



## **Memórias com a música em ambientes informais e religiosos: diálogos com processos formativos**

*Memories with Music in informal and religious environments: dialogues with educational processes*

Jéssica de Almeida<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Roraima

**Resumo** Este artigo tem o objetivo de discutir resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que se referem às experiências com a música e o seu ensino em contextos informais e religiosos materializadas em narrativas musicais. Tal investigação adotou, como aporte teórico, as discussões sobre os conceitos *formação* (BRAGANÇA, 2011; CHIENÉ, 2010; CUNHA, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2004; 2010a; 2010b; PASSEGGI, 2011b), *história de vida* e *narrativa* (ABRAHÃO, 2004; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; DELORY-MOMBERGER, 2011; 2014; FERRAROTTI, 2010; 2014; JOSSO, 1999; 2016; PASSEGGI, 2011a; PINEAU; LEGRAND, 2012, e outros), principalmente, considerando que visou compreender as maneiras por meio das quais acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Música produziram sentidos para seus processos formativos a partir do desenvolvimento de biografias músico-educativas. Espera-se contribuir com o debate sobre as implicações de abordagens (auto)biográficas em processos formativos de professores, sobretudo, nas inter-relações entre esses e memórias com a música.

**Palavras-chave** Ensino Superior, História de Vida, Pesquisa (Auto)biográfica, Educação Musical.

**Abstract** This article has the objective to discuss partial results of a PhD research that refers to the experience with music and its teaching in informal and religious contexts materialized in musical narratives. Such investigation adopted as theoretical framework the discussions about the concepts "formation" (BRAGANÇA, 2011; CHIENÉ, 2010; CUNHA, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2004; 2010a; 2010b; PASSEGGI, 2011b), "life history" and "narrative" (ABRAHÃO, 2004; BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDEZ, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2011; 2014; FERRAROTTI, 2010; 2014; JOSSO, 1999; 2016; PASSEGGI, 2011a; PINEAU; LEGRAND, 2012, and others), mainly considering that it aimed to understand the ways through which the academics of the Undergraduation Course in Music produced meanings for their formative processes by developing musical-educational biographies. A contribution to the debate about the implications of the (auto)biographical approaches in teachers' formative processes is expected above all in the interrelations between them and memories with music.

**Keywords** Higher Education, Life History, (Auto)Biography Research, Music Education.

Enviado em: 06/02/20 - Aprovado em: 10/04/20

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir resultados parciais de uma pesquisa de doutorado (ALMEIDA, 2019) que se referem às experiências com a música e o seu ensino em contextos informais<sup>1</sup> e religiosos. A investigação em questão teve o objetivo de compreender as maneiras por meio das quais as biografias músico-educativas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR) produziram sentidos para seus processos formativos na graduação. Neste texto, apresenta-se a análise de duas das três temáticas advindas de narrativas musicais desses acadêmicos.

Tais narrativas foram elaboradas a partir de diferentes atividades que constituíram a biografia músico-educativa, abordagem criada para a pesquisa e baseada no procedimento metodológico biografia educativa (DOMINICÉ, 2000; 2010a; 2010b). Essa nova configuração aproximou-se também das características das *autobiografias/ (auto)biografias musicais* (TORRES, 2003; 2004; 2017), além de ter delineamentos teóricos semelhantes aos da *musicobiografização* (ABREU, 2017), conceitos que têm trazido importantes contribuições para a Educação Musical. Assim, semelhante aos procedimentos descritos por Torres (2003; 2004; 2017), a biografia músico-educativa foi desenvolvida junto a três grupos de aproximadamente cinco acadêmicos e se caracteriza, resumidamente, enquanto parte de uma metodologia de pesquisa e formação desenvolvida

com pequenos grupos constituídos por sujeitos em formação (disciplina da graduação, curso de férias, curso de formação continuada, por exemplo) e está organizada a partir de um pré-momento, seguindo-se de quatro momentos com atividades individuais e coletivas. Os diferentes momentos, que incluem dois encontros presenciais, debruçam-se sobre a organização de narrativas orais, sobre a discussão de pontos consonantes e de outras perspectivas sobre o narrado. Além disso, no final do procedimento, organiza-se a escrita de uma produção final, uma biografia músico-educativa, reunindo o estudo sobre suas próprias narrativas, reflexões sobre os momentos de socialização com os demais participantes e percepções sobre o procedimento metodológico (ALMEIDA; LOURO, 2019, p. 95).

---

<sup>1</sup> Aqui, considera-se contextos informais os espaços cotidianos nos quais ocorrem práticas informais de aprendizagem musical, não-intencionais, que possuem as seguintes características: a) o aprendizado começa com músicas que os alunos escolhem para si próprios; b) o principal método de aquisição de habilidades envolve aprender música "de ouvido"; c) um aprendizado que pode ocorrer sozinho, como também com amigos, envolvendo a aquisição, consciente ou inconsciente, de habilidades e conhecimentos, seja através da audição, da imitação, do diálogo ou da observação (GREEN, 2016a).

A narrativa musical, produção discutida neste artigo, é atividade constitutiva do *Primeiro* e do *Segundo Momentos*, de quatro, da biografia músico-educativa<sup>2</sup>. O *Primeiro Momento* é caracterizado como uma animação para organizar uma narrativa de si, individual, para ser compartilhada com os demais colegas do grupo. O *Segundo Momento* é a socialização oral da narrativa musical, que reúne memórias sobre a música e pode ser organizada a partir de composições, para os demais integrantes de cada grupo.

Assim, essa atividade se caracteriza como um aventurar-se por entre histórias de vida, buscando investigar em suas memórias as pessoas, as relações, as cenas, as imagens e os significados associados à música; tudo aquilo que, de alguma maneira, formou o sujeito e se fez por ele conhecido. Nesse emaranhado de histórias, os sujeitos contam episódios selecionados de sua vida, considerando o momento em que vivem e os contextos para os quais as biografias músico-educativas são produzidas, tendo em vista os objetivos do projeto de formação, a partir do contato com os outros narradores-ouvintes que o acompanham nesse processo.

