



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO ARTES - IARTE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS MUSICAIS NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM MUSICAL “NUNCA ESTOU SÓ”**

Uberlândia, dezembro de 2018.

PAULO JORGE GONÇALVES VALADÃO

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS MUSICAIS NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM MUSICAL “NUNCA ESTOU SÓ”**

Trabalho de conclusão de curso apresentado em cumprimento da disciplina Pesquisa em Música 3 do Curso de Graduação em Música (Licenciatura) - Piano da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da profa. Dra. Lília Neves Gonçalves.

Uberlândia, dezembro de 2018.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela vida imerecida concedida a mim, por intermédio de sua graça, pelo seu amor inestimável e pelas oportunidades que essa vida proporciona de me relacionar com a música.

Agradeço à minha mãe pelos sacrifícios realizados como muito amor materno para que eu estudasse música.

Agradeço à minha esposa pelo apoio dado à minha carreira musical desde que nos conhecemos.

Agradeço aos meus irmãos por me incentivarem nos estudos musicais ao torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço à minha avó por ter me ajudado a continuar estudando música com seu encorajamento, quando eu já não podia mais.

Agradeço à minha orientadora por ter me ensinado a ver a pesquisa em música com outros olhos e ter se dedicado tanto às minhas orientações.

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa por compartilharem suas experiências musicais, sem as quais este trabalho não seria possível.

Agradeço à banca pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

Agradeço ao Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, pelas aprendizagens musicais proporcionadas.

## Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa realizada no âmbito da educação musical, em diálogo com a sociologia, sobre experiências de aprendizagens musicais de músicos do grupo “Amor Inestimável” (AMI) no processo de construção do álbum musical “Nunca estou só”. Os dados foram coletados por meio de quatro entrevistas feitas com quatro músicos do grupo AMI e foram analisados: sob a ótica da educação musical como prática social proposta por Souza (2004), sob o conceito de experiência concebido por Larrosa (2011) e sob a perspectiva da experiência social elucidada por Dubet (1994). Se a experiência é o que marca (o que transforma) e esse marcar contribui substancialmente para a construção do indivíduo como sujeito social, é de suma importância que a educação (e nesse caso a educação musical) valorize as experiências dos sujeitos ao praticar socialmente o ensino aprendizagem. Portanto, na presente pesquisa, experiências de músicos são percebidas como experiências de aprendizagens musicais à medida que os entrevistados denotam sentidos musicais às suas experiências e constroem o saber da experiência. Essas experiências também são percebidas como ferramentas de socialização, por meio da música, ao serem dispostas em um processo de construção coletiva em que os indivíduos são separados por uma distância física e temporal. Com essas considerações, nota-se a possibilidade de diálogo entre o professor de música e as experiências cotidianas de seus alunos na construção de experiências de aprendizagens musicais se a intencionalidade do seu ensino for a educação musical como prática social.

**Palavras-chave:** educação musical, experiência, experiência de aprendizagem musical, sentido musical, educação musical como prática social.

## **Lista de figuras**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Primeira formação do “Agnus Musical” .....               | 47 |
| Figura 2 - Segunda formação já como “Amor Inestimável” .....        | 47 |
| Figura 3 - Reunião pré-produção. ....                               | 50 |
| Figura 4 - Henrique gravando a bateria no estúdio. ....             | 51 |
| Figura 5 - Daniel gravando baixo, guitarra e violão no estúdio..... | 53 |
| Figura 6 - Teclados utilizados por Paulo na gravação.....           | 54 |
| Figura 7 - Samuel gravando o violino no estúdio. ....               | 55 |
| Figura 8 - Sara gravando sua voz no estúdio.....                    | 56 |
| Figura 9 - Capa do álbum “Nunca estou só”.....                      | 59 |

## **Lista de quadros**

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Dados das entrevistas realizadas na pesquisa .....   | 38 |
| Quadro 2 - Músicas gravadas para o álbum “Nunca estou só” ..... | 58 |

### **Lista de siglas**

ABRAMUS – Associação Brasileira de Música e Artes

AMI – Amor Inestimável

ECAD – Escritório Central de Arrecadação e Distribuição

EMMSP – Escola Municipal de Música de São Paulo

ISRC – International Standard Recording Code (Código de Gravação Padrão Internacional)

## Sumário

|                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>10</b> |
| 1.1 Justificativa da pesquisa .....                                                                         | 13        |
| 1.2 Estrutura e organização deste trabalho .....                                                            | 17        |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>                                                                           | <b>18</b> |
| 2.1 Conceitos de experiência e suas implicações na aprendizagem musical .....                               | 18        |
| 2.2 Educação musical como prática social: um jeito de pensar as experiências de aprendizagens musicais..... | 24        |
| 2.3 Espaços de ensinar e aprender música e de vivenciar experiências de aprendizagens musicais.....         | 25        |
| <b>3 A METODOLOGIA.....</b>                                                                                 | <b>31</b> |
| 3.1 Pesquisa qualitativa .....                                                                              | 31        |
| 3.1.1 A pesquisa qualitativa como forma de investigação .....                                               | 31        |
| 3.1.2 A construção do objeto e do método .....                                                              | 32        |
| 3.2 Entrevista como procedimento de levantamento de dados.....                                              | 33        |
| 3.2.1 Os entrevistados .....                                                                                | 34        |
| 3.2.2 A elaboração do roteiro da entrevista .....                                                           | 35        |
| 3.2.3 Realizando as entrevistas .....                                                                       | 37        |
| 3.3 Aspectos éticos .....                                                                                   | 38        |
| 3.4 Sobre a análise .....                                                                                   | 39        |
| <b>4 O GRUPO “AMOR INESTIMÁVEL” (AMI) E O PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO ÁLBUM “NUNCA ESTOU SÓ” .....</b>          | <b>42</b> |
| 4.1 O nascimento do grupo musical AMI .....                                                                 | 42        |
| 4.2 O processo de produção do álbum “Nunca estou só” .....                                                  | 48        |
| 4.2.1 Primeira etapa da gravação.....                                                                       | 49        |
| 4.2.2 Segunda etapa da gravação .....                                                                       | 57        |
| <b>5 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE MÚSICOS DO GRUPO AMI.....</b>                                                 | <b>61</b> |
| 5.1 Primeiras experiências musicais: relatos marcantes na infância e adolescência .....                     | 61        |
| 5.1.1 Familiares que tocam instrumentos: ser músico .....                                                   | 62        |
| 5.1.2 Exploração do instrumento musical: o princípio da liberdade e aprendizagens singulares .....          | 64        |
| 5.1.3 Aulas particulares ou com familiares ou com amigos: aprendizagens extraescolares .....                | 67        |

|                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.4 Contato com grupos musicais: fator motivacional.....                                             | 70         |
| 5.2 Experiências com escolas de música: aprendizagens técnicas e teóricas e formação profissional..... | 72         |
| 5.3 Experiências profissionais: trabalhar é também aprender .....                                      | 76         |
| 5.3.1 Participação em grupos musicais .....                                                            | 76         |
| 5.3.2 Atuação como professor de música.....                                                            | 79         |
| <b>6 A PARTICIPAÇÃO NO ÁLBUM “NUNCA ESTOU SÓ” COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL.....</b>                         | <b>81</b>  |
| 6.1 A construção do álbum “Nunca estou só” como experiência social .....                               | 81         |
| 6.2 O processo de criação: imprevisibilidade na experiência.....                                       | 82         |
| 6.3 O processo de gravação: relatos de experiências .....                                              | 89         |
| 6.3.1 A experiência de gravar: o princípio da singularidade e a característica de heterogeneidade..... | 89         |
| 6.3.2 Experiências marcantes na gravação: o princípio da passagem .....                                | 94         |
| 6.3.3 As referências musicais pensadas pelos músicos na gravação: não alienação social .....           | 101        |
| 6.4 A construção coletiva: criando e tocando juntos em tempos e espaços diferentes .....               | 105        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                    | <b>116</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                 | <b>127</b> |
| APÊNDICE A .....                                                                                       | 127        |
| APÊNDICE B .....                                                                                       | 130        |
| APÊNDICE C .....                                                                                       | 133        |
| APÊNDICE D .....                                                                                       | 138        |
| APÊNDICE E .....                                                                                       | 143        |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se na área da educação musical, dialoga com algumas ideias da sociologia e tem como objetivo compreender experiências de aprendizagens musicais de músicos do grupo “Amor Inestimável” (AMI) no processo de construção do álbum “Nunca estou só” (2017)<sup>1</sup>.

O grupo AMI<sup>2</sup> – que originalmente se chamava “*Agnus Musical*” – foi criado por mim na cidade de Uberlândia (MG), no ano de 2013, com o intuito de oferecer o serviço de música ao vivo para casamentos (foco principal) e para demais tipos de eventos comemorativos, como formaturas e eventos empresariais. Esse grupo<sup>3</sup> era formado por: um baterista que também toca saxofone, uma cantora, um guitarrista que também toca violão e contrabaixo, um pianista que também toca percussão (eu), um violinista e uma violoncelista.

Além dos objetivos financeiros que eu tinha ao criar o AMI, eu acreditava que a realização de um trabalho musical recorrente com outros músicos profissionais poderia me proporcionar uma constância de experiências não vivenciadas durante minha formação musical escolar e acadêmica. Experiências que envolvem, por exemplo, tocar em conjunto, utilizando o piano como instrumento acompanhador e/ou a improvisação em diferentes gêneros musicais, respeitando as particularidades tanto dos gêneros, quanto do grupo musical.

Eu buscava também, por meio do AMI, criar um tipo de “laboratório pessoal” em que eu pudesse empregar, em diferentes situações, conhecimentos técnicos aprendidos na minha formação musical no conservatório e na universidade (como a composição, o arranjo, a interpretação musical, entre outros).

É fato que a observação, a imitação, a experimentação e a interação são fundamentais para a aprendizagem musical. Feijó, Andrade e Silva (2017) afirmam que “desde a infância, o sujeito realiza uma série de aprendizados decorrentes de sua

---

<sup>1</sup> A palavra “álbum” aqui é entendida como “aquele produto da indústria fonográfica que circunscreve sonora e tematicamente a criação dos músicos e apresenta uma série de características, tais como: a ordem predeterminada das faixas, a incorporação de elementos gráficos, como fontes e imagens para compor a capa, contracapa, encarte e uma certa unidade sonora ou ‘continuidade lógica’” (WALTENBERG, 2016).

<sup>2</sup> Neste trabalho, o grupo “Amor Inestimável” será referido como AMI.

<sup>3</sup> Apesar do produto musical do AMI ainda estar disponível nas mídias digitais, o grupo não está mais ativo com o nome e com a formação de origem.

interação com o meio físico e social valendo-se da observação, experimentação, imitação e interação com parceiros mais experientes” (p. 6). Então, desde o lançamento do AMI, eu<sup>4</sup> observava como os músicos do grupo “acionavam” seus conhecimentos musicais e os “mesclavam” com novos conhecimentos ao vivenciarem diferentes situações em nossas atividades e, mais do que observar, eu buscava desenvolver em mim mesmo, por meio da imitação e da experimentação, algumas habilidades musicais que eles possuíam e que eu acreditava serem importantes para a minha atuação profissional.

Eu também percebia (e admirava) as experiências de aprendizagens musicais dos músicos do AMI e buscava interagir e entender como elas se relacionavam com as diversas situações que vivenciávamos juntos. Uma das principais atividades realizadas pelo AMI, que pode exemplificar a profusão de experiências de aprendizagens musicais do grupo, foi a construção do álbum “Nunca estou só”<sup>5</sup>.

Na construção desse álbum, pude acompanhar quase todo o processo de produção e, particularmente, senti que cresci muito como músico em pouco tempo. Além disso, percebi que os músicos compartilhavam (entre si e comigo) experiências de aprendizagens musicais. Eles agiam como professores e alunos simultaneamente e os seus compartilhamentos eram muito prolíficos. Esse contato despertou minha curiosidade e me instigou escolher o tema da presente pesquisa.

Particularmente, eu havia percebido o quanto cresci musicalmente com as minhas experiências na construção do álbum. Logo, eu também queria saber quais foram as percepções dos músicos sobre essa construção e como eles relacionavam suas “experiências musicais anteriores” com as “experiências de aprendizagens musicais vivenciadas durante” a construção do álbum.

Uma vantagem de entender as experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI em um processo de construção coletiva é a possibilidade de se desvelarem formas de se relacionar com a música<sup>6</sup>, engajadas com experiências diversas no cotidiano. Nesse sentido, Giroux (1999) afirma que:

---

<sup>4</sup> Em algumas partes do presente trabalho, escrevo na primeira pessoa como um “narrador reflexivo [...] em que os discursos na primeira pessoa e na terceira pessoa se alternam, de modo a iluminarem-se reciprocamente” (COLOMBO, 2005, p. 283).

<sup>5</sup> A partir desse ponto, me referirei, na maior parte das vezes, apenas a álbum quando precisar mencionar o álbum “Nunca estou só”.

<sup>6</sup> Em muitas partes do texto do presente trabalho, a palavra música será utilizada em seu mais amplo significado que envolve não apenas uma sequência de sons e silêncios musicais compostos,

a noção da experiência deve ser situada dentro de uma teoria da aprendizagem, dentro de uma pedagogia. Não se pode negar que os alunos têm experiências e não se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizagem, mesmo que se possa dizer que são limitadas, iníquas, infrutíferas ou seja o que for. Os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhes proporcionam uma voz distinta. Podemos engajar criticamente essa experiência e ir além dela. Mas não podemos negá-la (GIROUX, 1999, p. 28 apud CORRÊA, 2000, p. 21).

O compartilhamento de experiências é como duas pessoas olhando para um globo terrestre por ângulos diferentes. De um lado, uma pessoa pode ver apenas uma metade do globo e, do outro lado, a outra pessoa pode ver apenas a outra metade do globo. Se ambas as pessoas compartilharem suas visões e formas diferentes de olharem o mesmo globo, elas poderão enxergar esse globo de forma mais ampla do que poderiam ver sozinhas. Logo, nesta pesquisa, é possível conhecer diferentes visões sobre a aprendizagem musical no cotidiano, a partir da noção de experiências de aprendizagens musicais de músicos profissionais.

Tendo em vista a gama de reflexões e de discussões que esta investigação poderia proporcionar, este trabalho restringiu-se ao seguinte objetivo:

– Compreender experiências de aprendizagens musicais de músicos do grupo AMI no processo de construção do álbum “Nunca estou só”.

Para alcançar esse objetivo, o trabalho teve como objetivos específicos:

- Levantar as características do AMI em termos de organização e de objetivos e relacioná-las com as experiências de aprendizagens musicais de músicos na construção do álbum;
- Levantar experiências musicais (profissionais e de formação musical) de músicos do AMI que podem ser relevantes nas experiências de aprendizagens musicais vivenciadas na construção do álbum;
- Mapear as referências musicais utilizadas por músicos na construção do álbum e identificar suas possíveis relações com as experiências de aprendizagens musicais de músicos;
- Identificar habilidades musicais acionadas por músicos na construção do álbum (como por exemplo, “tirar músicas de ouvido”, engendrar progressões harmônicas,

---

registrados e/ou tocados e reconhecidos pelo senso comum como música, mas toda a completude dos assuntos, atividades, definições incertas e representações do que se possam entender como musicais ou pertencente ao âmbito da música.

elaborar arranjos musicais, compor, etc.) e relacionar essas habilidades com as experiências de aprendizagens musicais dos próprios músicos;

- Entender como foi a construção coletiva do álbum a partir de olhares individuais de músicos sobre esse processo;
- Entender como músicos enxergam as próprias experiências de aprendizagens musicais em relação às situações ocorridas durante a construção do álbum e como eles percebem essas experiências individuais relacionadas com experiências de outros participantes.

A partir dos objetivos acima, a presente pesquisa pode ser importante para a área da educação musical por fornecer subsídios para o entendimento de como podem acontecer experiências de aprendizagens musicais em práticas musicais coletivas no cotidiano de músicos profissionais.

## 1.1 Justificativa da pesquisa

Concomitantemente à gravação do álbum do AMI, eu estava matriculado na disciplina Pesquisa em Música I do Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que os alunos precisavam definir um tema de pesquisa e escolher um orientador para a realização do trabalho de conclusão do curso. Na época estava eufórico com o que havia aprendido durante a construção do álbum. Por estar vinculado a uma formação tradicionalista com métodos padronizados e formalidades técnicas, durante a minha trajetória musical e, apesar de na época da construção do álbum eu já ser um músico relativamente experiente, ter passado por diversos palcos e ter dado aulas a várias pessoas, eu não enxergava como eu poderia aprender música no dia a dia sem a necessidade de estar em uma sala de aula.

Estar no estúdio e vivenciar um “método diferente” de pensar música, sem o compromisso cativo com técnicas e com regras estilísticas, foi como um *insight*<sup>7</sup> que relacionou diversas possibilidades em minha mente ainda não experimentadas por mim (apenas idealizadas e teorizadas em livros que havia lido). Percebi naquela

---

<sup>7</sup> “*Insight* é um substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação” (Disponível em: < <https://www.significados.com.br/insight/> > Acesso em: 11 nov. 2018). Eu utilizei a palavra *insight* nesse contexto, pois apesar de eu já ter vivido outras situações semelhantes de produção musical, foi especificamente no processo de construção do álbum que eu observei sob a perspectiva da educação musical e, finalmente, percebi a potencialidade das experiências de aprendizagens musicais como processo educativo.

“simples gravação”, o potencial das experiências de aprendizagens musicais no processo de formação e/ou de educação musical.

Em meus pensamentos, as experiências de aprendizagens musicais vividas nesse processo saíam da condição de alternativa de ensino, em oposição à teorização e passava a ocupar parte fundamental e essencial da educação, como processo indissociável do ensino aprendizagem<sup>8</sup> musical. Dewey (1979) já dizia que “uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável” (DEWEY, 1979, p. 158 apud NICOLODI, 2013, p. 152). Apesar de possuir um conceito de experiência relacionado com a experimentação, Dewey (1976) valoriza a experiência como um processo de aprendizagem eficiente e reforça que se “o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e cousas significa que a educação é, essencialmente, um processo social” (p. 54).

Durante a construção do álbum, o que vivenciávamos como músicos, produtores, compositores, arranjadores, entre outras categorizações de atuações musicais específicas, estava estritamente vinculado ao processo do outro, de modo que cada vivência poderia de se tornar uma experiência social potencialmente educativa.

Essa noção de experiência social – abordada sob a perspectiva de Dubet (1994) no capítulo dois do presente trabalho – orienta reflexões sobre os acontecimentos da construção do álbum. O grupo era formado por pessoas heterogêneas oriundas de realidades distintas que atuaram ativamente e que construíram os vários sentidos das suas atividades por meio de princípios da própria “heterogeneidade” (DUBET, 1994).

Para pesquisadores da educação musical, o meu *insight* não é novidade e tem sido discutido há bastante tempo com conclusões já definidas. Nesse momento, a pesquisa na área de educação musical está muito mais avançada do que minhas singelas reflexões a respeito das experiências de aprendizagens musicais durante um processo de produção e gravação de um álbum. Mas, ainda assim, sinto que alguns paradigmas da educação musical não se consolidaram como uma realidade nas escolas e academias do Brasil, enquanto, em contrapartida, emanam-se pluralidade

---

<sup>8</sup> Ensino aprendizagem – escrito dessa forma indica que quem ensina aprende, quem aprende ensina a quem o ensina.

e solidez de ensino aprendizagens nas festas culturais, nos estúdios, nas produções musicais e nas mídias. Muitos professores de música não percebem o potencial educativo das experiências, valorizando apenas o processo educativo formalizado pela escola com a presença do professor. Por isso tenho necessidade de abordar a relação entre experiências e aprendizagens musicais no presente trabalho.

Em um de seus textos, Souza (2004) reforça meu sentimento ao refletir sobre a música como um “fato social” e as implicações desse processo social envolvido no ensino aprendizagem de música, afirmando que a esse fato “os professores de música parecem ainda dar pouca atenção” (p. 8). A autora aponta que no ensino, “a música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural” (SOUZA, *ibid.*, p. 8). Ela confirma que “nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical” (SOUZA, *ibid.*, p. 8).

No âmbito da educação musical como prática social (SOUZA, 2004), sabe-se que é possível ensinar e aprender música em qualquer evento e/ou situação que se proponha direta ou indiretamente a produzir relações sócio musicais com as pessoas envolvidas. Ouso dizer, baseado em simples observações despretensiosas do cotidiano, que, muitas vezes, é mais prazeroso aprender e/ou ensinar música em experiências familiarizadas pelas vivências aprazíveis dos envolvidos nas situações do dia a dia, do que pela imposição de conceituações obrigatórias desvinculadas da carga de experiências que o indivíduo vivenciou/vivencia em sua história de vida. Sobre esse assunto, Souza (2004) afirma que:

a compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p.10).

O mundo social é potencialmente educativo e o professor pode valer-se da abundância de oportunidades educacionais promovidas no/pelo próprio cotidiano, para relacionar as experiências vinculadas aos seus alunos no ato de professorar ou

na posição de colaborador da educação, por meio da comunicação interlocucional<sup>9</sup>. Já o pesquisador pode colaborar com o ensino aprendizagem musical, observando experiências de aprendizagens musicais de indivíduos em diferentes grupos sociais e investigando essas experiências de modo a proporcionar mais lucidez sobre como são transmitidos e apropriados os conhecimentos musicais socialmente e a sustentar ideias pedagógicas que os professores podem utilizar em suas atividades educativas sob a visão da música como prática social.

