

Fiquei surpreso com o que Maria Rita contava.

“Bah, isso eu tinha”, emendou Carolina. “Se eu procurar eu tenho ainda... a gente tinha um caderno que tu dava pra gente a folhinha, a gente colava a folhinha e cantava”.

Mais uma vez me espantei. “É mesmo? Vocês ainda têm?”, perguntei.

Maria Rita respondeu: “A gente guarda, sôr!”.

Maria Rita descreve um encontro de amigas em que aconteceu algo semelhante à lembrança do guizo e dos outros instrumentos ocorrida em nossa conversa. Aqui, ela e duas amigas recordam um ritmo corporal e, em seguida, uma canção criada na aula de música. Elas revivem a experiência não apenas narrando, mas a recorporificando. Maria Rita faz questão de contar-me desse encontro, me fazendo saber que a aula de música recentemente esteve presente em sua vida na forma de recordação.

O relato de Maria Rita remete Carolina à lembrança do seu caderno de música. Ela volta ao passado e se enxerga na aula colando nele as folhas que recebia. Ao mesmo tempo, se dá conta de que hoje ainda o tem guardado. A lembrança do caderno é simbólica nesse momento.

No ambiente escolar, o caderno significa, tradicionalmente, o registro do que foi realizado durante determinado período. Ao mesmo tempo, para além do ambiente escolar, o caderno muitas vezes é símbolo do registro perene de experiências vividas cujo significado pessoal é importante. Uma síntese dessa ideia é a letra da canção “O Caderno”, de Mutinho e Toquinho, de 1983.

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.

Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.
Serei de você confidente fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.

Sou eu que vou ser seu amigo,
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher

A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.

O caderno de música de Carolina e Maria Rita contém registros das atividades realizadas na aula e folhas com letras de canções. Sob este aspecto, ele representa a perspectiva das experiências da aula de música como acontecimentos que repousam no tempo passado. No entanto, Carolina diz que “se eu procurar eu tenho ainda [o caderno de música]”. Dar-se conta de que o caderno de música está guardado em algum lugar de sua casa é uma perspectiva do tempo presente, da relação que Carolina tem hoje com as aulas de música, simbolizadas pelo caderno.

Carolina imprime um tom de ternura na voz quando lembra seu caderno. “Bah, isso eu tinha”, ela diz. E Maria Rita, diante da minha surpresa em ouvir que elas ainda o têm, reforça que as lembranças da aula de música nele contidas são importantes para elas e, por isso, “A gente guarda, sôr!”. Há um afeto evidente no modo como as meninas se referem hoje às aulas de música que tiveram.

Enquanto percebo essa relação afetiva de Carolina e Maria Rita com as experiências vividas na aula de música, me pergunto se esse afeto pode ter ligação não apenas com as aulas de música, mas com o tempo passado a partir do qual as meninas situam aquelas experiências. Pensando nisso, busco informações que ajudem a compreender como Carolina e Maria Rita caracterizam esse tempo passado.

Em outro momento, quis saber que outras músicas as meninas lembravam. Minha pergunta provocou um pipocar de canções.

Maria Rita iniciou e respondeu sem vacilo: “Jesus Cristo⁵⁶”.

Imediatamente começou a cantar a melodia, balançando o corpo na cadeira, no que foi acompanhada por Carolina. Juntas, batendo palmas no pulso, entoaram com empolgação: “Olho pro céu e vejo uma nuvem branca que vai passando”.

Movidas por essa animação, lembraram-se da frase de outra canção – “Bendito é o nome do Senhor” – e, em seguida, Maria Rita mencionou o nome de uma terceira, “Santo Forte⁵⁷”.

⁵⁶ Canção de Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

⁵⁷ Canção da banda gaúcha chamada Ultramen.

Elas foram além nessa revisitação ao repertório. Carolina afirmou com convicção, sob o olhar desconfiado de Maria Rita, que “tinha umas em inglês também, que a sôra metia pra gente cantar e ele [Iuri] nos treinar”.

Sem compartilhar dessa lembrança, Maria Rita foi em frente e carregou no sotaque campeiro⁵⁸ ao dizer que “tinha aquele do ‘se tu vem de Uruguaiana de manhã’”, um verso de “Canto Alegretense⁵⁹”. Foi quando Carolina cantou o “Alecrim” de modo bem acelerado e concluiu lembrando o início da canção “Porto Alegre é Demais⁶⁰”.

Carolina e Maria Rita lembram do mesmo modo canções com as quais elas tiveram contato em diferentes momentos de sua vida escolar. “Alecrim”, por exemplo, é uma canção que Carolina aprendeu quando estava na educação infantil, enquanto que “Canto Alegretense” foi estudada na 4ª série. “Porto Alegre é Demais” pertenceu à rotina de trabalho da 3ª série e “Bendito é o nome do Senhor” é a frase de uma música que elas apresentaram na 1ª série.

O repertório que Carolina e Maria Rita referem é variado em diferentes sentidos. Mas sua dispersão em termos de localização temporal me faz perceber que o tempo passado onde estão situadas as experiências da aula de música na escola não está definido em determinado nível ou série em suas lembranças.

Abrahão (2006) aponta que “a experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade ‘tempo cronológico’/‘tempo fenomenológico’” (p. 150). Há grande distância de tempo cronológico entre a experiência de estudar uma canção na educação infantil e outra na 4ª série e isso não parece refletir no modo como Carolina e Maria Rita as relembram. A maneira com que elas articulam o tempo das lembranças das canções não guarda relação com o tempo cronológico em que aquelas experiências ocorreram. Para as meninas, todas as músicas que relembram pertencem ao mesmo espaço-tempo, não importando o nível ou série em que aprenderam: a época em que tiveram aulas de música.

Buscando entender melhor essa percepção das meninas, faço uma relação com um aspecto da organização escolar do colégio onde estudam/estudavam. Durante a educação infantil e as séries iniciais, de um ano para outro, Carolina e Maria Rita

⁵⁸ Sotaque característico do interior do RS, que tem como um de seus diferenciais em relação ao sotaque de Porto Alegre, a articulação da sílaba “de” (ex.: molde) como “dê” e não como “dji”, modo como é falado na capital do estado.

⁵⁹ Canção gauchesca, de autoria de Antonio Augusto Fagundes e Bagre Fagundes.

⁶⁰ Canção de autoria de José Fogaça.

trocaram de sala de aula, de professora, de materiais escolares e de denominação de nível ou série. Diferentemente, a aula de música continuou a ser na mesma sala, com o mesmo professor, utilizando os mesmos materiais e tendo a mesma denominação. Ainda que as atividades realizadas cotidianamente possam não ter se repetido em termos de estratégia e/ou complexidade, havia muitos elementos comuns de um ano para outro nas aulas de música.

Essa informação do contexto escolar ajuda a levar em conta que a organização curricular em que a aula de música estava inserida é um elemento a ser considerado no modo como Carolina e Maria Rita caracterizam esse espaço-tempo. Quando discute a elaboração de um relato de pesquisa, Bolívar (2012) compara esse movimento de análise que faço aqui “ao modo de uma lente ‘zoom’”, através do qual “pode-se focar, sucessivamente, em um nível macro (contextos), intermediário (pessoas) ou micro (dimensões particulares das histórias)⁶¹” (p. 93, tradução nossa).

O trecho a seguir acrescenta um elemento na relação temporal que Carolina e Maria Rita estabelecem entre o presente, onde a narrativa acontece, e o passado, onde elas situam as experiências da aula de música.

Naquele momento, eu estava interessado em saber mais sobre os diferentes espaços onde as meninas tinham vivido experiências da aula de música.

“E os outros lugares onde a gente fazia coisas de música, tipo o pavilhão, salão de atos?”, perguntei. Carolina disse um vago “Não me lembro...”.

Minha pergunta fez mais sentido para Maria Rita. “Eu lembro.”, ela falou. “Eu lembro de um rádio também, que ia com a gente pro pavilhão”.

O rádio pareceu vir à memória de Carolina. “Aaaaah, lembro!”, ela exclamou. “Festa Junina! Pra gente ensaiar, a gente ia pro pavilhão, levava um radiozinho...”, ela deixou em suspenso a fala, pois queria lembrar algo a respeito do rádio, “...azul?”, perguntou, em dúvida.

“Não sei”, respondeu Maria Rita.

“Era um rádio daqueles bem antigos, gordinho...”, Carolina descreveu. “A gente levava”, falou. Maria Rita concordou. “É...”, e completou rindo “dava pra por CD!”.

A narrativa fragmentada, dividida entre as falas de Carolina e Maria Rita, reconta a história de quando elas desciam de suas salas de aula com suas turmas para ensaiar uma coreografia no pavilhão, que era um lugar coberto, no pátio da escola, onde

⁶¹ “puede focalizarse, sucesivamente, a um nível macro (contextos), meso (personas) o micro (dimensiones particulares de las historias)”

havia um palco no qual ocorriam as apresentações de Festa Junina. Maria Rita destaca o “rádio” e minha lente “zoom” recai sobre o que ela e Carolina dizem sobre ele.

Ao descrever o *design* do aparelho de som, Carolina o qualifica como sendo “daqueles bem antigos, gordinho”. Essa referência é compartilhada por Maria Rita, que acrescenta uma característica complementar ao aparelho, que lhe parece até engraçada de tão antiquada: “Dava pra por CD!”.

A velocidade da evolução tecnológica aliada a outros fatores como, por exemplo, interesses econômicos relacionados a consumo, faz com que, muitas vezes, produtos que foram lançados hoje no mercado sejam considerados ‘antigos’ pouco tempo depois. Carolina e Maria Rita são duas jovens que vivem essa realidade.

Contudo, o modo como as meninas se referem temporalmente ao aparelho de som ajuda a entender como elas enxergam o espaço-tempo das aulas de música na escola em relação ao tempo presente. Há um espaço-tempo cronológico de cinco anos separando a época da aula de música do tempo presente das meninas. Porém, isso representa grande distância para elas. Quando descrevem a antiguidade do *design* e dos recursos do aparelho de som, entendo que Carolina e Maria Rita estão situando também o tempo da aula de música como sendo “bem antigo”.

Começo a configurar a relação afetiva que enxergo entre as meninas e as experiências da aula de música que elas recontam como sendo uma relação de afeto que elas nutrem com seu tempo passado. Nesse momento, a lembrança carinhosa da aula de música parece estar muito próxima e, quem sabe, até se confundir com a lembrança carinhosa de seu passado. Pergunto-me que passado é esse.

As meninas e eu conversávamos descontraidamente. Eu contava sobre o texto que havia escrito no meu projeto de dissertação narrando nosso encontro no ano anterior. Carolina me interrompeu:

“Eu tenho uma foto contigo!”, ela disse. “Na minha 4ª série, na última apresentação que teve, lá no canto. Eu tava toda de verde: era boné verde, blusa verde, calça verde... não sei o que era”.

A apresentação que Carolina menciona não é, de fato, sua última no colégio. Ela participou do grupo de teatro da escola e se apresentou em várias outras oportunidades. Carolina está se referindo a sua última apresentação como aluna das séries iniciais.

Para Carolina, esse é um momento marcante. Para os alunos do último ano das séries iniciais, a apresentação de Natal ajuda a delimitar o fim daquela etapa. Da foto registrada naquela noite, Carolina lembra com detalhe da roupa que vestia e do local onde ela foi tirada. Ela está narrando um momento-charneira.

Segundo Josso (2010), a narrativa

articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de “momentos-charneira”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades (JOSSO, 2010, p. 70) .

Abro a lente “zoom” para enxergar o contexto escolar presente no momento-charneira de Carolina. O avanço para as séries finais do ensino fundamental tem como característica mais marcante a mudança do sistema de unidocência para a pluridocência. Na escola de Carolina, outro componente representativo dessa nova fase escolar tem a ver com a organização do espaço do colégio. Os alunos das séries finais do Ensino Fundamental passam a ter aulas em outro prédio. Além disso, na matriz curricular das séries finais não há a presença da aula de música como disciplina independente, ministrada por um professor especialista.

Essas mudanças são da estrutura do currículo da escola e Carolina as conhece bem. Elas carregam consigo um significado com o qual Carolina e também Maria Rita estão familiarizadas. Avançar para as séries finais significa entrar para o grupo dos grandes.

A demarcação desse status está presente em todos os discursos na escola. Ter uma dezena de professores e tarefas diferentes com cada um deles é coisa dos grandes. O prédio onde as séries finais têm aulas é chamado, muitas vezes, de o prédio dos grandes. Somente as turmas dos grandes vão para as salas de aula sem fazer fila. Os grandes fazem o lanche no horário do recreio e não mais na sala de aula. Os grandes não têm mais aula de música.

O discurso da escola opera fortemente para determinar quando os alunos deixam de ser pequenos e ingressam no grupo dos grandes. A foto da última apresentação de Carolina é o registro do seu último momento como pequena na escola.

Aos poucos, o guizo, o caderno de música, as canções, o aparelho de som e a foto de Carolina vão montando a história e delineando o espaço-tempo da aula de música na escola como um espaço-tempo passado, amplo e uno, pelo qual Carolina e Maria Rita nutrem afeto, longínquo do seu presente, delimitado pelo período em que eram consideradas pequenas na/pela escola.

Nas narrativas a seguir, Carolina e Maria Rita destacam aspectos do que significa ser pequena.

Perguntei às meninas qual a lembrança que elas tinham do salão da escola, um teatro de palco italiano com um mezanino por onde geralmente se dava o acesso dos alunos. Carolina respondeu:

“Eu tenho aquela coisa, tipo, ah, eu ficava na pontinha do pé pra tentar ver embaixo, lá, [a plateia] era muito legal. A gente não tá acostumada, a gente não tava acostumada a ir, né. Pra nós era tudo coisa pequenininha: cadeirinha pequenininha, mesinha pequenininha, tudo pequenininho, a gente quando entrava num negócio enorme a gente ficava... a gente nunca ia lá, né, e aí era demais”.

Em outro momento, Carolina e Maria Rita falavam que consideravam a música como um meio pelo qual as pessoas podiam se expressar. Perguntei se elas achavam que, nas aulas que tiveram anos atrás, elas faziam música desse modo, procurando se expressar.

“Não tanto, por a gente ser pequena, sô”, Maria Rita disse.

E Carolina complementou: “É... a gente era pequena, a gente não sabia como é que era, então...”.

Maria Rita ainda disse: “E não era uma coisa que ia, ah, fluir tanto como agora”.

Fez um silêncio e depois continuou.

“E agora, sei lá, as pessoas vão se abrindo, vão abrindo a mente com o tempo e vão... conhecendo mais bandas, artistas”.

No primeiro excerto, Carolina relembra a sensação de deslumbramento ao entrar no salão e perceber-se pequena dentro de um espaço que, na sua visão da época, era sinônimo de grandeza. “E aí era demais”, ela diz. Sua narrativa ajuda a entender um aspecto do que é ser pequena no colégio. Ela olha para o passado e lembra como o salão representava ser tão grande, enquanto os móveis de sua sala de aula eram proporcionais ao seu tamanho. Enxergar-se como pequena no colégio, para Carolina, é lembrar-se de que na escola havia espaços onde o ambiente parecia ter o tamanho compatível com o seu, enquanto que em outros ela percebia grande desproporcionalidade.

Sob outro aspecto, enxergar-se como pequena no colégio é “não saber como é que era” utilizar a música como meio para se expressar. Ser pequena, na visão de hoje de Carolina e Maria Rita, é algo como ter pouco conhecimento da vida e de música para poder expressar-se através dela.

Lembrar acontecimentos da aula de música é permear e ser permeado pela própria história de quando eram pequenas na escola. A relação de afeto de Carolina e Maria Rita com a aula de música e com seu tempo passado se complexifica na narrativa a seguir.

No meio de nossa conversa, Carolina fez uma proposta que me desestabilizou. Ela sugeriu que fôssemos até a sala de música da escola. Fiquei desconcertado porque gostaria muito que nossas conversas estivessem ocorrendo lá, mas isso não tinha sido possível. Eu não poderia aceitar a sugestão de Carolina, pois não tinha autorização para ir até a sala de música. Ela insistiu, eu neguei. Ela não desistiu e eu me vi obrigado a pedir que, por favor, não insistisse porque não seria possível. Carolina, resignada, aceitou meus argumentos. Impossibilitada nossa ida até lá, ela começou a lembrar.

“Eu me lembro direitinho de como era a sala... Tinha um armarinho no canto... Peraí, onde é que eu tô?”, ela procurou se localizar mentalmente no espaço que recordava. “Tô na porta, daí, tipo, tinha um armarinho no canto...”.

Maria Rita começou a contribuir. “Tinha o quadro”, ela disse.

“Tinha o coisa lá”, Carolina fez uma pausa apontando para o lado e continuou, “o piano lá... tinha um armário aqui nessa parede com as coisas”. “Ahan”, concordou Maria Rita.

“Tinha... uma TV”, Carolina estava em dúvida e perguntou. “Tinha uma TV, né?” Ela mesma respondeu. “Não tinha uma TV.” E Maria Rita emendou: “Bah, não me lembro”.

“Era um quadro, tinha um quadro por aqui assim.”. Carolina estava absorta em sua descrição. “A gente ficava aqui”, ela falou mostrando outro lado.

Maria Rita suspirou. “Ai, que saudade”, disse. “Umás cadeiras mini... cabe um pé meu hoje em dia”.

Carolina e Maria Rita vão reconstruindo juntas, detalhe por detalhe, a sala de música da escola. Como se estivessem montando uma maquete, Carolina conduz a reconstrução enquanto Maria Rita colabora e parece reviver histórias silenciosamente. Até que não se contém e suspira dizendo “Ai, que saudade”.

A expressão do sentimento de saudade surge quando as meninas estão minuciosamente reconstruindo a sala de música. Clandinin, Pushor e Murray Orr (2007) já haviam anotado que “um pesquisador narrativo precisa pensar a respeito do impacto

de cada lugar na experiência⁶²” (p. 23, tradução nossa). A lembrança da sala de música, dos objetos que havia lá, da posição exata onde os alunos ficavam, tudo isso parece impactar Maria Rita de modo que ela sente a necessidade de externar seu sentimento em relação àquela lembrança.

Entendo a manifestação da saudade como provocada pelo impacto que a lembrança do espaço onde Maria Rita viveu as experiências da aula de música exerce sobre ela. Mas percebo que, logo em seguida, ela menciona “umas cadeiras mini... cabe um pé meu hoje em dia”, o que me faz considerar que a saudade parece ser não apenas da aula de música, mas do tempo em que Maria Rita era pequena o bastante para poder sentar em um espaço onde, atualmente, apenas um pé seu seria suficiente para ocupar por completo.