Nesse sentido, a biografia músico-educativa e, especialmente, a narrativa musical, tornam-se pertinentes para processos formativos já que configuram justamente procedimentos reflexivos que exploram contextos, julgamentos, materializações e operações sobre as experiências narradas. Ou seja, torna-se objeto de estudo cada narrativa desenhada nas relações e contextualizações percebidas pelo sujeito, afinal

O trabalho de investigação a partir de histórias de vida ou, para dizer melhor, de histórias centradas na formação, permite medir mutações sociais e culturais em vidas singulares e colocá-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas através das histórias são frequentemente confrontadas com a falta de um entendimento que permita a criatividade em nossos contextos de mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho com as histórias de vida em particular (JOSSO, 2014, p. 736 – tradução minha<sup>3</sup>).

É a relação entre subjetividade singular e plural que se mostrou um eixo articulador entre formação e pesquisa neste estudo e que também permeou o processo de análise das biografias músico-educativas, pois, como salienta Abrahão (2011), esse encontro singular-plural pode permitir compreensões mais aprofundadas sobre processos de formação dos

---

<sup>2</sup> A discussão teórica, bem como as diferentes etapas e atividades da biografia músico-educativa foram apresentadas em publicação anterior (ALMEIDA; LOURO, 2019).

<sup>3</sup> No original: El trabajo de investigación a partir de relatos de vida o, para decirlo mejor, de relatos centrados en la formación, permite medir las mutaciones sociales y culturales en las vidas singulares y ponerlas en relación con la evolución de los contextos de vida profesional y social. Las subjetividades expresadas a través de los relatos frecuentemente son confrontadas con la falta de una comprensión que posibilite la creatividad en nuestros contextos de mutación. El trabajo sobre esta subjetividad singular y plural pasa a ser una de las prioridades de la formación en general y del trabajo con los relatos de vida en particular (JOSSO, 2014, p. 736).

sujeitos, “quer da própria formação, quer dessa formação para cada um e para o contexto do social em que cada vida está inserida” (ABRAHÃO, 2011, p. 170). Outro eixo formador presente na análise, que se relaciona diretamente com o primeiro, refere-se à temporalidade narrativa, o tríplice presente da narrativa, disse Maria Helena Menna Barreto Abrahão no último Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), ocorrido em 2018, já que a maneira como cada história de vida – e também histórias coletivas – se articula(m) a um processo de formação (ou a processos de formação) pode residir na articulação do presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2006).

Tanto o primeiro quanto o segundo eixo, trabalhados em um processo de compreensão e interpretação “dos relatos com olhares cruzados” (JOSSO, 2006, p. 378), revelam saberes “subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional”, que “desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91), definindo novas relações com o saber e com a formação que contribuirão diretamente para um processo de responsabilização e autonomia sobre os processos formativos por cada sujeito.

Segundo Delory-Momberger (2014), a tarefa da formação consiste em encontrar os sentidos atribuídos aos acontecimentos por trás daquilo que impede que ele se manifeste. Assim,

A fórmula mais precisa, “tornar-se o sujeito de sua própria história”, é, por essa razão, perfeitamente significativa, pois, colocando os dois termos, o de sujeito e o de história, como evidências, ela dá a entender que o objetivo da formação é restabelecer o vínculo entre duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas, mas cuja existência como tal não é problematizada (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 93 – grifos da autora).

A biografia músico-educativa potencializa o restabelecimento desse vínculo, pois, assim como a biografia educativa, clareia a maneira como cada um pensa a sua formação a partir do convite para construir uma narrativa, tendo em vista que a reflexão proposta enriquece a maneira de pensar a formação (DOMINICÉ, 2012). Também, os momentos vividos no seio do grupo enriquecem a interpretação das narrativas<sup>4</sup> tanto no plano individual-coletivo quanto no plano investigativo, porque

cada grupo fornece sua parte a uma pesquisa que também se beneficia de múltiplos antecedentes e se prolonga ao sabor de todas as outras abordagens biográficas empreendidas. O pesquisador encontra-se no cruzamento desta fermentação reflexiva. Ele tem

---

<sup>4</sup> Destaca-se o desenvolvimento de *narrativas entrelaçadas*, no *Quarto Momento* da biografia músico-educativa, elaboradas durante o segundo encontro presencial de cada grupo, quando os participantes foram animados a conversarem sobre as percepções advindas da leitura das narrativas musicais dos colegas e de suas próprias.

seus próprios interesses. Ele vai compartilhá-los na interlocução então vivenciada nos pontos de encontro das reuniões, dos colóquios ou da escrita em comum. A pesquisa progride sustentando-se em diversos apoios que dão justiça à singularidade dos processos contados nas narrativas biográficas (DOMINICÉ, 2012, p. 30).

No entanto, essa fermentação reflexiva mencionada por Dominicé pode se configurar em um verdadeiro limbo, se olharmos para as ordens de realidade apresentadas por Bertaux (2010). Segundo ele, a realidade histórico-empírica da trajetória de cada indivíduo e, conseqüentemente, dos acontecimentos desse percurso, incluem, além de suas situações objetivas, a maneira por meio da qual ele as viveu, percebeu, avaliou e agiu em determinado momento. A realidade psíquica e semântica, o que o sujeito sabe e pensa, “resulta da totalização subjetiva que o sujeito fez de suas experiências até então” e, por fim, a realidade discursiva da narrativa (como produto) corresponde ao que o sujeito “quis dizer do que sabe (ou acredita saber) e pensa de seu percurso naquele dia diante daquela pessoa” ou grupo de pessoas (BERTAUX, 2010, p. 92).

Na tentativa de estudar essas representações, as biografias músico-educativas dos acadêmicos foram analisadas a partir do movimento proposto pela *Espiral Retroativa do Caminho para Si* (JOSSO, 2010b) que evidenciou o *processo de formação* desencadeado por meio da relação entre os três níveis do trabalho biográfico. No primeiro nível, evidencia-se o processo de formação tal qual os sujeitos narraram, destacando as experiências que se tornaram significativas para a compreensão sobre o que cada sujeito se tornou. Para eles, essa primeira etapa se caracterizou como um desbravamento sobre uma história que, muitas vezes, esteve silenciada. Na pesquisa que fundamentou este artigo, essa primeira análise recaiu sobre a narrativa musical, produzida no *Segundo Momento* do processo de construção da biografia músico-educativa, e definiu-se como uma:

[...] análise das narrativas [que] mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo) (JOSSO, 2010b, p. 94).