Enquanto pessoas sentem e entendem a música “na pele” em experiências vivenciadas longe de instituições de ensino de música, muitos daqueles que escolheram se dedicar mais ao aprendizado da música nessas mesmas instituições, recebem procedimentos pedagógico-musicais permeados por teorizações desconexas das realidades sociais às quais os indivíduos pertencem. É por isso que, apesar de já ter ouvido sobre a possibilidade de uma aprendizagem experiencial, eu só pude compreender a potencialidade das experiências de aprendizagens musicais quando pude experimentá-las e observá-las com um olhar da educação musical, enquanto campo de conhecimento, em um processo de gravação musical. Mais do que isso, essas experiências me instigaram a pesquisar, seja para reforçar o que está sendo dito pelos pesquisadores sobre o valor e o potencial da experiência de aprendizagem musical nos processos pedagógicos-didáticos-educacionais do ensino musical, seja para incitar o leitor desta pesquisa a buscar e/ou perceber as próprias experiências de aprendizagens musicais no seu cotidiano (tanto “músico de carteirinha”<sup>10</sup> quanto “músico de nascença”<sup>11</sup> que todos somos), vinculando suas conexões cognitivas a uma consciência de construção social no processo educativo musical.

---

<sup>9</sup> Neologismo que utilizo aqui para adjetivar uma forma de comunicar que não seja unidirecional, mas que valorize a multidirecionalidade na comunicação educativa, ou seja, não apenas o professor comunica e transmite seus conhecimentos aos seus alunos, mas o aluno também comunica e transmite conhecimentos ao professor e a seus pares no compartilhamento de experiências de aprendizagens. Ainda que esse neologismo remeta às teorias do ensino interlocucional, a intencionalidade do uso da palavra nessa frase não é a de referenciar essas teorias.

<sup>10</sup> “Músico de carteirinha” aqui remete ao músico que se considera profissional ou preparado para atuar profissionalmente na área da música.

<sup>11</sup> “Músico de nascença” aqui considera-se que todo ser humano é por natureza (seja biológica ou social) apto a produzir música nas suas mais variadas formas.

## 1.2 Estrutura e organização deste trabalho

O presente trabalho foi organizado em sete partes.

Na primeira parte, faço uma introdução em que contextualizo a minha motivação para criar o AMI e o meu interesse em pesquisar as experiências de aprendizagens musicais de músicos pertencentes a esse grupo. Também apresento os objetivos do trabalho e justifico a realização desta pesquisa, discutindo sua relevância para a educação musical.

Na segunda parte, abordo o referencial teórico utilizado para a interpretação dos dados levantados. Um referencial que tem como base o conceito de experiência de Larrosa (2011), a visão de experiência social de Dubet (1994) e a educação musical como prática social proposta por Souza (2004). Além disso, contextualizo as perspectivas desse referencial, explanando sobre aprendizagem de música em espaços diversos.

Na terceira parte, eu explico o procedimento de coleta de dados realizado por meio da entrevista compreensiva e o método de análise desta pesquisa, fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa.

No intuito de contextualizar os capítulos 5 (cinco) e 6 (seis), na quarta parte, relato a história do AMI, desde sua criação até o lançamento do álbum “Nunca estou só”. Também descrevo o processo de construção desse álbum.

Na quinta parte, faço a análise das experiências musicais que ocorreram ao longo da vida dos músicos entrevistados sob a perspectiva do conceito de experiência proposto por Larrosa (2011), relacionando com a educação musical como prática social, apresentada por Souza (2004).

Na sexta parte, a análise é concentrada nas experiências musicais que músicos do AMI dispuseram na construção do álbum “Nunca estou só”, a partir das concepções de Dubet (1994) sobre experiência social com a complementação das ideias de experiência de Larrosa (2011) e da educação musical como prática social de Souza (2004).

Por fim, deixo minhas considerações sobre a experiência que vivenciei ao pesquisar as experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI no processo de construção do álbum “Nunca estou só”.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Conceitos de experiência e suas implicações na aprendizagem musical

As discussões sobre o significado de experiência perpassam por diversas definições. De acordo com Marques (2011),

são muitas as vertentes que discutem sobre experiência [...]. Larrosa (2002) trata a experiência no sentido de algo transformador. Josso (2004) aborda a questão pelo ponto de vista da experiência enquanto formadora. Matos (2004) discute a experiência no vivido, nas vivências, e Lins de Barros (2006) defende que a experiência e a memória são objetos de estudos que devem ser considerados juntos para entender a construção social de cada sujeito (MARQUES, 2011, p. 37).

Embora esses conceitos sobre experiência representem sentidos distintos, aparentemente eles podem se complementar. Para uma experiência ser “aprendida”, o sujeito que tem a experiência precisa “vivenciá-la”, “armazená-la em sua memória” e ser “formado” e/ou “transformado”. Ou seja, em qualquer uma das definições oferecidas pelos autores citados por Marques (2011, p. 37), a experiência é capaz de mudar o indivíduo, pois, ao vivenciar a experiência, ele não será mais o mesmo, seja pelo processo de memorização, pelo processo de vivência ou pelo processo de formação. Pelo visto, essas definições de experiência estão mais relacionadas às formas que as mudanças ocorrem no sujeito que vivencia a experiência do que com a conceituação da experiência em si. Nesses conceitos, a experiência acontece no sujeito e depende da relação do sujeito com a experiência para acontecer, portanto não é um fenômeno independente e indissociável, mas estritamente vinculado ao ser social.

Bondía (2002) em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” define experiência como o “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Se a experiência é “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5), ela possui três princípios que fundamentam o conceito: o “isso”, o “me” e o que “passa”. O princípio evidenciado na palavra “isso” é o princípio da “exterioridade, alteridade, alienação” (LARROSA, 2011, p. 5). Larrosa (2011) explica que:

a experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu”

significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (LARROSA, 2011, p. 5).

Para justificar o "me", Larrosa (2011) aborda o princípio da "reflexividade, subjetividade, transformação" (p. 6), mostrando que a experiência:

supõe um acontecimento. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

O "passa" para Larrosa (2011) refere-se ao princípio da "passagem, paixão" (p.7). Segundo o autor:

se a experiência é "isso que me passa", o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que "isso que me passa", ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece (LARROSA, 2011, p. 8).

Ora, se a experiência tem a ver com o que marca, supõe-se que no ato de descrever uma situação no tempo passado, em um espaço-tempo distinto da situação vivenciada, o sujeito relata, principalmente, o que lhe foi experiência (o que lhe tocou). Ou seja, nessa descrição, o indivíduo reconstrói o que for necessário para ambientar seus relatos, de modo que a ideia central permaneça o mais fiel possível à situação que não apenas lhe ocorreu, mas o marcou. Por exemplo, em uma situação hipotética em que três amigos se reúnem para um almoço em um restaurante, os três vivenciam a mesma situação, no mesmo tempo, com os mesmos acontecimentos ao redor: almoçar no restaurante com outros dois amigos. Contudo, se em outro momento forem questionados sobre o que aconteceu no almoço, cada um responderá os acontecimentos que mais lhe marcaram. Um deles poderia dizer o horário em que ocorreu o almoço, por talvez o relógio ou as próprias horas o terem marcado. Já outro, talvez descreveria o cheiro das comidas pedidas, enquanto o último relataria os preços

das comidas no cardápio. Ao descreverem o restante da situação eles utilizariam lógicas pessoais para recriarem outros aspectos que não lhes marcaram (como a cor da parede do lado da porta principal, a roupa do garçom, os tipos de talheres, a planta do espaço, entre outros), a fim de completarem as imagens, partindo das experiências que lhes marcaram. Assim, a realidade de cada indivíduo deixa de ser real e passa a ser reconstruída por experiências marcantes complementadas pelo próprio “pensar” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ainda na situação do restaurante, se os três amigos fossem questionados sobre a cor da camisa do homem que estava sentado na mesa ao lado e se essa cor não tivesse marcado nenhum deles, é possível que cada um oferecesse ao relato (“inventasse”) uma cor diferente que seria preenchida na camisa do homem pela imaginação dos amigos. Então, pela concepção de Larrosa (2011), pode-se afirmar que o ser humano se lembra, principalmente, do que o marca e é marcado pelo que o interessa ou o que lhe chama a atenção, o que o assusta, o que o surpreende.

Desse modo, os músicos que participaram desta pesquisa, ao relatarem sua participação na construção do álbum, expõem, principalmente, as experiências que os marcaram (mesmo que eles não percebam quando o fazem) e complementam o relato por meio do “sentido” que dão às experiências (BONDÍA, 2002, p. 21).

Outro autor que também discute questões sobre a experiência é François Dubet (1994). Enquanto Larrosa (2011) foca em como a experiência acontece no indivíduo, Dubet (1994) explana sobre a construção da experiência social pelos sujeitos e afirma que: “a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de ‘vida’” (DUBET, 1994, p. 95)

Nessa perspectiva, a experiência é vista como uma ferramenta de socialização e de sociabilidade e o sujeito interfere diretamente na ação da experiência. Ou seja, o sujeito da experiência não é passível como proposto por Larrosa (2011), mas é um sujeito ativo e provocador da experiência social. Dubet (1994) explica que a experiência social é vista:

como uma combinação de lógicas de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta

actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflectividade (DUBET, 1994, p. 107).

Dubet (1994) complementa sobre a noção de experiência social ao dizer:

noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio da heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15).

Ao se pensar no álbum “Nunca estou só”, pode-se dizer que a construção das músicas foram uma experiência social vivenciada por meio do “diálogo musical”<sup>12</sup> entre os músicos e de suas articulações “lógicas de acção” (DUBET, 1994, p. 107).

Ao escolher a ideia de experiência proposta por Larrosa (2011) como um dos referenciais teóricos para a presente pesquisa, não busco apenas identificar as experiências que aconteceram ou que foram vivenciadas durante a construção do álbum. Antes, minha intenção é entender como experiências que colaboraram para a formação dos músicos ao longo de sua trajetória musical, ou até mesmo que aconteceram durante a gravação, se relacionam com as aprendizagens musicais desses músicos e se consolidam em experiências de aprendizagens musicais. Escolher, também, a noção de experiência social proposta por Dubet (1994) como referencial teórico para a pesquisa não significa que farei um longo estudo a respeito das questões sociais e políticas que envolveram a construção do álbum. A noção de experiência social de Dubet (1994) colabora com a presente pesquisa à medida que orienta a ótica das relações estabelecidas entre as experiências de aprendizagens musicais (vistas como ações sociais) dos músicos envolvidos e a construção do álbum que se caracteriza como uma experiência social.

É importante frisar que, no presente trabalho, os conceitos de aprendizagem, de experiência, de formação e de experiência de aprendizagem são relacionáveis entre si, mas são tidos como diferentes. Como Larrosa (2011) afirma

há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas

---

<sup>12</sup> Diálogo musical é aqui entendido como o compartilhamento entre os músicos de experiências musicais de forma espontânea, por meio da dos registros musicais gravados.

enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas (LARROSA, 2011, p. 4).

A princípio, a formação aqui é vista como produto da experiência. Segundo Larrosa (2011),

de fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos a aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem a ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p. 7).

Logo, a formação nem sempre advém do aprendizado e a experiência nem sempre resulta em aprendizagem e, por isso, na presente pesquisa, faço o uso do termo “experiência de aprendizagem”, representando as experiências que não apenas formam, mas também produzem aprendizagem tanto para o indivíduo que a vivencia, quanto para as pessoas que se interessem e observem e/ou assimilem a(s) experiência(s) vivenciada(s) pelo outro.

Tendo visto que a experiência forma e/ou transforma o sujeito, ela fica marcada na memória desse sujeito e por isso ele é capaz de produzir aprendizagem ao ser relacionada com outras experiências, com situações, com conhecimentos, com outras aprendizagens ou ao ser pensada e refletida pelo próprio sujeito. Sobre “o pensar”, Bondía (2002) explica que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21). Para o autor, enquanto a experiência é o que acontece no sujeito, o saber é o sentido que as palavras dão à experiência: “o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (BONDÍA, *ibid.*, p. 27).

Na perspectiva desse autor, se o saber do sujeito é o sentido que ele dá à experiência por meio do pensamento e se “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não

pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (BONDÍA, *ibid.*, p. 21), então esse processo de dar sentido à experiência por meio de palavras pensadas pode ser também chamado de aprendizagem (digo “também”, porque a aprendizagem é isso e, além disso, já que a aprendizagem pode estar vinculada a outros processos de apropriação de conhecimento e de cultura que não são experiências).

Se a música é um jeito de pensar que não precisa de palavras, pode-se inferir que o pensar musicalmente as experiências é dar sentido a essas experiências; é “aprender musicalmente”; é realizar experiências de aprendizagens musicais. Ou seja, embora Bondía (2002, p. 21), sendo especialista em letras, acredite que o ser humano somente pensa e somente “é”, por meio das palavras, é importante salientar que o ser humano também pensa e também “é”, por meio da música. É possível dar sentido às coisas por meio da música e/ou na música. É possível pensar “apenas” com a música, sem o uso das palavras. Obviamente, essa afirmação não implica em uma visão essencialista da música, mas considera a importância da música como um “fato social a ser estudado” (GREEN, 1987, p. 88 apud SOUZA, 2004, p. 7). A educação musical como prática social considera que “se o sociólogo pretender estudar o fato musical, ele deverá considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva que pode, muitas vezes, estar subjacente à nossa consciência” (GREEN, 1987, p. 91 apud SOUZA, 2004, p. 8).

Analisar as experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI na construção do álbum, no âmbito da educação musical, com fundamentos da sociologia, é investigar o processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos musicais em um contexto relacional (KRAEMER, 2000). Portanto, a presente pesquisa observa as situações relatadas por músicos profissionais e busca entender o que esses mesmos músicos compreendem como experiências de aprendizagens nas suas carreiras musicais e na construção do álbum. Além disso, a pesquisa destaca o que esses músicos consideraram como mais marcante para si e reflete sobre como experiências de aprendizagens musicais podem acontecer dinamicamente no cotidiano, vislumbrando aspectos que educadores musicais, atentos ao olhar do “outro” sobre o próprio processo de aprendizagem, podem utilizar em suas aulas de música.

## **2.2 Educação musical como prática social: um jeito de pensar as experiências de aprendizagens musicais**

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (SOUZA, 2004, p. 9).

A educação musical vista como prática social por Souza (2004) tem como base o diálogo com as relações estabelecidas entre as pessoas e a música. A autora complementa ao afirmar que “dessa forma, o que estaria no centro da aula de música seria as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for” (SOUZA, 2004, p. 8). Ou seja, a importância de uma aula de música que valoriza a vivência musical do dia a dia não está apenas no estudo e na prática sistemática da música e de seu aparato técnico e estético, mas, principalmente, nas relações e práticas que os alunos estabelecem na/por meio da música. Essa assertiva pode ser pensada também para músicos profissionais que estão em constante vivência de experiências de aprendizagens musicais.

A observação das diversas situações em que as pessoas constroem relações com a música e em que vivenciam experiências de aprendizagens distintas na vida é importante por auxiliar o educador a compreender como as pessoas relacionam suas experiências com o próprio aprendizado e, por conseguinte o permitir escolher as formas de ensino mais adequadas aos seus alunos, além de entender melhor o próprio aluno e como esse aluno aprende. É essa observação que realizei ao selecionar experiências musicais de músicos na construção do álbum “Nunca estou só” como objeto de pesquisa.

Ramos (2002, p. 88) afirma que os alunos “vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola”. Ainda que se esteja abordando músicos profissionais, pode-se considerar que esses músicos já foram (e ainda são) alunos e que construíram (e constroem) um “grande repertório” de experiências de aprendizagens musicais. Essas experiências são fundamentais nas relações estabelecidas no processo de construção do álbum. Os músicos que participaram dessa construção tiveram previamente, e também no ato da gravação, diversas experiências musicais que foram dispostas conscientemente e/ou inconscientemente no processo dessa construção.

Entende-se, portanto, que os músicos não possuíam apenas o conhecimento musical em si e/ou qualidade técnico musical, mas também uma gama de experiências que envolvem as vivências e relações sociais em outros âmbitos diferentes da música. Isso porque na concepção da música como prática social “não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito” (GREEN, 1987, p. 91 apud SOUZA, 2004, p. 8). Essas experiências “vieram à tona” no processo de construção do álbum, incidindo em relações de aprendizagens musicais que exemplificam as múltiplas possibilidades de ensinar e aprender música em diversas situações, com diferentes experiências, em vários contextos e não apenas nas formas tradicionais de ensino e de aprendizagem musical.

A visão que Souza (2004) apresenta em seu artigo “Educação musical e práticas sociais” de um ensino aprendizagem musical como prática social norteia a forma como as experiências de músicos na construção do álbum são observadas na presente pesquisa. De acordo com Silva (2009), “quando interpretamos as práticas sociais a partir das experiências dos indivíduos, fazemos a análise tendo suas próprias ações como perspectivas de compreensão do social” (p. 286). Olhar para o “outro” e buscar entender como ele se vê na própria aprendizagem e como ele se vê ao se relacionar com outras pessoas e com o processos de aprendizagens dessas pessoas é fundamental para o educador musical que busca não apenas ensinar música, mas desenvolver e/ou oferecer oportunidades para que os alunos estabeleçam relações sólidas aprendizagem musical.

### **2.3 Espaços de ensinar e aprender música e de vivenciar experiências de aprendizagens musicais**

É pertinente à presente pesquisa considerar os espaços em que ocorreram as experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI durante a construção do álbum, visto que permeia a discussão, em todo o trabalho, sobre a valorização da educação fora do contexto dos espaços escolares e acadêmicos. Optar por perceber práticas de ensino aprendizagem musical em espaços diferentes das escolas de música é assumir que há possibilidade de formação musical nos mais variados contextos do cotidiano. Souza (2000) adota esse posicionamento, afirmando que “a prática músico-educacional se encontra em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares” (p. 49).

Kraemer (2000) complementa ao afirmar que

o conhecimento pedagógico-musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos acadêmicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical, ele diz respeito a todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidades próprios da música, portanto jornalistas também especializados em música, regentes, músicos de igreja e professores particulares de música, entre outros (Rosig, 1988, p. 239). Pais, políticos da área educacional, mas também crianças e jovens têm uma ideia sobre a transmissão de música. Nas instituições pedagógico-musicais o pensamento e o querer pedagógico-musical encontram-se à disposição junto aos receptores. A variedade desses pensamentos termina em decretos, diretrizes, em cancionário, livros didáticos, documentos e métodos, mas, também, em biografias, registros de diários, romances, filmes de cinema e imagens (LORENZ, 1993, p. 38 apud KRAEMER, 2000, p. 65).

Ou seja, o conhecimento pedagógico-musical está presente em variados espaços de ensino aprendizagem musical e, também, faz parte do conhecimento de diferentes sujeitos envolvidos com ensino aprendizagem de música e das muitas ações, procedimentos e conhecimentos abrangidos em suas práticas sociais.

Ora, entendendo que o conhecimento musical também pode ser e é ensinado e aprendido nas diversas situações cotidianas, é possível afirmar que as experiências de aprendizagens musicais estão submetidas às relações sociais estabelecidas nos diferentes espaços. Gonçalves (2007) advoga que “ensinar/aprender música não se dá em um vazio, mas em um todo social permeado de interações movidas por interesses e motivações” (p. 45). Portanto, o espaço social é um dos fatores responsáveis pela “formatação” do sujeito social. Em cada espaço em que se encontra, o indivíduo se comporta de maneira correspondente às relações sociais estabelecidas nesse espaço. Souza (2004) explica essas relações ao falar dos alunos: “como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço” (p. 10).

Considerando que uma sociedade é complexa e que existem inúmeros espaços sociais, pode-se dizer que o indivíduo participante dessa complexa

sociedade está suscetível a várias interiorizações que o “formatam<sup>13</sup>” nos/pelos espaços que ele tem contato ou que faz parte. No ambiente de trabalho (espaço A), o indivíduo é um (ou mais) sujeito(s) social(is) que apresenta(m) determinadas características oriundas das relações do indivíduo com as condições do espaço social em questão. No ambiente religioso (espaço B), o indivíduo é outro(s) sujeito(s) social(is) com características diferentes das oriundas das relações do indivíduo com o ambiente de trabalho (espaço A). Essa diversidade de sujeitos sociais nos diferentes espaços sociais está ligada com as experiências de aprendizagens. Uma experiência de aprendizagem vivenciada no espaço “A” demanda e/ou potencializa conhecimentos distintos dessa mesma experiência de aprendizagem vivenciada no espaço “B” – isso se, hipoteticamente, fosse possível vivenciar uma mesma experiência em lugares diferentes, o que não é possível na perspectiva de Larrosa (2011), pois, para o autor, o que é possível vivenciar em lugares diferentes é o mesmo acontecimento e não a mesma experiência, logo o objetivo desse exemplo é de ilustrar que um dos fatores de diferenciação da experiência é o espaço social, além do próprio indivíduo.

A diferenciação das experiências de aprendizagem corresponde à forma que o sujeito social se relaciona com a experiência que lhe passa, relativizada com o espaço-tempo nos quais esse sujeito está inserido, de modo que ele (não o indivíduo) se torna o próprio espaço em que a experiência lhe passa por meio dos acontecimentos. Larrosa (2011) ressalta: “o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos” (p. 21). Então, o espaço em que o indivíduo está inserido possibilita a formação de tipos variados de sujeitos sociais (por exemplo, se o indivíduo está inserido em um parque de diversões, ele assume características de um tipo de sujeito social, se esse mesmo indivíduo está inserido em um escritório de contabilidade, ele assume características de outro tipo de sujeito social, ambos submetidos ao comportamento firmado pelo contrato social de cada espaço). Esses sujeitos sociais se tornam espaços para os acontecimentos mobilizadores das experiências e as experiências viabilizam aprendizagens (experiências de aprendizagens).

---

<sup>13</sup> Um indivíduo possui vários sujeitos. Esses sujeitos são como máscaras, personas ou personalidades formadas pela relação entre características naturais e/ou essenciais que o indivíduo possui e as características que o meio exige que ele tenha, por meio do contrato social.

Apesar de o espaço social interferir na diferenciação da experiência, por diferenciar o próprio indivíduo na concepção de seus diversos sujeitos, segundo Larrosa (2011, p. 14), é errôneo pensar que a experiência é uma relação de causa e efeito, de modo a ser possível controlar o resultado da aprendizagem, “isto é, converte-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado para um modelo prescritivo de formação” (LARROSA, *ibid.*, p.14). O autor ainda afirma que a experiência “não é o caminho para um objetivo pre-visto, para uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não é possível antecipar e pre-ver” (LARROSA, *ibid.*, p.14).