No trecho a seguir, essa ideia é reforçada.

Dessa vez, minha estratégia era ser mais direto nas perguntas.

“O que eu queria perguntar pra vocês não tem a ver com a descrição da sala [de música], tem a ver com... quando vocês lembram de vocês naquela sala, cantando ou tocando, que sentimento vem na cabeça de vocês? Que lembrança vem de vocês lá naquele lugar, lá naquele espaço?”

Houve um silêncio. Carolina rompeu.

“Vai, que hoje eu não vou falar tanto, porque eu falo demais”, disse ela, colocando a responsabilidade da resposta sobre Maria Rita, que riu.

“Tá, mas tu quer saber do sentimento ou do que eu lembro?”, Maria Rita me perguntou.

“Do sentimento”, Carolina e eu respondemos, quase ao mesmo tempo.

“Ah, eu fico com bastante saudade quando eu passo lá na frente, quando eu penso... nostalgia”, Maria Rita falou.

Eu quis mudar o foco da resposta de Maria Rita. “Como é que tu te lembras de ti lá naquela sala?”, enfatizei.

“Sentadinha, feliz”, ela respondeu. E riu muito. Depois completou: “Prestando atenção”.

“E tu, Carolina?”, aproveitei.

“Saudade...”, ela disse. “Como eu me lembro de mim? Pequena, minúscula, sem dente, sem franja, porque eu tinha recém cortado a minha franja... é como eu me lembro de mim. Batendo no tambor. Bumbo ou tambor, sei lá”.

O tempo da aula de música e o tempo de quando as meninas eram pequenas se confundem nas falas de Carolina e Maria Rita e o sentimento de saudade que elas têm em relação a ambos também.

⁶² “...a narrative inquirer needs to think through the impact of each place on the experience”.

Durante aquele encontro, senti necessidade de contar mais para as meninas a respeito dos textos que já tinha escrito sobre elas no processo de planejamento da pesquisa. Depois que li um trecho de meu projeto de dissertação, onde eu as apresentava ao leitor, Carolina perguntou.

“O objetivo desse projeto é saber porque que a gente sente tanta falta da aula de música?”

“É.”, respondi. “O que tinha na aula de música que faz com que vocês sintam essa saudade.”, completei.

“É, porque assim...”, ela começa. “A gente não sente falta da aula de...”. Ela para. Recomeça. “Não... eu ia falar da hora do soninho, mas a gente sente, sim... Sei lá, alguma aula que tinha que a gente não tem mais. Não existe, porque a gente tem todas. Mas todo mundo quer ter música. É música. É legal. Quem não gosta de música? Pode ser a música mais chata, mas a pessoa vai adorar! Se é o gosto dela, ela vai adorar”.

Parece ser difícil para Carolina relacionar a saudade apenas à aula de música. Quando pensa sobre esse sentimento, ela percebe que sente falta também de outras experiências que vivenciou quando era pequena, como a “hora do soninho”. A aula de música, a hora do soninho, a época de ser pequena na escola, é de tudo isso que as meninas sentem saudades.

Carolina e Maria Rita falam da saudade de modos um pouco distintos. Maria Rita estabelece uma ligação mais estreita entre a saudade e as aulas de música enquanto Carolina direciona esse sentimento mais amplamente ao tempo em que era pequena, incluindo aí as experiências da aula de música.

“E quando tu lembra das aulas [de música], o que te vem na cabeça? Te vem na cabeça, sei lá, a música “x” que a gente cantou? Te vem na cabeça um sentimento? O que te vem na cabeça?, perguntei genericamente.

“Saudade”, Maria Rita respondeu e Carolina deu um sorriso. “Bastante saudade”, ela continuou. “Sei lá, eu lembro de ti [Iuri] lá no meio, sentado com um violão. Às vezes com outros instrumentos e a gente tudo cantando assim. Um por vez ou todo mundo junto.”

“É”, Carolina emendou. “Saudade maior a gente sente da época, que a gente era pequenininha, era todo mundo junto. Era legal.”

“Saudade da época, saudade... das duas coisas.”, quis entender melhor.

“Tipo, se a gente tivesse aula de música não seria a mesma coisa”, Carolina disse.

Maria Rita interveio: “Mas seria bom.”.

“É que a gente era criança... era tudo mais... era tudo colorido, era tudo... demais!”, Carolina se empolgou.

“Mágico!”, Maria Rita resumiu.

“Mágico! Era tudo mágico!”. Carolina e Maria Rita pareciam estar sintonizadas. “Tu batia e às vezes o som... nossa, que perfeito! Hoje não ia ter toda aquela união de rodinha. Ia ser... nossa,

tu não ia conseguir nem fazer a turma calar a boca pra conseguir tocar”, Carolina projetou com pessimismo.

Achei que as meninas poderiam falar um pouco mais e procurei estimular.

“Tu acha que tem a ver com essa... essa lembrança assim, de saudade, tem a ver com isso, com a lembrança também de um tempo, de quando era menor...”.

“Uma época boa. Melhor que agora”, concluiu Maria Rita.

Os acontecimentos da aula de música estão presentes nas lembranças que provocam as saudades em Maria Rita. Ela reconstrói a cena de sua turma sentada cantando com seu professor de música. Carolina ressignifica aquele momento revivendo a sensação de ser pequena e lembrando-se da turma, naquele tempo, como um grupo onde os colegas eram mais próximos uns dos outros.

Maria Rita parece sensibilizar-se de modo especial quando o assunto é a saudade que sente da época das aulas de música.

“Eu me lembro”, falei querendo provocar uma recordação nas meninas, “quando a gente se encontrava [na escola], passava pelo corredor... ou estava começando o recreio de vocês e terminando o recreio dos pequenos e eu ia pegar a fila e a gente se via...”.

“Fala que eu choro, sôr”, Maria Rita me interrompeu.

“Ahn!?” perguntei atordoado.

“Pode falar que eu choro, sôr, eu deixo”, ela disse.

Fiquei um pouco sem saber o que fazer ou dizer. “Por que? Tá te dando vontade de chorar?”, questioneei.

“Eu sempre choro, sôr”, ela falou. Eu sorri e fiz um carinho em seu braço. Ela continuou: “Tu já deve ter percebido que toda a vez que eu te vejo eu choro. Sensível, tá.”.

Carolina brincou chamando Maria Rita de “besta”. Em seguida, virou-se para ela e falou imitando o tom de voz de uma psicanalista estereotipada: “Conte-nos mais porque que tu choras”.

Eu ri, mas Maria Rita levou a pergunta a sério e respondeu em voz baixa: “Não sei”. Carolina insistiu:

“Por que que tu chora?”

“Porque eu sinto saudade, posso?”, Maria Rita disse.

Nesse momento, a conversa ficou entre as meninas enquanto eu apenas assistia.

“Saudade do quê?”, Carolina perguntou. “Do quê?”, insistiu.

“De tudo”, Maria Rita respondeu. “Da época, das aulas, do sôr... de tudo”.

Houve um longo silêncio. Carolina e eu olhávamos para Maria Rita. Ela, então, disse.

“Ai, para...”

E Carolina aproveitou para retomar o tom da psicanalista estereotipada. “Fale mais”, pediu. Nós rimos, mas Maria Rita não quis ir adiante.

“Não quero, tô constrangida”, ela disse.

“É mesmo? Tá, então vamos mudar de assunto”, propus.

Naquele momento, o clima ficou um pouco desconfortável na sala. Mudei o foco pedindo à Carolina que respondesse a respeito da saudade. Maria Rita insistiu com a amiga, como que para se vingar da pressão que sentira antes, mas a conversa não se desenvolveu.

Ficamos um tempo falando sem que algum assunto engrenasse até que Carolina, sem que eu pedisse, retomou o tema.

“Eu não sei porque eu sinto tanta saudade, mas a gente sente. Eu não sei porque.”, ela falou.

“É difícil de explicar”, eu concordei.

“É a mesma coisa da época, né, porque mistura aquilo que a gente era pequenininho, que tudo era mais fácil”.

As meninas, cada uma a seu modo, parecem resumir o sentimento de saudades que possuem em relação à aula de música. É uma saudade “de tudo” que pertence à época em que elas eram pequenas na escola, e isso inclui as experiências que viveram nas aulas de música, mas não apenas elas. Esse sentimento “mistura” lembranças que demarcam aquele momento de suas vidas, como a hora do soninho, os guizos que ninguém gostava de tocar, o caderno que ainda têm guardado, a figura do professor de música e a ideia de um tempo em a vida parecia ser mais fácil e mais divertida.

O significado das experiências musicais que deixaram saudades não pode ser entendido fora das ações cotidianas realizadas num determinado espaço-tempo histórico, social e cultural, pois essas experiências são compreendidas como sempre em transição (CLANDININ; PUSHOR; MURRAY-ORR, 2007), no contexto da cultura da escola e das representações criadas para compreender certas rotinas. A aula de música se insere nessa rede de significados que mistura impressões pessoais e sentimentos vividos coletivamente, deixando a impressão de que é saudade de “tudo” o que faz parte da vida.

5.2. Os grandes eventos

Uma parte das experiências que Carolina e Maria Rita viveram nas aulas de música da escola tem a ver com as diversas vezes em que se apresentaram dançando nas festas juninas e nos teatros de Natal. O envolvimento da aula de música nesse tipo de

evento escolar é encarado, muitas vezes, com resistência pelos professores de música, pois pode ser entendido como desvalorização da música enquanto conhecimento intelectual, no âmbito de uma divisão hierárquica entre conhecimento prático e mental (FUCCI-AMATO, 2012). Um dos argumentos a favor desse envolvimento é a constatação de que diversos métodos de educação musical contam com uma ênfase na prática músico-corporal em suas propostas (MATEIRO; ILARI, 2012).

Ao recontar suas participações nesses eventos, Carolina e Maria Rita recriam histórias que vão além do conto de duas meninas ansiosas por se apresentar para os pais. Elas dão novo significado para aqueles momentos e mostram aspectos que, de outra forma, dificilmente se tornariam visíveis.

O teatro de Natal e a Festa Junina eram os maiores eventos da escola. Cada turma de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental realizava a apresentação de uma coreografia. O público era bastante numeroso, formado especialmente por familiares dos alunos. As crianças vestiam um figurino especial para a ocasião, solicitado pela professora. Outros estudantes, professores e pais dos demais segmentos escolares também participavam desses eventos, envolvidos em apresentações ou na organização. Portanto, a escola se mobilizava como um todo para esses momentos.

Carolina lembrou-se do evento de final de ano.

“A gente sempre tinha apresentação contigo em coisa de Natal... e tu botava a gente pra tocar ou cantar no palco... que vergonha”, ela disse.

Em seguida, Maria Rita pensou alto uma frase: “Bendito é o nome do Senhor”, e perguntou: “Lembra, sôr?”.

Sem que eu tivesse tempo de responder, ela começou a cantar, acompanhada por Carolina, a canção cuja frase ela acabava de recordar.

“Fico feliz/Em vir em tua casa/Erguer minhas mãos e cantar”, elas entoaram animadamente, balançando o corpo para lá e para cá.

Maria Rita abriu um sorriso e completou: “Bah, eu lembro de todas essas músicas”.

Em diversos momentos de nossas conversas, as meninas relembram canções que fizeram parte das apresentações de Natal. Geralmente esse relembrar é constituído pelo cantar. No excerto anterior, Maria Rita inicia o canto de uma dessas canções e Carolina se engaja por completo na execução. As músicas que formaram a trilha sonora das apresentações de Natal estão muito vivas em suas memórias.

A memória resgata o registro da melodia, da letra e do ritmo das canções. Nesses casos, o fenômeno sonoro parece ser a identificação que conecta as meninas à sua experiência de apresentação de Natal. Curiosamente, ao contrário do que diz

Carolina, em nenhuma das apresentações de Natal que realizaram, as meninas participaram cantando ou tocando, mas dançando.

A narrativa a seguir mostra outra forma como as meninas relembram suas experiências na apresentação de Natal.

Carolina parecia animada com nosso reencontro e as lembranças da aula de música surgiam para ela como *flashes*. Em um desses, ela relembrou o movimento inicial de uma das danças que apresentou em um espetáculo de Natal.

“Eu nunca vou me esquecer que uma vez a gente imitou um coração... ficava todo mundo em círculo assim, a gente ficava meio que pulando e toda vez que eu vou fazer isso em alguma coisa, eu penso: ‘ah, é o Iuri, a gente dançou com o Iuri’”. Nós três rimos.

Maria Rita também tinha na memória o movimento de uma de suas apresentações de Natal.

“Eu lembro que tinha uma hora que era tipo um sambinha e eu sambei junto”, ela falou. E começou a cantar: “Pra que ficar/Ficar aí parado/Ou de braços cruzados/Vendo o tempo passar⁶³”.

A lembrança do movimento corporal que imitava o pulsar de um coração é forte para Carolina. Aqui, ela não menciona a canção que o embalou, mas quando fala é visível que tem o som do pulsar em sua mente. Maria Rita lembra que dançou samba em uma apresentação de Natal e essa lembrança faz com que recorde, em seguida, a canção. Em ambas narrativas, a experiência da aula de música é recontada a partir de uma perspectiva que associa o fenômeno sonoro ao movimento corporal realizado na coreografia.

A experiência de ensaiar uma coreografia faz com que constantemente tenhamos que coordenar movimentos e deslocamentos no espaço a aspectos musicais como pulso, dinâmica, frase ou motivos rítmicos. No caso de Carolina e Maria Rita, a relação som-movimento parece ter gravado em suas vidas a experiência vivida nos espetáculos de Natal.

As histórias que Carolina e Maria Rita contam de suas apresentações de Natal não são os contos de duas meninas nervosas por pisar em um palco cheio de refletores, diante de uma plateia enorme. São histórias de uma relação indissociável entre música e corpo, som e movimento que configuram o modo como Carolina e Maria Rita compreendem a complexidade dos fatos que envolvem aquelas experiências.

⁶³ Canção “Santo Forte”, da banda Ultramen.

Polkinghorne (1995) explica que o processo de cognição narrativa articula os diferentes elementos de uma história em um todo, não reduzindo aquela experiência a simplificações generalistas, mas mantendo-a singular na riqueza de sua especificidade. Abordada sob outra forma de cognição, a experiência vivida tende a ser enquadrada em categorias estanques, o que pode fazer com que o processo investigativo não alcance êxito em compreendê-la em suas diferentes nuances (POLKINGHORNE, 1995).

A festa junina enseja a história das meninas sob a perspectiva de como elas enxergam aspectos aparentemente triviais da organização da coreografia e como esse ponto de vista pode ter a ver com tomadas de decisões do professor.

Por algum motivo, em um momento que perguntei se as meninas lembravam os ensaios de coreografias para a festa de final de ano, Maria Rita respondeu: “Eu lembro da festa junina também. Ali no pavilhão”.

Em minha memória veio a imagem de uma tarde ensolarada e fria. Bandeirolas feitas de folhas de revista penduradas pelo alto. O pátio repleto e crianças vestidas com roupas tradicionais do Rio Grande do Sul. Carolina comentou que as músicas que tocavam nas festas juninas “eram clássicas” e que ela “sabia todas”. E Maria Rita continuou: “E eu sempre chegava atrasada”.

“É mesmo?”, perguntei surpreso.

“Sim. Minha mãe!”, ela apontou a responsável. E começou a arremedar o jeito e a voz de sua mãe ajestando o cabelo e a roupa da filha. “Ai, arruma isso aqui, ai arruma isso aqui!”.

Em seguida, acrescentou: “Eu dançava com o Rodriguinho, o Juju⁶⁴, sempre os mais altos, né”.

Lembrei-me que entre suas colegas de turma, Maria Rita era das mais altas. Quando organizávamos as coreografias, as professoras regentes e eu tínhamos a preocupação de posicionar os alunos de modo que todos pudessem ser vistos. Assim, os mais altos costumavam ficar atrás. Se fosse o caso de uma dança necessitar de pares ou trios, naturalmente eles seriam formados por alunos de alturas equivalentes ou próximas.

Um aspecto da história de Maria Rita nas festas juninas está ligado a certa angústia dela em chegar atrasada na apresentação. A Festa Junina era um evento valorizado na cultura escolar e ela lembra que a mãe queria que ela estivesse bem arrumada, mas a demora excessiva com esses preparativos ocasionou atrasos. Chegar depois da hora poderia significar não se apresentar, após algumas semanas de preparação intensa durante os ensaios da coreografia. Relembrar as festas juninas, para Maria Rita, é reviver a angústia da criança que quer ir logo para a escola para se apresentar enquanto a mãe parece não se preocupar com horário enquanto capricha em todos os detalhes da arrumação da filha.

⁶⁴ Nomes fictícios.

Maria Rita também reconstrói a lembrança da Festa Junina como o momento em que “sempre” dançava com os colegas mais altos de sua turma. É importante ter em mente que o repertório central de músicas e danças das festas juninas na escola das meninas é formado por canções tradicionais gaúchas. As coreografias desta tradição podem propiciar aproximação física e o toque entre os dançantes, pois são comuns ações como segurar a mão, enlaçar a cintura, dar os braços ou pousar as mãos sobre os ombros do outro. Também é comum a realização de passos e figurações de dança aos pares.

Nesse contexto, Maria Rita deixa evidente sua percepção de que ser uma das meninas altas a destinou a ter como parceiros de dança nas coreografias de festa junina na escola sempre os mesmos meninos. Considerando que a aproximação física e o toque entre meninos e meninas são situações que podem gerar reações e sentimentos diversos, seria possível imaginar que, talvez, Maria Rita nutrisse o desejo de dançar também com outros colegas que não fossem os mais altos ou então, ao contrário, que dançar sempre com os mesmos meninos tenha criado algum vínculo afetivo maior entre Maria Rita e eles, e isso geraria nela determinada expectativa em relação à Festa Junina, pois o evento seria uma oportunidade de estar mais próxima fisicamente deles.

Maria Rita, porém, aparentemente não expressa satisfação nem contrariedade ao falar da sua constatação. No entanto, não há dúvida de que ela foi afetada por essa determinação. A organização dos lugares dos alunos nas coreografias – e, conseqüentemente, a formação de pares para as danças – considerando como critério central o fator altura proporcionou uma limitação das possibilidades de combinações de parcerias entre crianças. A manutenção desse critério de um ano para outro e a pouca ou nenhuma variação na relação de alturas entre os alunos de uma mesma turma fizeram com que Maria Rita dançasse sempre com os mesmos dois meninos.