Apesar da análise, a que Josso se refere no primeiro nível da espiral, trata principalmente de um processo por meio do qual o sujeito olha para si e busca compreender e organizar as experiências de sua história de vida para partilhar com os demais participantes da pesquisa, alguns elementos da citação acima são caros para este estudo:

*o que foi aprendido, a consciência sobre si e sobre as relações com os outros (pessoas, espaços, situações), qualidades e fragilidades nos planos existencial, prático e reflexivo.*

Assim, as narrativas musicais foram lidas a partir das cinco categorias que marcam a *compreensão do processo de formação* (JOSSO, 2004): *periodização e momentos cruciais; domínios de aprendizagem; conhecimentos de formação; dinâmicas; atitudes e qualidades do sujeito.*

Em um processo que se desenhou como uma teia, os fios da memória, apesar de delicados, apresentaram-se resistentes (não inflexíveis), em alguns casos, como as representações da igreja e da religiosidade nas narrativas de uns e as memórias produzidas pelo convívio familiar de outros. São elos que costumam atravessar a vida dos sujeitos e sustentar *domínios de aprendizagens, gerar conhecimentos na formação e delinear dinâmicas.* Como uma teia, configurou-se em padrões simétricos em alguns casos e assimétricos em outros. No primeiro, as narrativas apresentaram padrões de comportamento, *atitudes e qualidades* do sujeito e entendimentos de mundo que pareceram acompanhar as experiências narradas e ecoar no decorrer da narrativa; no segundo, as *periodizações e momentos cruciais* oportunizaram novas ligações, outras interpretações que não revelaram alterar o padrão simétrico emergido, pelo menos de acordo com a primeira fase de análise, mas modificaram o seu desenho a partir de então, abrindo-se para novas direções e produzindo, por exemplo, outras conexões.

Também, o trabalho cointerpretativo, representado na teia como refúgio e mutação, teve uma finalidade fundamental para a sustentação da pesquisa em questão: amparou narrativas, significou experiências, ressoou na vida dos demais participantes, clareou expectativas, pintou sonhos, edificou histórias com a música, das quais sobressaem algumas características que cada um traz como refúgio e, também, possibilidade de mudança, necessidade do novo. Assim, cada sujeito, além de reverberar a sua história em uma teia produzida na alteridade, mostrou redesenhá-la em novos padrões nem sempre simétricos, seja de acordo com os seus desejos ou com as novas aprendizagens adquiridas no âmbito acadêmico.

Diante dessa complexidade, as narrativas musicais dos três grupos de acadêmicos que participaram da pesquisa foram estudadas e serão apresentadas, a seguir, a partir de uma análise sobre as temáticas emergidas entrelaçadas às marcas de compreensão do processo de formação (JOSSO, 2004). Com isso, buscou-se uma possível aproximação com a maneira através das quais os elementos das narrativas foram enunciados, dos lugares

de fala de cada um, das relações tecidas entre individual-coletivo, dos projetos revelados em cada história e das características individuais transparecidas pelas narrativas.

Assim, apresentar-se-á duas das três temáticas emergidas deste processo: as narrativas que se entrelaçaram em experiências musicais contextualizadas na igreja e as experiências musicais percebidas em espaços informais de formação, como fanfarras e bandas musicais.

### **Orar, cantar, tocar e aprender: memórias na igreja**

Mais da metade dos participantes narrou experiências musicais dentro da igreja (termo utilizado por todos esses narradores). Para alguns, tais experiências configuraram um ponto de partida para a organização da narrativa musical que, ao longo da exposição, tomou diferentes caminhos. Para outros, a temática edificou toda a construção narrativa, na qual palavras, como *significado*, *mudança*, *conexão* e *obra* adiantavam algumas interpretações posteriores sobre outras atividades da biografia músico-educativa.

Especificamente nas narrativas musicais, as experiências na igreja durante a infância e contextualizadas na família foram as primeiras memórias por elas representadas, como exemplificado a seguir: “Nasci dentro da igreja [...] Os pais forçam as crianças a aprender música pra tocar na banda da igreja [...] É uma coisa fantástica e uma influência absurda dentro da igreja” (Milton)<sup>5</sup>; “[...] um casal de músicos [...] de uma igreja bem distante se dispuseram [sic] a formar uma turma com as crianças da igreja. Me vi obrigada pelos meus pais a estudar a música (Franciele)”; [...] esse contato musical ainda quando criança, comecei a participar de uma igreja evangélica [...] eu comecei a cantar e a participar de grupos vocais e coral (Luciane).

Apesar das narrativas acima passarem a impressão de um início na música um tanto induzido pelo ambiente familiar, grande parte dos episódios narrados vinham carregados de significados interpretados como positivos para suas formações. O estudo de relações como essas, entre música e religiosidade, tem crescido nos últimos anos, inclusive na Educação Musical. No âmbito das pesquisas (auto)biográficas, cabe destacar, mais uma vez, as contribuições de Torres (2003) que, ao investigar as formas de narrar e escrever memórias, *autobiografias musicais*, de um grupo de alunas de um curso de Graduação em Pedagogia, questionou-se sobre as lembranças da música e seus entrelaçamentos com as práticas religiosas. A autora surpreendeu-se “com a multiplicidade de lembranças musicais

---

<sup>5</sup> Os nomes aqui apresentados são pseudônimos escolhidos pela pesquisadora.

imbricadas com as práticas religiosas” (TORRES, 2003, p. 117). As alunas, quando questionadas, lembraram-se de melodias, de letras e de experiências musicais, além de valores e princípios religiosos construídos junto de suas famílias nesse contexto.

Em direção semelhante, muitas das músicas trazidas pelos participantes da pesquisa de doutorado, que fundamenta este artigo, foram religiosas. As representações delas em suas vidas, como o poder transformador e o impacto da música na vida das pessoas (sua própria e de pessoas de seu convívio), ainda que priorizando aspectos mais subjetivos a questões técnicas da música, podem ser lidas em trechos de narrativas musicais, como as de Juliana, Lita e Franciele conforme trechos a seguir:

[...] cantei essa música no trabalho no dia dos pais [...] falei pra eles não observarem a questão da voz, mas a letra, porque pra mim o peso maior é na mensagem da música (JULIANA, Grupo 1, p. 5).

[...] é uma letra maravilhosa, mesmo que você não seja cristão, quando ouve essa música, você se sente tocar de alguma forma porque através da música é onde as pessoas contam histórias (LITA, Grupo 1, p. 4)

O outro hino [...] possui uma letra muito bonita que foi a letra que me deu muita força, principalmente nesse período difícil que eu passei na [universidade] federal (FRANCIELE, Grupo 2, p. 3).