Portanto, reconhecer que o ensino aprendizagem ocorre também (e quiçá principalmente) em experiências de aprendizagens fora da sala de aula, não significa que o educador deva (ou possa) criar e manipular experiências condicionadas e determinantes, no intuito de ensinar algo, mas sim que ele pode se valer da diversidade de experiências que seus alunos vivenciaram ou vivenciam para promover reflexões e compartilhamento de conhecimentos. A experiência é ocasional, é aleatória, é casual, é eventual, é imprevisível, é inesperada e Larrosa (2011) complementa, ponderando que:

talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (LARROSA, 2011, p. 24-25).

Além da distinção de espaços sociais, é possível denotar pontos de elisão entre esses espaços, que possibilitam uma infinidade de cenários de socialização. Em sua pesquisa, Gonçalves (2007) percebe as possibilidades de interação externa aos espaços sociais que ela estudou:

considera-se, portanto, que há todo um processo de sociabilidade envolvendo os agentes na produção pedagógica dos vários espaços de ensino-aprendizagens musicais. Porém, essa sociabilidade não fica

restrita a esses espaços e se organiza em um movimento de interação externa ao grupo (GONÇALVES, 2007, p. 88).

Ao relacionar esses pensamentos com as experiências de aprendizagens musicais de músicos participantes da construção do álbum “Nunca estou só”, percebe-se que o processo de aprendizagem aconteceu nas relações entre os tipos de sujeitos sociais que os músicos apresentaram e as experiências que eles vivenciaram. Nesse sentido, Gonçalves (2007) afirma que “as práticas pedagógico-musicais são construídas e constituídas como tais em e pela relação com o espaço social no qual estão inseridas” (p. 268).

É importante evidenciar a diferença entre o espaço social aqui abordado e a noção de espaço físico usualmente entendido. Fernandes (1992) mostra que:

considerado por Georg Simmel e posteriormente difundido por Raymond Ledrut, o conceito de espaço social é actualmente utilizado em sociologia para designar sobretudo o campo de inter-relações sociais (FERNANDES, 1992, p. 61).

Em muitos casos o espaço social é associado ao espaço físico, contudo existem espaços “não físicos” (embora possuam matéria física, não são limitados a um ambiente exclusivo) que também podem ser sociais/socializadores. Na construção do álbum, observam-se dois principais espaços sociais: o estúdio (espaço físico) e a música (espaço “não físico”). O estúdio evoca uma série de comportamentos e atitudes dos participantes que suscitam certos atos comuns (como a preocupação com o tempo de gravação ou com o silêncio durante a captação, por exemplo). Além disso, o estúdio propicia um ambiente vasto de possibilidades relacionais e experienciais. Semelhantemente, a música, apesar de ser também um produto coletivo, se configura como um espaço de práticas sociais que propiciam as experiências de aprendizagens musicais nos indivíduos.

No momento da gravação das músicas do álbum, o músico não tinha contato físico com os outros músicos. Contudo, ele se relacionava com os sons que haviam sido gravados anteriormente, como se esses sons personificassem os sujeitos sociais dos outros músicos. A partir desses sons gravados pelos outros músicos, o músico colocava suas impressões e suas características pessoais na sua gravação, ou seja, as relações sociais entre os músicos aconteciam na/pela música enquanto

era construída de forma assíncrona<sup>14</sup>. Portanto, na presente pesquisa, a música não é vista apenas como mediadora das relações sociais que a circunscrevem e/ou como um produto dessas relações, mas também como o próprio espaço da socialização que tem ligação direta com experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI. Foi na própria música que eles se relacionaram e também se socializaram.

---

<sup>14</sup> "Na composição musical assíncrona, os participantes não precisam estar envolvidos ao mesmo tempo no processo, embora isso possa ocorrer em alguns momentos" (CERNEV, 2012, p. 110)

### **3 A METODOLOGIA**

#### **3.1 Pesquisa qualitativa**

##### **3.1.1 A pesquisa qualitativa como forma de investigação**

Notadamente, as relações estabelecidas entre os participantes da construção do álbum “Nunca estou só” apresentam-se como riquíssimas fontes de pesquisa em várias áreas do conhecimento musical. Contudo, delimitei a pesquisa em aspectos envolvidos na área da educação musical, focando nas experiências de aprendizagens musicais de músicos na construção desse álbum. Essa pesquisa também buscou entender como alguns integrantes do AMI relacionam suas experiências musicais com as experiências dos outros músicos e com a construção do álbum do/pelo grupo, visando contribuir para a compreensão de processos de ensino aprendizagem musical na educação musical

Tendo em vista esta proposta de investigação, este trabalho pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Chizzotti (1995), é “feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa” (p. 81).

Outro aspecto que caracteriza esta pesquisa como qualitativa é o fato de componentes AMI terem atuado como colaboradores ativos, ou seja, eles “elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 1995, p. 83). As experiências de aprendizagens musicais dos integrantes do grupo foram consideradas, refletidas e analisadas, de modo que “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTTI, *ibid.*, p. 84).

Uma particularidade importante desta pesquisa se refere ao fato de eu também fazer parte da construção do álbum. Logo, muito do que foi realizado na confecção desta pesquisa (elaboração do roteiro de entrevistas, contextualização do texto, formulação dos objetivos, etc.) dependeu das minhas lembranças e dos meus relatos sobre o que vivenciei nesse processo, como fio condutor.

### 3.1.2 A construção do objeto e do método

Uma pesquisa qualitativa não acontece de forma determinada e categórica. As fases do projeto são construídas ao longo do trabalho, do objeto ao método. Na minha pesquisa construí o objeto e o método a cada orientação, a cada investigação, a cada leitura, a cada entrevista, a cada escrita e a cada descoberta. Kaufmann (2013) afirma que “o objeto é construído gradualmente, através de uma elaboração teórica que progride diariamente, a partir de hipóteses forjadas no campo. O resultado é uma teoria particular, friccionada ao concreto que só emerge lentamente a partir dos dados” (p. 45).

Com essa forma de trabalhar, o pesquisador, ao iniciar a pesquisa, não tem muito claro o objeto que ele irá investigar, a forma que ele irá levantar os dados e a que tipo de respostas ele irá chegar. Muitas vezes, ele possui uma pergunta ou um conjunto de perguntas que o direcionam para as primeiras etapas da pesquisa. As próximas etapas são realizadas a partir do material pesquisado nas primeiras etapas. Cada etapa direciona a próxima etapa, de modo que o próprio pesquisador não tem controle total sobre os caminhos tomados, pois, se ele possuir esse controle, poderá influenciar nos resultados e inviabilizar os conhecimentos que surgem com as relações e com o contexto social. Por isso, as perguntas de pesquisa podem mudar ao longo das etapas. Kaufmann (2013) esclarece dizendo que: “métodos qualitativos têm mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar” (p. 49).

O pesquisador que faz uso da pesquisa qualitativa como tipo de pesquisa, não só de investigação, mas de construção e de orientação da pesquisa, sabe que “seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta” (KAUFMANN, 2013, p. 40). Logo, o pesquisador não busca entender a verdade absoluta que precisa ser comprovada a partir do levantamento de dados. Pelo contrário, ele descobre as várias verdades relativas que os dados oferecem e as analisam em relação a algum ponto de vista teórico que julgar relevante para a pesquisa em questão.

Tendo a pesquisa qualitativa como princípio de abordagem dos dados, a presente pesquisa não buscou determinar, enumerar, classificar e generalizar as

experiências de aprendizagens musicais de músicos na construção do álbum “Nunca estou só”. A intenção deste trabalho foi de compreender as experiências de aprendizagens musicais dos músicos a partir da visão dos mesmos sobre si, sobre o seu processo e sobre os processos dos demais envolvidos, de modo que essas informações apresentaram um objeto a ser interpretado por um olhar relacional, social, educativo e musical.

### **3.2 Entrevista como procedimento de levantamento de dados**

Sabendo que a pesquisa qualitativa preza por construir o objeto e o método ao longo da investigação, foi utilizada a “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013) como procedimento de coleta de dados para a presente pesquisa. Kaufmann (2013) reforça que na pesquisa qualitativa “cada pesquisa produz uma construção particular do objeto científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria nunca ser empregada da mesma forma” (p. 36).

É importante mencionar que a construção do álbum é um fato passado e finalizado. Portanto, realizei a pesquisa fundamentada na reconstrução das relações dos músicos com os músicos, dos músicos com o processo de gravação e das experiências de aprendizagens musicais já acontecidas.

Utilizei os registros de comunicação em mídias sociais (como o *WhatsApp*) para auxiliar na elaboração do roteiro e na abordagem nas entrevistas, principalmente no que se refere a datas. Também utilizei o “produto gerado” (as músicas gravadas) para identificação de elementos que fizeram parte da experiência de gravação dos músicos, além da minha memória como ponto de ligação entre o que os músicos reconstruíam a partir de seus relatos e a linha do tempo dos acontecimentos. Além disso, fiz uso das minhas observações como participante do grupo para pensar na elaboração das entrevistas e realizei essas entrevistas com os músicos analisando os conteúdos abordados pelos relatos deles, tendo em vista o próprio produto gerado (o álbum) e os relatos dos demais entrevistados.

De acordo com Chizzotti (1995),

uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer

alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação (CHIZZOTTI, 1995, p. 295).

Essa proposição corrobora a necessidade de se ter na entrevista uma gama de interrogações que possam estimular o entrevistado (ou permiti-lo) a levantar questões outrora não atentadas na proposta inicial do projeto, e que são fundamentalmente importantes no processo de levantamento e análise dos dados.

A entrevista compreensiva, segundo Zago (2003, p. 296), se difere do “modo clássico” que define a problemática já no início com padronização de objetivos determinada antes da coleta de dados. Na entrevista compreensiva, “a riqueza do material descoberto muitas vezes não esperado pelo pesquisador é utilizada na problematização como ponto de partida, pois importa ao pesquisador a compreensão social” (ZAGO, 2003, p. 296).

Ainda, de acordo com Zago (2003, p. 302), a quantidade e a qualidade de informações fornecidas pelo entrevistado estão diretamente relacionadas com a confiança estabelecida entre as partes. Portanto, salienta que se deve ter o cuidado, durante a entrevista, de manter o entrevistado confortável e livre para se expressar, sem julgamentos do entrevistador, de modo que este denote interesse pelas informações prestadas pelo entrevistado.

Enfim, com o aparato teórico acerca da entrevista compreensiva e da pesquisa qualitativa proposto por Kaufmann (2013), Zago (2003) e Chizzotti (1995), busquei realizar entrevistas dinâmicas, possibilitando a discussão e a argumentação do entrevistado, não sendo apenas uma atividade de pergunta e resposta, mas uma conversa com os participantes da pesquisa, abordando diferentes posicionamentos sobre o tema em questão.

### **3.2.1 Os entrevistados**

Como referido anteriormente, as canções que fazem parte do álbum foram gravadas por seis músicos com formações musicais diversificadas e pertencentes ao grupo AMI, além de dois técnicos de estúdio e outros dois músicos agregados ao processo que participaram na execução de algumas músicas. Entretanto, como delimitação de objeto de pesquisa, foram selecionados quatro músicos desse grupo para serem entrevistados.

Os músicos do grupo AMI que participaram das entrevistas e colaboraram com a pesquisa foram:

- Daniel: graduado em licenciatura em música com habilitação em violão pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e técnico em instrumento - violão pelo Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”. Daniel aprendeu guitarra de forma “autodidata”.
- Henrique: graduando em licenciatura em música com habilitação em saxofone pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e técnico em instrumento - saxofone pelo Conservatório Estadual “Dr. José Zoccoli Andrade”. Henrique aprendeu bateria e percussão em aulas esporádicas e de forma “autodidata”.
- Samuel: graduando em bacharel em música com habilitação em violino pelo Curso de Música da Universidade Federal de Goiânia e formado em teoria musical na Escola Municipal de Música de São Paulo.
- Sara: graduada em licenciatura em música com habilitação canto lírico pelo Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e formada em canto popular pela Escola Villa-Lobos.

Como mencionado, o grupo AMI era composto por 6 músicos: os quatro que foram entrevistados, a violoncelista e eu. Por falta de tempo, de concatenação das agendas e pela necessidade de conclusão da pesquisa, não foi possível entrevistar a violoncelista do grupo.

### **3.2.2 A elaboração do roteiro da entrevista**

A elaboração do roteiro de entrevista foi uma tarefa meticulosa que aconteceu no segundo semestre do ano de 2016. A princípio, eu elaborei algumas perguntas baseadas nos objetivos do projeto de pesquisa e nas minhas curiosidades. Depois (minha orientadora e eu) buscamos dividir essas perguntas e os próprios objetivos do projeto de pesquisa em tópicos que orientassem a elaboração das perguntas.

A primeira versão do roteiro foi dividida nas seguintes temáticas: características dos participantes, formação, atuação, referências musicais dos músicos, participantes e o grupo AMI, experiências de gravação do álbum (APÊNDICE A). As perguntas da segunda versão foram organizadas em: formação, atuação, referências musicais dos músicos, participantes e a relação com o grupo AMI,

experiências de gravação do álbum (APÊNDICE B). Nessas duas versões foram colocadas também perguntas individuais mais específicas relacionadas com as características dos instrumentos dos músicos e às formas como eles atuaram na gravação. Por exemplo, Sara havia composto algumas músicas e os outros músicos não, portanto foi uma situação exclusiva dela. Já Daniel havia re-harmonizado as músicas e outros músicos não, então apenas ele vivenciou essa situação. Logo, com o intuito de personalizar o roteiro, foram elaboradas perguntas específicas para situações singulares como essas vivenciadas por cada músico.

Até então as perguntas elaboradas para o roteiro apresentavam características de um roteiro jornalístico e conduziam a respostas mais objetivas. Em contrapartida, minha orientadora me apresentou as concepções de Chizzotti (1995) e Zago (2003) sobre as características que uma entrevista compreensiva no intuito de extrair o máximo de dados qualitativos dos entrevistados. Além disso, ela me mostrou alguns exemplos de entrevistas compreensivas em monografias, dissertações e teses. A partir do entendimento dos aspectos fundamentais da entrevista compreensiva, pude elaborar perguntas mais “abertas” reforçadas com contextualização e com possibilidades de diálogos.

Na terceira versão (APÊNDICE C), os tópicos foram divididos em: formação, atuação, referências musicais dos músicos, participantes e a relação com o grupo AML, dificuldades, experiências de gravação do álbum, exemplos de perguntas individuais. As perguntas escritas funcionariam mais como uma orientação sobre os contextos que eu poderia ressaltar durante a abordagem dos entrevistados com a intenção de manter uma linha de raciocínio, do que como perguntas que deveriam ser obrigatoriamente feitas e respondidas pelos participantes da pesquisa.

Na quarta e última versão da entrevista (APÊNDICE D), minha orientadora sugeriu que eu relacionasse as perguntas que eu havia elaborado, com a construção do álbum “Nunca estou só”, pois o meu objeto de estudo estava vinculado a essa construção. As perguntas sobre assuntos separados ou desconexos com esse objeto de estudo poderia prejudicar e até inviabilizar a interpretação dos dados dentro do contexto objetivado pela pesquisa. Então, não bastaria apenas perguntar onde o músico aprendeu a criar arranjos, por exemplo. Seria necessário perguntar a esse músico como ele enxerga que o local onde ele aprendeu a criar arranjos influenciou nas experiências vivenciadas por ele durante a construção do álbum.

### 3.2.3 Realizando as entrevistas

No presente trabalho, foram realizadas quatro entrevistas. A primeira entrevista foi realizada com Samuel. Por ser a primeira entrevista que eu realizei em minha vida, busquei contextualizar o entrevistado com histórias e reflexões, mas fiquei inseguro na formulação das perguntas e não consegui ser claro no que eu queria saber, o que tornou a entrevista demasiada longa em relação às outras. Entrevistar Samuel foi, para mim, uma experiência de aprendizagem acerca da coleta de dados por meio da entrevista compreensiva e, apesar de minhas falhas como entrevistador, o entrevistado contribuiu com um material empírico muito profícuo para a presente pesquisa. O próprio entrevistado realizou reflexões sobre suas experiências e sobre suas aprendizagens que são dialogadas com as referências deste trabalho.

Daniel também apresentou muitas reflexões importantes para a pesquisa na educação musical. Na entrevista de Daniel eu estava mais preparado e consegui ser mais claro nas perguntas que fiz. Busquei não intervir muito durante as falas do entrevistado e deixá-lo livre para expor suas concepções sobre experiências e aprendizagens, pois percebi que o entrevistado possuía algumas ideias formadas que poderiam ser (e foram) complementares às reflexões da presente pesquisa. A experiências musicais de Daniel são muito diferentes das experiências musicais de Samuel e confrontar esses dois pontos de vista foi enriquecedor.

A entrevista de Henrique teve um tempo menor de duração em relação à de Samuel e à de Daniel, o que não o impediu de contribuir acentuadamente com este trabalho, pois ele levantou questões importantes para a educação musical e para o olhar da aprendizagem musical no cotidiano. A forma que abordei Henrique nas perguntas foi semelhante à entrevista que fiz com Daniel, ou seja, foram perguntas objetivas e contextualizadas.

Com a Sara, tentei manter a mesma ideia das perguntas feitas ao Daniel e ao Henrique. Contudo, a entrevistada foi sucinta em suas respostas. Então, durante a entrevista, tentei mudar a estratégia, falando um pouco mais na contextualização, o que fez minhas perguntas ficarem com durações maiores do que as respostas de Sara. Embora as respostas de Sara tenham sido sucintas (mais descritivas e menos analíticas ao olhar o próprio processo), em relação às respostas dos outros entrevistados (talvez pela timidez que ela mesma expressa em palavras na

entrevista), foi possível realizar muitas reflexões com suas afirmações e seus apontamentos.

As principais características das entrevistas realizadas estão expostas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Dados das entrevistas.

| Entrevistado(a)             | Idade   | Instrumento na gravação  | Data       | Local                      | Duração  | Data da Transcrição |
|-----------------------------|---------|--------------------------|------------|----------------------------|----------|---------------------|
| Samuel Mark de Viveiro      | 31 anos | Violino                  | 03/11/2016 | Residência do entrevistado | 01h47min | 12/03/2018          |
| Daniel Macedo de Lima       | 35 anos | Baixo, guitarra e violão | 08/04/2018 | Residência do entrevistado | 01h11min | 09/04/2018          |
| Henrique de Oliveira Santos | 28 anos | Bateria e percussão      | 24/04/2018 | Residência do entrevistado | 00h46min | 17/05/2018          |
| Sara Mariana de Faria Reis  | 21 anos | Voz                      | 02/06/2018 | Residência da entrevistada | 00h33min | 03/06/2018          |

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, que me atenderam de forma muito receptiva, o que tornou o ambiente agradável e descontraído, proporcionando uma experiência de aprendizagem para mim sobre a arte de se realizar entrevista. Percebi que entrevista é um meio de coleta de dados complexo que exige do entrevistador percepções imediatas e uma capacidade de improvisação que o permita dialogar com o material oral que o entrevistado lhe oferece.

### 3.3 Aspectos éticos

No que se refere aos aspectos éticos desta pesquisa, é importante salientar que as letras das músicas gravadas no álbum “Nunca estou só” foram registradas na Biblioteca Nacional do Brasil com os nomes dos seus respectivos compositores (ver quadro 2, item 4.2.2). Os fonogramas gravados foram registrados (por mim como

produtor) no ISRC<sup>15</sup> pelo SISRC<sup>16</sup> e encaminhados para a ABRAMUS<sup>17</sup> que fez o arquivamento e encaminhamento para o ECAD<sup>18</sup>, com os dados dos participantes da gravação.

Os nomes e imagens dos participantes da gravação do álbum “Nunca estou só” foram publicados e estão disponíveis em diversas mídias digitais, como *iTunes*, *Spotify*, *YouTube*, *Palco MP3*, *Deezer*, *Google Play*, *Vagalume*, entre outras. Logo, na presente pesquisa foram utilizados os dados públicos para referenciar os músicos entrevistados e foram mantidos os seus nomes reais.

Além disso, foi encaminhado um “Termo e contrato de cessão de direitos sobre depoimento oral, voz, imagem e fotografia para pesquisa” (APÊNDICE E), no intuito dos músicos autorizarem o uso das suas fotos públicas e de suas entrevistas como material empírico da presente pesquisa. Com o término da pesquisa, o trabalho foi enviado a cada participante da entrevista, para que os mesmos pudessem ler a análise realizada sobre suas falas.

### 3.4 Sobre a análise

Na primeira parte das entrevistas, foi perguntado aos entrevistados sobre suas trajetórias musicais (tanto profissionais, quanto educacionais), sobre seus contatos marcantes com a música e sobre suas experiências musicais, no intuito de se compreender como os músicos relacionaram essas experiências musicais com aprendizagens no processo de construção do álbum. Nas respostas dessa primeira

---

<sup>15</sup> “O ISRC é o código padrão internacional de fonogramas (músicas, gravação) e ideofonogramas (clipes). Ele foi desenvolvido para facilitar o intercâmbio de informação sobre gravações e simplificar a sua administração. O ISRC é atribuído a uma gravação pelo primeiro titular dos direitos sobre ela. Ele identifica essa gravação durante toda sua vida. Deve ser utilizado pelos produtores de fonogramas e de vídeos musicais, como também pelas organizações de direitos intelectuais, as radioemissoras, bibliotecas, etc”. (ABRAMUS. Disponível em: < <https://www.abramus.org.br/musica/720/isrc/> > Acesso em: 15 dez. 2018)

<sup>16</sup> O SISRC é o sistema de registro do ISRC em que o produtor insere os dados de todos os envolvidos na gravação do fonograma.