Contando de forma trivial sobre isso, Maria Rita parece aceitar com naturalidade que a situação tenha ocorrido daquela maneira. Talvez não haja motivos para supor uma reação diferente, pois Maria Rita cumpriu com o seu papel de estudante, ensaiou com os colegas, apresentou-se dançando, foi aplaudida e provavelmente sentiu-se orgulhosa do que fez. Contudo, não se pode perder de vista que a organização de um grupo de crianças para uma coreografia de acordo com suas alturas responde a uma necessidade prática – todos precisam ser vistos pela plateia – mas também reflete um padrão

estético, uma vez que a apresentação é um momento de exposição pública, valorizado pela cultura escolar e, portanto, precisa ser bonito.

O padrão estético implicado aqui determina que a melhor combinação entre um menino e uma menina deve ser aquela onde ambos tenham alturas semelhantes ou, pelo menos, próximas. Para que um par de crianças, ou trio, combine – isto é, forme esteticamente uma parceria harmoniosa – é necessário que sejam evitadas discrepâncias de altura entre seus integrantes.

Esse padrão não é uma criação da escola ou dos professores e não é meu propósito investigar suas origens. Estou interessado em entender como ele se insere na realidade da aula de música em uma atividade aparentemente trivial e o poder que ele exerce sobre a maneira como Maria Rita vivencia sua experiência de festas juninas na escola. Além disso, aceitar a naturalidade dessa lógica pode significar estar operando dentro dela sem perceber e, portanto, sem considerar outras possibilidades como válidas. Seria possível imaginar a compatibilidade de alturas como fator estético essencial na formação de pares sendo reproduzida mais adiante, em outro contexto. Algum/a jovem ou adulto/a tendo dificuldades em aceitar como normal um envolvimento afetivo, próprio ou alheio, entre uma mulher alta e um homem baixo, por exemplo.

Enquanto Maria Rita contava da sua vivência nas festas juninas, Carolina estava envolvida em lembrar-se das músicas. Ao perceber que a amiga se referia aos parceiros de dança, Carolina desabafou.

“Eu sempre era a que não tinha par... Eu sempre tinha que dividir o meu par, eu ficava muito sentida com isso. Eu sempre tinha que dividir o meu par. Ou eu ficava lá dançando sozinha”.

Raramente uma turma contava com número igual de meninas e meninos. Quando planejávamos uma coreografia com pares, era comum haver a necessidade de formarmos alguns trios para que todos tivessem, em algum momento, a oportunidade de dançar com um par.

Assim, nos trios duas meninas dançavam alternadamente com o mesmo menino, ou vice-versa, e todos eram contemplados. A disparidade numérica nunca era tão alta a ponto de exigir que todas as meninas, ou todos os meninos, formassem trios.

Carolina conta do seu descontentamento nas danças da Festa Junina por não poder dançar o tempo inteiro com seu par. Ela imprime um tom de injustiçada à sua fala, dando a entender que outras meninas poderiam ter sido escolhidas para compartilhar o par na dança, mas essa escolha invariavelmente recaía sobre ela. No

entanto, ela lembra de sentir-se diferente, tendo que dançar um pouco com o par e, durante a vez da colega, dançar sozinha, o que outras meninas não faziam.

O tom de injustiçada que Carolina imprime à sua fala de fato faz sentido nessa situação. Uma vez que a decisão de compartilhar os parceiros de dança não abarcava todas as meninas, é compreensível que as escolhidas se sentissem assim. E se isso aconteceu em mais de uma festa junina, talvez tenha sido o suficiente para ficar registrado na memória de Carolina como algo que aconteceu sempre.

A estratégia de formar trios pode ser considerada uma opção estética, determinada pelo professor, para que os passos programados para a dança possam ocorrer mesmo não havendo número exato de pares. Ao mesmo tempo, é uma estratégia para que todos possam participar de forma semelhante da coreografia e ninguém se sinta diferente.

A fala de Carolina mostra que essa estratégia não resolveu, para ela, a situação das meninas que ficam sem par por não haver meninos em número suficiente. Na sua visão, aquelas meninas continuam em situação anômala ao serem acomodadas em trios, pois nessa nova configuração elas farão o que nenhuma outra menina fará.

As narrativas de Maria Rita e Carolina sobre as festas juninas da escola contam como suas histórias são influenciadas por decisões triviais tomadas pelo professor. A história das meninas atravessa e é atravessada pela história da tomada de decisões do professor, envolta por uma postura estética que, muitas vezes, pode estar produzindo e reproduzindo uma narrativa dominante.

A socialidade, um dos três lugares-comuns da pesquisa narrativa (CLANDININ; PUSHOR; MURRAY ORR, 2007), é condição presente nas narrativas das meninas. O significado das relações entre elas e seus colegas determinam o significado das experiências narradas no momento das entrevistas. Ampliando esse conceito para a relação entre as meninas e o professor, no que tange aos efeitos que as decisões tomadas em aula impactam na experiência vivida, a atenção à socialidade torna-se mais premente para a compreensão da complexidade das experiências vividas por Carolina e Maria Rita.

Os significados que as participantes atribuem às experiências musicais vividas nos grandes eventos organizados pela escola ultrapassam a dimensão musical. Além do envolvimento do corpo, da voz, do toque e da canção cantada para muitas pessoas, os

ensaios, a montagem e a apresentação final fazem emergir no grupo sentimentos pessoais que de outra forma não seriam experimentados. O significado desses sentimentos alheios aos objetivos musicais mostra a estreita relação da música com as coisas da vida. A aula de música na escola é palco para muitos acontecimentos. Inseridos num contexto mais amplo, os grandes eventos mostram os vínculos das famílias com a escola, da família com seus filhos e a presença da música como elemento catalisador dessas relações. Os efeitos positivos ou negativos na elaboração dos significados da música na escola tem relação com as experiências musicais pessoais vividas no contexto coletivo.

5.3. A aula de música e a identidade

Relembrar e recontar suas experiências nas aulas de música da escola faz com que Carolina e Maria Rita reconheçam o modo como aquelas experiências ajudaram a constituir quem elas são. A narrativa de si traz um aspecto formador da identidade da pessoa.

Durante nosso primeiro encontro, enquanto contava da minha vida de mestrando, da grande mudança profissional que eu havia passado, dos meus filhos, quis saber também das meninas. “E como vocês estão agora, suas vidas?”, perguntei. Depois de responderem genericamente que estavam bem, Carolina contou que participava do grêmio estudantil.

Esse momento da conversa teria seguido bastante trivial, não fosse o que Maria Rita revelou: “E eu toco violão, sôr. Graças a ti”. Quase ao mesmo tempo, Carolina complementou dizendo: “E ela canta. Tri bem. Ela toca e canta”.

Brinquei com Maria Rita, dizendo que ela, então, teria o compromisso de tocar e cantar em alguma das nossas próximas conversas. Carolina aconselhou um caminho mais rápido para eu ver Maria Rita tocar: “Vai no Face⁶⁵ dela, tem vídeos”.

No encontro seguinte, quis retomar o assunto com Maria Rita. Comentei que na vez anterior ela havia falado que tocava violão e que isso seria devido a mim. Ela disse: “Falei, sôr. Sempre gostei de música e nas aulas, sei lá, o amor aumentou”.

“Mas tu achas que se tu não tivesses tido aula de música aqui no colégio tu não terias ido procurar tocar violão?”, perguntei. Maria Rita respondeu: “Acho que minha vontade seria menor. Eu sempre lembro das aulas de música. Independente se tu aparece ou não. Eu sempre lembro”. Carolina também tinha uma resposta e me apontou: “Tu tinha um violão na aula de música”.

⁶⁵ Rede social Facebook (www.facebook.com).

Em outro encontro, as meninas falavam sobre a influência das aulas de músicas nas suas vidas e Carolina voltou ao assunto de Maria Rita tocar e cantar:

“Ah, as aulas de música influenciaram bastante. A Maria, por exemplo, eu acho que hoje em dia ela não tocaria, ou não cantaria como ela canta se ela não tivesse tido esse período contigo. Eu acho. Porque ela não ia descobrir que ela gostava de fazer aquilo, porque se ela, se a gente... a gente nunca teria contato com a música... só se ela fizesse lá [extra-classe da escola] e pagasse não sei quanto pra fazer um curso ali ou em algum lugar. Acho que isso influenciou bastante”.

Ao responder a pergunta sobre como está sua vida, Maria Rita significa a si mesma como alguém que toca violão. Além disso, divulgar vídeos seus na *internet* é outra forma de identificar-se como alguém que toca e canta. É assim que também Carolina a vê.

As meninas apontam duas justificativas de que as experiências da aula de música que Maria Rita viveu na escola contribuem para que ela seja alguém que toca violão e canta. A primeira é o fato de que eu, seu professor de música, tocava violão nas aulas. A segunda é a oportunidade em si de ela ter tido aulas de música na escola.

Ter um professor de música que toca violão rotineiramente nas aulas durante cinco anos da vida escolar representa um grande número de ocasiões para ouvir o som, ver, mexer, desejar e experimentar aquele instrumento ao vivo. É possível imaginar que Maria Rita possa ter se sentido estimulada a tocar violão pelo fato de ele ser um instrumento com o qual ela adquiriu certa intimidade durante sua vida escolar.

No entanto, é preciso ir além nessa análise. Ter um professor que toca violão e canta pode significar mais do que um número elevado de oportunidades para ouvir o instrumento. Em sala de aula, eu tocava o violão, no mais das vezes, para acompanhar canções. Ao lembrar de mim tocando Maria Rita pode rememorar as histórias das rodas cantadas de que participou, sentada no chão da sala de aula, cantando em grupo ou individualmente. Pode também se lembrar de me ouvir cantando e tocando para mostrar alguma nova canção ou dar um exemplo vocal.

Nesse contexto, a relação que Maria Rita estabelece comigo enquanto seu professor é importante, pois ela diz que toca violão graças a mim. É possível que o interesse de Maria Rita pelas aulas de música no colégio se estenda para – ou se confunda com – o interesse pela figura do professor, que é alguém que canta e toca violão, ou seja, é professor e também executante de música. Além disso, dentro da narrativa escolar, o professor é o especialista no assunto pelo qual Maria Rita nutre

gosto e interesse. Essas são condições que parecem ter gerado em Maria Rita um sentimento de admiração por mim e fazem com que ela me considere referencial para seu aprendizado de violão.

Dessa forma, ter aulas de música com um professor que tocava violão rotineiramente na aula contribui para que Maria Rita busque se constituir como alguém que toca violão e canta por uma cadeia de narrativas entrelaçadas. Essa cadeia envolve a história de um professor que tem o violão como instrumento principal, a de uma menina que gosta de música e vive experiências musicais na aula com o som do violão ao seu redor e também o significado da relação que se estabelece entre uma aluna e seu professor.

Maria Rita viveu essas experiências porque na sua escola havia aulas de música no currículo. Para as meninas, essa é a segunda razão que contribui para a constituição de Maria Rita como alguém que toca violão e canta.

Ter aulas de música na escola é definitivo para que Maria Rita se perceba como alguém que gosta de música. As meninas consideram que essa percepção de si, consolidada enquanto teve aulas no colégio, leva Maria Rita a tocar violão e cantar, mesmo anos depois de ter tido sua última aula de música na escola. De certa forma, as experiências que Maria Rita vivenciou durante aquele período continuam reverberando após o seu término.

Para Carolina, as experiências das aulas de música também tiveram influência na pessoa que ela é hoje, mas de modo diferente de Maria Rita.

Naquele momento, eu perguntei se a aula de música tinha algo a ver com o modo como elas se relacionavam com música hoje. Ambas responderam que sim, a aula de música as tinha influenciado nesse sentido. Carolina, porém, ampliou o assunto um pouco mais:

“A gente perdeu a vergonha na aula de música, né. Que eu me lembre, nunca tinha uma pessoa que não cantava, alguém que não cantava, alguém que não tocava, que ficava quietinho, assim, com vergonha. Não tinha essa coisa de vergonha na aula de música. Tu cantava e tava pouco se ligando se tu tava cantando mal, se tu não sabia tocar, tu tocava e cantava igual! Eu nunca tive vergonha de cantar ou tentar tocar alguma coisa”.

Maria Rita mansamente discordou. “Eu tinha, mas eu cantava”. E Carolina: “Eu não”. E justificou, dirigindo-se para Maria Rita: “É, porque tu canta bem e aí tu queria cantar direitinho pra ir lá botar... eu sei que eu canto mal, então já que eu canto mal, eu vou esconder de quem? Pronto, não tem que ter vergonha, canta igual!”

Para Carolina, as experiências que viveu nas aulas de música contribuíram para ela se constituir como alguém que perdeu a vergonha. “A gente perdeu a vergonha na aula de música, né”. Cantar ou tocar diante dos colegas e do professor, ou em frente a uma plateia, são situações que pressupõem estar em visibilidade, no foco das atenções. Durante os sete anos que teve aulas de música na escola, Carolina vivenciou experiências desse tipo. Para ela, de alguma forma, as aulas de música garantiram a espontaneidade necessária para, na aula, se dedicar ao canto e aos instrumentos. “Eu nunca tive vergonha de cantar ou tentar tocar alguma coisa”.

No modo de entender de Carolina, todos cantavam na aula de música. Ela, assim como seus colegas, também cantava. Para ela “não tinha essa coisa de vergonha na aula de música”. Havia um clima positivo para cantar e isso a animou muito, que ainda hoje admite que pode cantar.

A preocupação expressa por Carolina quanto à exposição diante dos outros, especialmente cantando, parece ser com o julgamento negativo que possa advir dessa exposição. Assim, a vergonha é o constrangimento gerado pela possibilidade de haver uma avaliação negativa sobre aquilo que se está fazendo. A estratégia de Carolina para, então, perder a vergonha é anular os efeitos desse possível julgamento, fazendo ela própria, e por antecipação, a pior avaliação de si cantando. “Eu já sei que eu canto mal, então já que eu canto mal, eu vou esconder de quem?”. Tal qual a vacina que é feita do próprio vírus que pretende evitar, Carolina se imuniza quanto aos efeitos negativos que um julgamento desfavorável feito por outra pessoa poderia lhe causar. Uma vez que a possibilidade de haver uma avaliação negativa era o vírus que provocaria a vergonha como sintoma, no momento em que Carolina se torna imune a ele e a seus efeitos, ela perde a vergonha.

Carolina percebe que vivenciar situações de exposição nas aulas de música, como tocar e cantar diante de outros, colaborou para que ela perdesse a vergonha na medida em que aqueles foram momentos nos quais ela sentiu a necessidade e a possibilidade de criar uma estratégia para lidar com esse sentimento de desconforto. É possível que, para Carolina, ser hoje alguém que não tem vergonha signifique lançar mão da mesma estratégia que utilizava nas aulas de música.

Quando descreve sua estratégia para perder a vergonha, Carolina revela outra característica de como ela percebe a si mesma. Carolina se vê como alguém que canta

mal. Embora Carolina lance mão da estratégia que a protege de efeitos de avaliações negativas ao dizer que sabe que canta mal, a característica de cantar mal é o foco.

Para Carolina, o fato de ela se perceber como alguém que canta mal não parece ter relação com as experiências que viveu na aula de música. Mas essa característica surge durante sua narrativa a respeito da influência que a aula de música exerceu em quem ela é hoje.

Nesse momento, minha análise recai sobre a interação ocorrida entre Carolina e Maria Rita durante esses momentos da conversa. À análise interacional

importa o processo dialógico entre narrador e ouvinte, uma vez que as narrativas de experiência acontecem em contextos particulares, onde entrevistador e narrador participam de uma conversa, onde ambos constroem, interativamente, os significados⁶⁶. (BOLÍVAR, 2012, p. 89, tradução nossa).

Mais do que a interação entre narrador e ouvinte, trata-se aqui da interação entre narradora e narradora. Geralmente, Carolina e Maria Rita interagem nas nossas conversas de forma complementar, onde uma concorda com a outra. No entanto, quando falam sobre a influência da aula de música no modo como se percebem hoje, as meninas estabelecem um diálogo antagônico.

Ser alguém que toca violão e canta é característica de Maria Rita que Carolina não encontra em si, mas Carolina se percebe como alguém que perdeu a vergonha e Maria Rita, por sua vez, não se vê assim. A partir dessa dinâmica interacional de antagonismo, as meninas significam a aula de música como constituinte do que elas são hoje de duas formas: pela característica que elas reconhecem em si como influência daquela experiência e pela característica que elas percebem na outra, mas não em si.

Em relação ao modo como as experiências que viveram na aula de música ajudaram a constituir em si aquelas características, Carolina e Maria Rita percebem a aula como uma espécie de incubadora, um ambiente favorável para potencializar o que elas já traziam em si. O gosto pela música já existia em Maria Rita e Carolina nunca teve vergonha de fazer nada na aula de música.

⁶⁶ “importa el proceso dialógico entre el narrador y oyente, dado que las narrativas de experiencia acontecen em contextos particulares, donde entrevistador y narrador participan em una conversación, donde ambos construyen, interactivamente, los significados”

Por outro lado, a narrativa das histórias de vida que as meninas contam revela dois caminhos absolutamente pessoais e independentes em relação ao modo como a aula de música influenciou em sua identidade.

5.4. A aula de música e a aprendizagem musical

Em estudos anteriores (PEDRINI, 2013; PONSO, 2011), diferentes significações sobre a aprendizagem musical foram elaboradas por alunos de música no contexto escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelecem determinados conceitos e habilidades a serem aprendidas pelos estudantes. Nesta seção, a concepção de aprendizagem musical é tensionada, a partir das falas das meninas e da análise do pesquisador.

Quando elaboram suas narrativas de si em relação à aula de música que tiveram na escola, Carolina e Maria Rita significam aquelas experiências como espaços de aprendizagem musical.

Em nosso primeiro encontro, Maria Rita contou que tocava violão. Depois de conversarmos um pouco sobre isso, Carolina disse que, desde o tempo em que tinha aulas de música até ali, não tinha aprendido a tocar nada “mas eu ainda sei fazer aquela batida no, no, no bumbo, sabe: para a mãozinha... eu sei fazer ainda”.