As letras das músicas, segundo os excertos acima, relacionam-se diretamente com os significados que a música assume em suas formações musicais. Dessa forma, projetos de vida são desenhados a partir desse entendimento de música que se inicia na experiência religiosa. Interpretada como uma *periodização e momento crucial* na vida de Juliana, um momento de reorientação e mudança de caminho, a oportunidade de reger um coral na igreja não só contribuiu para que procurasse a formação acadêmica em música, como também desencadeou uma *dinâmica*, uma relação que reúne transformações percebidas no processo de formação articuladas em uma temporalidade, no sentido de ser tecida na relação entre si e a comunidade evangélica, e uma *atitude e qualidade* de compromisso, responsabilidade com a igreja da qual faz parte:

[...] quando a gente está à frente desses trabalhos na igreja você começa a ter a oportunidade de ampliar não só ali voltado pra igreja, mas algo tipo um projeto social, de algo que você possa preparar as pessoas (JULIANA, Grupo 1, p. 2).

Aí quando eu vou [na igreja]: “Juliana, a gente tá aguardando” – eles pensam que é pra já [a formação acadêmica], que é pra hoje. “A gente tá aguardando os projetos” – que eu falei que eu ia pegar alguns e preparar, ensinar com aquilo que eu aprender pra eu repassar pra frente. Aí eles já estão me cobrando [...] Meu Deus, não posso desistir, tenho eu continuar porque tem gente que já tá esperando uns projetos aí que eu tenho em mente (JULIANA, Grupo 1, p. 3).

Nessa construção de sentido, a dimensão subjetiva não está dissociada de sua dimensão objetiva, pois o sujeito se relaciona com ambas as dimensões “que se entrecruzam, que se afirmam, que se formam uma na outra, que se negam, onde suas ações são sentidas e significadas” (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 109). Assim, do significado da música como transformação, mudança, afeto, nasceu o desejo de retribuição, uma primeira faísca pela docência: a vontade de ensinar e sensibilizar outras pessoas, representando também um compromisso com o lugar que a fez entender a música em sua vida.

Ainda na construção de representações da música na vida dos sujeitos, constatou-se que a música, no âmbito religioso, evidencia conhecimentos na formação, significados da música para si e referenciais para interpretar conhecimentos, conforme observado nas narrativas de Juliana, Dolores e Milton:

[...] comecei a observar as letras dos hinos que eu escolhia [para cantar para uma senhora da igreja que estava passando por problemas pessoais]. Aí comecei a ver que é como eu falei, a letra tem esse poder, a música em si. E aí eu me dediquei e comecei a pensar: “não, agora o negócio é sério”. A responsabilidade quando você escolhe a música não é ser tipo... é igual a ser professor. Se a professora está lá para nos ensinar, a responsabilidade é grande. Assim como também da música pra você transmitir. Hoje eu escuto outras músicas fora do hinário, mas eu me foco muito nas letras, nas mensagens que elas trazem (JULIANA, Grupo 1, p. 4).

João Alexandre também porque ele é um exímio violonista e cantor e com ele eu aprendi o que eu sei de violão, então, foi a época que eu mais desenvolvi [...] Tudo que eu sei de bossa nova e de música brasileira foi dentro da igreja, engraçado (DOLORES, Grupo 1, p. 2).

Era aquela coisa da igreja, aqueles hinos da igreja e era bacana, era legal, aqueles encontros noturnos. Estudava de manhã, à noite se reunia. Então, a música se apresentou pra mim como uma coisa descontraída [...], de tocar, era como uma diversão (MILTON, Grupo 1, p. 1).

Assim, as músicas experienciadas nesse espaço não só oportunizaram o desenvolvimento de novas habilidades, mas também de horizontes de interpretação sobre sua constituição, usos e funções na sociedade. Se adotarmos a perspectiva de Penna (2005) sobre a ideia de poética musical, compreendemos esse processo em um contexto social e cultural que implica:

Modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas (p. 9).

Além disso, funções diferenciadas estabelecidas pelo entendimento de música na igreja produzem, também, oportunidades para aprender novas habilidades, pois, de acordo com Martinoff (2010), a música como componente essencial do culto, em sua forma vocal e instrumental, se relaciona com momentos diferentes da celebração, o que traz a necessidade de congregar pessoas musicalmente habilitadas. Com isso,

As igrejas evangélicas têm buscado manter pessoas preparadas musicalmente para liderar as atividades musicais. Algumas igrejas passaram a dar a esse líder da área de música, responsável pela condução e execução das atividades musicais eclesiais, o título de “ministro de música” ou “ministro de louvor”, especialmente àqueles que, além da formação musical, obtiveram formação na área teológico-ministerial (MARTINOFF 2010, p. 68).

Nesse sentido, parte dos participantes da pesquisa narrou *domínios de aprendizagem*, isto é, saberes produzidos por si ou pelo outro que são praticados e que se conservam ao longo do tempo, oportunizados pelo ambiente religioso, como *ser regente, aprender um instrumento musical, cantar*:

[...] quando retornei pra igreja [...] me incumbiram logo de ficar à frente de corais com regência de jovens e adolescentes [...] porém, quando você tá na frente ali você olha, eles te têm como uma base (JULIANA, Grupo 1, p. 2).

Meus tios me matricularam na igreja, o pessoal dava aula de música, principalmente de bateria. Foi realmente quando tive aula, realmente fui ter aquela base técnica, fui crescendo aos poucos, fui aprendendo (LITA, Grupo 1, p. 2).

Minha irmã me levou pra essa igreja, onde eu comecei a cantar e a participar de grupos vocais e corais. Cada vez mais eu ia apreciando, ia gostando mais da música e aprendendo a gostar mais (LUCIANE, Grupo 2, p. 1).

Na infância sempre foi grupo da igreja, grupo de crianças que vão cantar [...] Eu solava lá [...] (CAROLINA, Grupo 3, p. 1).