<sup>17</sup> “A ABRAMUS – Associação Brasileira de Música e Artes – é uma associação de gestão coletiva de Direitos Autorais sem fins lucrativos, fundada em 1982 cujo principal objetivo é defender os direitos autorais dos artistas da classe Musical, como também da Dramaturgia (Teatro & Dança), do Audiovisual e das Artes Visuais (esta, através de sua coligada AUTVIS)” (ABRAMUS. Disponível em: < <https://www.abramus.org.br/sobre-a-abramus/> > Acesso em: 15 dez. 2018).

<sup>18</sup> “O Ecad (Escritório Central de Arrecadação e Distribuição) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, instituída pela lei 5.988/73 e mantida pelas leis federais 9.610/98 e 12.853/13. Seu principal objetivo é centralizar a arrecadação e distribuição dos direitos autorais de execução pública musical”. (ECAD. Disponível em: < <http://www2.ecad.org.br/pt/o-ecad/quem-somos/Paginas/default.aspx> > Acesso em: 15 dez. 2018).

parte foram encontrados relatos de vivências em espaços sociais em comum ou semelhantes entre os entrevistados, que lhes marcaram como músicos. Também foram encontrados relatos de contatos marcantes com pessoas com papéis sociais semelhantes entre si (por exemplo, pais ou familiares) e relatos de situações sociais comuns entre os entrevistados, vivenciadas pelos músicos durante suas trajetórias musicais.

Na segunda parte das entrevistas, foi perguntado aos músicos sobre suas participações na experiência de construção do álbum “Nunca estou só”, sobre suas relações com os envolvidos e com as músicas e sobre suas aprendizagens durante esse processo de construção do álbum, com a intencionalidade de observar os sentidos que os músicos deram (ou dão) às experiências vivenciadas na gravação.

Com base nas congruências de espaços, de pessoas e de situações, encontradas nas entrevistas, foi possível categorizar as informações em tópicos expostos no presente trabalho. Busca-se, nesses tópicos, observar as particularidades (ou singularidades) das experiências musicais de músicos do AMI, relacionando-as com as práticas socioeducativas que permeiam as trajetórias musicais desses músicos, pois conforme o “princípio de singularidade” abordado por Larrosa (2011, p. 15-18),

se todos nós assistimos a um acontecimento ou, dito de outro modo, se a todos nós acontece algo, por exemplo, a morte de alguém, o fato é para todos o mesmo, o que nos passa é o mesmo, porém a experiência da morte, a maneira como cada um sente ou vive, ou pensa, ou diz, ou conta, ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso diferente, singular para cada um, por isso poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte. A morte é a mesma desde o ponto de vista do acontecimento, porém singular desde o ponto de vista da vivência, da experiência (LARROSA, 2011, p. 16).

Então, embora seja possível encontrar fenômenos ou situações semelhantes entre os relatos dos músicos (como por exemplo, o contato, na infância, com parentes que tocam instrumentos musicais foi uma situação comum relatada por Samuel, Daniel e Henrique), a forma que a experiência se realiza em cada indivíduo é “singular” (LARROSA, 2011) e pode ser observada de diferentes maneiras em suas particularidades.

De acordo com Schutz (1970),

toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência (SCHUTZ, 1970, p. 72).

Investigar as experiências musicais dos entrevistados é fundamental para conhecer suas características individuais e sociais que permearam nos processos de aprendizagens na construção do álbum, pois, ainda segundo Schutz (1970),

a análise filosófica ou psicológica da constituição de nossas experiências pode, mais tarde, em retrospectiva, descrever de que modo elementos desse mundo afetam os nossos sentidos, de que modo os percebemos passiva, indistinta e confusamente, de que modo através da apercepção ativa, nossa mente isola certos traços do campo de percepção, concebendo-os como coisas bem delineadas nitidamente em realce, contra um fundo ou horizonte mais ou menos desarticulado (SCHUTZ, 1970, p. 72-73).

Podem complementar a assertiva de Schutz (1970), a análise sociológica e a análise sob perspectiva da educação musical que são realizadas na presente pesquisa. Para a realização dessas análises, o trabalho foi separado em duas partes (capítulo 5 e capítulo 6). Na primeira parte (capítulo 5) os tópicos foram categorizados em: “primeiras experiências musicais”, “experiências com escolas de música” e “experiências profissionais”. Na segunda parte (capítulo 6), os tópicos foram categorizados em: “a construção do álbum ‘Nunca estou só’ como experiência social”, “o processo de criação”, “o processo de gravação” e “a construção coletiva”. Ainda nas considerações finais, realizo algumas reflexões sobre os temas abordados na análise dos capítulos 5 e 6.

## **4 O GRUPO “AMOR INESTIMÁVEL” (AMI) E O PROCESSO DE GRAVAÇÃO DO ÁLBUM “NUNCA ESTOU SÓ”**

Neste capítulo, abordam-se em dois tópicos, os objetivos e as necessidades que fundamentaram a criação do AMI e a gravação do álbum “Nunca estou só”. No primeiro tópico “O nascimento do grupo musical AMI”, são levantadas as características formativas e profissionais de cada integrante do AMI, além de evidenciar a relação do grupo com o mercado de música para casamentos. No segundo tópico “O processo de produção do álbum ‘Nunca estou só’”, são descritas as etapas de construção do álbum, do início até a distribuição digital das gravações. Este capítulo é, portanto, descritivo e tem a finalidade de contextualizar os dados das entrevistas que serão analisados nos capítulos 5 e 6 do presente trabalho.

### **4.1 O nascimento do grupo musical AMI**

O universo musical me fascina. Eu consigo ter prazer em quase todas as atividades que conheço relacionadas com a música. Gosto de tocar instrumentos musicais, gosto de cantar, gosto de reger grupos musicais, gosto de criar músicas e materiais didáticos para educação musical, gosto de empreender no setor musical, gosto de pesquisar sobre muitos assuntos na área da música e, principalmente, gosto de estar conectado com a música. Em favor desse prazer em relacionar-me com as atividades musicais e com os assuntos concernentes e/ou alusivos à música, em 2013, eu criei a “PV. Soluções em Música”: uma empresa especializada em desenvolver soluções musicais nas áreas de produção musical (no sentido literal da palavra, ou seja, criação e desenvolvimento de qualquer material e/ou atividade vinculada à música e não apenas na produção em estúdio e na apresentação ao vivo), de apresentação musical pública (que abrange várias possibilidades de apresentações musicais em diferentes nichos), de equipamentos musicais (que se refere a serviços de amplificação de áudio, à gravação e ao aluguel de equipamentos musicais) e ensino musical (tanto em aulas de música, quanto em criação e desenvolvimento de material didático).

Uma das principais atividades que eu realizo desde a fundação da “PV. Soluções em Música” é o agenciamento de músicos para apresentações musicais durante os cortejos e entradas em cerimônias de casamento e durante recepções de

convidados e festas de casamento. Por estar em constante atuação no serviço de música ao vivo para casamentos, pouco depois da constituição da “PV. Soluções em Música”, notei um comportamento específico dos noivos e dos prestadores de serviços nesse mercado na cidade de Uberlândia (MG): muitos deles ainda não entendiam a possibilidade de agenciamento de músicos para a composição de grupos personalizados a cada casamento, o que, na época, eu acreditava que me impedia de crescer mais como empresa. O produto “apresentação musical em casamento” era reconhecido apenas nos chamados “musicais” que, em Uberlândia (MG), são grupos musicais formados por músicos profissionais que se apresentam em cerimônias e recepções de casamentos, ou seja, quando eu apresentava ao cliente a variedade de músicos e de formações musicais que o agenciamento da “PV. Soluções em Música” viabilizava, clientes e fornecedores na área de casamentos não confiavam no produto ou acreditavam que os músicos oferecidos por mim na primeira audição eram as únicas opções possíveis, de modo que passamos a ser reconhecidos como mais um “musical” da cidade e não como uma agência de músicos. Portanto, apesar de acreditar ser mais vantajoso para os clientes o agenciamento de músicos, por permitir a escolha de profissionais específicos e a montagem do próprio grupo de acordo com as particularidades do evento (o que atualmente, no ano de 2018, já se tornou uma tendência do mercado de Uberlândia), decidi, no ano de 2015, criar um grupo musical exclusivo e com músicos fixos, no intuito atrair a atenção dos clientes e dos fornecedores de Uberlândia (MG) que buscavam os “musicais” para atuar em casamentos.

Em agosto de 2015, realizei uma pesquisa de mercado em que avaliei os tipos de grupos musicais de casamentos em Uberlândia (MG) e os perfis de clientes que contratavam esses grupos musicais, acrescentando essas informações às percepções oriundas de minhas experiências de trabalhos no ramo de eventos. Com as informações levantadas, elaborei um projeto de criação do meu “musical”, de modo que fosse um grupo completo (entendendo que completo nessa frase significa ter os instrumentos mais utilizados em cerimônias de casamento em Uberlândia e região). Eu buscava pessoas que possuíam formação musical com conhecimentos de música erudita, música popular e leitura de partitura e cifras, além de instrumentistas experientes e adequados às exigências do mercado de casamentos. Buscava também, pessoas que tivessem disponibilidade para trabalhar com dedicação ao projeto. Portanto, convidei alguns músicos que conheci durante o Curso de Graduação

em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em quem eu acreditava encontrar as características que discriminei no projeto que eu havia elaborado na época.

O primeiro dos músicos convidados foi Henrique. Henrique trabalhava como baterista em shows há anos e, por estar cansado de viajar, optou por fazer parte do grupo com a intenção de trabalhar mais em Uberlândia (MG) do que fora da cidade. Além de baterista profissional, Henrique se formara no Curso Técnico em Saxofone no Conservatório Estadual de Ituiutaba (MG) “Dr. José Zoccolli de Andrade” e cursava o Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Saxofone na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Henrique é um músico bastante criativo musicalmente e possui conhecimento sobre diversos gêneros musicais, além de ser um bom instrumentista. Sua criatividade e experiência profissional, a meu ver, contribuiriam para a maturidade musical do grupo.

O segundo músico convidado foi Daniel. Daniel trabalhou bastante tempo como guitarrista e violonista, participando de shows de diversos gêneros musicais. Ele tornou-se guitarrista sem orientação de professores de guitarra e já havia concluído o Curso Técnico em Violão no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia e o Curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Violão na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele trabalhava como músico de estúdio e como professor em instituições variadas, como em escolas do Estado de Minas Gerais, em projetos sociais da Prefeitura de Uberlândia e em cursos particulares de música. Eu havia trabalhado com o Daniel em um dos projetos de música da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Uberlândia e pude conhecer seu profissionalismo e sua seriedade. Suas habilidades musicais faziam dele um músico versátil e, na minha perspectiva, contribuiria para o rápido desenvolvimento musical do grupo.

Sara foi a terceira musicista convidada. Sara era conhecida como uma boa cantora, devido não somente à sua técnica vocal desenvolvida, mas também ao seu timbre de voz bonito que poderia contribuir para a “vitrine” do grupo, atraindo os clientes. Ela estudara canto popular em uma escola privada de música em Uberlândia (MG) e estava no Curso de Graduação em Música - Licenciatura com Habilitação em Canto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sara conseguia improvisar, compor músicas e transitar entre as técnicas do canto popular e do canto lírico, de modo que o grupo poderia abranger um repertório mais amplo de músicas vocais tanto

para casamentos clássicos/tradicionais<sup>19</sup>, quanto para casamentos alternativos/modernos<sup>20</sup>.

Cordélia, a quarta musicista convidada a participar do grupo “*Agnus Musical*”, mudou-se para Uberlândia (MG), visando prosseguir no Curso de Graduação em Música com Habilitação em Violoncelo. Em São João Del Rei (MG), ela já trabalhava na área de casamentos há mais de dez anos e, ao se mudar para Uberlândia (MG), buscou entrar no mercado de casamentos também. Foi quando a conheci e a convidei para o projeto do novo “musical”. Cordélia tinha percepção auditiva desenvolvida, o que a permitia “tirar música de ouvido”<sup>21</sup> e improvisar em vários estilos musicais que o grupo iria tocar. Ela também tinha criatividade e experiência de “tocar em grupo” e eu acreditava que ela poderia contribuir com a longa experiência de tocar em casamentos que os outros músicos não tinham.

Eu já havia concluído o Curso Técnico em Piano pelo Conservatório Estadual de Uberlândia (MG) e cursava Licenciatura em Música com Habilitação em Piano pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Meu foco, durante a minha formação na universidade, foi na música erudita, na performance, na educação musical e na regência. Eu tive experiências com diferentes tipos de apresentações musicais que perpassavam desde recitais a produções de DVDs e trabalhara como professor de diferentes assuntos da música, além de ter atuado como regente de coro. Fora do âmbito da música, eu trabalhei com o planejamento e controle de produção em empresas, com a comunicação interna de empresas, com o *design* gráfico, com o *marketing multinível*, com dispositivos eletrônicos, com a redação e edição de material de apoio empresarial, entre outras áreas que, a meu ver, permitiriam contribuir com a gestão, o desenvolvimento e a disseminação do grupo no mercado.

A princípio, o grupo foi montado com as cinco pessoas descritas acima e pudemos entrar no mercado de Uberlândia (MG), almejando competência e buscando o sucesso na área de casamentos. Com a equipe formada, gravei dois vídeos, tirei

---

<sup>19</sup> Nos casamentos clássicos e/ou tradicionais, muitas vezes são cantadas músicas ditas “clássicas ou eruditas” que exigem impostação lírica tanto para as músicas eruditas quanto para algumas músicas populares.

<sup>20</sup> Nos casamentos alternativos e/ou modernos, muitas vezes são cantadas músicas *pops* e contemporâneas que exigem variadas técnicas do canto popular.

<sup>21</sup> “Tirar música de ouvido” é entendido aqui como um processo imitativo de aprendizagem musical a partir da audição, pois, nessa atividade, o musicista ouve uma música e tenta tocar seu instrumento com os mesmos elementos musicais que ouviu.

fotos, criei um *site*, editei panfletos, desenhei cartões de visita e elaborei a papelaria empresarial (contratos, recibos, documentos etc.).

Em novembro de 2015, lancei o grupo “*Agnus Musical*” nas redes sociais e mídias da *internet* com um material que foi disseminado em proporção suficiente para atrair a atenção de outros profissionais na área da música que ofereceram o próprio ingresso no grupo. Um desses profissionais foi o Samuel.

Samuel havia feito alguns cursos de violino e cursava Graduação em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG), embora o curso estivesse trancado. Ele nos informou que havia tocado com célebres nomes no meio musical, além de participar de orquestras profissionais brasileiras, fazer turnês pela Europa e trabalhar no Japão, experiências essas que, na minha perspectiva, garantiriam conhecimentos diversificados e uma visão diferenciada sobre o mercado da música para a região. Diferente dos outros músicos, Samuel ofereceu não apenas seu trabalho como instrumentista do grupo, mas também seu trabalho na organização e nas vendas. Sua contribuição para o grupo poderia ser expressiva tanto na captação de clientes, quanto na experiência musical que possuía. Decidimos, então, fechar o grupo com essa formação: canto, guitarra, percussão, piano, saxofone, violão, violino e violoncelo (uma formação grande e com preço mais caro em relação a outros grupos da região de Uberlândia que ofereciam basicamente quatro instrumentistas). Concluído o lançamento do grupo e com a equipe formada, começamos a atender os clientes.

Outro fenômeno da música para casamentos em Uberlândia (MG) é a exigência dos clientes e de cerimoniais de uma “audição”, ou seja, uma apresentação musical ao vivo para os noivos, antes da negociação e da possível contratação. Por não possuir um estúdio pronto e pela quantidade relativamente grande de músicos no grupo “*Agnus Musical*”, ao atender esses primeiros clientes tivemos muito trabalho e muitos problemas com a montagem de equipamentos, de instrumentos e com o local de apresentação. Em conversas com o Samuel e um amigo meu, tivemos a ideia de produzir vídeos e áudios gravados com boa qualidade e apresentá-los aos clientes durante a venda, no intuito de não haver a necessidade de reunir os músicos em todos os atendimentos. O meu amigo indicou um estúdio de gravação profissional para realizarmos a produção do material. Então, marquei um horário com o responsável pelo estúdio para conversarmos.

Nesse estúdio, realizamos a gravação do álbum “*Nunca estou só*”, que se tornou material de estudo da presente pesquisa. No registro das gravações do álbum,

não foi possível utilizar o nome “*Agnus Musical*” (Figura 1) como nome da banda intérprete, por isso modifiquei o nome para “Amor Inestimável” (Figura 2), o nome mais inédito que eu consegui pensar na época. Assim, surgiu o grupo musical AMI (sigla escolhida para designar “Amor Inestimável”).

Figura 1 - Primeira formação do “*Agnus Musical*”.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](http://www.facebook.com/agnusmusical).

Figura 2 - Segunda formação já como “Amor Inestimável”.



Fonte: [www.vagalume.com.br/amor-inestimavel/fotos](http://www.vagalume.com.br/amor-inestimavel/fotos).

## 4.2 O processo de produção do álbum “Nunca estou só”

Tendo em vista que na presente pesquisa abordo as experiências de aprendizagens musicais de músicos do AMI na construção do álbum, acredito ser necessário realizar uma contextualização com uma narração sucinta dos acontecimentos que ocasionaram essa construção, relacionando-os com as funções musicais exercidas pelos participantes e com os objetivos profissionais do grupo. Portanto, discorro sobre como aconteceu a construção do álbum a partir da minha visão sobre as várias situações.

A princípio, meu objetivo, ao procurar um estúdio de gravação, era o de gravar uma ou duas músicas românticas específicas para cerimônias de casamento. Entretanto, o produtor responsável pelo estúdio viu os vídeos do AMI disponíveis no *YouTube* e sugeriu que fossem feitas gravações de músicas *gospel* também, pois, segundo ele, o *gospel* combinava com o perfil do grupo. Logo, ele ofereceu uma promoção em que, se eu contratasse quatro gravações de músicas românticas, poderíamos gravar outras quatro músicas *gospel* gratuitamente. Fiquei animado com a proposta e resolvi contratar o pacote oferecido. Uma das condições da promoção era que gravássemos as músicas na semana seguinte à visita ao estúdio, pois, após aquela semana, a agenda do estúdio estaria cheia. Assim, agendei os horários com os músicos e comecei a compor as canções que seriam gravadas. Também pedi ajuda aos outros integrantes do AMI na tarefa de composição e a cantora Sara se dispôs a compor duas músicas das oito necessárias.

Os componentes do AMI haviam tocado poucas vezes juntos - apenas em caráter de improvisos nas apresentações para os noivos (audições) - ou seja, não se conheciam muito bem musicalmente<sup>22</sup> ou mesmo pessoalmente. Neste caso, eu fui o elo dos contatos entre os músicos e o estúdio, de modo que precisei acompanhar e gerir o processo de produção, isto é, assumi a figura de produtor<sup>23</sup> do projeto. Eu combinei os dias e horários de gravação com os músicos pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Também compus as músicas e enviei áudios gravados por

---

<sup>22</sup> “Conhecer musicalmente” é uma expressão utilizada entre músicos para expressar uma sensação de liberdade e reciprocidade ao tocar juntos, como se os músicos conseguissem dialogar fluentemente, conhecendo as limitações e capacidades um do outro.

<sup>23</sup> “O produtor coordena a equipe que trabalha em um projeto específico. Ele define a concepção musical do projeto e coordena sua realização” (MACEDO, 2007, p. 2).

mim, pelo *WhatsApp*, para a cantora ouvir as melodias e gravar áudios melhores nas tonalidades mais adequadas à tessitura<sup>24</sup> vocal dela.

#### 4.2.1 Primeira etapa da gravação

Na semana acordada, nos reunimos no estúdio com os envolvidos (com exceção de Daniel que não pôde comparecer) e conversamos sobre as experiências profissionais dos músicos e sobre suas principais referências musicais. Com base nessa conversa, nos áudios gravados pela cantora e nas minhas ideias composicionais, definimos os estilos e os ritmos mais adequados a cada música de acordo com nossas percepções sobre as necessidades do público consumidor em relação às propostas estilísticas que pretendíamos produzir e optamos por trabalhar com a gravação *overdub*<sup>25</sup>. A escolha da técnica *overdub* para a gravação configurou as reflexões discutidas na presente pesquisa sobre a construção de um produto musical coletivo sem o encontro pessoal entre os músicos, visto que, nessa técnica, “músicos e instrumentos podiam ser gravados separadamente, em momentos diferentes e em ambientes sonoros diferentes” (BURGESS, 2002, p. 3 apud MACEDO 2007, p. 3). Os assuntos tratados e as decisões tomadas nessa reunião caracterizaram a fase do processo de produção que é conhecida como pré-produção<sup>26</sup> (ver Figura 3).

---

<sup>24</sup> Tessitura é o “conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou instrumento: tessitura grave, aguda” (DICIO Dicionário Online de Português, 2009). Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/tessitura/> > Acesso em: 08 nov. 2018.

<sup>25</sup> A gravação *overdub* permite “gravar um novo material, ao mesmo tempo que se ouve (sem apagar) o material já gravado” (RATTON, 2004, p. 108 apud MACEDO, 2007, p. 1).

<sup>26</sup> A pré-produção é a primeira fase de um processo de produção musical. Nela podem acontecer: “a escolha do local de ensaio. Encontros com compositores. Audição e seleção de repertório. Concepção, criação e desenvolvimento dos arranjos [...]. Escolha do(s) estúdio(s) e do(s) técnico(s). Levantamento das técnicas ou tecnologias a serem empregadas no projeto [...]. Estimativa mais realista de custos. Esboço da estratégia e do projeto de marketing para o produto” (BAHIA, 1988b, p. 80 apud MACEDO, 2007, p. 2).

Figura 3 - Reunião pré-produção.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](http://www.facebook.com/agnusmusical).