Enquanto falava, fazia a mímica como se tocasse um tambor na sala de música do colégio. Sua mão direita segurava uma baqueta imaginária e a esquerda se posicionava com os dedos abertos para abafar o som do couro do tambor após a baqueta percuti-lo. “Tam, tam...”, Carolina fez, movimentando as mãos. Em seguida parou, pois percebeu que havia algo de errado na coordenação entre o movimento das mãos e o som. “Não... bate, aí para com a mão. Bate, aí para com a mãozinha...”, corrigiu-se, movimentando os braços alternadamente e em acordo com as palavras que dizia. Ao mesmo tempo, sua fala tornou-se ritmada. Fez duas vezes e disse: “Eu lembro disso”.

Eu também lembrava daquelas atividades. Na sala de música havia quatro congas e em certa aula propus que tocássemos o ritmo do samba. Organizei três grupos instrumentais que representariam três naipes de uma bateria de escola de samba e ensinei a cada um deles uma célula rítmica básica, a partir da qual articulamos nosso ritmo do samba. As congas faziam o papel dos surdos e quem os tocava executava a marcação do samba, batendo com a baqueta no segundo tempo do compasso e abafando o couro no primeiro.

Lembrei que o fato do som mais forte – a batida com a baqueta – estar no tempo fraco do compasso causava certa confusão nas crianças. Elas tinham a tendência de bater com a baqueta no primeiro tempo e abafar no segundo e eu me esforçava em buscar estratégias para reverter essa tendência.

Carolina narra suas memórias tocando o ritmo do samba no tambor e, com isso, significa a experiência da aula de música como um momento de aprendizagem. Ela se dá conta que ainda sabe a batida do tambor que aprendeu naquela época, mesmo tendo passado tanto tempo desde sua última aula de música. O enquadramento do corpo quando faz a mímica, a reprodução do som e do movimento, a autocorreção e a fala ritmada deixam claro que aquela levada rítmica está internalizada em Carolina.

Tocar tambor em um ritmo regular dentro de um pulso definido, coordenando movimento de braços alternados, perceber o contraste de intensidade entre o som tocado e a acentuação métrica do compasso sem que isso confunda sua execução e tocar timbres diferentes com cada uma das mãos são habilidades específicas da prática musical. Ao reviver corporalmente a ação de tocar o tambor nas aulas de música, Carolina mostra o aprendizado dessas habilidades. Ao se reconhecer como alguém que sabe executar aquele ritmo, ela demonstra ter consciência de que aquele foi um aprendizado decorrente das experiências da aula de música.

No trecho a seguir, Carolina reitera essa visão, ainda que a exponha ladeada por uma autocrítica que parece contradizer sua percepção de si mesma.

Chamou minha atenção o fato de que, ao conversar sobre as aulas de música, em primeiro lugar as meninas mencionaram as práticas instrumentais. Fiquei me perguntando se tocar instrumentos seria atividade mais marcante das aulas. Carolina, então, disse:

“Eu não sabia fazer nad... não sei também, mas se me dá um bumbo eu sei tocar. É que eu não tenho coordenação. Eu sei tocar pandeiro, mas eu não tenho coordenação pra tocar rapidinho, mas eu sei como é que toca. Eu tenho esse problema [de coordenação]”.

A percepção de que a aula de música é um espaço de aprendizagem musical está presente também quando, durante nossas conversas, as meninas lembram cantando uma profusão de canções. Estão lá a entonação afinada, o ritmo preciso e o movimento corporal. Mas o aprendizado de determinado repertório adquire outro significado, como mostra a narrativa seguinte. Carolina e Maria Rita se reconhecem como pessoas que sabem o hino do seu estado e atribuem esse aprendizado exclusivamente à aula de música da escola.

Durante um momento de nossa conversa em que as meninas davam sua opinião sobre o resultado estético das músicas que fazíamos nas aulas, Maria Rita lembrou-se de uma cena

vivida na sala de música. “Eu lembro que o sôr botava as letras no quadro do... Hino Rio-grandense, essas coisas. Era legal”, disse sorrindo.

Maria Rita pareceu me enxergar com o giz na mão escrevendo os versos de Francisco Pinto da Fontoura na lousa, mas para Carolina a cena descrita por Maria Rita importou menos do que a música que ela recordou. “É, eu só sei o Hino do Rio Grande do Sul por causa das aulas, né, porque se dependesse de mim...”, Carolina disse, deixando a frase incompleta, mas sabendo que tinha sido suficientemente clara em demonstrar seu desinteresse em aprender o hino de seu estado.

“Idem”, Maria Rita concluiu.

De modo geral, os gaúchos mantêm relação de proximidade com o hino de seu estado. Quem vive no Rio Grande do Sul está habituado a ouvi-lo executado em eventos que incluem desde solenidades oficiais de caráter formal até shows musicais e jogos de futebol. Em grande parte dessas ocasiões, ele é entoado a plenos pulmões pelos presentes, não raro com exacerbada emoção.

O hino do estado, por sua tradição histórica, é parte de um movimento cultural do Rio Grande do Sul, conhecido como o culto à tradição gaúcha. Esse movimento é operacionalizado nas centenas de Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) e entidades afins espalhadas pelo estado e centralizado no Movimento Tradicionalista Gaúcho⁶⁷ (MTG). O dia 20 de setembro, que marca a Revolução Farroupilha e é feriado estadual, é a principal data do tradicionalismo gaúcho. Na semana que o antecede e, especialmente, no próprio dia ocorrem diversos eventos cívicos e culturais que celebram a tradição do Rio Grande do Sul. A escola de Carolina e Maria Rita, como muitas das escolas do estado, realiza a Semana Farroupilha e, nesses eventos, a execução do hino rio-grandense é uma constante.

Nesse contexto, saber cantar o hino rio-grandense significa se apropriar de um dos símbolos da tradição cultural do grupo social que Carolina e Maria Rita fazem parte. Para as meninas, a aula de música é o lugar para adquirir esse conhecimento, para o qual elas atribuem certa importância.

A questão da aula de música enquanto espaço de aprendizagem se apresenta sob uma nova perspectiva na narrativa a seguir.

⁶⁷ O MTG é uma sociedade civil sem fins lucrativos, dedica-se à preservação, resgate e desenvolvimento da cultura gaúcha, por entender que o tradicionalismo é um organismo social de natureza nativista, cívica, cultural, literária, artística e folclórica, [...] (Fonte: http://www.mtg.org.br/pag_oqueemtg.php)

Eu estava interessado em saber como Carolina e Maria Rita falariam sobre a aprendizagem na aula de música. Minha impressão era de que, até aquele momento, esse assunto não tinha sido abordado em nossa conversa. Perguntei, de maneira um pouco indireta: “Quando vocês lembram da aula de música, vocês lembram de ‘ah, eu aprendi tal coisa, eu aprendi isso, eu aprendi aquilo’? Tem uma lembrança assim?”. Carolina respondeu: “É que a gente não aprendia a...”, ela pensou um pouco antes de continuar, “...tocar TOCAR”. Ela enfatizou a repetição dando a ideia de que o tocar instrumento das aulas de música não era um tocar objetivando o aprendizado daquele instrumento musical. E continuou. “Até porque não tinha como tu nos ensinar a pegar um pandeiro e tocar um pandeiro ou pegar e sair tocando uma bateria”.

Maria Rita, no entanto, fez uma observação: “Tá, mas sacudia no ritmo”.

A observação de Maria Rita fez todo sentido para Carolina, que se deu conta: “Aahh! Ritmo! Eu tenho ritmo! Eu consigo ter ritmo! Essa do tambor eu sei. Bate. Bate, põe a mãozinha”. E continua a fala de modo ritmado: “bate, abafa, bate, abafa, bate, abafa”.

Ao ser provocada a pensar sobre aprendizado na aula de música, Carolina se reporta ao aprendizado de instrumento musical e diz que, para ela, nas aulas de música os alunos não aprendem a tocar um instrumento. Sua concepção do que é aprender a tocar um instrumento é diferente daquilo que viveu nas aulas de música do colégio. É possível que, para Carolina, aprender algum instrumento musical signifique ter tido aulas individuais ou em pequenos grupos exclusivamente daquele instrumento, uma vez que esse é o formato habitual das aulas de instrumento com professores particulares ou em escolas e oficinas de música. É possível também que Carolina considere que aprender a tocar um instrumento é adquirir habilidade para realizar tarefas musicais mais complexas do que aquelas que ela reconhece que adquiriu nas aulas de música. Sendo uma coisa ou outra, Carolina identifica que não vivenciou experiências assim nas aulas de música do colégio e, por isso, conclui que lá os alunos não aprendiam a tocar.

A dinâmica que envolve a resposta de Carolina enseja uma reflexão. Carolina inicia sua resposta fluentemente e, em seguida, hesita, percebendo que o que irá dizer parece ser uma contradição, pois ela própria se vê como alguém que aprendeu a tocar tambor nas aulas de música e, no entanto, está prestes a afirmar que nas aulas de música não se aprendia a tocar instrumento. Como sair do dilema criado entre a percepção de si como alguém que aprendeu a tocar o ritmo do tambor na aula de música e a afirmação de que na aula de música não se aprendia a tocar? A observação de Maria Rita salva Carolina desse impasse.

Para Carolina, já está claro que a experiência de tocar os instrumentos nas aulas de música do colégio não significa que ela aprendeu a tocar aqueles instrumentos, mas é

a partir do que Maria Rita diz (“Tá, mas sacudia no ritmo”) que Carolina compreende o que aquela experiência significa para si mesma. Tocar instrumento na aula de música é constatar que ela tem, ou consegue ter, ritmo. Carolina estabelece a diferença entre aprender a tocar um instrumento e ter ritmo tocando um instrumento e é desse modo que resolve o dilema em que se encontrava.

Quando Carolina fala de si como alguém que tem ritmo, ela não menciona que ter ritmo é uma habilidade que aprendeu na aula de música. Para ela, ter ritmo é uma característica musical que ela percebe que possui ao lembrar-se da batida que tocava nos tambores na aula de música. Ao dizer que tem ritmo, Carolina parece também se perceber como alguém que já possuía essa habilidade na época das aulas de música. Assim, ter ritmo é algo que ela tem/tinha, ou consegue/conseguia ter, e não algo que aprendeu na aula.

A próxima narrativa agrega um elemento a mais na discussão da aula de música como local de aprendizagem.

A questão da aprendizagem continuava me interessando. Por isso, em outro encontro fui mais direto. Eu costumava olhar para Carolina e para Maria Rita alternadamente quando fazia as perguntas. Dessa vez, fitei apenas Carolina e perguntei, sem meias palavras, o que ela achava que tinha aprendido na aula de música.

Houve um grande silêncio. Não o interrompi. Carolina, sempre tão direta nas respostas, apenas pensava.

Até que abriu um pequeno sorriso e disse: “Tocar tambor”. Eu ri e ela continuou: “Aprendi a tocar o tambor. Bate, segura, mãozinha e tal”. A expressão de Carolina deixava claro que ela falava aquilo não como resposta à minha pergunta, mas para fazer uma graça. Àquela altura dos nossos encontros, sua lembrança do ritmo que tocava nos tambores já era parte das recordações que levaríamos daquelas conversas que estávamos tendo para minha pesquisa.

Mas Carolina não gostava de deixar de responder às perguntas com sinceridade. Sua expressão ficou séria e ela seguiu: “Ahn... trabalhar em grupo! Que era a única aula mesmo que a gente ficava junto, sabe... toda a turma assim na rodinha lá, trabalhando junto... pra fazer a música, entendeu... Cada um tinha que fazer a sua parte pra sair um negócio legal, então todo mundo cooperava... Como é que é a pergunta? O quê que eu aprendi?”.

Mais um silêncio.

Carolina parecia não encontrar as palavras. “Ai, meu Deus... isso é muita pressão...” e um novo silêncio envolveu a sala. Percebendo que o melhor seria concluir, Carolina falou: “Aprendi isso.” Ela e Maria Rita abriram um pequeno sorriso e Carolina arrematou, de novo em tom de graça: “Cooperar.”.

Voltei-me para Maria Rita e fiz a mesma pergunta. Ela ficou em dúvida a respeito do que eu queria dizer com “aprender”. “Como pessoa ou como tudo?”, ela perguntou. Eu não quis indicar um caminho e nem teria dado tempo porque Carolina se adiantou: “Como tudo, amiga. O quê que tu aprendeu com a aula de música... no geral...”.

Carolina acabou me ajudando, pois o que disse deixava a cargo de Maria Rita a decisão sobre como ela abordaria o assunto aprender. “Aprendi a trabalhar em grupo”, Maria Rita começou, “como a Carolina falou... a respeitar, também, o gosto dos outros... e... o jeito dos outros... não sei, sôr”.

Maria Rita pareceu não ter muito a acrescentar. Carolina, no entanto, quis falar mais: “É que na aula de música a gente tinha que... querendo ou não a gente tinha que aceitar o outro ali fazendo do jeito dele porque se ele não fizesse aquilo ali não ia sair... porque não tinha música se um não fazia direito... se um não sabia tocar não saía, se um não cooperasse não saía”.

“Tinha que ajudar”, Maria Rita interviu.

“Tinha que todo mundo trabalhar junto, então não era aquela coisa...”. Carolina não conseguia seguir para se explicar melhor. “Ah, meu Deus, me falta as palavras quando eu preciso...”. Carolina suspirou, pediu ajuda para Maria Rita. Maria Rita disse que não estava conseguindo acompanhar a ideia de Carolina, então não podia ajudar. Sem alternativa, Carolina encerra:

“Tem a ver com trabalhar em grupo... tem a ver com respeitar as diferenças, aceitar os outros como são. Finge que era respeitar os outros como são porque eu não tô achando a palavra. É... confuso...”.

Carolina e Maria Rita consideram a aula de música como um espaço de aprendizagem de habilidades sociais que, para elas, são condições indispensáveis para a produção musical em grupo. A característica coletiva das práticas musicais que as meninas vivenciaram contribui na formação dessa concepção.

No entanto, ao pensar novamente no que aprendeu nas aulas de música que teve quando era pequena, não é fácil para Carolina ter uma pronta resposta. A demora em responder parece indicar que não está claro para ela o que aprendeu nas aulas. Mesmo ao encontrar um caminho para a resposta elencando o aprendizado de habilidades que considera necessárias para um bom trabalho musical em grupo, Carolina não parece estar segura de que o que fala contempla a pergunta que fez.

Maria Rita também não demonstra segurança em sua resposta. Ela aproveita o mote do trabalho em grupo que Carolina propôs, mas está incerta sobre o que diz.

Para ajudar a entender a insegurança de Carolina e Maria Rita ao responder sobre o que aprenderam na aula de música que tiveram na escola, descrevo algumas das características da aula. As atividades realizadas privilegiavam a prática musical, vocal ou instrumental, e a expressão corporal. Alguns exemplos são jogos rítmico-corporais envolvendo imitação e criação de movimentos sincronizados com pulso musical, canto em conjunto de canções e jogos de improvisação vocal, reprodução de padrões rítmicos e criação de arranjos e composições usando o conjunto de instrumentos de percussão disponível e execução de coreografias.

A formalização de conhecimentos conceituais de música, apoiado em leituras ou atividades de escrita, tinha pouco ou nenhum espaço. O caderno era o registro de algumas atividades realizadas, mas não era ocupado em todas as aulas e não havia a adoção de livro didático. Não havia também o estudo formal ou continuado de um instrumento específico e a notação musical tradicional não era ensinada.

Em diferentes aspectos, existe grande diferença de característica entre a aula de música que as meninas tiveram e a aula com a professora referência. Por definição, a aula com a professora referência é o ambiente de aprendizado. Essa pouca similaridade de características entre o ambiente definido a priori como o espaço de aprender e a aula de música fica evidente para Carolina e Maria Rita.

Outro ponto a considerar é que na escola, em geral, um dos modos de atribuir valor a um conhecimento é considerar seu domínio ou aquisição como pré-requisito para o avanço ao nível ou série seguinte. Carolina e Maria Rita sabem que as experiências que vivenciaram nas aulas de música não impactaram na sua progressão escolar.

Assim, é possível que a falta de identificação do formato da aula de música com o do ambiente definido como de aprendizagem e a não atribuição de valor às atividades da aula de música, em termos de progressão escolar, contribuam para as meninas terem dificuldades em encontrar e dizer o que aprenderam naquelas aulas. Elas parecem não enxergar as aulas de música como espaço de aprender.

No entanto, Carolina e Maria Rita compreendem que a aula de música acontece na escola, leva o nome de aula e é conduzida por um professor, portanto, algo deve ter sido ensinado e aprendido nesse espaço. Sua resposta incerta e vacilante parece ser um esforço para descobrir este algo, quem sabe até para não me decepcionar como professor.

Minha visão de professor e pesquisador enxerga nas narrativas das meninas a configuração do aprendizado de elementos particulares do conhecimento em música ligados a habilidades da prática musical. A perspectiva de Carolina e Maria Rita sobre aprendizagem parece não ver a aula de música que tiveram na escola como um momento de aprender. Com esforço, elas identificam o aprendizado de habilidades sociais.

5.5. Caracterizando a aula de música

Durante todas as nossas conversas, Carolina e Maria Rita lembram a aula de música como uma atividade que gostavam de realizar. Em vários momentos elas mostram como, na visão delas, determinadas características da aula contribuem para a lembrança de que aquela foi uma atividade agradável.

Na narrativa a seguir, destaco em **negrito** aspectos que as meninas levantam como importantes para que elas lembrem a aula de música como uma experiência positiva e os aprofundo mais adiante.

Eu havia planejado iniciar aquela conversa fazendo perguntas mais genéricas para as meninas. Mesmo tendo percebido que na semana anterior Carolina e Maria Rita já tinham trazido informações para a pesquisa, aquele era nosso primeiro encontro denominado entrevista e não pretendia ser pontual logo de saída.

“Eu queria começar perguntando... o que vocês lembram da aula de música de quando vocês eram pequenas? Quando pensam, assim, na aula de música que vocês tinham, o que vem na cabeça?”, iniciei.

Carolina respondeu tranquilamente: “Ah, era o período mais legal que a gente tinha”. Após um pequeno silêncio, voltou atrás. “Depois de artes”. Mas em seguida confirmou dizendo que “Não, era mais legal que artes”, ao mesmo tempo em que Maria Rita também intervinha: “Não, era o melhor!”.

“Por quê?”, perguntei.

“Sei lá, sôr, o **jeito que tu dava aula**, ahn... e eu sempre gostei de cantar e essa coisa com música...”, disse Maria Rita.