Tanto os *domínios de aprendizagens*, quanto os *conhecimentos na formação*, os referenciais que permitem realizar leituras sobre diferentes situações e contextos, parecem presidir uma *busca de conhecimento* na qual a *busca de sentido* também se inicia. Josso (2010b) explica que “a questão do sentido ‘para si’ dos saberes explorados pode ser desencadeadora e/ou o sentido dessa busca de conhecimento” e que parte das narrativas que emergem essa busca de sentido/conhecimento “se iniciou muito cedo com base, na maioria das vezes, em uma herança religiosa, em um compromisso familiar [...]” (JOSSO, 2010, p. 127). Normalmente, a busca por sentido não é consciente e proposital, porque não é refletida pelo sujeito que narra os episódios da vida – pelo menos nessa primeira exploração biográfica, em um compromisso consigo mesmo, com suas memórias, da maneira como elas se apresentam para o contexto narrativo.

Conforme avançam no trabalho biográfico, esses sentidos se tornam mais claros e passam a fazer parte da organização narrativa em um processo reconstrutivo de si. Isso pôde ser percebido na leitura de duas narrativas de acadêmicos que haviam realizado uma primeira narrativa de si no âmbito de uma disciplina:

Depois que a professora propôs à gente participar desse trabalho eu parei pra fazer, de fato, uma análise assim pra entender onde foi que a música entrou na minha vida, o que, de fato, representa. Até então eu estudava música, toco, mas nunca tinha feito essa autoanálise. Quando a professora propôs isso eu parei e reconstruí a minha história musicalmente falando (MILTON, Grupo 1, p. 1).

Mas por que eu entrei num curso de música? Nem tinha me atentado por que eu entrei num curso de música, porque eu já tinha vivência com a música, aquilo fez eu me inserir no Curso de Música. Eu vim perceber isso quando a professora pediu aquele trabalho (ROGER, Grupo 1, p. 2).

### **Aprendizagens cotidianas: os espaços de partilha e de conhecimentos**

Trabalhando os fios da teia, as experiências musicais coletivas oportunizadas pela participação em bandas gospel no caso de Dolores (Grupo 1), bandas de música popular narradas por Roger (Grupo 1), William (Grupo 2) e Sakai'ka 1 (Grupo 3), fanfarras e bandas marciais que fizeram parte das vidas de Milton e Dolores (Grupo 1) e João e Emília (Grupo 3) e a participação em corais relatada por Juliana e Lita (Grupo 1), por Luciane e Daiana (Grupo 2) e por Sakai'ka (Grupo 3) representaram oportunidades de aprendizado, bem como delinearam sonhos e expectativas, nos casos de Juliana e Lita (Grupo 1), Daiana (Grupo 2) e Emília (Grupo 3).

Ainda que espaços institucionalizados (conservatório ou escola de música) tenham feito parte dos fios de teia de algumas narrativas, como as de Milton e Lita (Grupo 1), de Franciele, Luciane e Daiana (Grupo 2) e de João (Grupo 3), foram as experiências de aprendizagem musical cotidianas somadas que pareceram refletir mais fortemente nas histórias de vida dos sujeitos. As bandas, apresentações e relações musicais entre colegas no âmbito escolar, por exemplo, foram espaços de trocas e de experimentações para alguns participantes da pesquisa (Milton, Roger e Elena – Grupo 1, William – Grupo 2, Emília – Grupo 3). Também, o autodidatismo permeado pelo aprendizado musical a partir da exploração de revistas de música ou *sites* da internet (Lita – Grupo 1), da observação de outras pessoas tocando/cantando (Elena – Grupo 1) e do *tirar música de ouvido* (Dolores – Grupo 1, Carolina – Grupo 3) foi um processo de aprendizagem citado pelos participantes.

Essas experiências, atravessadas por processos de ensino-aprendizagem mais ou menos organizados, conscientes ou não, acontecem em uma perspectiva cotidiana de relações, convivências e explorações. Tais experiências, muitas vezes marginalizadas pela formação acadêmica, podem ser lidas nas cinco marcas do processo de formação, tamanha a sua dimensão formadora na vida dos sujeitos. Além disso,

A compreensão da importância dos significados musicais construídos a partir das relações entre o sujeito e sua interação com o mundo tem contribuído para um olhar mais amplo da educação musical. As músicas que o sujeito produz e consome no cotidiano são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada rede de posições sociais [...] (RECK, 2017, p. 51).

Compreender esses significados musicais e suas implicações para a formação dos sujeitos demanda analisá-los segundo “[...] os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana privilegiando as relações intersubjetivas” (SOUZA, 2013, p. 4). Ao encontro disso, as narrativas musicais tornaram-se dispositivos privilegiados de acesso aos universos de compreensão e representação de cada narrador, oportunizando que eles próprios compreendessem intercomunicações entre cotidiano e formação.

*Domínios de aprendizagem como tocar música de ouvido, dinâmicas de estudo, tocar em bandas, tocar um instrumento musical, aprender um novo idioma, compor e cantar* foram identificados nas narrativas a seguir:

[...] o professor pediu pra eu tocar uma partitura [...] Mas como eu era muito esperta, eu falava que não sabia, ele tocava a música e eu com o ouvido repetia, mas não lia nada do que estava escrito lá, já querendo burlar as coisas (DOLORES, Grupo 1, p. 1).

Depois daí fui aprendendo violão com os amigos. Sempre conhecia alguém que tocava, na escola via alguém que tocava e ia pra perto da pessoa. Aí fui pegando dicas com o pessoal, me emprestando livrinho, tudo mais. Nunca parei de estudar como a maioria de vocês que aprendeu na igreja ou conservatório. Fui aprendendo com os amigos (ROGER Grupo 1, p. 1).

Sou compositora há uns oito anos. Eu comecei a compor música, primeiramente eu ia pra casa da minha vizinha (ELENA, Grupo 1, p. 1).

O que me motivou a aprender inglês foi a música, sabe? Não só inglês, vocês sabem que sou metida a querer falar alemão, puxar um mandarim, coreano ali, latim... só que uma coisa que mais fiquei surpresa é que eu não sabia inglês naquela época e eu cantei a música e fui reparar: gente, o inglês estava muito certo. Você escuta... eu aprendi uma música em francês assim (ELENA, Grupo 1, p. 1).

[...] por conta própria comecei a procurar na internet músicas com notas que eu já sabia e queria aumentar a minha técnica (LITA, Grupo 1, p. 2).

[...] nunca deixei de treinar, de dedicar, sempre tinha, quando tinha tempo, eu tocava, sempre pegava o meu violão, ou ia pra igreja e pedia pro menino pra tocar na bateria, ou, simplesmente, pedia pra tocar o teclado (LITA, Grupo 1, p. 3).