No outro dia, após a reunião, gravamos as guias<sup>27</sup> das músicas com a cantora Sara. Nessa etapa participaram: o responsável pelo estúdio, o engenheiro de áudio, o Samuel, a Sara e eu. A principal preocupação que tínhamos era acerca do *beat* ou BPM (batida ou tempo por minuto da música). Buscávamos adequar a velocidade da música à concepção estilística que queríamos apresentar com o arranjo. Após gravadas as guias, solicitei que o engenheiro de áudio as me enviasse para que eu pudesse compartilhá-las com os outros músicos, mas devido a problemas técnicos, ele enviou apenas três músicas.

Após a gravação das guias, gravamos a bateria nas músicas com Henrique (ver Figura 4). Henrique levou a própria bateria e afinou a caixa bem aguda e “seca”, contrastando com os tons e surdos bem graves e harmônicos que ele possuía. O engenheiro de áudio posicionou os microfones e a cada gravação brincávamos com a sonoridade da bateria, buscando diferenciar de características convencionais do gênero *pop*. Em uma música dizíamos que queríamos um *country* com traços de *jazz*, por meio da exploração das “vassourinhas”<sup>28</sup> na bateria. Em outra música pedíamos

<sup>27</sup> Guia é uma palavra utilizada na linguagem técnica de estúdios para designar gravações feitas, muitas vezes, com voz e violão, para serem usadas como referência para os outros instrumentos a serem gravados após as guias. As guias podem ser feitas de diversas maneiras, como com o piano e voz ou com guitarra e saxofone, por exemplo.

<sup>28</sup> “As vassourinhas são baquetas, cujas pontas estão revestidas com uma espécie de extensor metálico, o qual tem a ponta repartida em várias pontas menores, aparentando ser uma vassoura. A vassourinha é muito utilizada em shows nos quais a bateria apenas complementa a melodia ou em

que Henrique tocasse com uma sonoridade com características tribais, gravando a bateria duas vezes sucessivamente. Já em outra queríamos que a marcação comumente tocada no *chimbal* fosse feita na caixa e, assim, a partir do que pedíamos nas músicas, Henrique aproveitava de sua liberdade e criatividade, nos surpreendendo com sonoridades variadas. Ele sorria e se divertia enquanto explorava diferentes sons na bateria.

Figura 4 - Henrique gravando a bateria no estúdio.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](https://www.facebook.com/agnusmusical).

Finalizada a gravação da bateria, no outro dia gravamos o contrabaixo, as guitarras e o violão com Daniel (ver Figura 5). Por não ter participado das reuniões, ele não sabia exatamente quais eram as propostas de cada música e por isso trouxe ideias contrastantes que puderam ser aproveitadas como uma gama de novas possibilidades. Além disso, ele alterou as progressões harmônicas que haviam sido gravadas nas guias das músicas. No contrabaixo, ele buscou colocar uma base

---

gravação de CD's ou DVD's acústicos. Também são muito utilizadas no Jazz e na Bossa Nova" (EDUCALINGO). Disponível em: < <https://educalingo.com/pt/dic-pt/vassourinha/> >. Acesso em: 8 nov. 2018.

simples que, às vezes, era tocada mais com uma linguagem “guitarrística”<sup>29</sup> do que propriamente com os *grooves*<sup>30</sup> comuns de baixistas. Então, neste caso, não exploramos muito os recursos do contrabaixo e a gravação foi rápida. Para o violão, havíamos pedido ao Daniel que fizesse uma “base cheia”<sup>31</sup>, remetendo ao violão britânico e Daniel assimilou esse pedido utilizando as “afinações abertas”<sup>32</sup> do violão. Já nas guitarras buscamos explorar a variedade de timbres que Daniel possuía em seus pedais analógicos de guitarra, de modo que esses timbres se adequassem ao estilo de cada música. Pode-se dizer que os instrumentos que determinaram os gêneros das músicas foram, principalmente, a bateria e as guitarras. Por isso, fomos criteriosos na escolha dos timbres da guitarra.

---

<sup>29</sup> Neologismo utilizado em conversas do cotidiano de guitarristas e músicos em geral para referenciar assuntos relacionados à guitarra.

<sup>30</sup> *Groove* é uma palavra da língua inglesa bastante utilizada no Brasil “no contexto da música, indicando quando os sons encaixam ou combinam de forma satisfatória. No caso específico da bateria, o *groove* é descrito como um padrão rítmico. Um dos exemplos mais comuns de *groove* é a combinação da bateria com um baixo” (SIGNIFICADOS. Acesso em: 12 out. 2018).

<sup>31</sup> Base cheia é aqui entendida como sons com muitas notas e harmônicos, ou seja, com bastante “presença”.

<sup>32</sup> “Afinação aberta é um tipo de afinação alternativa à convencional, cujo padrão de notas das cordas soltas é modificado para produzir diferentes sonoridades e modos de execução” (CATELLI; MUSSATO, 2014, p. 1306-1).

Figura 5 - Daniel gravando baixo, guitarra e violão no estúdio.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](https://www.facebook.com/agnusmusical).

Até então, o violinista Samuel participara de vários momentos da gravação e, enquanto gravávamos os outros instrumentos, sempre que surgiam ideias de melodias para as cordas, nós cantarolávamos a melodia e ele as escrevia em um caderno pautado.

No outro dia, após a gravação de Daniel, eu gravaria os teclados (ver Figura 6) e, posteriormente no mesmo dia, Samuel gravaria o violino. Como eu participei do

processo de construção dos arranjos, eu sabia o que eu queria gravar com os timbres de piano, de órgão e de *pads*<sup>33</sup> dos teclados, porém, por eu ter ficado a maior parte da semana no estúdio, não consegui estudar em meu instrumento para realizar com prontidão a parte musical que me cabia, por isso foi necessário utilizar toda a parte da manhã para que eu estudasse e já gravasse minha parte. Durante minha formação musical, fui acostumado a ter um longo período de estudo para executar uma música com as nuances e técnicas que a tradição exige e esse meu costume retardou um pouco meu processo, embora eu quisesse aproveitar mais meu processo de gravação para a própria criação.

Figura 6 - Teclados utilizados por Paulo na gravação.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](https://www.facebook.com/agnusmusical).

No mesmo dia da minha gravação de teclado, na parte da tarde, ainda precisávamos criar a sonoridade de uma orquestra com apenas um violinista (ver Figura 7). Melodias surgiam em assobios e cantos desafinados, enquanto Samuel as escrevia e as dividia em quatro (ou mais) vozes para gravar no mínimo três vezes no violino e uma voz no violoncelo. Para cada voz do violino gravada, Samuel precisava

---

<sup>33</sup> *Pads* são bancos de sons e efeitos sonoros presentes na maioria dos teclados que têm a função de criar uma “ambiência” na música.

gravar a mesma voz em “dobra”, ou seja, a mesma voz gravada em dois momentos distintos seria dividida nos lados *left* e *right* das músicas na mixagem<sup>34</sup> (estereofonia<sup>35</sup>). Logo, esse período de gravações do violino foi o período mais desgastante da produção e durou mais de um dia. Como queríamos que um violino se transformasse em uma orquestra, houve música que teve trinta e quatro canais de gravação para o violino. Na última música, resultado de uma gripe, de uma crise alérgica, de *stress* e de cansaço da produção intensa durante a semana, não consegui finalizar e precisei ir para casa repousar.

Figura 7 - Samuel gravando o violino no estúdio.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](http://www.facebook.com/agnusmusical)

Em outro dia, a Cordélia gravou o violoncelo. Ainda doente, fui ao estúdio, mas não consegui permanecer para acompanhar o trabalho. Entretanto, esse trabalho já estava com boa parte pronto, tendo visto que a Cordélia utilizaria as anotações do Samuel e faria poucas modificações. Pedi que o Samuel fosse ao estúdio acompanhar as gravações do violoncelo e fui para casa. Depois, ao ouvir o resultado, fiquei contente pelo trabalho ter sido desenvolvido de acordo com as concepções que eu esperava nas músicas.

<sup>34</sup> A mixagem, realizada nos *softwares* de computador, “é o processo pelo qual se busca o equilíbrio correto e a melhor combinação de timbres entre as diferentes fontes sonoras já gravadas” (VIDAL, 1999, p. 54 apud MACEDO, 2007, p. 4).

<sup>35</sup> Estereofonia significa a “emissão de áudio por dois ou mais canais, este no intento de fazer uma representação da nossa percepção da natureza, pois nós ouvimos de diversas direções através de dois aparelhos auditivos” (ALVAREZ, 2007, p. 25).

Após a gravação do violoncelo, foram realizadas as gravações da flauta e das vozes. A flauta foi incluída em apenas duas músicas. Os *back vocals* foram gravados em apenas uma música e as vozes masculinas foram gravadas em três músicas em formato de dueto com a Sara e em uma música em formato solo. As demais músicas foram gravadas com a Sara no formato solo. O processo de gravação da Sara (ver Figura 8) foi “mais emocional”. Queríamos que ela expressasse sentimentos fortes nas músicas a ponto de fazer as pessoas rirem ou chorarem de emoção, o que realmente aconteceu na sala de gravação. As pessoas presentes que não sorriam, disfarçavam as lágrimas para não se comprometerem. Durante a gravação, a Sara alterou algumas notas das melodias das músicas, em relação às melodias que eu havia composto. Em algumas músicas, eu mesmo pedi que ela improvisasse com base nas emoções que ela estava sentindo, criando novas melodias e até novas letras (recurso muito utilizado nas gravações de músicas *gospel*). Portanto, o processo de gravação das vozes foi mais intuitivo do que técnico e racional como haviam sido as gravações dos instrumentos.

Figura 8 - Sara gravando sua voz no estúdio.



Fonte: [www.facebook.com/agnusmusical](https://www.facebook.com/agnusmusical).

Meses depois de finalizada a etapa de captação, os produtores me apresentaram a primeira versão das mixagens. Após aprovada a primeira versão, foram finalizadas a mixagem e a masterização<sup>36</sup>. Com o material pronto, o produtor responsável pelo estúdio pediu que eu não apresentasse as músicas a ninguém ainda, pois ele gostaria de mostrar as músicas à gravadora Universal. Alguns dias depois, o produtor me disse que um dos diretores da gravadora estava interessado em nosso trabalho, mas que, para o *gospel*, a gravadora só aceitava álbuns completos com pelo menos dez músicas. Como tínhamos gravado apenas quatro músicas gospel e quatro músicas românticas (que não poderiam ser aproveitadas para o álbum *gospel*), voltamos ao estúdio e gravamos mais oito músicas na segunda etapa da gravação.

#### 4.2.2 Segunda etapa da gravação

A segunda etapa de gravação, para completar o álbum *gospel*, foi realizada conforme a etapa anterior. No entanto, nessa segunda etapa estávamos mais organizados. Samuel e eu buscamos escrever a parte das cordas em casa, antes do início das gravações, no intuito de não onerar muito tempo do estúdio. Eu preparei melhor os timbres dos teclados antes de iniciar as gravações e Daniel alterou as harmonias e cifrou as músicas em casa. Buscamos manter o mesmo padrão das músicas anteriores em termos de gêneros e estilo. Tínhamos uma música que chamávamos de *country-jazz*<sup>37</sup> na primeira gravação e fizemos outra no mesmo estilo. Havia outra música que, na primeira gravação, apelidamos de tribal e, na segunda gravação, criamos uma nova que seguiu a mesma lógica. Assim foram também para as músicas que apelidamos de *pop*, de Disney<sup>38</sup>, de acústica, de hinário e de rápidas, duas de cada estilo.

---

<sup>36</sup> A masterização “é uma das etapas mais técnicas da produção em estúdio, e consiste na preparação das matrizes que serão enviadas à fábrica. A masterização deve levar em consideração a mídia final na qual a gravação será comercializada – disco de vinil, fita magnética, fita digital, CD, DVD –, pois cada uma delas possui características específicas. [...] São utilizados os mesmos recursos da mixagem, só que, agora, ao invés de se trabalhar sobre as trilhas consideradas individualmente, trabalha-se sobre a gravação como um todo. Assim, busca-se uma homogeneidade de timbre, volume e sonoridade para todas as faixas” (MACEDO, 2007, p. 4).

<sup>37</sup> Aqui foi apelidado de *country-jazz* pelo fato de as músicas utilizarem recursos na guitarra e no teclado muito semelhantes aos principais efeitos utilizados no *country* e a bateria utilizar a forma de tocar própria do *jazz*.

<sup>38</sup> Aqui foi apelidado de Disney pelo fato de as cordas (violino e violoncelo) utilizarem recursos muito semelhantes aos das trilhas sonoras dos filmes e desenhos da Disney.

O segundo processo foi construtivo como o primeiro, com o pesar de que, no meio da gravação, o produtor responsável pelo estúdio se desentendeu com o engenheiro de áudio, que parou de trabalhar no estúdio. O restante da captação foi concluído pelo produtor que permaneceu no estúdio e a conclusão do trabalho da segunda etapa (mixagem e masterização) não nos foi entregue.

Aproveitando os princípios básicos de produção digital que aprendi com o engenheiro de áudio, estudei sobre mixagem e masterização. Em alguns meses depois, finalizei o trabalho, buscando assemelhar o resultado sonoro ao que foi realizado nas primeiras gravações pelo engenheiro de áudio. No quadro 2 apresento os nomes e os compositores das músicas finalizadas e registradas na Biblioteca Nacional e a imagem abaixo (ver Figura 9) ilustra a capa do álbum divulgada.

Quadro 2 - Músicas gravadas para o álbum “Nunca estou só”.

| Música                 | Letra de        | Música de     | Link do YouTube                                                                                       |
|------------------------|-----------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Você me tocou          | Paulo Valadão   | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ez6yw4BTI2U">https://www.youtube.com/watch?v=Ez6yw4BTI2U</a> |
| Unidos pela aliança    | Paulo Valadão   | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NuxC49See-I">https://www.youtube.com/watch?v=NuxC49See-I</a> |
| Tão fácil assim        | Vini Merola     | Vini Merola   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sKUnA6UZOiw">https://www.youtube.com/watch?v=sKUnA6UZOiw</a> |
| Sua graça              | Sara Mariana    | Sara Mariana  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-5z_pfnctZw">https://www.youtube.com/watch?v=-5z_pfnctZw</a> |
| Sem amor eu nada serei | Sara Mariana    | Sara Mariana  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n6eyEGvKKgk">https://www.youtube.com/watch?v=n6eyEGvKKgk</a> |
| O grande redentor      | Sara Mariana    | Sara Mariana  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f3FWbAu6_yU">https://www.youtube.com/watch?v=f3FWbAu6_yU</a> |
| O cântico do cordeiro  | Bíblia (Ap 15)  | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=611hku97Ae4">https://www.youtube.com/watch?v=611hku97Ae4</a> |
| Nunca estou só         | Sara Mariana    | Sara Mariana  | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z4UkXHXQS6U">https://www.youtube.com/watch?v=Z4UkXHXQS6U</a> |
| Nosso grande dia       | Paulo Valadão   | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JAsI2zA8z0s">https://www.youtube.com/watch?v=JAsI2zA8z0s</a> |
| Humilde poeta          | Paulo Valadão   | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nK1sUUInqDQ">https://www.youtube.com/watch?v=nK1sUUInqDQ</a> |
| Guia-me sempre         | Hinário Cristão | Daniel Lima   | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tzCs83nKCSY">https://www.youtube.com/watch?v=tzCs83nKCSY</a> |

|                      |               |               |                                                                                                       |
|----------------------|---------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Na cruz venceu       | Paulo Valadão | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Knx1Q73X7WQ">https://www.youtube.com/watch?v=Knx1Q73X7WQ</a> |
| Espírito santo       | Paulo Valadão | Paulo Valadão | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=umb_aVsBbUs">https://www.youtube.com/watch?v=umb_aVsBbUs</a> |
| Majestoso pai        | Paulo Valadão | Paulo Valadão | Música não publicada                                                                                  |
| Divino governo       | Paulo Valadão | Paulo Valadão | Música não publicada                                                                                  |
| O amor que me salvou | Sara Mariana  | Sara Mariana  | Música não publicada                                                                                  |

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Figura 9 - Capa do álbum “Nunca estou só”.



Fonte: [itunes.apple.com/us/artist/amor-inestimável](https://itunes.apple.com/us/artist/amor-inestimável)

Como não foi possível entregar o trabalho à gravadora Universal, procurei outros meios de registrar as músicas e disponibilizá-las nas plataformas digitais de distribuição musical. Então, eliminei algumas músicas que considerei não estarem aptas ao lançamento e lancei as outras músicas como um álbum chamado de “Nunca

estou só” (ver Quadro 2 e Figura 9) nas plataformas digitais de distribuição musical (*iTunes*<sup>39</sup>, *Spotify*<sup>40</sup>, etc.) e no *YouTube*.

Quando iniciei o presente trabalho, estávamos finalizando a segunda etapa da gravação, ou seja, as músicas ainda não haviam sido publicadas. Apesar disso, já era possível observar experiências que os músicos haviam vivenciado durante a construção do álbum. Ao serem finalizadas e publicadas, as músicas contribuíram para a lembrança dos fatos e dessas experiências, tanto para mim como pesquisador, quanto para os músicos entrevistados.

---

<sup>39</sup> Link para acesso às músicas do álbum “Nunca estou só” no *iTunes* em: < <https://itunes.apple.com/us/artist/amor-inestim%C3%A1vel/1258502240> >.

<sup>40</sup> Link para acesso às músicas do álbum “Nunca estou só” no *Spotify*: < <https://open.spotify.com/artist/0Qr3L0IVRyPD38Dr37tYz9> >.

## 5 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DE MÚSICOS DO GRUPO AMI

Neste capítulo foram abordadas experiências musicais vivenciadas pelos músicos participantes desta pesquisa, no intuito de compreender como essas experiências foram relacionadas na construção do álbum, entendendo-se que o sujeito “músico participante da gravação” não é isento de suas vivências sociais e do que lhe “acontece” (LARROSA, 2011).

Souza (2004) apresenta a possibilidade de uma educação musical como prática social a partir do compartilhamento de experiências musicais dos alunos e questiona: “o que aconteceria se colocássemos esse valor de excelência de um verdadeiro partilhamento de experiências musicais?” (p. 10). Portanto, nos tópicos deste capítulo, são descritas as “primeiras experiências musicais”, as “experiências com escolas de música” e as “experiências profissionais” dos músicos entrevistados, dialogando-as com o referencial teórico.

### 5.1 Primeiras experiências musicais: relatos marcantes na infância e adolescência

Nas respostas das entrevistas, os assuntos aos quais os entrevistados dedicaram mais tempo e mais detalhes de informações foram as experiências musicais vivenciadas na infância. Talvez isso tenha acontecido, porque, conforme o “princípio da ‘liberdade da experiência’, ou o ‘princípio do talvez’”, elucidado por Larrosa (2011),

a experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito. E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser (LARROSA, 2011, p. 19).

Então, na infância há uma tendência de crianças terem mais oportunidades de serem marcadas, por serem mais “abertas” (LARROSA, 2011) do que adultos para as experiências, justamente por ainda não terem vivenciado tantas situações quanto os adultos e por não tentarem prever, predizer ou prescrever as situações que vivenciam, tanto quanto os adultos fazem.

### 5.1.1 Familiares que tocam instrumentos: ser músico

Nas entrevistas, percebe-se que alguns dos primeiros contatos marcantes de Samuel, de Daniel e de Henrique com a música, foram com familiares. Samuel menciona seus familiares que tocam instrumentos, ao ser questionado sobre o que o incentivou a se tornar músico profissional: “meu avô é músico, toca acordeom, meu pai é músico, toca sax, eu tenho uma tia minha que tocava órgão, meu irmão toca trompete, a minha irmã toca teclado e órgão, tem um outro irmão meu também que toca flauta, um outro que ia pra área da percussão” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 10).

Devido a esse contato, desde a infância, com familiares que tocam instrumentos, Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 10) acredita que não poderia se dedicar a outra profissão, embora tenha tentado fazer outras atividades também, mas estas não deram muito certo. Para ele, estar em contato com esses familiares que tocam instrumentos é parte da definição do “ser músico”.

Ao relatar que tem contato desde a infância com familiares que tocam instrumentos, Samuel afirma que é “músico desde sempre” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 10), ou seja, ser músico não é apenas tocar o instrumento musical profissionalmente, mas também ter contato com familiares músicos na infância. As experiências vivenciadas por Samuel nas relações sociais de formação do “ser músico” estabelecidas no seu núcleo familiar são semelhantes às concepções sobre “família” abordadas na pesquisa de Bruschini (1989):

as famílias foram conceituadas como unidades de reprodução social - incluindo a reprodução biológica, a produção de valores de uso e consumo - localizadas em determinado ponto da estrutura social, definido a partir da inserção de seus provedores na produção. Foram definidas também comunidades de relações sociais, no interior das quais, hábitos, valores e padrões de comportamento são transmitidos a seus novos membros, configurando assim, unidades de reprodução ideológica. São espaços de convivência nos quais se dá a troca de informações entre os membros e onde as decisões coletivas a respeito do consumo, do lazer e de outros itens são tomadas. Nesse sentido, elas são também unidades nas quais indivíduos maduros se re-socializam a cada momento, revendo e rediscutindo seus valores e seus comportamentos na dinâmica do cotidiano, em função das necessidades do grupo, que se renovam a cada etapa da vida família, e também de acordo com as possibilidades oferecidas pela sociedade na qual o grupo se insere (BRUSCHINI, 1989, p. 13).

Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57), ao ser questionado sobre vivências marcantes com a música em sua trajetória musical, fala que o seu contato com a música e seu aprendizado se deu desde cedo em sua casa. Então, para ele, sua aprendizagem musical iniciou com o contato com seus familiares. Ele cita seus familiares que não apenas tocavam instrumentos musicais, mas que trabalhavam com música:

o meu pai, ele sempre foi dono de banda. A família inteira do lado do meu pai sempre foi de músicos, sempre viveram da música. O meu pai toca acordeom muito bem, teve banda de forró, trio de baile [durante] muito tempo. Eu tenho um tio meu que faz parte da orquestra da cidade também, toca trombone, eu tenho um outro tio que toca também violão... a minha tia cantava... Então, desde cedo, eu sempre tive muito contato com a música (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57).