E Carolina acrescentou: “Eu nunca... eu adoro cantar, né, mas eu não tenho essa vocação. Eu gosto... eu canto de qualquer jeito, querendo ou não, não sabendo... mas era legal. **É porque não era uma aula ‘certinha’, entendeu?** Não tô falando que tu não era um bom professor ou que tu não dava aula direito. Não era uma coisa tipo, pá, chegar e ‘vocês vão fazer isso, isso e isso’, a gente chegava e já pegava os instrumentos, já ficava em rodinha, a gente já sabia tudo o que tinha que fazer”.

“É, **era uma coisa em grupo**”, Maria Rita tentou resumir.

“É, era em grupo”, concordou Carolina.

As meninas falavam animadamente sobre as razões que as levavam a considerar a aula de música como uma experiência positiva. No entanto, a expressão que Carolina usou chamou minha atenção.

“O que tu queres dizer com esse ‘certinha?’”, perguntei. Maria Rita respondeu primeiro: “**Ser rígido assim, sabe... ordem só**”. Carolina foi mais adiante: “É, não era uma... não era chata a aula, entendeu? A gente não era *obrigado* a fazer aquilo ali”, ela enfatizou a palavra *obrigado* para destacar o aspecto negativo de realizar uma atividade contra a vontade. E completou: “A gente gostava de fazer aquilo ali”.

“Ah, entendi”, eu disse, embora talvez não tivesse compreendido verdadeiramente o que Carolina tinha dito.

Ela continuou: “Ninguém nunca disse ‘ai, que saco aula de música’. Pode ver, se tu perguntar pra qualquer um hoje em dia... ah, por que que não tem aula de música no Prédio Azul? Legal. É porque era a aula que a gente relaxava, apesar de a gente ser uns cotoco e não ter o que fazer da vida **a gente relaxava na aula**”.

Carolina era engraçada no jeito de falar e na escolha das palavras e isso tornava nossa conversa leve e animada.

Eu quis que elas falassem um pouco mais sobre o que as fazia gostar das aulas de música e Carolina comentou que “**era prazeroso fazer... tocar...**”. Maria Rita explicou um pouco mais: “Todo mundo gosta de música. Independente do... do gênero, qualquer coisa. Tá lá, tocando os instrumentos, era uma coisa divertida”. “Podia ser só o chocalho”, Carolina emendou, “a gente ficava só fazendo assim”, ela balançou o braço imitando o movimento de sacudir um chocalho, “mas era demais, sabe... Uuuuu!”.

Nós três rimos juntos.

Maria Rita se refere ao “jeito que tu dava aula” como um aspecto que contribuiu para que ela e Carolina se lembrem da aula de música como uma atividade que as agradava. Busco, em outros momentos de nossas conversas, entender melhor o significado presente nas narrativas.

Naquele momento da nossa conversa, eu buscava saber se a saudade que as meninas diziam sentir da aula de música tinha relação com a minha pessoa. Maria Rita disse que não e, em seguida, Carolina começou a descrever como ela me via em aula.

“Tu era o professor mais legal que tinha”, ela iniciou. “Por exemplo: [X] série. Eu não suportava a [professora da X série]. A [professora] era uma professora antipática, ela não gostava, sabe, ela não tinha prazer em dar aula”.

Carolina fez uma pequena pausa e seu rosto se iluminou.

“Achei a palavra: ‘prazer em dar aula!’”, falou com um sorriso. “Tu tinha prazer em nos dar música! Tu ria com a gente”. Carolina empolgou-se com seu achado e quando Maria Rita complementou dizendo “E a gente tinha prazer...”, ela concordou e foi adiante na sua ideia. “É... tu se divertia nos ensinando, entendeu? Isso era demais!”

E riu de si mesma.

A conversa seguiu e, mais adiante, Carolina retomou a mesma ideia.

“Mesmo se fosse tão rigoroso [a aula de música] não... não seria tão chato porque tu tinha prazer em dar aula. Tu gostava, não era uma coisa... obrigação, tipo tu tinha que ir lá e dar aula ‘ai, que saco, vou ter que ensinar aquelas crianças retardadas a tocar’.”.

Carolina estava envolvida em elaborar o que falava. Maria Rita parecia fazer um pouco de graça. “Era uma matéria boa com um professor bom e aí juntava e ficava perfeito. Comigo na aula, então... perfeitamente perfeito.”, ela brincou.

Eu ri de Maria Rita e Carolina seguiu.

“Era uma coisa, tu tinha... tu tinha... todo o dia e era sempre a mesma coisa: aquelas criancinhas retardadas fazendo assim...”, ela fez o gesto de sacudir o guizo e riu. E continuou “...sempre o

mesmo som todo o dia. E tu não cansava daquilo. Pelo menos aos nossos olhos, né. Se for, também, não conta.”.

Carolina e Maria Rita expressam sua visão sobre a atuação do professor também em outro momento.

Perguntei às meninas a respeito da influência do professor nas lembranças que elas tinham da aula de música. Esse assunto parecia interessar Carolina, pois em voz baixa e em certo tom de brincadeira, ela disse a Maria Rita: “Deixa eu continuar falando por ti.” E se dirigiu a mim.

“Ahn... eu já falei isso... na última conversa, ou na primeira... que... era uma coisa que dava pra ver de longe que tu tinha prazer em fazer.”

“Tu sabia lidar com a gente”, Maria Rita acrescentou.

“É... tu ficava feliz se a gente tocava”, Carolina continuou. “A gente podia não tá tocando direito, mas tu tava lá, tu tava sorrindo, tu tava nos ajudando e tu tava sempre alegre ensinando, entendeu... podia fazer várias coisas ao mesmo dia... mesma música, mesmo movimento, mas tu não cansava... tu fez isso por nove anos, tu nunca pareceu cansar. Pelo menos no tempo que eu fiquei contigo. Era uma coisa que tu tinha prazer e isso era legal de ver, sabe, da gente gostar... Era... era prazeroso fazer o seu professor... ficar feliz!?”

Ela parou e pensou se era isso mesmo o que queria dizer.

“É... mais ou menos”, falou para si mesma e prosseguiu. “De tu ver que a gente conseguia. Parecia, sabe. Tu nos dava um instrumento e a gente começava a tocar e tu ficava feliz por a gente ter conseguido tocar. É.”

O silêncio que ficamos após Carolina concluir foi quebrado por ela mesma. “Vai lá, Maria Rita. Conserta.”, disse, passando a vez para a amiga.

Maria Rita não viu nada a ser consertado.

“Não, meu, tu tá certa.”, ela concordou. “Eu sempre tive uma imagem boa do sôr.”.

Carolina ainda tinha algo a dizer.

“Se tu [Iuri] não gostasse [de dar aulas] e chegasse com uma cara... emburrada e ficasse lá ‘ah, faz direito’ ou ‘ah, não é assim’ a gente não ia gostar de tocar, a gente ia querer ir embora. Era um negócio super animado, super ‘uhúu vâmo tocar música!’”

No decorrer de nossas conversas, Carolina e Maria Rita detalham sua visão a respeito do “jeito que tu dava aula” mencionado por Maria Rita. Trata-se do modo de atuação do professor. A expressão “prazer em dar aula”, para Carolina, parece ser a síntese de como ela percebe o modo com que eu atuava em aula.

A disponibilidade física (“e tu não cansava daquilo”) e emocional (“tu ficava feliz com a gente”, “tu tava sempre alegre ensinando”) com que o professor atua na aula e também a disponibilidade relacional dele com o aluno (“tu sabia lidar com a gente”) são fatores que as meninas lembram e que as fazem ter boas recordações das

experiências da aula de música. A percepção de que o professor está animado na aula, que não está abatido por uma rotina de trabalho que pode parecer repetitiva, que vibra com a conquista do aluno, que está alegre e que gosta de dar aulas é o que as meninas mencionam e resumem na ideia de ter prazer no trabalho.

Para Carolina e Maria Rita, esse prazer no trabalho por parte do professor motiva os alunos para também realizar com prazer as atividades propostas por ele. Perceber que o professor vibra com a conquista do aluno faz com que o aluno queira atingir novas conquistas para, assim, propiciar outros momentos de vibração ao professor. Enxergar alegria no professor quando está na sala de aula, para as meninas, faz com que aquelas experiências sejam vivenciadas de forma alegre também pelos alunos. Na visão de Carolina e Maria Rita forma-se um ambiente e um ciclo de positividade a partir da atuação do professor que tem prazer no trabalho.

As meninas parecem localizar no modo de atuação do professor o início desse ciclo de positividade. Assim como o professor é o regulador das atividades de aula quando as propõe, controlando seu tempo e sua execução, ele também parece ser o regulador do ambiente emocional pelo seu modo de atuar.

Outro aspecto que contribui para que Carolina e Maria Rita signifiquem a aula de música na escola como uma experiência agradável é a lembrança de que ela “não era uma aula ‘certinha’”. Maria Rita procura explicar o que significa ser ‘certinha’ dizendo que era “ser rígido assim, sabe... ordem só”.

Para Carolina e Maria Rita, a ideia da não rigidez parece ter a ver com um ambiente em que os alunos têm autonomia na organização dos materiais e na realização das atividades (“a gente já sabia o que tinha que fazer”). O desenrolar da aula não se dá apenas mediante o controle externo, mas dentro de uma dinâmica participativa, onde Carolina e Maria Rita se veem como ativas.

Na narrativa a seguir, as meninas fazem nova referência ao que elas consideram características de rigidez.

Eu procurava saber o que as meninas consideravam que havia de diferente nas aulas de música, em comparação com outras aulas especializadas que elas tinham no colégio. Carolina disse:

“Ah, mas tudo [as outras aulas especializadas] tinha que seguir uma ordem, não era legal... [Na aula de música] A gente não tinha que ter uma rotina, tipo, ah, hoje a gente vai fazer isso... ou

tipo inglês: a gente tá aprendendo isso e aí na aula que vem é isso, ou artes, a gente sempre tinha que seguir aquilo...”

Como que ilustrando o que Carolina dizia, Maria Rita cantou uma melodia comumente usada para ensinar a ordem do alfabeto em inglês. “Êi, Bi, Ci, Di, I, Éf, Dgiiii...”, ela entoou com voz exageradamente infantil, balançando a cabeça para um lado e para o outro.

“Na aula de música”, Carolina continuou, “a gente só chegava e tocava. Não era: ‘ah, a aula que vem a gente vai aprender tal música’”.

“Isso é o que tu achas que era o legal?”, perguntei a Carolina.

“Era o legal... a liberdade!”, ela respondeu, para logo em seguida sussurrar com prazer: “Adoro.”. E riu.

Nesse trecho, a rigidez de uma aula ‘certinha’ é relacionada à existência de uma organização da aula em tópicos a serem estudados ou assuntos a serem abordados dentro de uma ordem pré-determinada. Carolina e Maria Rita entendem essa organização como algo que é dado e diante do qual não há espaço para modificações. Percebendo isso, fica claro para elas que em uma aula ‘certinha’ os assuntos a serem estudados e a ordem em que eles serão abordados já estão decididos e que sobre essa decisão elas não exercem nenhum tipo de controle.

Para as meninas, a aula de música que tiveram não possui esse tipo de organização. “Chegar e tocar” parece significar exercer o controle sobre o que vai ser feito e como vai ser realizado.

Na narrativa abaixo, a rigidez e a autonomia parecem ganhar contornos mais claros.

As meninas haviam mencionado que eu não era rígido e que, ao chegar à sala de música, elas entravam e já iam pegando os instrumentos em uma prática bastante autônoma. Aquilo me intrigou muito, pois sempre me enxerguei como um professor altamente controlador e rígido. Disse isso às meninas.

“Sério, sôr?”, Maria Rita se espantou.

“Tu rígido? Tem certeza que era tu? Não tá em um sonho muito distante? Porque... rígido!?!?”, Carolina pareceu não acreditar.

“Uma outra coisa que eu queria perguntar,” eu disse, “é que eu tenho uma imagem minha de querer deixar tudo organizado, de organizar os alunos e eu acho que foi tu, Carolina, que falou outra vez... que quando vocês chegavam na aula, já iam pegando as coisas e tal...”

“É, a gente falou,” Carolina lembrou.

“Eu disse: ‘que gozado, nunca foi assim!’ Dentro da minha cabeça, né”

“Não”, Carolina começou a explicar. “Tu chegava e falava ‘tal e tal coisa’ e a gente fazia, a gente não chegava pegando, entendeu... mas é que... era... a gente respeitava a organização. Por

exemplo, se fosse matemática, que a gente tinha... ah, 'façam tal e tal coisa', a gente ia custar bastante a fazer. Agora, música todo mundo ficava... 'vamo fazer isso, senta, faz no lugarzinho, peguem tal e tal coisa', aí tu separava em grupinho e cada um fazia o seu coisinha... obedecendo direitinho, entendeu... era legal. A gente aprendia a ser organizados, sendo não organizados. Por ser um negócio diferente."

"Agora, a gente conversando, eu entendi... eu acho que a rigidez que tu tá falando não é a rigidez que eu tô pensando", falei.

Maria Rita esclareceu:

"É que... como a gente tem essa experiência de agora, de ensino médio, desses professores que são totalmente diferentes, a gente acaba..."

"E eles seriam exemplo de uma coisa rígida, é isso?"

"Alguns", Maria Rita disse.

"O fato de ficar sentado na classe, quieto, copiando e prestando atenção. Isso é ser rígido. Se uma aula de música fosse assim, não seria uma aula de música. Não ia existir aula de música sem prática," definiu Carolina.

As meninas estabelecem um comparativo para esclarecer sua ideia sobre a autonomia nas aulas de música e rigidez do professor. "Ser organizados, sendo não organizados" parece refletir a compreensão da ideia de que é possível haver organização fora do padrão organizacional com o qual se está habituado. Não se trata de desorganização, mas de outra maneira de se organizar e é isso que Carolina, aparentemente, está preocupada em assegurar.

A questão da rigidez é trazida novamente pelas meninas quando são provocadas a pensar em como seria uma aula de música desagradável.

As meninas lembravam da aula de música como uma coisa boa. Imaginei uma estratégia para entender melhor a razão disso. Perguntei à Maria Rita como seria, em sua opinião, uma aula de música não legal.

"Não sei, sô... se tu fosse rígido... se fosse uma coisa que a gente se sentisse obrigado a fazer... uma coisa chata que ninguém gostasse..."

Fiz a mesma pergunta para Carolina. Sem vacilo, ela disse:

"Cada um sentado na sua cadeirinha, em fileiras, o professor ensinando música no quadro... ensinando tal e tal coisa assim e... aquele silêncio... aí a pessoa faz errado, tu já vai lá e... não ajuda... o professor não ajuda, entendeu... 'não entendeu, não entendeu, o problema é teu, não consegue tu é burro'... mas tipo... todo mundo sabe tocar... por isso que era legal. Porque não era uma aula..."

Carolina procura a palavra, "era uma aula prática. Tu [Iuri] só pegava o instrumento e fazia: 'é assim e assim.' Pronto. Daí a gente saía fazendo. 'Ah, e tal e tal e nota é assim e começava a des...' Tu até fazia umas coisinhas no quadro assim, mas desenhava a nota... era o máximo que tu fazia era desenhar as notas, mas não 'ah, vocês vão seguir isso aqui.' Tipo... se fosse hoje em dia, talvez a aula... talvez fosse mais ou menos assim de a gente aprender a ler uma... cifra?"

“Uma partitura”, esclareci.

“Provavelmente hoje em dia seria assim se a gente tivesse aula hoje no primeiro ano talvez seria isso. Poderia ser, seria até interessante aprender, mas não seria tão legal quanto era.”.

Silêncio.

“Deu. Expliquei”, Carolina encerrou.

Maria Rita menciona que a rigidez no modo de atuar do professor seria uma característica ruim (“se tu fosse rígido”). Na situação que ela imagina, o desagradável seria o aluno realizar a atividade não por adesão voluntária e interessada, mas porque reconhece no professor a figura que exerce o controle na/da aula e, portanto, resta a ele, aluno, aceitar.

Carolina agrega outro elemento que transmite a ideia de rigidez sob dois aspectos. Sua ilustração de aula de música ruim mostra um modelo de sala baseado no controle rígido da organização espacial – as fileiras – e da organização corporal – ficar sentados.

As descrições de aula “certinha” e de rigidez/não rigidez trazidas por Carolina e Maria Rita parecem estar ligadas à questão do exercício do controle em sala de aula. As meninas referem a percepção de que uma série de aspectos organizacionais da aula de música não está sob o controle exclusivo do professor. A entrada na sala, o acesso aos materiais e a organização do corpo são alguns exemplos desses aspectos organizacionais.

Na visão expressa por Carolina e Maria Rita, a sensação de autonomia e de um ambiente de aula onde a relação entre aluno e professor não é de obediência servil faz com que a lembrança das experiências vivenciadas na aula de música seja agradável e se aproxime da ideia de “liberdade”.

A característica social é mais um aspecto das aulas de música destacado por Carolina e Maria Rita e tem ligação com o aspecto anterior. As meninas dizem que a aula “era uma coisa em grupo”. Lembro-me que a ideia de estar em grupo, junto com os colegas, foi algo positivo das aulas que Carolina já havia mencionado meses antes quando a convidei informalmente para participar da pesquisa.

Na primeira entrevista, quis retomar uma questão que Carolina havia falado quando eu a convidara informalmente para ser uma das participantes da pesquisa.

“Aquele vez, naquela conversa que a gente teve ali no salão, na escadinha”, me dirigi a Carolina, “tu falou um negócio que me chamou a atenção. Tu disse ‘ah, sôr, eu me lembro que na aula de música, assim, a gente ficava todo mundo junto, tinha uma coisa de ficar junto’ e... eu não entendi muito bem.”

“É que, assim, eu sempre fui uma criança excluída”, Carolina explicou. “Agora eu falar da minha infância triste”, brincou.

Após certificar-se que havia tido aulas de música desde o primeiro ano de educação infantil, ela continuou a falar.

“Aí assim. Lá pela 1ª série eu passei a ser uma criança excluída porque as meninas queriam se maquiar e eu não queria me maquiar, eu queria brincar de... brincar de ser menininho, de fazer as coisas legais, e eu era excluída. E aí na aula de música tava todo mundo junto e eu esquecia essa coisa de... entendeu... ‘ela é excluída, ninguém gosta dela porque ela é estranha, ela sobe nas árvores, ela é uma macaca...’ Porque era como me chamavam.”

Carolina e Maria Rita riem. “Era legal”, Carolina concluiu.