[...] nunca fiz aula de canto ou alguém aí pra ficar me guiando pra cantar. Foi mais por ouvir, de tanto ouvir e fazer, por imitação que eu fui fazendo (CAROLINA, Grupo 3, p. 5).

Segundo Green (2016a), a técnica de aprendizagem por meio da imitação, tirar música de ouvido, é uma das técnicas mais usadas pelos músicos populares. Ouvir e imitar requer elevada atenção e percepção auditiva, desconstruindo a ideia de que esses aprendizados que ocorrem de forma espontânea, – o *aprender sem querer* – seria menos legítimo que os conhecimentos desenvolvidos em espaços institucionalizados. Assim como na pesquisa da autora, as atividades em grupo mostraram-se importantes para os sujeitos, dentro dos quais se aprendem técnicas, repertório e outras habilidades que perpassam contextos ditos informais, não formais e formais (GREEN, 2016a, 2016b). Em outra publicação, a autora destaca características aprendidas nesse contexto que também são caras para os espaços institucionalizados de ensino:

A oportunidade de imitar a música de que se gosta, tocar de ouvido, trabalhar como músico e como compositor com amigos que pensam da mesma maneira e ainda por cima ser divertido, deve certamente ser um objetivo prioritário para que um maior número de alunos beneficie de uma educação musical liberal, que torne a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora. Identidade, amizade e prazer andam a par com a motivação, mas também estão ligadas a certas formas de aprendizagem: copiar músicos reconhecidos, tentar criar música dentro das sonoridades familiares, embora distinta das mesmas, trabalhar com colegas da mesma idade sem a presença de adultos. Além disso, parece que *aprender música popular abre vias para apreciar outros tipos de música, incluindo o repertório clássico*. Talvez mais significativos sejam os muitos aspectos da aprendizagem prática dos músicos populares, as atitudes e valores que eles denotam nos processos de aprendizagem – especialmente o desenvolvimento da cooperação, a tolerância, a responsabilidade, a autoestima, a alegria, o amor, a paixão pela música e o apreço que demonstram por uma grande variedade de estilos musicais – que parece serem semelhantes aos primeiros defendidos pela educação formal e que são já defendidos por muitos professores (GREEN, 2000, p. 78-79 – grifos meus).

A narrativa musical de Dolores sugere, em várias passagens, as percepções de Lucy Green. Quando a acadêmica ingressou em uma banda gospel, narrou experiências que extrapolavam o espaço da igreja, pois, segundo Dolores, teve a oportunidade de “beber de outras fontes”, aproximar-se do *rock* – que não fazia parte do repertório religioso. Esses

fragmentos de cenas que são recorrentes em sua narrativa foram interpretados como *periodizações e momentos cruciais*, pois ampliaram os seus conhecimentos musicais e abriram portas para que ela conhecesse, por meio do *rock*, a música *clássica*:

Eu tive uma banda [...] Aí foi a fase que eu bebi de outras fontes, fora da igreja. Metallica, Dream Theater [reproduz músicas das bandas] que era o que a gente tocava, e eu evolui demais, evolui mesmo na guitarra, porque eu trabalhei [reproduz uma música de Yngwie Malmsteen]. Adorava [Yingwie Malmsteen] porque misturava música clássica que eu amo, amo muito música clássica, com guitarra que é uma coisa que eu gosto [...] (DOLORES, Grupo 1, p. 2).

Assim como Dolores, Lita e Milton também viveram *periodizações e momentos cruciais* a partir de uma experiência cotidiana com a música: a primeira quando, assistindo a um filme, encantou-se por um novo estilo musical – *clássico*; o segundo no encontro com um amigo que já estudava música na igreja para ensinar-lhe flauta doce:

[...] um filme [...] que tinha uma bendita música que tocava [...] foi onde também me fez ter o interesse por música clássica, que era "Claire de Lune" de Claude Debussy [reproduz a música]. Nunca tinha muito foco pra música clássica, sempre achava que só queria tocar música dentro de igreja, música... nunca tinha um gênero perfeito, sempre me considerei bem eclética, sempre gostava de rock, gostava de RAP, gostava de música popular, dentre outras coisas. Mas foi a partir desse filme que eu comecei a gostar de música clássica. Meio que interessante porque a gente acha que apesar, é vergonhoso, um filme que é besta, mas a música que toca lá, meio que te toca. Então foi uma das músicas que me tocou e eu comecei a pesquisar sobre música clássica, comecei a procurar filmes que tinham músicas clássicas... "Fantasia" e "Fantasia 2000" da Disney, onde contém inúmeras, tanto artes visuais, tem as músicas clássicas sendo tocadas. Sempre continuei, escutar esse tipo de música foi abrindo mais, pra mim, musicalmente, algo bom. Não ser preconceituosa até esse ponto "ah, não toco música clássica porque é música de velho", não, eu gosto porque a sonoridade me toca (LITA, Grupo 1, p. 3).

Aí ele ensinou a gente a tocar um hino na flauta, todo mundo. A gente comprou, todo mundo comprou aquela flautinha lá meio desafinada e a gente tocou. E eu pensei: "caramba, é isso que eu quero". Tinha oito anos de idade. Aí minha mãe percebeu que eu me interessei por aquilo, correu atrás pra eu estudar numa escola de música no Conservatório Pernambucano de Música lá [...] aí eu comecei a estudar música (MILTON, Grupo 1, p. 1).

Uma exploração cotidiana entre amigos abriu uma nova perspectiva na vida de Milton que passou a integrar bandas marciais vinculadas à igreja e ao município, participou de conservatório e, mais tarde, ingressou em um outro curso superior de música. Isso é explicado por Lucy Green no trecho a seguir:

[...] muitos músicos que aprenderam em grande parte por meios informais experimentaram uma certa quantidade de educação musical formal. Alguns músicos são "bi-musicais" (McCarthy, 1997), tendo sido criados formal e informalmente. Programas de música para a comunidade, como cursos de treinamento para jovens, e tradições como bandas de metal, corais gospel ou escolas de samba estão entre as duas esferas (GREEN, 2016a, n.p. – tradução minha<sup>6</sup>).