Semelhantemente a Samuel, Daniel também acredita que as experiências com seus familiares que tocam instrumentos musicais foram marcantes e fundamentais em sua trajetória musical. Ele também tentou realizar outras atividades, que não eram musicais, mas depois retornou para a música, buscando aprender instrumentos diferentes daqueles que seu pai o havia ensinado:

eu fui para o lado do esporte. Eu gostava muito de jogar futebol e eu retornei pra música aos doze anos. Foi quando eu resolvi tocar violão porque meus tios tocavam e eu achava muito bacana. O violão eu achava ainda mais interessante do que o próprio teclado – que o meu pai tentava me ensinar desde os sete [anos] – e do que acordeom que eu já não tinha interesse assim [de aprender] (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57).

Em determinada idade, tocar os instrumentos que o pai tocava já não interessava a Daniel. Era como se ele tivesse informações suficientes sobre os instrumentos que o satisfaziam, de modo que ele tinha dificuldades em vivenciar novas experiências com esses instrumentos. Larrosa (2011) denota uma das “dificuldades da experiência” (p.19) ao dizer que “a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2011, p. 20) e complementa explicando que, pelo fato de o sujeito possuir excesso de informação, “o que consegue é que nada lhe aconteça” (LARROSA, 2011, p. 20). Em contrapartida, Daniel encontrou no violão - instrumento que seus tios tocavam - a oportunidade do desvelamento ou do “princípio da liberdade da

experiência” (LARROSA, *ibid.*, p.19). Sob uma perspectiva social de família, elucidada por Bruschini (1989), circunstâncias como a que foi vivenciada por Daniel são comuns nas famílias:

é também no cotidiano da vida familiar que surgem novas ideias, novos hábitos, novos elementos, através dos quais os membros do grupo questionam a ideologia dominante e criam condições para a lenta e gradativa transformação da sociedade (BRUSCHINI, 1989, p. 14).

Henrique (Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 81) também referencia sua família e afirma que o contato com a música que ele lembra, antes de entrar em Conservatório, era por meio de seu pai (percussionista). Para esses músicos entrevistados (Samuel, Daniel e Henrique), a família teve um papel fundamental em suas trajetórias musicais. Isso porque, além das experiências musicais “aleatórias” (LARROSA, 2011) que aconteceram ao longo de suas vidas, o fato “pertencer a uma família de músicos” se configura como uma experiência social que colabora na constituição do “ser músico”.

### **5.1.2 Exploração do instrumento musical: o princípio da liberdade e aprendizagens singulares**

Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 4) informa na entrevista, que seus pais relatam seu processo imitativo de aprendizagem do violino em “brincadeiras”. Seus pais contam que ele, com a idade de um, dois anos “pegava dois pentes e ficava brincando de violino... por conta da igreja”. Samuel possui facilidade técnica e agilidade ao tocar seu instrumento e ele sabe da importância da brincadeira em seu processo de aprendizagem na infância para hoje ter essa facilidade técnica. Ele complementa que ficava brincando com o instrumento e considera que essa intimidade que ele tem com o violino se deve a essas brincadeiras (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 11).

Essa experiência de aprender brincando é oriunda de uma situação recorrente que acontecia na infância de Samuel e que foi marcante para ele. Isso porque ele valoriza essa experiência e reconhece que um dos motivos de tocar violino com destreza se deve à liberdade de explorar o instrumento em brincadeiras na sua infância, ou seja, ele assume que essa experiência lhe proporcionou aprendizagem

musical. Sob o olhar da educação musical como prática social (SOUZA, 2004), o relato de Samuel sugere, não apenas a possibilidade, mas a importância de se aprender brincando.

Existem diferenças entre as situações de brincadeiras realizadas em aulas por professores com seus alunos como forma metodológica de ensino com fins pré-determinados de transmissão de conteúdo e as situações de brincadeiras cotidianas que acontecem de forma espontânea nas práticas sociais dos alunos como experiências que podem fazer parte do processo de ensino aprendizagem. Na educação musical pode-se, não apenas, usar a brincadeira como pedagogia de ensino aprendizagem de música, mas também ensinar a partir das brincadeiras que acontecem nas práticas sociais cotidianas das crianças.

A brincadeira é uma prática social recorrente no cotidiano de crianças (e de adultos também) capaz de, essencialmente, produzir experiências e de marcar o sujeito brincante. Isso porque na brincadeira, apesar das regras que algumas brincadeiras propõem, impera a liberdade e a autonomia, fatores correspondentes ao “princípio da liberdade” proposto por Larrosa (2011): “a experiência é livre, é o lugar de liberdade. Poderíamos chamar a isso, então, o princípio da liberdade da experiência” (LARROSA, 2011, p. 19).

Enquanto no modelo tradicional de aula, comumente exigem-se comportamentos definidos e resultados esperados (pré-determinados), a brincadeira não apenas permite, mas estimula o sujeito a criar, a imaginar, a ir além das regras, a explorar e a experimentar sem obrigatoriedade de produzir um resultado esperado.

Daniel, na entrevista, relata sua experiência de exploração da guitarra:

meu pai, como sempre, teve muitos instrumentos na minha casa... tinha uma guitarra lá. Eu me lembro claramente com treze, catorze anos, já com um pouquinho mais... já tocava violão, aí eu falei: “\_Nossa, eu vou tentar aprender guitarra sozinho e tal. Eu já sei alguns acordes, então... automaticamente eu também vou aprender a tocar guitarra”. E fui... [...]. Eu lembro que, assim... o que me vislumbrou, que despertou em mim o interesse pela guitarra, foi justamente a possibilidade de tocar notas mais agudas. No violão eu meio que travava. Chegou na décima segunda casa ali, você não tem como caminhar muito. Na guitarra não, é mais... são vinte e duas casas, vinte e quatro casas pra ter um caminho maior pra você tentar fazer os solos. [...] Até que chegou um ponto que eu comecei a tirar os solos sozinho. Uma evolução minha nessa coisa de ir tentando sozinho, até chegar ao ponto de estar dominando a guitarra, não com técnica avançada, mas dominando de uma forma assim... mais simplista, mas

conseguindo tocar pequenos solos, acordes, base, ritmos (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 58).

Daniel não considera a experiência de exploração da guitarra como uma brincadeira, mas ainda sob a perspectiva do “princípio da liberdade da experiência” de Larrosa (2011), o que o marcou foi a possibilidade de tocar mais notas na guitarra do que no violão e a autonomia em “aprender guitarra sozinho” (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 58). Sobre o próprio processo de aprendizagem, Daniel pondera que muito do seu aprendizado aconteceu sentado “o dia inteiro” ouvindo músicas e tentando tirar essas músicas de ouvido, pois “ficava tirando, tirando, tirando, tirando, acertando os solos” (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 58, 59).

É muito comum utilizarem-se os termos “experiência”, “experimento” e “exploração” como sinônimos. Bondía (2002) alerta sobre:

evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodolizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (BONDÍA, 2002, p. 28).

A exploração do instrumento musical pode estar presente tanto no experimento, quanto na experiência. Se a exploração acontece no experimento, há um objetivo de homogeneidade, “isto é, tem que significar o mesmo para todos” (LARROSA, 2011, p. 15) os que exploram. Se a exploração acontece na experiência, “é sempre singular, isto é, para cada um a sua” (LARROSA, *ibid.*, p. 16). São essas singularidades nas experiências musicais que podem ser desfrutadas na educação musical como prática social (SOUZA, 2004). A pluralidade de singularidades e de diferenciações que ocorre nas experiências musicais, também pode ser observada em uma perspectiva social:

longe de ser uma atividade unificadora no que concerne todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; o gosto e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam (BOZON, 2000, p. 147).

A partir do olhar da educação musical para as singularidades e pluralidades da experiências musicais, contextualizado pelas relações estabelecidas entre os grupos, espaços e sujeitos sociais, é possível compreender porque as pessoas (ou os alunos) “se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (GREEN, 1997, p. 33).

### **5.1.3 Aulas particulares ou com familiares ou com amigos: aprendizagens extraescolares**

É comum a exigência de idade mínima entre seis e nove anos para o ingresso nos conservatórios ou nas escolas de música estaduais ou municipais do Brasil<sup>41</sup>. Na Escola Municipal de Música de São Paulo, onde Samuel ingressou aos dez anos de idade (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 5), a idade mínima de ingresso é de nove anos<sup>42</sup>. Logo, pais ou responsáveis familiares que buscam aulas de música para suas crianças com idade abaixo de seis anos, muitas vezes, precisam recorrer ao ensino particular de música. Samuel menciona na entrevista que com quatro anos de idade teve sua “primeira aula com violino” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 5) e explica que essas aulas de violino eram realizadas com um professor particular.

Em outros casos, os próprios familiares ensinam música às crianças. Daniel relata suas experiências de aprendizagens musicais com seu pai, informando que aos sete anos de idade já tocava algumas notas, algumas melodias simples que ele via seu pai tocar e diz: “ele me ensinava, as notinhas ali, dó-ré-mi-fá. Melodia simples, mas desde cedo eu já [tive] esse contato direto com ele e com a música” (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57).

Além das “aulas” com seu pai, Daniel procurou um tio aos doze [anos] para lhe ensinar a tocar os primeiros acordes no violão. Esse tio lhe passou os primeiros

---

<sup>41</sup> Alguns exemplos são:

- Na Escola de Música Villa-Lobos do Rio de Janeiro, a idade mínima de ingresso é de oito anos (EMVL. Disponível em: < <http://www.villa-lobos.rj.gov.br/perguntas-frequentes/#faq12> > Acesso em: 6 dez. 2018).

- No Conservatório Estadual de Música, a idade mínima de ingresso é de seis anos (CEMCPC, 2014. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/4d8543\\_b3788d7616c74047a955cbe0b0c4027f.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/4d8543_b3788d7616c74047a955cbe0b0c4027f.pdf) > Acesso em: 6 dez. 2018).

- No Conservatório Pernambucano de Música, a idade mínima de ingresso é de sete anos (CPM, 2016. Disponível em: < <http://www.conservatorio.pe.gov.br/perguntas-frequentes/> > Acesso em: 6 dez. 2018).

<sup>42</sup> EMMSP. Disponível em: < <http://www.conservatorio.pe.gov.br/perguntas-frequentes/> > Acesso em: 06 dez. 2018

acordes e, a partir desses acordes, ele começou a “buscar sozinho” (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57). Daniel também menciona experiências de aprendizagens musicais com grupos amigos:

era muito difícil, naquela época, acesso a exercícios musicais para violão, O repertório era difícil, então, a gente recorria, entre os amigos, quem tinha revistas populares, músicas... Eu lembro que a gente, tinha muito contato com outros amigos que já tocavam violão. Então, a gente se reunia pra aprender acordes novos com eles. Eu me lembro que a gente tinha uma rodinha toda quinta-feira, na sexta-feira à noite, que se reunia também. Um dia era na minha casa, outro dia era na porta de algum amigo... (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57, 58).

Nessa experiência de aprendizagem musical em grupos relatada por Daniel, destacam-se algumas características pertinentes à educação musical vivenciada no cotidiano. A primeira característica observada é o compartilhamento de aprendizagens entre os sujeitos. As figuras do professor e do aluno eram “diluídas” nesse compartilhamento, de modo que todos aprendiam e todos ensinavam e os “mais experientes” (se é que as experiências podem ser quantificadas) eram tidos como referências que já tocavam violão. A segunda característica observada refere-se aos espaços físicos em que os compartilhamentos de aprendizagens musicais ocorriam. Os espaços físicos não eram “reservados” ou “apropriados” para aprendizagens musicais (se é que existem espaços adequados para ensino aprendizagem), pois as reuniões ocorriam nas casas ou nas portas das casas dos participantes. A terceira característica observada concerne à “periodicidade” ou “frequência” das aprendizagens: as reuniões aconteciam semanalmente, no turno da noite, nas quintas-feiras e sextas-feiras. A quarta característica observada revela a importância das aprendizagens musicais em grupo. Diferente do modelo tradicional de ensino de instrumentos musicais nas escolas de música, em que o aluno tem aulas individuais e exclusivas com professores especializados, as aprendizagens de violão que Daniel teve nessa experiência foi com grupos de pessoas que também estavam à procura de aprender a tocar violão em um contexto no qual não havia um momento e local destinado a priori para o aprender e/ou o ensinar. Para Brougère (2012, p. 2), fora do contexto instituído “a aprendizagem parece mais aleatória e os saberes adquiridos menos imediatamente reconhecidos”. Ainda, nesse sentido, esse autor afirma que:

relegadas ao segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível mesmo quando contribuem para

desenvolver numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido. Empenhar-se em reconhecer as aprendizagens efetuadas no curso de todas as práticas sociais, das mais banais às mais elaboradas, implica lançar outro olhar sobre o cotidiano, o que nem sempre somos levados a fazer (BROUGÉRE, 2012, p. 3).

Corrêa (2000) em sua pesquisa sobre os processos de autoaprendizagem de violão com adolescentes ressalta que

o reconhecimento de que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo fora da escola e que utilizam o tempo livre em atividades não só de entretenimento, mas também de formação e auto-formação, indica que as atividades de formação voluntária extra-escolar desempenham um importante papel no dia-a-dia. Dentre essas atividades, a auto-aprendizagem do violão parece ocupar um lugar de destaque (CORRÊA, 2000, p. 20).

O autor complementa com uma citação de Meirieu (1998):

todos sabem que se pode aprender sempre e em todo lugar e que esta atividade curiosa não se deixa limitar aos locais que lhe são atribuídos. Os professores bem sabem que ela tem ainda cada vez mais tendência a fugir da sala de aula... É certo que os "bons alunos" ainda manifestam por ela um respeito merecido, mas, certamente, nem por isso deixam de pensar que "o essencial está em outro lugar", nas obras de vulgarização e nas revistas especializadas, em sua televisão [ ... ], junto a um vizinho, o qual, provavelmente, tem menos diplomas que seu professor, mas que tem tempo para ouvi-los e responde precisamente a suas perguntas (MEIRIEU, 1998, p.15 apud CORRÊA, 2000, p. 22).

Em certo momento de sua adolescência, Daniel sentiu vontade de aprender, também, a tocar guitarra. Ele recorda sobre suas aprendizagens de guitarra com seu pai:

meu pai, como ele toca também outros instrumentos, tinha muitos instrumentos. Ele toca também guitarra, violão, cavaquinho, contrabaixo e aí ele começou a me passar alguns solos. [...] E eu me lembro que ele me passava alguns trechos de solos e me fazia tirar, tirar, tirar [músicas] sozinho e tal e ele nunca foi muito bom de ensinar. Eu lembro assim... ele é um autodidata, tem um ouvido monstruoso, consegue transcrever choro, assim de ouvido, sabe?! Coisa muito, muito massa, coisa assim que é inexplicável de o cara não sabe ler uma partitura, mas pega um choro inteiro de acordeom e bambolim e adapta ele pra acordeom, pra cavaquinho, pra bandolim. Então, ele tem essa facilidade. Ele transcrevia os solos pra mim e eu ficava

tentando na guitarra, tentando, tentando... (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 58).

Percebe-se que as aprendizagens de guitarra de Daniel eram realizadas pela “tentativa”. Ele recebia as transcrições de solos do pai e tentava tocar na guitarra.

Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 93) menciona que, além das aulas na escola de música, ela também teve algumas aulas particulares de violão popular e teclado. A respeito dessas aprendizagens que ocorrem no cotidiano fora do espaço escolar, Corrêa (2000) cita Dumazedier (1994):

a revolução cultural do tempo livre da juventude deveria antes de mais nada ser levada a sério por uma nova concepção das relações de aprendizado entre as atividades escolares e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as práticas da autoformação individual e coletiva do tempo livre da infância e da idade adulta. Praticar a política de avestruz, fechando os olhos para as fortes realidades vividas fora da escola não faz com que esta progrida (DUMAZEDIER, 1994, p. 91 apud CORRÊA, 2000, p. 27).

Dumazedier (1994) denota a importância do engajamento das experiências de atividades extraescolares e de atividades de auto formação individual e coletiva no processo educativo ou de ensino aprendizagem, e as experiências relatadas pelos entrevistados (Samuel, Daniel e Sara) ilustram essa importância em suas trajetórias e formações musicais.

#### **5.1.4 Contato com grupos musicais: fator motivacional**

Outras experiências musicais destacadas pelos entrevistados são os contatos que tiveram com grupos musicais. Alguns contatos com grupos musicais são tão marcantes que motivam as pessoas a se interessarem em aprender música para participarem desses grupos ou de grupos com características semelhantes. Henrique ilustra essa assertiva ao mencionar que seu “primeiro contato”, ou seja, o contato que o estimulou a estudar música foi antes de entrar no conservatório:

meu pai era percussionista e tinha uns amigos dele... e levava a gente para roda de pagode, de samba com confraternizações deles. Aí eu me lembro deles tocando e rindo... aquela alegria toda... e isso acabou me contagiando e me motivando a me tornar percussionista também. [...] Várias influências que eu tive... como bandas que têm metais me

influenciaram a tocar saxofone depois, posteriormente um pouco (Santos, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82).

Muitas vezes a própria música não é o fator que influencia na decisão pessoal de se tornar músico, mas outras situações que envolvem o tocar um instrumento. No caso de Henrique, por exemplo, é evidente que a alegria e os sorrisos que ele admirava nas rodas de samba, às quais seu pai o levava, o impulsionaram a estudar percussão. Houve, portanto, uma motivação de pertencer a um grupo de pessoas que o marcou a ponto de direcionar o seu futuro profissional.

Sara e Samuel relatam situações que os motivaram a estudar música a partir das suas experiências musicais vivenciadas nas igrejas que frequentavam. Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 93) começou a cantar na igreja por volta dos sete anos de idade e Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 4) se interessou pelo violino por volta dos dois anos de idade “por conta da igreja”. Às vezes, cantar ou tocar algum instrumento é uma forma de se sentir parte de uma comunidade religiosa e, semelhante à situação do Henrique, para Sara e Samuel, a música em si não era o principal atrativo, mas sim as atividades que a música possibilitava nos grupos que tinham contato.

Daniel relata seu contato com os ensaios de bandas de seu pai:

meu pai me levava aos ensaios de banda. Eu lembro que ele tinha a sexta do choro. Ele tocava toda sexta-feira à noite numa rádio, emissora local, das vinte e uma até as vinte e duas e trinta. Era uma hora e meia de choro e eu lembro que eu sempre estava nesses contatos de ensaio com ele. (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 57).

Nota-se que os entrevistados (Samuel, Daniel, Henrique e Sara) foram motivados a estudar música pelas suas experiências de contatos com grupos musicais. Algumas pesquisas na área da Psicologia focam na importância da participação em grupos musicais na motivação. Na pesquisa de Smith (2005), por exemplo, ao investigar os fatores que motivam trezentos estudantes a continuarem seus estudos musicais, o autor concluiu que o principal fator motivacional está relacionado com a participação dos alunos em grupos musicais. Na presente pesquisa a experiência de sociabilidade de grupos musicais foi encontrada nas entrevistas e também observada como um dos principais fatores de motivação para que os músicos escolhessem a música como objetivo de aprendizagem e de profissão, pois os

entrevistados buscaram aprender música no intuito (também) de pertencerem a grupos musicais que tiveram contatos ou a grupos com características semelhantes aos que tiveram contato marcante, entendendo-se que esse fator não é exclusivo ou determinante. Schutz (1970) explica que:

não existe, para o ator, tal coisa como um interesse isolado. Os interesses têm, desde o começo, a característica de estarem inter-relacionados com outros interesses, dentro de um sistema. Segue-se daí que ações, motivações, fins e meios e, portanto, projetos e propósitos, são também apenas elementos entre outros elementos que formam um sistema. Qualquer fim é meramente um meio para outro fim; qualquer projeto é projetado dentro de um sistema maior. Por essa mesma razão, qualquer escolha entre projetos se refere a um sistema anteriormente escolhido de projetos interligados de ordem superior. Em nossa vida diária, os fins que projetamos são meios, dentro de um determinado plano preconcebido – para o momento, ou ano, de trabalho, ou lazer – e todos esses planos determinados estão sujeitos a nosso plano de vida, o plano mais universal, que determina os subordinados, mesmo se os últimos são conflitantes entre si. Assim, qualquer escolha refere-se a decisões já vivenciadas de uma ordem superior, sobre as quais se funda a alternativa à mão – assim como qualquer dúvida se refere a uma certeza empírica já vivenciada, a qual se torna questionável através do processo da dúvida (SCHUTZ, 1970, p. 146).

Portanto, vários outros fatores sociais colaboraram “dentro de um sistema maior” de “projetos interligados” (SCHUTZ, 1970, p. 146), que não estavam explícitos nas entrevistas, para que os entrevistados estudassem música com o objetivo de se tornarem músicos profissionais.

## **5.2 Experiências com escolas de música: aprendizagens técnicas e teóricas e formação profissional**

Nas entrevistas são relatadas experiências em escolas de música que os entrevistados vivenciaram. Essas experiências expressam características profissionais que eles possuem e que foram dispostas no processo de construção do álbum (por exemplo, o fato de Samuel usar partituras na gravação, que será abordado no capítulo 6).

Samuel vivenciou várias experiências “estudando de conservatório em conservatório” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 5). Ele relata que, aos dez anos de idade, entrou no que ele chama de “o melhor conservatório” que teve contato e, nesse conservatório, ele estudou até os dezoito, dezenove anos com vários

professores e teve contato com as suas “primeiras orquestras” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 5). Samuel ainda afirma que “se formou em teoria nessa escola de música” (Samuel, *ibid.*, p. 5). Nesse sentido, para os entrevistados, a ideia de estudar em conservatórios e escolas de música está relacionada com aprendizagens técnicas e teóricas. Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 60), por exemplo, relata que entrou no conservatório por volta dos vinte ou vinte e um anos e continua:

comecei fazer no conservatório violão clássico e entrei em guitarra popular. [...] Eu me lembro que no primeiro ano eu quis desistir. [...] Então, acabava que a parte técnica eu estava muito à frente do pessoal, porque eu já tocava. O que eu precisava era só entender.... Era jogar isso pra escrita, era saber de onde vinham as coisas. [...] Estava no segundo ano, eu consegui fazer o nivelamento e fui direto para o segundo grau. Aí, no segundo grau sim, eu acho que foi um dos melhores períodos para a minha formação, porque eu descobri muitas coisas que eu não entendia (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 60).