“Ah, então tá. Entendi”, falei.

Carolina ainda complementou dizendo: “Eu me misturava, por isso que eu gosto bastante”.

“Eu nunca soube que tu tinha essa...”, tentei falar e Carolina me interrompeu. “Eu sofri *bullying!*”, ela exagerou e riu do próprio exagero.

“Tu fala brincando assim, mas... mas é verdade?”, perguntei um pouco desconfiado.

“A [coordenadora de disciplina das séries iniciais] ia na sala [e dizia:] ‘ah, não sei o que, por que vocês não pegam a Carolina pra brincar no recreio?’. Eu ficava tipo: ‘pára, não faz assim, não me faz passar vergonha!’”, ela contou cobrindo o rosto com os braços para representar o seu sentimento na época.

Na lembrança de Carolina, a aula de música foi um momento da rotina escolar em que ela, uma criança que se considerava “excluída”, se sentia aceita pelo seu grupo de colegas. Para ela, é bastante evidente que as aulas de música exerceram papel importante em termos sociais, no seu relacionamento com os colegas, fortalecendo em si a ideia de que podia “se misturar” com os outros.

Nesse sentido, a menção à situação da coordenadora de disciplina é exemplar. O papel que aquela profissional procurava exercer era claramente uma tentativa de intervir nas dinâmicas de relacionamento da turma em favor de uma maior integração de Carolina com o grupo. A narrativa mostra que o resultado obtido não foi propriamente o desejado. Se intencionalmente a escola procurou utilizar os meios de que dispunha para interferir em uma situação de isolamento social percebida no grupo, Carolina diz que as experiências da aula de música foram mais efetivas nessa tarefa.

Não se trata aqui de defender, a partir da fala de Carolina, que as aulas de música devam, ou mesmo possam, assumir a responsabilidade de resolver eventuais situações de isolamento social dentro de uma turma escolar. É importante, contudo,

considerar que, para ela, as experiências vividas na aula de música tiveram esse significado e que o formato e o modo como elas ocorreram contribuíram para a construção desse significado quando Carolina reconta sua história.

Maria Rita aborda o aspecto socializador de sua experiência na aula de música sob um prisma diferente da amiga.

“Mas eu era tímida quando eu era pequena, daí eu fui ficando...”, Maria Rita estava falando e Carolina interveio. “Mas tu é tímida ainda”, falou.

“Ah, é, mas agora melhorou um pouco, né”.

Eu quis entender melhor e perguntei: “O que é essa lembrança de tímida de quando tu era pequena?”.

Maria Rita respondeu.

“Ah, eu tinha vergonha de... na aula de música eu tinha vergonha de cantar, eu tinha vergonha de falar, às vezes, com gente que eu não conhecia direito.”.

Saber que Maria Rita se vê como uma menina tímida na época da aula de música ajuda a entender melhor a aula de música enquanto convívio social.

Naquele momento eu estava interessado em entender as razões que concorriam para que as meninas lembrassem a aula de música como uma atividade prazerosa. Maria Rita explicou.

“Ah, eu gostava de chegar e ser uma das ‘chefezinhas’ lá dos instrumentos”, disse empolgada.

“Por quê?”, Carolina perguntou.

“Porque eu lembro que o sôr ele falava, tinha uma votação em aula que ele tinha que escolher os que iam escolher os grupos”, ela respondeu. “E eu sempre ia quase.”

“Ah, se tu ficava com o coisa [instrumento] mais legal.”

“É”, Maria Rita continuou, “que escolhia as pessoas pra ser do grupinho lá, porque eram fileiras de instrumentos. Eu gostava de mandar”.

Maria Rita lembra que não era alguém que, ao natural, exercia papel de liderança em sua turma. Como uma menina tímida, não se impunha pela voz na relação com os colegas. Ao lembrar-se com entusiasmo de que uma situação que a agradava era quando “mandava”, ou seja, quando se destacava como alguém em condições de tomar decisões, ela parece indicar que na aula de música teve oportunidade de assumir um papel, perante seu grupo social e perante si mesma, diferente daquele que seria esperado para alguém que se considerava tímida.

A aula de música é significada como espaço possibilitador de novas dinâmicas de relacionamento para as meninas. É sob a perspectiva da socialidade (CLANDININ, PUSHOR, MURRAY-ORR, 2007) que a construção desse significado contribui para a percepção que elas têm dessa atividade como satisfatória, uma vez que os papéis de destaque se modificam no momento da experiência vivida e recontada.

O último aspecto que Carolina e Maria Rita mencionam ao lembrar as experiências da aula de música como agradáveis é o fato de que “era prazeroso fazer... tocar” e que “a gente relaxava na aula”. A relação do fazer musical da aula de música com o prazer e a satisfação é bastante estreita nas falas das meninas.

Eu estava falando como havia achado curioso o fato de Carolina ter lembrado e reproduzido a batida do tambor no encontro anterior. Subitamente ela disse:

“E ficava bonito as nossas músicas, né!”

“Ficava”, Maria Rita concordou animada.

“Ficava legal. Ficava bacana”, Carolina completou.

O senso estético presente na avaliação de seu fazer musical durante as aulas propicia às meninas uma recompensatória sensação de satisfação. A prática de tocar e cantar produzia um resultado musical bonito, registrado na memória de Carolina e Maria Rita e reconstruído em suas falas. A percepção de que as atividades das aulas de música resultavam em um produto estético agradável parece ser fundamental para reforçar o significado das aulas de música como experiência prazerosa.

No trecho a seguir, a constatação do bonito resultado estético do fazer musical coletivo das aulas de música se impõe, inclusive, sobre uma alegada falta de habilidade individual.

Em outra conversa, pedi que as meninas contassem as coisas mais legais que elas achavam que faziam na aula de música.

“Que eu gostava mesmo?”, Maria Rita perguntou.

“É”.

“Canto”, ela disse. Fez um silêncio curto e confirmou. “Canto, sim”.

Carolina emendou: “Eu também!”.

Houve um novo silêncio. Carolina seguiu.

“Apesar de eu não conseguir, eu achava o máximo! Acho o máximo cantar. Bah, tô direto cantando.”

Maria Rita continuou a conversa. “E não importava se tu cantava bem ou mal... se tu conseguisse, se tu te esforçasse já era suficiente”.

“Ficava bonito todo mundo cantando junto”, disse Carolina. “Podia ter a gralha – tipo a Carolina – cantando que nem uma retardada ali e ia ficar bonito.”

Ela ri de si mesma e completa: “Ficava legal!”.

Para as meninas, a prática coletiva era capaz de produzir um resultado estético positivo, mesmo que no grupo houvesse componentes com menor habilidade. Na visão de Carolina e Maria Rita, o coletivo engajado e interessado no fazer musical se sobrepunha a uma heterogeneidade de habilidades para, ao final, gerar um produto musical esteticamente bonito. A força do coletivo é, nesse caso, fundamental para a significação da experiência da prática musical como agradável, do ponto de vista estético, pois, para as meninas, é o formato grupal dessa prática que propicia aos menos habilidosos serem parte de um resultado estético bonito.

Aliada ao prazer que a prática musical proporciona está a ideia do relaxamento na aula de música. Para as meninas, a aula de música era agradável, pois era “a aula que a gente relaxava”. Esse distensionamento pode ser entendido não de forma isolada, mas como uma característica que perpassa todas as outras que foram trabalhadas até aqui neste item. O modo animado de atuação do professor, a autonomia no planejamento e na realização das atividades, a ausência de rigidez no relacionamento com a turma e no formato das aulas, e o resultado estético positivo das práticas musicais são elementos que parecem produzir uma sensação de relaxamento que contribui para que, como um todo, as experiências das aulas de música sejam significadas como agradáveis e prazerosas por Carolina e Maria Rita.

5.6. Aula de música hoje

Durante nossas conversas, Carolina e Maria Rita falaram também sobre sua relação com a música, em geral, e com música na escola, especificamente, a partir de uma perspectiva do tempo presente.

As meninas falaram diversas vezes que a aula de música que elas tiveram era uma coisa “legal”. Quis propor um exercício de imaginação a elas.

“Como é que seria, na cabeça de vocês, uma aula de música legal? Que vocês achassem que teriam prazer em ter uma aula de música?”, provoqueei.

“Ahn... não sei”, Maria Rita tornou-se pensativa. “Só sei que se continuasse aprendendo a tocar instrumentos, só que mais difíceis ou com mais... não sei... não sei o que dizer... se a gente fizesse música, por exemplo, escrevesse... botasse o que a gente pensa em letra de música... Se a gente criasse melodias em grupos... sei lá...”.

“E tu, Carolina?”. Ela riu quando falei seu nome.

“Ahn... se a gente conhecesse instrumentos diferentes, que a gente não tá acostumada a ver. Tipo... aquele violão que é redondinho... muitos instrumentos que a maioria das pessoas não sabe o nome... a gente ver como é que toca, ver como é que é o som, a gente aprender a fazer música, que tem uma forma diferente... não é só sair escrevendo, assim, ‘ó, uma música’. Tipo... aprender a criar, entendeu? Ter... digamos que um tema de casa [poderia ser] ‘ah, crie um trecho... e chegue... e toca’, entendeu? Ia ser legal fazer... a gente ia tá se expressando...”

“Eu ia gostar”, Maria Rita complementou.

Carolina seguiu com sua ideia: “É, ia ser legal”, disse empolgada. “Eu ia gostar de pegar e escrever... é uma coisa que sai da gente, entendeu? Música não é uma coisa que tu... ‘tá, é isso aqui’”. E fez um gesto de alguém que coloca algo no colo de outra pessoa.

“Sai de dentro”, concluiu. E em um tom que misturava brincadeira com seriedade, falou com voz mais baixa: “É profundo... é profundo...”.

Ao projetar as atividades de aula de música na escola em um tempo presente, as meninas parecem vislumbrá-la enquanto espaço para expressão de ideias e sentimentos (“se a gente botasse o que a gente pensa em letra de música”, “uma coisa que sai da gente”), a partir de momentos da criação de composições. Ao mesmo tempo, reconhecem que pode haver um mundo sonoro a ser explorado no nível de ensino em que se encontram, representado por instrumentos “mais difíceis” ou “diferentes” do que aqueles manuseados nas aulas de quando eram pequenas na escola.

A gama de possibilidades que Carolina e Maria Rita consideraram, inicialmente, que poderiam constituir uma hipotética aula de música no Ensino Médio demonstra sua curiosidade em expandir o campo de conhecimento a respeito de aspectos históricos e técnicos de instrumentos musicais. Além disso, as falas das meninas deixam transparecer a necessidade que sentem de um espaço na escola para dizer quem são e o que pensam e para conhecer quem o colega é e o que ele pensa. Elas enxergam na aula de música, enquanto veículo para a prática musical criativa, a possibilidade de se configurar como esse espaço.

Sob esses dois aspectos, Carolina e Maria Rita demonstram que, para elas, a aula de música na escola pode e precisaria contemplar a investigação e compreensão de conhecimentos já existentes na área, porém sem prescindir de seu lado criativo e produtor de conhecimento e de produto artístico.

No entanto, ao imaginar a aula de música no seu contexto atual de estudante, Carolina demonstra certa desesperança.

As meninas tentavam projetar a aula de música para os dias de hoje.

“Provavelmente se fosse hoje em dia”, Carolina iniciou, “ia ser uma aula com cada um na sua cadeira, pra copiar alguma coisa, mas tinha... teria que ter prática. Mas se fosse hoje em dia não ia dar tanto certo quanto era. Não ia dar muito certo. Teria que ser em cadeiras, não daria tanto certo.”.

Como se estivessem discutindo a implementação da aula de música no ensino médio, Maria Rita procurou uma solução.

“Podia ser uma coisa, tipo, à tarde, como atividade extra.”, ela argumentou.

“Ninguém ia vir”, Carolina rebateu. “Só quem realmente tem interesse, entendeu.”.

“Tu não sabe... quem gosta de música. Ah, muita gente.”.

“Tem gente que não pode.”, foi o que Carolina disse, não se convencendo com os argumentos da amiga.

“Só que se fosse hoje em dia”, ela prosseguiu, “a gente não ia respeitar tanto quanto era naquele tempo. Naquele tempo era uma coisa diferente... nossa, era música... demais... vamo fazer isso, isso e isso... se fosse hoje era: ‘ah, música, ôba, matar período’”, ela falou com voz desanimada, como se fosse um colega que não quisesse ter aulas de música. Depois de rir, Carolina continuou.

“Não ia dar pra ficar todo mundo numa rodinha porque as pessoas não iam calar a boca, eles não iam parar pra fazer o que tem que fazer. Porque como a gente tá acostumada a ficar sempre sentada na classe, um do lado do outro quieto, na hora que a gente tem um momento sem classe, sentada em rodinha, uhu! É demais! Então, ia ser bem diferente.”

O caminho que as meninas enxergam como possibilidade de implementação de aula de música no Ensino Médio em sua escola passa por encaixá-la em um modelo de aula que elas entendem como sendo o padrão (“ia ser uma aula com cada um na sua cadeira, pra copiar alguma coisa”). Para as meninas, essa tarefa torna-se intransponível, uma vez que as experiências das aulas de música reconstruídas por sua memória possuem características bastante distintas daquele modelo e, no caso de serem mantidas, o resultado prático seria, na visão de Carolina e Maria Rita, a baixa adesão e/ou o fracasso disciplinar.

No excerto a seguir, Carolina estabelece certa hierarquização de disciplinas para qualificar a aula de música como no mesmo nível de outras disciplinas tradicionalmente valorizadas no currículo escolar, mas abaixo de outras.

Eu conversava com as meninas sobre os objetivos que havia traçado para a pesquisa e como pensava que ela poderia ser importante para os professores de música. Carolina declarou.

“Eu acho que música é uma matéria tanto quanto... não vou comparar tipo química, mas tanto quanto português, inglês, matemática, música também é uma matéria importante. Sei lá, é quando a gente trabalha... trabalha em grupo. Quando a gente testa nossas habilidades, quando a gente vê que instrumento a gente gosta. É uma matéria que nem as outras. Pra mim tinha que ter música. Não tem porque... é o [nome do colégio]. Nenhuma escola tem música, eu acho.”

“Não sei se nenhuma”, eu disse, “mas no ensino médio poucas.”.

O silêncio tomou conta da sala.

Para além de um desejo pessoal de ter aulas de música novamente, as meninas consideram importante o estudo dessa disciplina na escola, inclusive no nível escolar em que se encontram no tempo presente. Nesse sentido, elas apontam caminhos bastante razoáveis em termos de proposta de conhecimentos a serem buscados e desenvolvidos e demonstram valorizá-la enquanto disciplina escolar.

No entanto, o contexto da realidade escolar que vivem e que vislumbram ao seu redor é desanimador quando se trata de projetar, no campo da hipótese, um cenário para a efetivação da aula de música no Ensino Médio. Diante disso, a conclusão aterradora de Carolina é que não só o seu colégio, mas nenhuma outra escola tem música no Ensino Médio.

5.7. Música amanhã

Em nosso último encontro, Carolina e Maria Rita falaram sobre como imaginam sua relação com a música em uma perspectiva de tempo futuro.

O clima era de despedida e eu quis provocar as meninas a projetar o futuro.

“Vocês imaginam, no futuro, daqui a um tempo, sei lá, quando tiverem na faculdade, vocês se imaginam, assim, próximas de música?”

“Sim”, Maria Rita disse. “[Eu imagino] Que eu vou tá sempre com a música.”.

“E o que a música faz contigo, que tu acha?”, eu quis saber.

“Me deixa bem... me traz felicidade. Às vezes eu tô triste eu ouço uma música eu fico feliz. Não sei... Música é sempre bom, independente de qualquer momento.”

“E tu, Carolina?”, perguntei.

“Eu não me imagino”, ela falou.

“Não?”, reagi com certo espanto.

“Até posso fazer uma aula de canto, mas pra cantar bem, sabe. Pra ser mais agradável das pessoas me escutarem”, ela explicou. “Mas... num futuro mais distante ainda, eu vou querer que os meus filhos aprendam a tocar. Eu acho legal. Tocar pra se expressar... tá triste, toca. Tá feliz, toca. Eu vou obrigar os meus filhos a... eu vou obrigar meus filhos a tocar... depois vai lá pro *The Voice*⁶⁸, fica famoso...”

Maria Rita projetou um futuro diferente para Carolina.

“Fazer tipo minha mãe, assim, a tua relação com a música.”, disse ela para Carolina.

“Como é a relação da tua mãe com a música?”, perguntei a Maria Rita.

“Uma taça de champagne, o som da sala a todo volume”, descreveu animadamente. “Essa vai ser a Carol com os pagode, vai ser igual!”

Esse cenário agradou muito Carolina.

“Vou ser igualzinha! Assim eu me vejo, sempre com a música a toda! Carro, fone, bah, música é tudo! É legal...”

Maria Rita ria de Carolina e quando me olhou comentou: “A cara que o sôr faz...”

“É... é que eu fico pensando mil coisas, né, mil coisas...”, eu sorri tentando me explicar.

“Sôr, nós temos 10 minutos”, avisou Carolina.

Maria Rita tem uma relação sentimental com a música e imagina-se em um futuro onde a música continuará a lhe provocar sensações e emoções. Ela mencionou durante nossas conversas que sempre gostou de música, que durante as aulas que vivenciou na escola esse amor aumentou e agora ela diz que essa relação continuará pelos próximos anos. Sua prática musical, tocando e cantando, provavelmente contribua para essa ideia de futuro.

O futuro de Carolina com a música não está em si diretamente, mas naquelas pessoas sobre as quais, provavelmente, ela depositará todo seu amor e desejo de vivências positivas: os filhos que ela virá a ter. A percepção de que as experiências musicais que vivenciou na escola foram importantes para si e a convicção de que outras poderiam ter sido vivenciadas, na escola ou fora dela, parecem fazer com que Carolina manifeste o desejo de que seus filhos, obrigatoriamente, toquem um instrumento musical. Para ela, a música para embalar sua festa já será suficiente.

⁶⁸ Programa de televisão veiculado no Brasil pela TV Globo em 2013. Trata-se de uma competição entre cantores, na qual é escolhido um vencedor após várias etapas de disputa musical.

6. ARTICULAÇÕES FINAIS

Nesta seção final promovo uma articulação entre as dimensões de análise com o propósito de caminhar em direção ao meu objetivo de pesquisa. Para compreender os significados que as participantes atribuem às experiências que vivenciaram nas aulas de música da escola, relaciono as dimensões estabelecendo possíveis conexões de significados entre elas.