Em outro contexto, o aprendizado a partir de grupos de música resultou em *domínios de aprendizagem*, segundo as narrativas de João e Emília – ambos músicos de bandas marciais ou fanfarras:

Comecei na música com 6 anos de idade numa banda marcial [...] foi o meu primeiro contato com música [...]. O meu desenvolvimento musical foi lá [...] dentro dessa banda, a gente desenvolvia grupos de amigos que tocavam em carnaval, tocavam em casamento, então tive outras vivências musicais a partir dessas amizades que eu fiz na banda [...] me proporcionou [...] o aprendizado musical inicial até o primeiro contato profissional em educação musical (JOÃO, Grupo 3, p. 1-2).

Aí o instrumento que tinha era cornetão [...] chegou dois bombardinos, olhei e disse "é meu" [...] Chegou o coronel X [...] Ele via que a gente podia ser algo além, a mais do que só aquilo, a decoreba [...] a gente começou a ter aula de teoria [...], ele fazia apostila, ensinava, ajudava [...] A gente começou a estudar muita teoria aí eu fui gostando. Nosso repertório começou a mudar, já tinha estante, já tinha partitura, então a gente já conseguia ler, as músicas foram melhorando, foi ficando mais complexo (EMÍLIA, Grupo 3, p. 2).

Nos casos acima, a aprendizagem musical resulta de uma prática coletiva, permeada por trocas entre amigos, colegas, parceiros na música. Aliás, a música, nas histórias de vida de todos os sujeitos, sempre esteve embebida de práticas coletivas, seja ouvir em conjunto, rezar, tocar, comemorar. Nessa direção, nenhum dos participantes da pesquisa separou os significados inerentes da música, aqueles relacionados aos materiais e à organização dos sons, de seus significados delineados, que trazem conotações extramusicais – "suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras", conotações que são convenções coletivas, mas também individuais, como "associações de uma canção específica a um momento memorável" (GREEN, 2012, p. 63).

Na verdade, nessa primeira parte da biografia músico-educativa, todas as músicas anteviam momentos rememorados e experiências interpessoais. Nesses espaços

---

<sup>6</sup> No original: [...] many musicians who have learnt largely by informal means have experienced a certain amount of formal music education. Some musicians are 'bi-musical' (McCarthy 1997), having been brought up both formally and informally. Community music programmes such as youth employment training courses and traditions such as brass bands, gospel choirs or samba schools stand somewhere between the two spheres (GREEN, 2016a, n.p.).

intersubjetivos, os sujeitos viram-se imbricados na música como expressão, representação, memória, mais do que formalismos, elementos técnicos, conforme observado nos trechos a seguir:

[...] gosto de algumas internacionais da Kelly Jobe que ela é evangélica também. Ela canta umas músicas com **mensagens de bem** [...]. (JULIANA, Grupo 1, p. 6 – grifos meus).

[...] usava muito Nirvana pra me **libertar** (DOLORES, Grupo 1, p. 3 – grifos meus).

A música pra mim é um **escape**, descarregar as coisas [...] Proporcionar às outras pessoas esse contato, se descarregarem na música, esse é o que me levou à graduação, que me leva à graduação pra eu conseguir me formar pra proporcionar a outras pessoas conhecerem a música [...] fui criado na igreja, mas onde for, que tiver música, tô lá, porque eu gosto de me **envolver**, cantar, dançar, tocar (MILTON, Grupo 1, p. 6 – grifos meus).

A música tem o poder de **aproximar** as pessoas [...] meu sonho sempre foi ter colegas, uma turma ligada à música [...] (ELENA, Grupo 1, p. 3 – grifos meus).

Imagina pra alguém, uma criança [...] aprender através da música coisas de como ele [seu pai] age, como ele gosta. Essa música sempre marcou o nosso primeiro encontro. Essa música que **marcou** eu conhecendo ele (LITA, Grupo 1, p. 4 – grifos meus).

A primeira [música] [...] vem falar sobre Deus te chamando para o trabalho. Então, eu sempre ouvia ele me **chamando** para trabalhar [na música] (FRANCIELE, Grupo 2, p. 2 – grifos meus).

A música [...] tem um **poder** muito grande de **mudar**, de **moldar** as pessoas. De dar uma direção, uma melhoria na vida espiritual, na vida física também, na saúde (LUCIANE, Grupo 2, p. 4 – grifos meus).

Cantar, cantar, cantar, meu desejo sempre foi esse. Não para me apresentar para uma plateia, mas somente pelo **prazer** de cantar [...] (DAIANA, Grupo 2, p. 5 – grifos meus).

Existia um **sentimento** forte por música e isso me levou a escolher o curso [...] (WILLIAM, Grupo 2, p. 1 – grifos meus).

A partir dos anos de 83 [...] comecei, também, a ouvir outros tipos de música, que eu me **identifico** bastante até hoje que é a música de protesto (SAKAI'KA, Grupo 3, p. 1 – grifos meus).

Talvez o fato de a música significar tantas coisas diferentes torna ainda mais delicada a relação entre professores e alunos no âmbito universitário. Há uma ligação entre sujeitos e música para além do interesse técnico-instrumental-vocal-pedagógico. Nessa perspectiva, Green (2012, p. 63) explica que há uma experiência “de celebração musical quando há uma inclinação positiva a ambos significados”, inerentes e delineados, quando

os sujeitos compreendem, em algum grau, a sintaxe musical e, não menos importante, quando as delineações correspondem a assuntos com os quais os sujeitos se sentem bem.

Para alguns autores, as aprendizagens fora da escola são consideradas não formais e/ou informais. Tal perspectiva estabelece uma dicotomia entre aquilo que é aprendido na escola e aquilo que é aprendido fora dela. No entanto, autores como Souza (2008; 2013) tomam essa questão como aprendizagens cotidianas. No dia a dia, pode-se aprender dentro e fora da escola. Ambos os contextos de aprendizagem, ambientes religiosos e informais, pareceram carregar episódios nos quais a música ocupou diferentes posições e provocou, por isso, distintas reações e interpretações.