Para Daniel, o conservatório seria (e foi) o espaço em que ele aprenderia (e aprendeu) a dar nome ao que ele já fazia em seu instrumento e também entenderia (e entendeu) como a música que ele tocava funcionava. Para Samuel, o conservatório foi o um dos principais ambientes em que viveu. Ele disse:

eu vivo academia desde os meus dez anos. Eu sempre estive em conservatório. Quando eu não estava em conservatório, eu estava atuando em orquestras. O tempo que eu não fiquei na faculdade, apesar de não estar na faculdade, eu estava auxiliando uma orquestra jovem que era em uma escola de música. Então, eu estava dando força para o pessoal lá. Então, sempre tive esse contato por dentro dos bastidores, digamos assim... (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 12).

Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 94) acredita que a escola de música é o espaço de sua formação musical e que a maior parte da sua formação aconteceu pelo canto popular e pela música popular. Ela relata:

aos 8 anos eu entrei numa escola de música aqui da cidade e lá eu fazia canto e flauta doce. E... essa escola promovia recitais todos os anos e as apresentações eram em solos ou em grupo também. Eu fiquei nessa escola até os 17 anos mais ou menos. Até o final do meu ensino médio (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 93).

É fascinante notar como as experiências marcantes com a música fomentam as escolhas formativas e profissionais dos músicos. Henrique (Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82), por exemplo, motivado a aprender mais sobre música para vivenciar a alegria que seu pai e amigos de seu pai compartilhavam, passou a estudar no Conservatório Municipal de Capinópolis aos 9 anos de idade. Nesse conservatório, ele teve aulas de flauta doce, violão e teclado, até que passou a estudar saxofone e bateria, os instrumentos em que ele se profissionalizou (p. 83). Henrique também informa que ao se mudar para Ituiutaba, continuou os estudos no Curso Técnico em Saxofone no conservatório da cidade.

Em relação ao ensino superior de música, os quatro entrevistados falam sobre suas experiências: Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 8), entrou na Universidade Federal de Goiás; Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 61 e 62) cursou ensino técnico no conservatório e, na sequência, no ano seguinte à formatura, fez o vestibular para o Curso de Licenciatura em Violão na UFU; Henrique (Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82 e 83) ingressou na UFU no Curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Saxofone; Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 93), em 2014, finalizando o ensino médio, entrou para o Curso de Música – Habilitação em Canto da UFU.

Os motivos para que os músicos escolhessem estudar em conservatórios ou escolas de música e no ensino superior são variados. Morato (2009) comenta:

apesar da profissão em música sustentar-se e ser reconhecida socialmente pelo saber fazer, e da legislação não se legitimar quanto à regulamentação do exercício profissional [...], as pessoas que já atuam profissionalmente com música buscam os cursos superiores na área para se formarem. Os motivos pelos quais o fazem envolvem várias demandas sociais (MORATO, 2009, p. 56).

Os músicos entrevistados entendem que tiveram experiências e aprendizagens musicais em diversas situações de suas vidas. Contudo, ao serem questionados sobre suas formações profissionais, eles as relacionam com as escolas e academias de músicas em que estudaram. Essa relação acontece porque, no Brasil, ainda prevalece a ideia da formação profissional ser legitimada pela diplomação de instituições de formações técnicas e superiores autorizadas pelo governo, mesmo que em muitas profissões, na área da música, não há exigência de diploma, mas sim do “saber fazer” (MORATO, 2009, p. 56) ou do saber tocar. “Estamos acostumados a

pensar a formação mais pela perspectiva da instituição formadora” (MORATO, 2009, p. 262).

Nos relatos relacionados às escolas de música em que os entrevistados ingressaram, são mencionados, também, outros componentes curriculares dos cursos de música sobre os quais eles tiveram aulas ao longo de seus cursos, além das aulas de instrumentos musicais. Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 6, 14) fala que teve aulas de regência, de composição e de improvisação.

Quando se trata sobre os métodos de guitarra que pôde conhecer e tê-los como referências, Daniel diz:

eu estudei guitarra mais a fundo, que era uma coisa que eu queria fazer. Estudar método de guitarra... foi aí que entrou o Nelson Faria, a “Arte da Improvisação”. Foi aí que entrou Polaco, foi aí que entrou Kostka, entrou essa galera toda aí que a gente tem como referência na guitarra. É.. entrou uma parte de *rock*, entrou Kiko Loureiro, Eduardo Enui, que são minhas referências até hoje (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 60).

Sabe-se que existem diferentes componentes curriculares e conteúdos musicais nos currículos dos cursos de formação musical instituídos. Entretanto, Sara e Henrique mencionaram apenas os instrumentos musicais que estudaram. Samuel e Daniel falaram sobre outros conteúdos musicais, mas que estão relacionados com o tocar o instrumento ou com a “*performance*” musical. Acredita-se que isso acontece porque o “ser músico” ainda é relacionado com a ideia do “tocar um instrumento” ou do “cantar”. Bozon, (2000) explica que

o instrumento exprime o estilo de vida e de contato com o outro que o possui ou que se deseja possuir, em suma uma estratégia social (sociável) seguida pelo grupo. A apreensão que os agentes têm do valor simbólico dos instrumentos musicais (resultado de uma história social incorporada) permite-lhes atribuir a estes um nível social, definindo essencialmente pelas formas de sociabilidade das quais o instrumento pode ter suporte (BOZON, 2000, p. 150).

Por isso, quando questionados sobre sua formação musical em escolas de música, os músicos relataram apenas suas experiências relacionadas com as aprendizagens técnicas e teóricas para tocar (ou reger, ou compor).

### 5.3 Experiências profissionais: trabalhar é também aprender

se a formação fosse atributo somente das instituições e dispositivos formadores, talvez estivesse garantida. Entretanto, por que uns aprendem e outros não, se o professor as ensina ao mesmo tempo e do mesmo modo que a outros? Localizando a formação apenas na instituição formadora, o ensino se garante, mas a aprendizagem não necessariamente (MORATO, 2009, p. 32).

Em sua tese, Morato (2009) investigou “como os alunos vão aprendendo a ser professores de música e/ou músicos à medida que estudam e trabalham” (p. 262). Sob o aspecto da formação a partir das experiências, a autora mostra que alunos do ensino superior de música se formam, também, a partir do contexto de suas profissões musicais em que trabalham, enquanto realizam a graduação (MORATO, 2009, p. 262). Essa formação passa pelo aprender enquanto trabalha, ou no trabalho, ou pelo trabalho, ou com o trabalho.

Nas entrevistas, os músicos relataram experiências profissionais que vivenciaram até a entrada no curso superior de música. Puderam ser observadas duas principais categorias de experiências que são explanadas nos tópicos a seguir: a participação em grupos musicais e a atuação como professor de música.

#### 5.3.1 Participação em grupos musicais

Morato (2009), em sua tese, levanta reflexões sobre a “precocidade” do trabalho no âmbito da música (p. 53). É muito comum surgirem oportunidades profissionais precoces, quando o músico começa a aprender a tocar seu(s) instrumento(s) musical(is). Nessas oportunidades, muitas vezes, o músico se vê em situações de “pressão”, em que precisa aprender não apenas a tocar o repertório que lhe é exigido, mas também as particularidades que envolvem a profissão (como se portar no palco, como dialogar com o público, como negociar o cachê, etc.). No caso dos entrevistados, três músicos foram “precoces” (MORATO, 2009, p. 53) na profissão em música, por meio da participação em grupos musicais.

Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 5-6) fala que começou a trabalhar com música com aproximadamente quinze anos de idade como *spalla* em uma orquestra e aos quinze, dezesseis anos, ele fez prova na primeira orquestra, na qual teve uma bolsa de estudos. Ele narra que, depois que passou nessa prova, fez

teste em mais algumas orquestras e chegou a tocar na Sinfônica de São Caetano, na orquestra da escola e foi chefe de naipe também na Orquestra da Escola Municipal.

Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 58-59) também começou a trabalhar com música por volta dos quinze anos de idade em um grupo musical, quando foi chamado para tocar numa banda baile da cidade, que tocava pagode, forró, *rock*, vários estilos, isso porque precisavam de um guitarrista que tocasse violão e guitarra. Daniel relata que depois de algum tempo atuando como guitarrista de bandas bailes, que tocavam de forró a *rock*, ele passou a trabalhar no cenário *gospel*. Desde então, o seu trabalho é realizado “apenas com bandas, com artistas do meio *gospel*” (Daniel, *ibid.*, p. 62).

Henrique (Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82) iniciou sua carreira profissional em música com uma idade próxima à que Samuel e Daniel começaram a trabalhar, também em grupos musicais. Henrique afirma que sua carreira musical começou em “bandinha de garagem” e que depois começou a tocar com dezessete anos com outras bandas e cantores sertanejos da região de Ituiutaba e de Capinópolis.

Além das primeiras experiências profissionais em música, os entrevistados relataram experiências marcantes que tiveram ao longo de suas carreiras até o ingresso no AMI. Samuel menciona uma experiência que lhe marcou ao se mudar para Goiânia:

nesse tempo que eu fiquei em Goiânia, eu atuei também como violinista. Eu ajudava o pessoal na “Orquestra Jovem Sinfônica de Goiás” e, com essa orquestra, inclusive, que eu tive a oportunidade de poder viajar pra fora do Brasil. A gente fez uma turnê na Espanha com ela. Foi muito bacana! Uma experiência assim... incrível! (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 6).

Para Samuel, viajar para fora do Brasil com um grupo musical foi uma experiência marcante a ponto de ele citar essa experiência especificamente. Henrique não menciona uma experiência específica, mas cita tipos de experiências marcantes que vivenciou com grupos musicais: “coisas marcantes são experiências do tipo ter que tocar uma música que você nunca ouviu, mas você já está em cima do palco e você tem que tocar” (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82). Henrique continua explicando que pôde aprender com alguns tipos de experiências:

dos momentos que eu aprendi, que eu vejo que eu cresci bastante fora de sala de aula, foi tocando em bandas (banda de garagem), tocando com outros músicos e experiências absorvidas de outros músicos também, conselhos que foram dados, coisas do tipo: “\_Ah, não sei tocar essa música”, “\_Não, mas você sabe o ritmo”, “\_Sim, sei”, “\_Então você toca o ritmo” [na bateria isso], “\_Você toca o ritmo e aí você vai olhando e pela expressão facial e, pelas deixas corporais, você vai tentando encaixar e fazer a música acontecer”. Isso aconteceu em vários... vários momentos. Isso acaba que te deixa experiente em fazer música com outras pessoas. Aprendendo a ler a expressão corporal das pessoas (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 83).

Com esse relato, Henrique levanta algumas possibilidades de aprendizagens com experiências vivenciadas em grupos musicais. Ele menciona as “experiências absorvidas” e os “conselhos” (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 83) que recebeu de outros músicos. Henrique também fala sobre como aprendeu (e ainda aprende) a tocar músicas, interpretando expressões corporais de outras pessoas, simultaneamente, enquanto toca e aprende. Segundo Larrosa (2011), “a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (p. 14). A aprendizagens mencionadas por Henrique têm o caráter do não planejamento, do “fazer na hora”. Esse tipo de experiência não pode ser reproduzido em sala de aula. Larrosa (2011) explica a relação do não planejamento da experiência na leitura: “o professor não pode pretender saber o que o texto disse e transmitir a seus alunos esse saber que já tem. Nesse caso, ao estar antecipado o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um experimento” (p. 15). Embora as experiências elencadas por Henrique não possam ser reproduzidas em sala de aula sem se tornarem experimentos sob a visão de Larrosa (2011), é possível realizar educação a partir dessas experiências, sob a perspectiva da educação musical como prática social (SOUZA, 2004), que parte das experiências cotidianas dos alunos para o ensino aprendizagem:

há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construírem suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao

conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004, p.10-11).

Portanto, o educador musical que se propõe a realizar a educação musical como prática social considera, valoriza e relaciona as experiências cotidianas no ensinar música.

### **5.3.2 Atuação como professor de música**

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 12). A partir dessa máxima de Freire (2002), é possível pensar as experiências vivenciadas por Henrique ao ensinar pessoas a tocarem: “coisas marcantes [...] é ter que ensinar a alguém, alguma música que a pessoa não tem nem noção de como se toca o instrumento, mas ela tem a música dentro dela, na cabeça dela, aí ela tem que expressar isso com o instrumento também” (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 82). A expressão “música dentro dela, na cabeça dela” mostra um jeito de pensar educação musical que Henrique vivenciou em experiências de ensino. Ao que parece, ele entende que as músicas “estão nos sujeitos”, como Ramos (2002) sugere ao afirmar que os alunos “vão construindo seu repertório a partir de vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola” (p. 89). Henrique também entende que o seu papel como professor é auxiliar o sujeito a expressar essas músicas em instrumentos musicais. Freire (2002) explica que

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 15).

Daniel também relata suas experiências como professor de música:

a partir do momento que eu tive essa formação do conservatório, eu comecei a abrir os olhos para dar aulas. Porque você, quando é guitarrista, você acaba, também, tendo amigos que você ensina que são colegas, que estão próximos. E o conservatório despertou pra isso, pra trabalhar com aulas. Então, a área de atuação hoje que eu realmente me identifico mais, por incrível que pareça, é mais como

professor, dando aula, do que propriamente como guitarrista. Mudou um pouco. Eu ainda atuo como guitarrista. É... nos trabalhos, eu gravo, [...] já gravei com muita gente aí, no estúdio, [...] então acabou que na verdade, eu fui para o lado mais do ensino mesmo da música (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 62).

Até seu ingresso no conservatório, Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 63) não havia tido contato com escolas de música, mas ao ter uma experiência como aluno do conservatório, ele percebeu a possibilidade de se tornar professor de música. Ele revela que gosta de ser professor, que sente prazer em ensinar teoria, harmonia, técnica do instrumento, e que aprende muito com os seus alunos. Com essa conclusão, Daniel reforça a máxima de Freire (2002) sobre aprender enquanto se ensina.

## **6 A PARTICIPAÇÃO NO ÁLBUM “NUNCA ESTOU SÓ” COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL**

Neste capítulo foram abordadas situações que ocorreram na construção do álbum e que proporcionaram experiências de aprendizagens musicais aos músicos, evidenciadas ou implícitas nas entrevistas. Também foram abordadas as relações que aconteceram na experiência social de construção do álbum, dos músicos com eles mesmos, dos músicos com os músicos, dos músicos com o produtor e dos músicos com as músicas.

Para a realização das análises, o capítulo foi dividido em “A construção do álbum ‘Nunca estou só’ como experiência social” que explica as características da experiência social identificadas na construção do álbum, a partir de Dubet (1994) “o processo de criação” que aborda as experiências de criação musical de músicos na construção do álbum, o “Processo de gravação” que descreve como foi a gravação das músicas sob a perspectiva dos músicos e a “Construção coletiva” que apresenta reflexões sobre a construção de um produto musical coletivo sem o contato “face a face” (SCHUTZ, 1970, p. 180).

### **6.1 A construção do álbum “Nunca estou só” como experiência social**

A construção do álbum foi uma experiência social de compartilhamento de experiências musicais que foram ressignificadas e constituídas como experiências de aprendizagens musicais em um processo de criação e de realização musical.

Dubet (1994) elenca três características principais sobre a experiência social:

a primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas. Tudo se passa como se os actores adoptassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se outrem fosse alternadamente definido de múltiplas maneiras, aliado e adversário, vizinho e exótico... Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da acção porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. Assim, a identidade social não é um “ser”, mas um “trabalho” (DUBET, 1994, p. 15-16).

O álbum “Nunca estou só” é um produto social (um “trabalho”) heterogêneo que reflete vários pontos de vista e diferentes elementos das vidas sociais dos músicos do AML, organizados em uma unidade de discurso musical por uma experiência de construção musical. Portanto, a construção do álbum “Nunca estou só” possui a primeira característica da experiência social listada por Dubet (1994).

A segunda característica abordada pelo autor:

é relativa à distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os actores parecem nunca estarem plenamente na sua acção, na sua cultura ou nos seus interesses, sem que esta distância possa surgir por isso como um defeito de socialização. Eles conservam constantemente uma reserva e uma distância crítica (DUBET, 1994, p.16-17).

Embora os músicos tenham “levado” uma gama de experiências musicais singulares (LARROSA, 2011) para a construção do álbum, de acordo com a segunda característica da experiência social proposta por Dubet (1994), os músicos não se colocaram “plenamente na[s] sua[s] ação[ões]” (p. 16). Houve um distanciamento entre os músicos e a construção do álbum, pois, na experiência social, o sujeito precisa abrir mão de muitos de seus anseios e de seus desejos em função dos objetivos coletivos e da finalidade do objeto de construção da unidade ou do grupo, de modo que os músicos não se colocaram por completo em suas gravações, tendo que respeitar os limites impostos pelo contrato social relativo à construção do álbum.

Dubet (1994) continua: “a terceira característica: a construção da experiência colectiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (DUBET, 1994, p.16). No presente trabalho, a análise das experiências na construção do álbum não se faz de forma alienada, mas considera a coletividade na construção da experiência e as relações sociais entre os músicos e entre os músicos e suas experiências de vida. Também mostra como os músicos se enxergam nessas relações e nessas experiências; como se colocam e como se distanciam em relação ao grupo e à construção do álbum.

## **6.2 O processo de criação: imprevisibilidade na experiência**

No momento da gravação do álbum, os músicos não conheciam as músicas e precisavam criar arranjos de acordo com as orientações dos produtores e do

compositor. Em experiências dessa natureza, o sujeito é compelido a relacionar conhecimentos e aprender simultaneamente ao acontecimento da experiência.

O processo de criação realizado pelos músicos passou pelo princípio da singularidade da experiência (LARROSA, 2011), por ser uma experiência única para cada músico e pela característica da heterogeneidade (DUBET, 1994), pelo fato do produto musical carregar vários “pontos de vista” não apenas dos profissionais envolvidos, mas também das influências que tiveram ao longo de suas trajetórias musicais. Os músicos tiveram a liberdade de criar arranjos para seus instrumentos nas gravações das músicas, de acordo com suas características pessoais, com suas singularidades, com suas experiências musicais e com as ideias orientadas pelos produtores (e por mim, que fui compositor e produtor geral da gravação). Samuel exemplifica essas relações sociais e descreve as etapas de seu processo:

cada parte do processo teve um gostinho especial. Um gostinho de você criar do nada. [...] Nós temos uma base aqui e temos que colocar alguma coisa nessa base. [...] Ideia de melodia. Você citava alguma coisa, fulano cantava, [...] “\_Isso é legal, vamos escrever”. Por que escrever? Pra não esquecer. Por isso eu gosto de escrever. Ai beleza, escrevemos. A partir dessa ideia escrita que foi apenas cantada, elaborada na mente, vamos criar alguma coisa em cima dela. Eu tenho uma linha melódica que vai ser gravada. Eu vou precisar fazer dobra, por isso que eu escrevo, por causa das dobras, se não precisasse de dobra eu não escreveria. [...] É... fizemos, às vezes, uma mesma voz em duas oitavas diferentes, três dependendo da voz dá pra ser feito. Então como eu vou fazer isso sem errar nenhuma nota, nenhum tempo, nem, não ter nenhum erro, sem, é... não posso ter nenhum erro de melodia e pausas, etc. Com a partitura que é um guia que eu tenho, uma referência. Então, eu tendo aquela guia, aquela referência, [...] o erro pode acontecer sim, é lógico, mas a chance de acerto é muito maior. Com isso eu ganho tempo dentro do estúdio pra poder criar outras coisas. Então, a parte [...] de você escrever a melodia e poder criar ali um contraponto através daquilo, criar um arranjo, orquestra, um arranjo formato banda que seja... Cara, é fantástico! Acho que o momento mais interessante talvez pra mim, dentro do estúdio é a parte da criação. Que você não sabe o que vai acontecer depois. [...] vamos colocar isso, tira isso, aquilo, aquilo outro, beleza (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 19).

No processo de criação realizado por Samuel haviam alguns instrumentos gravados. A partir dessa “base” gravada, os produtores e eu cantarolávamos melodias e Samuel as escrevia. Depois de escritas as melodias, Samuel criava outras vozes que ele chama de “contrapontos” ou de “arranjos”. A liberdade de criar, de inventar, de explorar o instrumento, sem o controle do resultado do processo, motivou Samuel

durante a gravação. Ele denota a imprevisibilidade da experiência (LARROSA, 2011, p. 19) em seu processo de criação, ao dizer que o momento mais interessante para ele talvez tenha sido dentro do estúdio na parte da criação, porque “você não sabe o que vai acontecer depois” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 19).

A atuação de Samuel na criação das diferentes vozes com o violino reforça as experiências vivenciadas por ele em outras épocas de sua vida. Samuel mencionou nas entrevistas que teve aulas de composição (ver capítulo 5, tópico 2) e que trabalhou muito tempo com orquestras (ver capítulo 5, tópico 3.1). Essas experiências proporcionaram aprendizagens que possibilitaram as criações de Samuel nas suas gravações no âmbito da orquestração e da escrita em partituras, justamente por conhecer a construção sonora e o funcionamento de uma orquestra. Enquanto criava os arranjos, Samuel também teve aprendizagens que aconteceram na disposição de diferentes experiências, em favor dos objetivos do projeto de construção do álbum. Havia músicas, por exemplo, que exigiam de Samuel a criação de arranjos em formato *country-jazz*<sup>43</sup>, ou em “formato Disney”<sup>44</sup>, ou ainda em formato tribal<sup>45</sup>. Samuel não estudou as técnicas de composições específicas para todos os gêneros e estilos propostos na gravação do álbum, entretanto ele conseguiu amalgamar experiências de escutas musicais em diferentes contextos, com as habilidades técnicas que possui para tocar violino e com os conhecimentos de escrita de partitura e de orquestração que tem, de modo a vivenciar, no momento da gravação, experiências de aprendizagens musicais simultâneas. Enquanto Samuel vivenciava a experiências de criação e de gravação, ele aprendia a construir músicas em diferentes estilos e gêneros com suas características essenciais e em diálogos com as gravações dos outros instrumentos gravados anteriormente.