No primeiro momento, parto da saudade que Carolina e Maria Rita manifestavam sentir da aula de música, pois foi o que me instigou a iniciar este trabalho de pesquisa. No decorrer da análise, percebi que esse sentimento envolve um contexto mais complexo e dinâmico de experiências escolares vivenciadas pelas meninas e que o impulso para a ocorrência da saudade é a lembrança agradável e prazerosa que elas têm daquelas experiências.

Embora as aulas de música sejam o canal por onde a saudade se manifesta, fica claro que elas não são o objeto único para o qual aquele sentimento é direcionado. Ele se mescla, se associa e se confunde com a saudade que as meninas sentem de outras experiências. Há momentos em que não é possível, para elas, distinguir ou isolar a saudade que sentem da aula de música do mesmo sentimento que nutrem em relação a outras experiências que viveram naquele tempo e que insistem em se conectar entre si nas suas recordações. Parece haver um conjunto maior de experiências, do qual a aula de música é parte integrante, constituído por um amplo e diversificado leque de experiências vividas que possuem duas características em comum: elas trazem boas lembranças às meninas e estão localizadas temporalmente em uma época definida de suas vidas escolares. Ao manifestar sentir saudade das aulas de música, Carolina e Maria Rita evocam, de uma vez só, todo aquele conjunto de experiências agradáveis, que estão atreladas entre si, e através dessa dinâmica de rememoração de diferentes situações e momentos vividos – ainda que, algumas vezes, apenas os fatos das aulas de música sejam contados – elas reconstroem a representação de uma época de suas vidas. No sentido cronológico, essa época significa a faixa de tempo dentro da qual ocorreram as aulas de música e o conjunto amplo das outras experiências agradáveis. As jovens estudantes do ensino médio percebem, então, que sentem saudades do tempo em que eram pequenas na escola.

A delimitação das fronteiras dessa faixa de tempo e a localização das aulas de música dentro do tempo de ser pequena na escola emergem do movimento realizado por Carolina e Maria Rita de contar e recontar suas histórias, mas essa não é uma ação completamente independente e autônoma das meninas. A organização curricular de sua escola desempenha um importante papel nisso, de forma subjetiva e objetiva ao mesmo tempo. Em primeiro lugar, ela traça objetivamente uma linha divisória alocando em prédios separados as salas das séries iniciais e as salas das séries finais e ensino médio e determinando rotinas diferenciadas para cada um desses níveis de ensino, tendo como exemplo crucial a mudança de regime de unidocência para pluridocência. No campo subjetivo, essa linha é traçada para demarcar que a separação não é apenas física, mas trata-se de diferenciar simbolicamente o mundo escolar dos pequenos e o mundo escolar dos grandes. Isso acontece através do discurso escolar que nomeia os diferentes espaços como prédio “dos grandes” e prédio “dos pequenos”, que afirma que certas movimentações escolares, especialmente as mais autônomas no que se refere ao controle do corpo – deslocamentos entre o pátio e a sala, por exemplo – são próprias “dos grandes”, pois eles são maiores e já reúnem as condições para realizá-las, e que estabelece rituais de passagem de um nível para outro, sendo a última apresentação de Natal um deles.

Dessa forma, a decisão objetiva de que as aulas de música ocorram somente ao nível da educação infantil e das séries iniciais tem a óbvia implicação cronológica de posicionar aquelas experiências dentro daquela faixa de tempo das vidas de Carolina e Maria Rita. Mas, ao mesmo tempo, ela subjetiva as experiências da aula de música como acontecimentos que pertencem simbolicamente ao mundo dos pequenos, ou seja, que fazem do tempo de ser pequena na escola.

Há certa idealização na maneira como Carolina e Maria Rita representam esse tempo de suas vidas escolares do qual elas sentem saudades. Era uma época, segundo elas, em que tudo tinha mais “magia” e era “mais fácil”, e essas considerações são feitas em oposição ao tempo atual, pois aquele era um tempo “melhor que agora”. Porém, embora considere apenas um lado do que pode ter sido a época de ser pequena na escola, essa idealização não é construída com base somente em uma artificialidade da imaginação. A caracterização detalhada das aulas de música feita por Carolina e Maria Rita fornecem elementos bastante reais – atitude animada do professor, relacionamento

professor-aluno, autonomia na realização das tarefas, integração do grupo, entre outros – que contribuem para construir uma representação positiva daquela época.

Acredito que haja uma dinâmica dentro da qual a caracterização das experiências das aulas de música do modo como é feita pelas meninas contribui para sua construção da representação idealizada do tempo de ser pequena na escola e, ao mesmo tempo, produz uma associação inseparável entre aula de música e essa idealização. Essa associação inextricável tem suas implicações.

De fato, as histórias que Carolina e Maria Rita recontam do tempo em que eram pequenas na escola não são apenas de magia e facilidades. Esses outros acontecimentos, contudo, não fazem parte do conjunto amplo de experiências das quais elas sentem saudades. Muitas vezes a configuração da aula de música como atividade prazerosa é desenhada em oposição a essas outras experiências, geralmente relacionadas às suas professoras generalistas. Carolina e Maria Rita apontam, por exemplo, oposição entre a aula de música e a aula com a professora generalista no que diz respeito ao relacionamento entre professor-aluno, na organização física da sala e no aspecto da integração entre os alunos.

Não se trata de considerar que Carolina e Maria Rita estabeleçam uma dinâmica binária entre as aulas de música e as aulas com as professoras generalistas, em termos mais amplos. No entanto, acredito que essa diferenciação que elas fazem pode ajudar a entender o que acontece quando são provocadas a considerar o aspecto da aprendizagem na aula de música.

Está claro que as meninas não têm como não considerar as experiências vividas sob a orientação de suas professoras regentes como momentos de aprendizagem. Isso é algo que está dado pela organização escolar e é vivido concretamente todos os dias quando a professora vai até o pátio e conduz os “seus” alunos até a sala de aula, quando os pais a procuram ou por ela são chamados para conversar sobre algum aspecto relacionado ao aprendizado ou conduta da criança ou quando, ao final do período escolar, a professora decide se a aluna está apta ou não a progredir para o próximo nível. Em todos os sentidos, o papel que é esperado da escola é exercido pela professora regente.

Ao serem perguntadas sobre o que aprenderam nas experiências das aulas de música na escola, Carolina e Maria Rita parecem não considerá-las como momentos de

aprendizagem de conhecimentos musicais. Após pensar um pouco, elas elencam aspectos sociais como aprendizados da aula de música. Considerando outras de suas falas, em que não estavam preocupadas em tratar diretamente do assunto aprendizagem, as meninas contam com naturalidade que adquiriram habilidades notadamente musicais durante as aulas – tocar o tambor, cantar, executar um ritmo corporal, compor, dançar e sacudir o guizo no ritmo, por exemplo. A ocorrência dessas aprendizagens, por si só, não leva as meninas a considerar as experiências da aula de música como momentos de aprendizagem musical. Ao mesmo tempo, o fato de Carolina e Maria Rita não considerarem as aulas de música como experiências de aprendizagem musicais não significa que elas, na prática, não ocorreram. Essa aparente contradição tem a ver menos com uma inconsistência de opinião e mais com uma ideia formada a respeito do que é aula enquanto momento legitimado de aprendizagem.

O modelo, concreto e diário, de experiência legitimada de aprendizagem que Carolina e Maria Rita têm é aquele vivido na sala de aula, sob a coordenação da professora generalista e que é significado objetiva e subjetivamente, sobretudo, por algumas dinâmicas que lhe são peculiares. Aqui parece que algumas das características que, para elas, fazem da aula de música uma experiência agradável tendem justamente a serem as mesmas que as levam a não reconhecê-la como um espaço legítimo de aprendizado, de acordo com a lógica escolar com a qual estão habituadas. A autonomia e flexibilidade em relação à programação das atividades na aula de música, mencionada pelas meninas, é atrativa para elas pelo grau de imprevisibilidade que proporciona, mas, ao mesmo tempo, denota a aparente ausência de uma lista sequencial pré-determinada de conteúdos a ser ensinada em um tempo definido de dias letivos, como seria de se esperar de uma aula legítima. A organização espacial dos alunos em roda, sentados no chão ou em outras formações que prescindem da mesa e cadeira posicionadas em fileiras, uma atrás da outra, torna a aula de música uma experiência não “certinha” e, exatamente por isso, difícil de ser identificada por similaridade com os espaços de aprendizagem dentro dos moldes que formam a experiência escolar de Carolina e Maria Rita.

Nesse contexto, talvez não seja exagerado afirmar que a atitude positiva que as meninas percebem no professor, buscando proporcionar um ambiente de respeito e de valorização do aluno na sua individualidade e como parte do grupo é, além de uma questão de postura ética e compromisso profissional, a única alternativa para obter a

adesão dos alunos para sua atividade. Considerando que os estudantes estão na escola em busca de conhecimento, oferecido e legitimado pelo espaço escolar e pela sociedade, no momento em que alguma atividade curricular não é reconhecida por eles como parte constituinte daquilo que a escola tem a oferecer, diminuem muito os mecanismos à disposição do professor para a obtenção de adesão.

A dificuldade de Carolina e Maria Rita em significar as aulas de música na escola como experiências de aprendizagem reflete no modo como se torna complicado para elas o exercício de imaginar como seriam as aulas de música no contexto da sua realidade de estudantes do ensino médio. O desejo de voltar a ter aulas de música tem a ver com a vontade de reviver o tempo de ser pequena na escola do qual elas sentem saudade, mas também possui elementos que referem à ampliação de conhecimentos essencialmente musicais – aprender a compor e estudar sobre instrumentos diferentes, por exemplo. Mas, assim como o significado da aula de música como não lugar de aprendizado musical é reconstruído no presente, o significado do que é uma experiência legitimada de aprendizado na escola perpassa o tempo de ser pequenas, e chega praticamente inalterado para as jovens Carolina e Maria Rita. Encaixar as aulas de música dentro deste molde solidamente construído por anos é uma tarefa conflitante.

Ao visualizar o mundo real escolar do qual a aula de música faria parte, as meninas anteveem uma série de barreiras para sua viabilidade. Elas sabem que o ensino médio e sua rígida organização dificilmente admitiria uma aula não “certinha”, por isso projetam a aula de música necessariamente enquadrada na moldura que reconhecem, e sabem que é reconhecida, como legítima. Portanto, a aula precisaria ocorrer em uma sala normal, com os alunos sentados em fileiras nas suas classes. Porém, essa organização fatalmente prejudicaria o aspecto prático musical, que é tão caro para Carolina e Maria Rita e apontado por elas como um dos responsáveis pela aula de música ser agradável. Se, mesmo contrariando o modelo de aula reconhecida como legítima, o professor optasse por uma organização espacial não “certinha”, elas preveem dificuldades disciplinares, pois essa formação daria aos alunos a ideia de uma atividade de menor importância e, conseqüentemente, estaria sujeita a atitudes desrespeitosas da parte deles. Outra possibilidade seria oferecê-la no turno inverso ao das outras aulas, mas isso conferiria às aulas de música um caráter próximo ao opcional, o que provavelmente resultaria em baixíssima adesão por parte dos alunos, segundo a avaliação das meninas.

Ou seja, a partir dos significados que Carolina e Maria Rita atribuem às experiências vivenciadas nas aulas de música que tiveram na escola e do modo como elas significam o que é um momento de aprendizagem, a tarefa de projetar uma hipotética – e desejada – implementação das aulas de música no ensino médio apresenta impeditivos intransponíveis. Ou a aula de música se enquadraria nos rígidos modelos do que significa um espaço de aprendizagem e seus códigos de legitimação e, assim, perderia as características que a tornam uma experiência agradável, ou burlaria tais modelos e manteria suas características, mas aí não seria reconhecida como uma atividade de aprendizagem e, por conta disso, seria vítima do desrespeito e da desconsideração por parte dos alunos.

O que Carolina e Maria Rita parecem fazer é uma divisão do tempo de ser pequenas na escola em dois lados. De um lado está todo um conjunto amplo de experiências agradáveis, prazerosas e divertidas das quais elas sentem saudades. As aulas de música fazem parte desse lado. De outro estão as experiências escolares enfadonhas, das quais Carolina e Maria Rita não sentem saudades. A questão é que as experiências de aprendizagem, da maneira como são reconhecidas pelas meninas como tal, pertencem apenas ao segundo lado.

Em última análise, meu argumento é que após cruzar a linha divisória entre o tempo de serem pequenas e o tempo de serem grandes na escola, as meninas vão percebendo que a realidade escolar que se apresenta ano após ano é repleta de experiências de aprendizagem que, por suas características, não são prazerosas. Essa percepção alimenta o desejo de vivenciar experiências agradáveis na escola, e a memória se encarrega de recontar que, no tempo em que eram pequenas, as aulas de música eram exemplo de momentos assim. Manifesta-se, assim, em Carolina e Maria Rita a saudade e a vontade de ter novamente aulas de música na escola. No entanto, essa vontade não é factível, pois a realidade do tempo de ser grande na escola exige das aulas determinado formato, pois essa é a moldura que identifica o legítimo momento de aprendizagem, e a aula de música, para se encaixar nesse formato e aí então adquirir o status legitimado de aula, precisaria abdicar exatamente da característica que Carolina e Maria Rita estão buscando.

Dessa forma, estabelecem-se duas ideias. A primeira é a constatação de que as experiências escolares que acontecem na totalidade do tempo de ser grande e parcialmente no tempo de ser pequena na escola são o que as meninas identificam como

os momentos de aprender, e sua principal característica é serem enfaçonados. A segunda ideia é a de que as experiências escolares agradáveis – notadamente as aulas de música, por serem o foco deste trabalho – não são momentos de aprender e ocorrem, e somente podem ocorrer, no tempo de ser pequena na escola porque apenas durante aquela época a organização escolar admite atividades cujas características fujam do enquadramento tradicional e, por isso, sejam agradáveis e prazerosas aos estudantes.

No segundo momento dessa seção final, procuro articular as tramas da análise narrativa para argumentar que os significados das experiências das aulas de música de Carolina e Maria Rita na escola são construídos a partir de uma característica essencialmente coletiva das práticas musicais e dos desdobramentos sociais envolvidos nessas atividades.

O caráter de atividade em grupo das práticas musicais das aulas de música perpassa todas as tramas de análise. Cantar, tocar e dançar junto com os colegas é o modo como as meninas recontam as atividades de execução musical. Essa característica assume uma relevância tal dentro do processo de relações existente na aula de música que muitos dos aspectos que Carolina e Maria Rita significam como positivos têm conexão com ela.

Os aspectos de possuir autonomia na organização do espaço da aula, de ter respeito pelo outro, de ser aceita pelo grupo nas atividades de música enquanto o mesmo não acontecia nas brincadeiras com outras meninas, de entender que uma música tocada por um conjunto de percussão só resulta se cada um fizer a sua parte, independente da maior ou menor complexidade envolvida, são exemplos de aprendizados sociais – e também musicais – mencionados pelas meninas. É na compreensão de que as aulas de música são atividades práticas realizadas em grupo ao qual todos pertencem e dentro do qual todos têm seu lugar que é possível Carolina se reconhecer como uma pessoa que soube perder a vergonha de cantar. No grupo, não há motivo para se sentir constrangida em participar. Todos esses aspectos foram vividos de forma bastante concreta nas aulas de música durante as atividades de cantar, tocar e dançar.

De certa maneira, o caráter coletivo das atividades musicais não só propiciou essas experiências, mas exigiu e necessitou atenção às dinâmicas de relação em grupo, pois de outra forma as práticas de execução musical não teriam as condições para se realizar. Sob a perspectiva de Carolina e Maria Rita, estar em grupo e aprender a estar

em grupo são, talvez, a principal característica e o mais palpável aprendizado das aulas de música da escola.

O caráter coletivo se manifesta no modo como as meninas, ao contar suas experiências nas aulas de música da escola, configuram o relacionamento entre os colegas de turma. O desenho dessa relação não as posiciona em relação aos colegas, como se as meninas ocupassem um lugar e os colegas, outro. Pelo contrário, ele mostra que Carolina e Maria Rita fazem parte de um grupo que, como um todo, realiza e participa das atividades musicais, criando uma unidade coletiva. No entanto, há, pelo menos, um momento em que as meninas contam a respeito de suas atividades nas aulas de música onde essa unidade coletiva é quebrada. As narrativas da festa junina são construídas a partir da particularização da relação entre elas e os colegas e/ou do seu afastamento do interior do grupo.

Maria Rita observa que nas danças das festas juninas ela dançava sempre com os mesmos colegas, os mais altos. Ao mesmo tempo que essa observação enseja a reflexão sobre a reprodução de certos padrões estéticos que possivelmente fazem parte de uma cultura na qual Maria Rita, o professor e a escola estão inseridos, a análise da relação de Maria Rita com os colegas na experiência da festa junina mostra que aquele acontecimento é significado do ponto de vista da particularização dos participantes. A dança da festa junina era uma apresentação realizada por todos os integrantes da turma de Maria Rita, mas, para ela, era a experiência que vivenciava na particularidade de sua relação com seus colegas mais altos. A unidade coletiva que geralmente dá sentido às atividades da aula de música é substituída, naquela experiência, pela particularização das parcerias. A dança da festa junina passa a ser a apresentação que Maria Rita realizava com determinados colegas e não uma experiência vivida pelo grupo como um todo.

Sobre o mesmo evento, Carolina relata que se sentia chateada por ter que compartilhar seu parceiro de dança com outra menina, ou mesmo dançar sozinha em parte da coreografia, enquanto outras colegas não passavam por isso. Nesse caso, a unidade coletiva é rompida no momento em que Carolina se percebe diferente das demais colegas de turma, colocando-se em um lugar simbólico à parte daquele que ela reconhece como sendo o lugar do coletivo.

Embora as meninas reajam de forma distinta, meu argumento é que a construção dessa unidade coletiva está de tal forma ligada à construção dos significados que elas

atribuem àquelas experiências que a percepção de um rompimento nessa lógica impacta no modo como aquela experiência é significada, pois impacta na maneira como ela foi vivida e direciona o caminho que a narrativa daquele acontecimento irá trilhar. O significado passa a ser o próprio rompimento da unidade coletiva.