Desse modo, aproximações entre tais significados e a formação universitária revelaram-se motivações para buscar um curso superior em música e nele permanecê-lo, conforme apresentado por alguns participantes:

- Juliana (Grupo 1) ingressou no curso buscando formação docente para desenvolver um projeto (pessoal e profissional) com a comunidade evangélica responsável pela sua formação musical, espaço onde vivenciou também suas primeiras experimentações docentes.
- Franciele e Luciane (Grupo 2), em direção semelhante, procuraram formação acadêmica para aperfeiçoar conhecimentos musicais e pedagógicos a fim de desenvolver projetos de educação musical em sua igreja. Atitudes e qualidades desenvolvidas na igreja acompanham-nas durante o curso, seja na maneira de estudar, no relacionamento com os demais colegas ou na leitura que fazem da didática de alguns professores.
- Emília (Grupo 3) sempre quis ser professora, porém, ao ingressar no curso de música, sentiu-se acuada, diminuída. Sentia não saber nada, porque o seu único contato com a formação musical havia ocorrido em fanfarras. Tudo que ela conhecia vinha desse ambiente que, no início da graduação, não era refletido nos conteúdos e discussões das disciplinas. O contato com um professor formado também em banda de fanfarra somado à participação em disciplinas voltadas à docência permitiu o encontro com a formação e com a conscientização sobre os sentidos dela para si.

Josso (2016) aponta que as dialéticas desenhadas nas histórias de vida, como "autonomização, responsabilização, dependências, escolhas de orientação, demandas interiores [...], o lugar de encontros [...] ou as pessoas que influenciaram as opções, os engajamentos [...] nutrem a dinâmica interior, e tentam configurar-se em projetos de vida" (n.p.). Por outro lado, ainda que as narrativas musicais tenham possibilitado essas

primeiras inter-relações entre histórias de vida e formação acadêmica a partir de projetos pessoais e profissionais, entende-se que esses podem se transformar no decorrer da graduação, pois, segundo Josso (2016), algumas das demandas de formação carregadas consigo no início do curso superior, por exemplo, não são garantias para que haja, de fato, formação. Isso quando se “compreende formação no sentido de que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa” (n.p.), o que provoca a reflexão sobre os próprios Cursos de Licenciatura em Música e o quanto afetam os sujeitos em formação ou não os afetam.

### **Considerações**

Ao discutir fragmentos de narrativas musicais referentes às experiências com a música e o seu ensino em contextos informais e religiosos, percebe-se a multiplicidade de interpretações e relações estabelecidas com a música e o quanto os sujeitos carregam significados musicais inerentes e delineados (GREEN, 2012) desses espaços no presente. Abordagens (auto)biográficas, como a biografia músico-educativa, nesse contexto, oportunizam que narrativas como as aqui apresentadas sejam organizadas, apreciadas e refletidas.

É nesse movimento que se encontra uma das contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a formação de professores. Especificamente sobre a formação de professores de música, algumas pesquisas com esse cunho, na Educação Musical, questionam-se sobre “como nos tornamos professores”. Busca-se compreender a constituição da docência de estudantes de música (SILVA, 2016), a compreensão da construção de laços entre a escola de educação básica e professores de música (FIGUEIRÔA, 2017) e como ocorre a formação do educador musical em campo (GAULKE, 2013), por exemplo.

São pesquisas que, somadas a outras tantas nos últimos anos (ABREU, 2011; ALVES, 2015; LOPES, 2014; NETO, 2014; RASSLAN, 2014; TAVARES, 2017; VIEIRA, 2017; WEBER, 2014 e outros), têm contribuído para a edificação de novos sentidos para a formação do professor de música: que bebe do passado, projeta-se no futuro e reflete no presente; que se permite dançar entre os sujeitos em formação, esses ditando o seu ritmo dialogado com o currículo, por exemplo.

Espera-se que o artigo contribua com o debate sobre as implicações de abordagens (auto)biográficas em processos formativos de professores, sobretudo, nas inter-relações

entre esses e memórias com a música e seus impactos em projetos de formação – pessoais e institucionais.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224. ABREU, 2011

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

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

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 207-227, 2017.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa**: produção de sentidos em meio à teia da vida. 2019. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ALMEIDA, Jéssica; LOURO, Ana Lúcia. Biografia músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 94-112, 2019.

ALVES, Gislene de Araújo. **A construção da identidade profissional de licenciandos e música da UFRN**: um estudo de narrativas autobiográficas. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

BERTEAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Oaul: Paulos, 2010.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

CHIENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010, p. 129-142.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGU, Rita de Cassia (Org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 199-214.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Traduzido por Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our lives**: using educational biographies with adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010a, p. 81-95.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010b, p. 143-153.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei, et al. (Org.). **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010, p. 31-58.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. **Construção de laços pelas experiências com as escolas Parque de Brasília**: a história de vida de duas professoras de música. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto n. 2, p. 65-80, 2000.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**: a way ahead for music education. New York: Routledge, 2016a. E-book.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. New York: Routledge, 2016b. E-book.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOSSO, Marie-Christine **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadores, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRRN, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 735-761, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, n.p. E-book.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINOFF, Eliane H. da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, 2010.

NETO, Antonio Chagas. **Tornar-se professor particular de violino: uma pesquisa biográfica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica em educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011b.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-16, 2005.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.

RASSLAN, Simone Nogueira. **O sujeito-ator e a música na constituição de si: uma perspectiva narrativa – biográfica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RECK, André Müller. **Narrativas religiosas no ensino superior em música: uma abordagem (auto)biográfica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, Maria Goretti Herculano. **Ao tecer somos tecidos: (re)significando a docência na constituição do habitus em estudantes de Música – Licenciatura**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões: In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 7-12.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano o, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara (Org.). **Educação Musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, p. 11-30.

TAVARES, Ibbertson Nobre. **Experiências formadoras e habitus musical no Cariri cearense**: a história de vida desvelando minha formação docente. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identities Musicais de Alunas de Pedagogia**: músicas, memória e mídia. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade**: “quando soube que cantar era rezar duas vezes”. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, 2004, p. 63-68.

TORRES, Maria Cecília. Narrativas dos movimentos de uma tese: apresentar as entrevistadas e narrar o narrado. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 644-657, 2017.

VIEIRA, Karina Firmino. **Ser professor de música de projeto social**: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Juliana de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

---

<sup>i</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação (2016) e Licenciada em Música (2012) pela mesma instituição. É membro dos Grupos de Pesquisas Autonarrativas de práticas musicais (NarraMus) e Musicologia na Amazônia (MusA) e pesquisa a formação e atuação de professores de música em diferentes contextos a partir de abordagens (auto)biográficas. É coordenadora da região Norte na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e representante do estado Roraima e no Fórum Latino-americano de Educação Musical (Fladem).

Como citar esse artigo:

ALMEIDA, Jéssica de. Memórias com a música em ambientes informais e religiosos: diálogos com processos formativos. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 147-168, jan./abr. 2020.