Termino articulando as tramas de análise para aprofundar a compreensão do processo pelo qual as meninas significam a influência das experiências das aulas de música em si enquanto pessoas. Argumento que essa significação, construída pelo recontar de suas histórias, é influenciada pelo modo particular e individual através do qual as meninas se conectam com as experiências musicais e, por extensão, com as aulas de música. Esse modo de conexão norteia o olhar das meninas a respeito de como elas enxergam sua relação com as práticas musicais perpassando as perspectivas temporais do presente, passado e futuro. Por uma razão de individualidade e de clareza, analisarei as histórias de Carolina e Maria Rita separadamente.

Saber tocar violão e cantar é parte de como Maria Rita se constitui como pessoa nos dias de hoje, de como ela significa a si mesma. É um traço de sua identidade percebido por ela como sendo influência das aulas de música. Tocar violão e cantar são ações que pertencem ao campo da prática musical e a referência ao fazer musical ocorre em muitas das manifestações de Maria Rita, em todas as dimensões temporais. Exemplarmente, quando é provocada a voltar os olhos para a perspectiva do presente e pensar em uma hipotética aula de música para sua turma no ensino médio, ela destaca as práticas de aprender a tocar instrumentos e de compor como atividades que gostaria de realizar. Em outro momento, ao projetar sua relação com a música no futuro, Maria Rita se imagina tocando e cantando, manifestando a convicção de que estará “sempre” com a música ao seu lado.

Carolina, por sua vez, identifica que as aulas de música contribuíram para ela ser alguém que não tem vergonha. Durante as aulas ela não se sentia constrangida em cantar ou tocar e isso influenciou em seu modo descontraído de ser nos dias atuais. Essa característica está ligada aos aspectos de relacionamentos sociais, de pertencimento a um grupo, e de autoafirmação dentro dele. O aspecto social é muito presente nas falas de Carolina, em expressões como “era bom porque era todo mundo junto”, “eu me sentia excluída”, entre outras. Ela comenta, por exemplo, que a atividade de compor seria interessante em uma hipotética aula de música no ensino médio, porque os estudantes poderiam se expressar através de suas composições. Para ela, a prática

musical faria sentido enquanto possibilidade de expressão, que, notadamente, pode ser uma ponte para o estabelecimento de quem eu sou e de relações sociais entre um grupo de colegas. Projetando seu futuro, Carolina não se enxerga próxima à música, mas planeja que seus filhos a pratiquem, especialmente para poder se expressar através dela. Aparentemente, não há sentido para atividade musical na vida futura que Carolina projeta para si porque o cenário dessa projeção não inclui grupo algum em que possam estar implicadas dinâmicas de relações e autoafirmações. Seus filhos, no entanto, estarão na escola, convivendo e lidando com outros e vivenciando relações, por isso ela se preocupa em “obrigá-los” a tocar algum instrumento para que se expressem e se conheçam.

Maria Rita se relaciona mais imediatamente, mas não de forma exclusiva, com as experiências das aulas de música na escola através do aspecto prático, do fazer musical, e Carolina, em primeiro plano, pelo aspecto das relações sociais de integração proporcionadas por elas. Acredito que, de forma particular e individual, esse modo de se relacionar é o caminho por onde as meninas estabelecem a conexão mais intuitiva e direta entre elas e as aulas de música. Ele constrói nas meninas uma concepção a respeito de como as aulas de música as atingem e essa concepção acaba por moldar seu olhar sobre as outras histórias das aulas que elas contam terem vivido ou que projetam viver.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Enxergo, a partir das articulações finais deste trabalho, algumas janelas para possibilidades de estudos futuros que deixo registradas aqui.

A organização curricular da escola de Carolina e Maria Rita determinou que a aula de música ocorresse nos níveis da educação infantil e séries iniciais. Na história das vidas das meninas, isso teve seu impacto. Pergunto-me: qual a concepção de currículo que provoca decisões como essa? Em que níveis escolares a aula de música está presente hoje nas escolas? Quais seriam os impactos financeiros (salários de professores, aquisição de materiais didáticos específicos para música, entre outros) e sociais (reação da comunidade escolar – alunos, pais, professores, direção) caso a(s) escola(s) decidisse(m) instituir a disciplina Música na sua matriz curricular, em todos os níveis?

Em relação às concepções de aprendizagem musical expressas no decorrer deste trabalho provocam-me a questionar: como se articulam as diferentes visões de aula de música, presentes ou não neste trabalho? A aula de música na escola é, ou precisará ser, diferente das aulas de música que ocorrem em outros espaços e instituições? Há características que definam o que é aula de música, na escola ou fora dela?

Ao mesmo tempo em que são específicos da educação musical escolar, esses questionamentos fazem parte de um movimento de pensar a educação de modo amplo, enquanto política de currículo e espaço social. Acredito que a reflexão sobre a educação musical escolar deve estar inserida no contexto da educação escolar como um todo e, assim, colaborar para que a música faça parte do pensar a escola.

CODA

Após realizar as conversas com Carolina e Maria Rita senti necessidade de que as meninas continuassem próximas do trabalho e, de alguma maneira, acompanhassem especialmente o processo de análise. Assim como eu havia me dado conta de que deveria tê-las procurado antes do início dos procedimentos de produção de informações, não queria que elas perdessem de vista que nossas conversas estavam sendo lidas e relidas, ouvidas e reouvidas, e que um texto de pesquisa estava sendo produzido a partir do que falamos e lembramos.

Carolina e Maria Rita são duas jovens. Elas conversaram com seu ex-professor de música em quatro tardes e, por mais que esses encontros possam ter sido significativos para elas, estavam longe de representar para as meninas o que representavam para mim. Era dessa forma que eu pensava e, por isso, tinha receio de que, ao procurá-las para conversar sobre o trabalho, eu estivesse pensando muito em mim e considerando pouco a possibilidade de estar aborrecendo-as.

Por outro lado, mais de uma vez as meninas manifestaram interesse na continuidade do trabalho e sempre que disse que eu as procuraria para que acompanhassem a fase da escrita, elas reagiram entusiasmadas à ideia. De qualquer modo, busquei dosar meus contatos.

Não nos vimos mais pessoalmente desde as conversas. Porém, nos falamos várias vezes através do *facebook*. Quando escrevi o primeiro texto, enviei pela *internet* e pedi que lessem. Elas receberam o arquivo, disseram que fariam a leitura, mas não deram retorno. Achei melhor não insistir.

Eu não contava com a piora do estado de saúde de minha mãe. Durante três meses vivi momentos muito difíceis, testemunhando dia-a-dia, dramaticamente, o fim de sua vida. Deixei de lado tudo o mais e me dediquei a viver essa situação, com toda a dor que ela me causava.

Quando retomei o trabalho, retomei também o contato com Carolina e Maria Rita. Um pouco receoso, enviei novos textos. Fiquei feliz, pois elas leram e ficaram bastante animadas com o resultado. Pela *internet* conversamos, trocamos impressões e tive vontade de que aquilo que estávamos vivendo naquela fase da pesquisa também fizesse parte do texto final.

Maria Rita convidou-me para vê-la cantar em uma apresentação na escola, mas não pude comparecer. Assisti ao vídeo e fiz vários comentários procurando estimulá-la a continuar cantando e se apresentando. Carolina contou-me que não estava mais no grêmio estudantil. O 2º ano do ensino médio, na opinião de ambas, estava um tanto exigente.

Propus a elas que escrevessem um pequeno texto no qual se apresentassem para os leitores desta dissertação – um parágrafo ou uma frase que fosse. Era uma tentativa para trazê-las mais ainda para dentro do texto de pesquisa. Percebi que nenhuma das duas se empenhou com a proposta e não insisti.

De qualquer maneira, encerro o trabalho com o que considero que ele tem de principal: Carolina e Maria Rita falando.

Eu disse às meninas que não tinha mais nada a perguntar, mas gostaria de saber se elas desejavam dizer algo mais.

Maria Rita começou reticente.

“Sôr, cada vez fica mais difícil de falar... É complicado... Eu não sei... eu não sou de falar muito... ficar explicando coisas... não sei, acho que a gente conseguiu resumir um pouco do que a gente pensava, do que a gente sentia... sei lá...”.

“Eu acho legal isso de mostrar pras pessoas que existe um sentimento entre um professor e as alunas... e que não era só um professor de música, uma aula de música, é uma coisa que marcou pra gente. Em mim, pelo menos, eu vou seguir lembrando disso... e é isso. Marcou como pessoa também.”.

Maria Rita considerou que havia esgotado o que tinha a dizer. “E tu, Carolina?”, ela passou a vez para a amiga.

“O que eu sinto?”, Carolina procurava o que dizer.

“Não sei se é o que tu sente.”, respondi evasivamente.

“Nostalgia... É... muita saudade... Mas eu não queria voltar naquele tempo... mas eu queria que voltasse...”.

“Tu não queria que voltasse aquele tempo, mas o que tu queria daquele tempo?”, perguntei.

“O meu eu criança. Tá, não foi tão embora assim, mas... é que era mais legal, a gente não era tão... meu Deus, que complicado... eu queria que voltasse o nosso espírito de criança. É que tudo era mais alegre. Música... por isso que eu falei, se hoje em dia fosse ter aquela aula de música não ia ser a mesma coisa. Porque quando a gente era menor a gente via mais, entra aspas, ‘magia’ nas coisas. Era tudo mais colorido. Nossa, que mágico, uhu. Hoje em dia não ia ser... por isso, eu queria que voltasse isso. Isso. Eu queria que voltasse isso. Só, só. Nada mais. Deu.”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: DE SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Pederia (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. Narrative inquiry: from story to method. In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. (Ed.). *Narrative inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 7-17.
- BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. Resonant work: toward an ethic of narrative research. In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. (Ed.). *Narrative soundings: an anthology of narrative inquiry in music education*. Dordrecht: Springer, 2012. p. 1-17.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul-dez 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCKE, Liane; DELBEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 127-140.
- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRN, 2012a. p. 27-69.
- BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II*. Natal, EDUFRN, 2012b. p. 79-109.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CNB n. 12/2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449&Itemid=866>. Acesso em: 10 de Julho de 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Federal n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em: 15 de Dezembro de 2012.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry: a methodology for studying of living experience. *Research Studies in Music Education*, n. 27, p. 44-54, dez 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; MURRAY ORR, Anne. Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal for Teacher Education*, v. 58, n. 1, p. 21-35, jan-fev 2007.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n.5, p. 2-14, jun-jul 1990.

CORREA, Juliane Riboli. *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial*. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DE ABREU, Delmary Vasconcelos. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DE BORBA, Marcelo Barros. *Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura*. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DEL-BEN, Luciana. Educação musical escolar como objeto de estudo no Brasil: uma análise dos artigos da Revista da Abem. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XX, 2011, Vitória. *Anais*. p. 886-896.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 71-93.

DE SOUZA, Zelmielen Adornes. *Construindo a docência com a flauta doce: o pensamento de professores de música*. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DOS SANTOS, Cristina Bertoni. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan-jun 2012.

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical: temas selecionados*. Curitiba: CRV, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-52.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (Coord.) et al. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001. p. 15-30.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, v. 12, p. 144-166, dez 2006.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: L. HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O Método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. *Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LUGONES, Maria. Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, v.3, n.2, p.3-19, Summer 1987.

MACHADO, Renata Beck. *Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional*. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NEDEL, Mariana Zamberlan. *Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade*. 2010. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.) et al. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 31-55.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 19, mar 2008, p. 57-64.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.) et al. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134.

PENNA, Maura; K, Tom (Org). *Música na sala de aula de educação básica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PINHATI JÚNIOR, Fernando Antônio; FERNANDES, José Nunes. A produção do conhecimento na área da educação musical nas publicações da ANPPOM de 1989 a 2010. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XX, 2011, Vitória. *Anais*. p. 243-261.

POLKINGHORNE, Donald E. Language and meaning: data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, v. 52, n. 2, 2005, p. 137-145.

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v.8, n.1, 1995, p. 5-23.

PONSO, Caroline Cao. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative analysis*. Newbury Park: SAGE Publications, 1993.

ROZZINI, José Everton da Silva. *Educação musical na cuíca: percussões e repercussões de um projeto social*. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College, 2006.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, v. 16, n. 20, set 2008, p. 45-52.

SOUZA, Jusamara. Introdução. In: SOUZA, Jusamara. *Música na escola: propostas para a implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011. p. 13-16.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Responsáveis:

Sua filha _____ está sendo convidada a participar da pesquisa como voluntária. Após receber os esclarecimentos e informações, assinie este documento caso aceite que sua filha faça parte deste estudo.

Este termo tem duas vias. Uma delas é sua, a outra deve ser entregue preenchida e assinada para o pesquisador responsável.

Informações sobre a pesquisa

Título: “Sôr, que saudades!”: Um estudo narrativo sobre o significado que os alunos atribuem à aula de música na escola.

Objetivo: compreender os significados que os alunos atribuem à aula de música na escola.

Pesquisador: Iuri Correa Soares

Contato: (51) XXXX XXXX

E-mail: xxxxx@xxx.com.br

Professora responsável: Leda Maffioletti

Contato: Faculdade de Educação da UFRGS - telefone: (51) 3308 3099

E-mail: xxxxx@xxx.com

Participantes: duas alunas do Ensino Médio que se disponibilizaram a falar sobre as aulas de música que tinham na escola quando eram da Educação Infantil e Séries Iniciais.

A pesquisa consistirá em duas ou três conversas individuais com a participante sobre o período que teve aulas de música na escola. Assim que eu receber este termo preenchido e assinado pelos senhores e sua filha, agendaremos as entrevistas que acontecerão na escola, no turno da tarde.

As respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do aluno em qualquer fase do estudo. A participação de _____ é voluntária e a decisão dos responsáveis também, isto é, a qualquer momento você pode desistir da participação e retirar seu consentimento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta meu e-mail e o da professora orientadora, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Esta carta deverá ser assinada pelo responsável e pela aluna caso ambos concordem com a participação nesta pesquisa e entregue até o dia _____.

Assino este termo de consentimento ciente de que:

1. Este estudo pretende compreender os significados que os alunos atribuem à aula de música na escola.

2. O pesquisador compromete-se em compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano escolar e agenda pessoal dos participantes e reconhece, de antemão, a importância do trabalho da Coordenação Pedagógica e da direção da escola.

3. A pesquisa compreenderá a realização de duas ou três entrevistas em horário a combinar com o aluno e seus responsáveis.

4. Os registros das entrevistas serão feitos através de gravação de áudio que serão guardados pelo pesquisador por 5 anos.

5. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados e apresentados em eventos na área da Educação em geral e espaços que discutam temáticas como: aprendizagem musical, música na escola e formação de professores.

6. Antes do início do trabalho de investigação, obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a participação do meu filho.

7. Foi-me garantido que a pesquisa não oferece riscos nem expõe os participantes a situações constrangedoras.

7. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação de meu filho na pesquisa, ou para optar pela participação em apenas algumas das atividades propostas pelo pesquisador.

8. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho e o estudo da temática.

9. Poderei entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (51) XXXX XXXX ou pelo endereço eletrônico *xxx@xxx.com.br* sempre que julgar necessário.

10. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em meu poder, como responsável pela participação de minha filha na pesquisa, e a outra com o pesquisador responsável.

Aceite do responsável

Eu, (responsável) _____,

CPF _____, responsável pela aluna _____, declaro, por meio deste termo, que concordo com a participação dela na pesquisa acima descrita. Fui esclarecido(a) de que o uso das informações será apenas para situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc.), sendo que os dados não permitirão nenhum tipo de identificação minha ou de minha filha. Sua participação ou desistência não interferirá de forma prejudicial em nenhuma atividade da escola.

Assinatura do responsável e data:

Aceite da aluna:

Eu, _____, de acordo com meu responsável (pai, mãe, avós, etc.), aceito participar da pesquisa acima descrita. Sei que posso esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador Iuri Correa Soares e desistir em qualquer momento caso queira.

Assinatura e data: _____

Desde já agradecemos!

Pesquisador: Iuri Correa Soares
xxx@xxx.com.br

Professora Orientadora: Leda Maffioletti
xxx@xxx.com

APÊNDICE B - Autorização para aproveitamento de depoimentos gravados anteriormente à assinatura do TCLE

A narrativa a seguir foi construída a partir de um trecho da transcrição da Entrevista 1.

Com a ideia de testar o aparelho de gravação, eu o havia acionado durante o encontro preliminar e gravado nossa conversa sem dar conhecimento à Carolina e Maria Rita. O teste tinha dado certo em termos técnicos mas, mais do que isso, a gravação me possibilitaria considerar o que Carolina e Maria Rita tinham dito naquele encontro como informações a serem trabalhadas durante a pesquisa com detalhamento. Do contrário, seu registro seria apenas o que minha memória fosse capaz de recuperar.

Iniciei pedindo desculpas às meninas ao revelar que havia realizado a gravação de nossa conversa anterior. Em seguida, eu disse: “no fim gravou tudo... e foi legal... depois eu tava ouvindo e eu quero, agora, oficialmente, pedir a autorização de vocês de usar essa gravação que eu fiz”.

“Não”, Carolina e Maria Rita me interromperam falando, quase ao mesmo tempo, em um tom fingidamente sério. Mesmo notando que a seriedade não era verdadeira, fiquei atônito. Mudo. Fez-se um silêncio.

Depois de uns segundos, elas riram muito da minha expressão e Carolina disse:

“Imagina se a gente falasse sério!”

“Vocês autorizam mesmo? Agora falando de verdade...”, perguntei mais uma vez, querendo uma resposta clara. Novamente, as meninas não levaram a sério.

“Não, eu sou uma pessoa muito importante, meu nome não pode sair em qualquer lugarzinho”, Carolina ironizou. Maria Rita fingiu um ar superior e disse: “Ai, não sei, sôr, hoje não”.

Em seguida, elas assumiram um tom natural e deram a confirmação que eu queria ouvir.

“Pode”, Carolina falou e “pode sim”, foi o que Maria Rita disse.

Aquilo me tranquilizou.

“Tá. É, porque é importante mesmo perguntar, assim, oficialmente pra vocês. Imaginei que não teria problema nenhum, mas é importante porque... eu não posso [utilizar sem autorização]”, falei.

APÊNDICE C - Autorização

Eu, diretora do Colégio _____, autorizo Iuri Correa Soares a realizar, nas dependências dessa escola, as entrevistas com duas alunas do 1º ano do Ensino Médio, para sua pesquisa de mestrado “Um estudo narrativo sobre o significado que os alunos atribuem às experiências da aula de música na escola”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os meses de setembro e outubro de 2013.

Porto Alegre, 5 de agosto de 2013.

[Nome da Diretora]