Daniel entende que a sua contribuição na criação ocorreu por meio dos arranjos que fez nas harmonias das músicas e das suas escolhas nos timbres dos pedais de guitarra. Sobre os arranjos, ele diz:

Em primeiro momento, se deu muito a partir da linha melódica da cantora. Eu ouvi as guias e eu falei: “\_Pô, isso aqui, ela toda hora está

<sup>43</sup> Música “Guia-me sempre” (AMI, 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=tzCs83nKCSY> > Acesso em: 13 dez. 2018).

<sup>44</sup> Música “Unidos pela aliança” (AMI, 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NuxC49See-I&list=PLyIFv2CThhdiAJD-OEvneKjoFfAUSYOMe&index=13> > Acesso em: 13 dez. 2018).

<sup>45</sup> Música “Nunca estou só” (AMI, 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Z4UkXHXS6U> > Acesso em: 13 dez. 2018).

cantando, mas sempre está soando a sétima, uma nona”. Na minha cabeça estava soando sempre isso. Mesmo que eu tenha pegado a guia muito em cima de harmonia simples em tríades. Mas eu sempre estava pensando que ela estava cantando com a nona, com a sétima”. Então, o primeiro momento se deu a partir da linha melódica que chegou até mim que, no caso, era a guia da cantora. A partir daí eu falei: “\_Eu preciso encaixar esses acordes dentro do que se grava hoje do *pop*”. Ou seja, eu não posso tocar exageros de acordes. Igual eu falei anteriormente, acordes aqui com *bemol* cinco, eu não posso colocar sétima maior toda hora porque não soa legal, não é característico do *pop*. O que rola muito no *pop*? São sétimas, nonas, décimas primeiras, igual eu falei. Então, é interessante que se tenha uma harmonia baseada nesse discurso harmônico que acontece na música *pop* porque, afinal de contas, você está produzindo, fazendo um produto que vai ser ouvido por pessoas que são desse mundo *pop*. Que são do mundo *gospel*, que já têm esse contato com essa música. Então, eu fiz, num primeiro momento, pensando nessa linha que a cantora me trouxe. As melodias. E, num segundo momento, pensando no que o mercado pede. O que se faz no mercado *gospel*. Tem muito a ver com essas guitarras irlandesas. E tem muito *delay*, tem muita cauda de *reverb*. Os violões com outras afinações, igual eu citei também anteriormente. Então, a primeiro momento pensei, é... no som direcionado à música, na parte musical e, no segundo momento, pensei no mercado mesmo (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 75 e 76).

Semelhante a Samuel, Daniel também levou para seu processo de criação, seus “pontos de vista” e “elementos de sua vida social” (DUBET, 1994, p. 16), oriundos de suas experiências musicais.

Quando eu compus as músicas do álbum “Nunca estou só”, eu pensei primeiramente nas harmonias. Eu combinei, por meio de progressões comumente utilizadas em músicas *gospel*, sequências de acordes que eu gostaria de ouvir e que evidenciassem algumas “ambiências sonoras” típicas de músicas *gospel* contemporâneas. No repertório *gospel* que eu toco, é muito comum os tecladistas omitirem as terças dos acordes com funções de tônicas e subdominantes e acrescentarem as sétimas e as nonas nesses acordes. Por esse motivo, quando criei as melodias, coloquei as sétimas e as nonas intencionalmente. Realizei o mesmo processo na composição das músicas românticas, pois eu construí sonoridades semelhantes às progressões usadas nas músicas da Disney e de trilhas sonoras de filmes românticos que utilizam as tensões dos acordes na própria melodia. Todavia, Daniel, ao ouvir as guias, se sentiu incomodado com as melodias utilizando tensões harmônicas, pois ele acredita que *pop* é produzido com acordes simples e com poucas tensões. Então, ele alterou as progressões harmônicas de modo que as melodias estivessem, principalmente, nas notas das tríades dos acordes. Embora eu tivesse

um objetivo específico com as progressões harmônicas que utilizei nas composições, eu gostei das alterações que Daniel fez nessas progressões e não o impedi de concretizar seu processo de criação de arranjos harmônicos. Essa atitude de me abster dos meus objetivos harmônicos em detrimento das escolhas harmônicas de Daniel, ilustra a “segunda característica da experiência social” (DUBET, 1994, p. 16-17), pois eu mantive meus interesses a uma certa distância das relações sociais na construção do álbum, no intuito de manter a unidade e coerência dessa construção e, ao mesmo tempo, garantir a liberdade e autonomia dos outros músicos (neste caso, especificamente Daniel) em expressar suas experiências musicais.

Outras contribuições que Daniel considera ter realizado no processo de criação das músicas, foram as afinações abertas. Ele diz:

sobre as escolhas e nuances que eu fiz no violão... Aberturas, afinações diferentes, era uma coisa que eu queria testar. Partiu de mim. Eu tinha feito um tempo atrás uma gravação com a afinação aberta a música inteira e todo mundo gostou muito, assim... porque ficou um timbre muito bonito no violão, entendeu?! E tinha algumas canções que chegaram pra mim [...] na gravação do *Agnus* que eu senti: “Pô, aqui dá pra fazer esse tipo de afinação também e vai ficar muito legal!” Assim... eu meio que eu trouxe essa ideia das afinações abertas, afinação em sol, afinação em ré, afinação com *drop* na última corda, ou seja, afinação que muda apenas a afinação de uma nota de uma corda, da última corda do violão. Então, eu já tinha isso na cabeça de quando eu ouvi a canção que ela trouxe, mas, anteriormente, a gente já tinha testado e tinha ficado bom. Também tinha sido em uma música *pop*. Então, eu pensei: “\_Eu posso colocar essa ideia em mais músicas num álbum, porque o álbum é maior”. Ou seja, dá pra você inserir mais coisas, né?! Mais afinações, não só apenas afinações abertas, outras afinações abertas. Então, eu pensei nesse sentido, mas partiu de mim (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 77).

Essas contribuições de afinações abertas no violão descritas por Daniel exemplificam a heterogeneidade da primeira característica da experiência social apresentada por Dubet (1994, p. 15-16) em que os sujeitos (ou atores) contribuem com diferentes elementos de suas vidas sociais. Daniel vivenciou a experiência de utilizar afinações abertas em outra gravação que realizou e decidiu explorar as possibilidades dessas afinações na experiência de construção do álbum “Nunca estou só”. Essa experimentação de afinações abertas no processo criativo não “ensinou” Daniel a tocar com afinações aberta (o que ele já sabia fazer), mas o ensinou sobre possibilidades. Enquanto Daniel as experimentava, ele aprendia em que situações as

afinações abertas ficavam coniventes com os estilos propostos e em que situações não eram adequadas.

Enquanto Samuel e Daniel buscaram contribuir com a construção do álbum com suas experiências musicais, Henrique descreve seu processo de criação como uma “fuga” do que ele já conhece. É como se para ele, houvesse a necessidade da inovação na criação:

sempre que eu vou criar algo eu tento me desprender daquilo que eu já tenha pré-pronto, vamos dizer assim: [ele pensa] Isso eu já faço e isso dá certo... Então, eu não vou fazer isso! E tento criar algo novo e pegar coisas diferentes, de lugares diferentes que possam se encaixar. Isso porque quanto mais a gente ouve algo, mais aquilo você assimila... aquela referência, assimila aquele jeito de tocar, você acaba colocando aquilo. Se você não toma cuidado, de maneira excessiva no seu jeito de tocar, aí você acaba copiando outra pessoa a tocar e.... gravar, criar isso do zero... Essas músicas do CD do *Agnus*, pra mim, acrescentou bastante nessa parte de eu me policiar pra eu não fazer mais do que talvez eu precisasse fazer, tocar contido, mas pensando e criando algo novo (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 89).

Henrique reforça que a imprevisibilidade (LARROSA, 2011) é uma busca pessoal no seu processo de criação. Ao ouvir as músicas do álbum é perceptível a gama de inovações que Henrique propôs com a bateria em relação aos estilos e gêneros que foram propostos no processo de construção. Em uma música foram usados apenas o bumbo e a caixa da bateria. Em outra música, Henrique usou a caixa para tocar o *ostinato* que seria normalmente tocado no *chimbal*. Em outra música foram gravadas duas baterias por *overdub*. Em outra música não foi utilizado o bumbo, apenas tons, caixa e pratos. Enfim, vários são os exemplos de criações realizadas por Henrique que não são comumente tocadas em músicas *pop* e que foram profícuos para aprendizagem de possibilidades na bateria, não apenas para Henrique, mas também para os presentes durante a gravação e para os ouvintes das músicas.

Dentre os músicos participantes da construção do álbum, apenas Sara se propôs a compor músicas, além de mim. Ela compôs cinco das dezesseis músicas gravadas e relata seu processo de composição:

sobre o processo de composição minhas ideias vinham no dia a dia ou quando eu pegava o violão. Quando vinha alguma ideia, por menor que fosse, eu corria e gravava. Geralmente, eram ideias de melodias, às vezes, melodia e letra. Eu também pensava na letra primeiro, depois pegava o violão e fazia algum acorde e tentava criar uma

melodia em cima da harmonia. É... e, além da Bíblia, eu pensei muito no hinário, como eu disse antes, né, e em alguns grupos cristãos, algumas bandas cristãs que eu acompanho. Elas me influenciaram bastante no processo de composição (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 96).

Sara utilizou diferentes processos em sua experiência de composição. Às vezes as ideias de melodia ou de melodia e letra “surgiam” e ela as gravava. Outras vezes ela escrevia uma letra de música e criava melodias e progressões harmônicas para as letras. Nesses processos de composição, Sara se inspirava na Bíblia e/ou em músicas do hinário e/ou em grupos cristãos. Ela, continua a descrição do seu processo de criação:

eu acredito que toda minha trajetória na música me ajudou no processo de gravação e composição. O tempo de estudo do canto, o pouquinho que eu sei sobre violão no momento de compor e fazer as guias, além do que eu sei sobre a harmonia no processo de composição. O mais interessante durante o processo de gravação foi ter sido desafiada a compor e todo o processo de composição. Além de ter ajudado a dar ideias no processo de gravação, eu pude conviver com diversos músicos (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 97).

Sara entende que as experiências de aprendizagens musicais que vivenciou em sua trajetória musical contribuíram no seu processo de criação musical e de gravação e para ela, a experiência mais marcante (ou interessante) na construção do álbum foi a oportunidade de compor parte das músicas. Um detalhe importante nesse relato é a frase em que ela diz ter convivido com diversos músicos. Sara foi a primeira e a última a gravar (gravação das guias e gravação das vozes), ou seja, ela pôde ouvir o início e o resultado final das gravações. Nessas duas situações, Sara encontrou-se comigo, com Samuel e com os produtores. Ela não teve contato físico ou presencial com os demais músicos participantes. As formas que Sara se relacionou com os outros músicos foi por meio da sonoridade das músicas gravadas. Esse contato com os músicos por meio dos sons que eles deixaram gravados nas músicas foi marcante para Sara a ponto de ela dizer que pôde “conviver com diversos músicos” (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 97), passando a impressão, na entrevista, de que teve um contato presencial com esses diversos músicos durante seu processo de gravação.

A situação de se relacionar com outras pessoas por meio de sons gravados em uma construção coletiva foi observada como uma peculiaridade da experiência social de construção do álbum e será discutida no tópico 6.5 do presente trabalho.

É interessante notar como a imprevisibilidade e a liberdade da experiência (LARROSA, 2011) são intrínsecas à composição. Sara descreve o ato de compor, como um processo intuitivo e aleatório que acontecia inesperadamente a ponto de ela precisar “correr e gravar” quando acontecia. Enxergar esses momentos de criação, momentos de experiências, momentos de *insights* é fundamental para a educação musical como prática social. Se o educador incentiva o aluno a observar as minúcias de seu cotidiano e valoriza essa observação, a aprendizagem deixa de ser apenas experimental e condicionada a fins pré-determinados e passa a ser também, espontânea ou como diria Daniel: “natural” (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 73).

### **6.3 O processo de gravação: relatos de experiências**

#### **6.3.1 A experiência de gravar: o princípio da singularidade e a característica de heterogeneidade**

Nas entrevistas, os músicos relataram suas experiências no processo de gravação. Samuel fala sobre como foi construir a sonoridade de uma orquestra com apenas um violino:

eu ser uma orquestra? [...] No processo de gravação, acho muito interessante, porque, assim... o som vai ficar bacana porque a sonoridade, como é só minha, sou só eu tocando, vai casar sempre. Tanto sonoridade, como afinação, desafinações também, vão sempre soar no mesmo lugar (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 18).

A gravação *overdub* permite um tipo específico de relação social: “a relação consigo mesmo”, com sua forma de tocar, com seu som. Samuel, ao gravar um violino, deixou registradas, características intrínsecas ao sujeito social daquela situação de violinista na construção do álbum. Ao gravar o segundo violino, Samuel pôde se relacionar com essas características registradas. Nessa gravação do segundo violino, Samuel pôde se ver como o “outro” na relação entre o primeiro violino e o segundo violino. Além disso, Samuel assumiu a configuração de um grupo – ser uma orquestra

– e precisou transpor para a gravação, características específicas de orquestras que ele conheceu em suas experiências musicais ao longo da vida. Ao gravar o segundo violino, ele precisava salientar características típicas de segundo violino em orquestras. Ao gravar o violino três, ele tinha que colocar características típicas de violas em orquestras. Nessa relação cíclica – Samuel como primeiro violinista – Samuel como orquestra – Samuel como segundo violinista – Samuel como violista –, ele precisou assumir diversos papéis sociais comuns a uma orquestra e, para tanto, precisou dispor suas experiências vivenciadas em diferentes grupos de orquestras, enquanto aprendia a criar a sonoridade de uma orquestra de cordas em apenas um violino. Samuel foi, portanto, “um violinista” e “um grupo” na construção de um produto musical coletivo. Ele relata um pouco de como foi pensar em si mesmo como orquestra a partir das experiências que vivenciou em outras épocas:

quando a gente toca em orquestra, a gente aprende essa questão da uniformidade, da questão heterogênea uniforme. [...] Um heterogêneo uniforme, que é o seguinte: você vai assistir uma orquestra, quando você está no naipe de violinos, por exemplo, você tem ali várias passagens de frases de uma para outra. Você não vê nenhum tocando com o arco atravessado. Todos têm que estar com o mesmo arco ou quando um está com o arco para cima, quando outro está com o arco para baixo, todos com o arco para baixo, de preferência se der, até na mesma região de arco. Isso que faz ser uma orquestra fantástica. Isso que dá diferença, tipo, se eu estou tocando uma nota que não está lá, ela vai ter um certo tipo de pressão, a mesma nota na ponta, ela vai ter outra expressão natural pra eu fazer a pressão no talão igual na ponta. Eu tenho que usar outro tipo de técnica, tenho que usar outras coisas, outros artifícios técnicos, pra que soe da mesma forma e não é legal visualmente também. É interessante você ver todo mundo indo para o mesmo rumo. E o que que faz uma orquestra ser boa. A uniformidade, a cola, junção dos músicos serem muito bons e você só consegue fazer isso ouvindo o outro (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 43).

Samuel termina sua descrição ressaltando a importância de ouvir o outro. Em um grupo musical, ouvir o outro é o que garante a uniformidade a partir da “heterogeneidade” na experiência como experiência social explicada por Dubet 1994 e no caso de Samuel, ele precisou ouvir a si mesmo como o “outro” da relação.

Daniel vivenciou um processo de gravação semelhante ao de Samuel, por ter gravado o contrabaixo, vários violões e várias guitarras. Entretanto, para Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 73) essa situação “não teve nada de novo” por ter o hábito de gravar em estúdios. Daniel relata seu processo de gravação:

meu processo foi muito tranquilo. Eu lembro que o produtor [...], ele brincou: “\_Nó... pô, você gravou todos os violões aqui em três horas de estúdio!” Todas as faixas, mas é porque, até mesmo antes, eu já tinha feito um mapa do que ia ser gravado, apesar de eu sentir dificuldade [...] com as melodias da voz. Eu senti que não casava determinadamente com como ela tinha cantado, mas eu consegui fazer algumas alterações de acordes que casaram. Acabou que encaixou no final [...]. Acho que aí foi o mais que pegou, mas assim... sobre as gravações, não teve nada de novo pra mim no sentido de..., de estar ali preocupado com metrônomo, preocupado com arranjos. Não. Porque, então... eu já tinha feito uma pré-anotação do que eu queria fazer. Acabou que uma hora ou outra, eu, no estúdio valendo, eu cheguei pra fazer e fiz, né?! Umas duas canções, três, eu não lembro quantas exatamente, mas eu já tinha um mapa do que eu ia fazer, entendeu? É... às vezes, eu nem tinha na cabeça, nem tinha anotado, mas já tinha isso na cabeça. Já tinha pensado como isso ia ficar, porque, no meu caso, acontece muito disso, de eu fazer a coisa muito em cima da hora. Eu acho que isso veio... veio pelo lance da improvisação. A gente como guitarrista, a gente como violonista, tem muito esse negócio da improvisação, de fazer a coisa em cima da hora, no *rec*. Então, muitas harmonias que aconteceram nas músicas do *Agnus*, eu fiz justamente no *rec*. Eu fiz alterações no *rec*. Eu me lembro que teve uma música, quase toda, que eu fui ouvindo a Sara no meu ponto no retorno, e fui mudando as notas tudo na hora, assim... Estava rolando uma guia de acordes muito simples em um violão que foi feito anteriormente ao meu e eu fui gravando em cima desse violão, mudando as harmonias e ouvindo ela cantar. Então, esse processo acaba sendo natural pra mim, porque eu vim da música popular. Assim, eu... eu estudei muito música popular, eu viciiei, na verdade.... muito na música popular. Então, esse processo de criação, de fazer a coisa acontecer na hora é uma coisa muito natural. Eu não sinto mais dificuldade... Eu sinto mais dificuldade em sentar, pegar uma partitura e tocar tudo como está escrito ali, do que... mudar uma harmonia, mudar uma harmonia do tom, improvisar em cima da música no *jazz*, improvisar em cima de um *blues*. Isso pra mim é muito mais simples do que eu tentar tocar uma partitura inteira como eu já toquei, né?! Mas eu acho muito mais cansativo, menos prazeroso do que tocar criando em cima da hora, improvisando em cima da hora, é... claro que todo músico improvisador, ele tem um mapa. Ele segue um mapa. Um mapa da harmonia, ele segue um mapa das escalas, existe isso o tempo todo na sua cabeça, mas é uma coisa que muda-se muito meio que automático, então, essa parte da gravação, eu não tive tanta dificuldade nesse sentido (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 73).

O fato de a criação no ato da gravação do álbum ser um processo natural para Daniel, não significa que ele não tenha vivenciado experiências que o tenham marcado em outros momentos por meio imprevisibilidade na experiência (LARROSA, 2011). É justamente por esse processo ter se tornado natural a Daniel, a ponto de ele se “viciar”, que evidencia a existência de experiências imprevisíveis em sua história que o transformaram e tornaram-se experiências de aprendizagens à medida que

foram dispostas e relacionadas com outras experiências e sentidos, como aconteceu na construção do álbum. A naturalidade proporcionou segurança e destreza a Daniel para que ele explorasse as possibilidades de criação. Se uma pessoa vai realizar uma atividade de criação (entendendo que criação já é por si só um processo de aprendizagem, visto que exige-se uma relação de conhecimento entre o que já se sabe e o que se tem que aprender, enquanto algo é construído ou relacionado) e ela já vivenciou uma experiência ou uma experiência de aprendizagem que pode colaborar com essa criação, o seu processo se torna mais espontâneo e potencialmente capaz de produzir com mais fluência outras aprendizagens. Isso porque uma experiência ao ser relacionada com sentidos diversos, produz aprendizagens diversas.

Daniel trata seu processo de gravação como uma situação em que não teve dificuldades e ele entende que sua facilidade em gravar e em criar enquanto toca é devido às suas experiências de aprendizagens relacionadas à música popular, que para ele, tem como característica a improvisação e a criação. Além da improvisação e da criação enquanto grava, ele menciona ter feito “pré-anotações” do que pretendia realizar nas músicas antes de ir para o estúdio. Nas experiências sociais semi-programadas (programada porque todos sabiam os instrumentos que iriam gravar, quando iriam gravar e aonde iriam gravar e “semi” porque ninguém sabia como seria o processo de gravação), é comum os sujeitos terem expectativas e planejarem situações de atuação em relação ao outro e à própria experiência.

Henrique, em seu relato sobre o processo de gravação, fala que precisou aprender a tocar “contido”, sem ruídos e em regiões específicas da bateria:

nesse processo de criação, de captação [gravação do som], de traduzir essas ideias todas pra colocar na bateria, o que mais me acrescentou foi a parte de afinação. De saber como que a nota sairia para eles e não sairia no acústico para mim. Como ela seria captada. Então, você tem uma área específica para você tocar no tambor para que soe aquela nota que o produtor quer, que o cantor quer. Isso foi muito bom para mim: tocar pensando nisso, tocar pensando bastante na afinação e na precisão da nota pra poder chegar no resultado, como eu tinha dito, um resultado sem tantos ruídos que, no estilo, não era o que a gente queria (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 88).

Henrique trabalhou em bandas bailes e trabalha como baterista em uma dupla sertaneja em *shows* pelo Brasil (ver capítulo 5, tópico 5.3). A intencionalidade

da música para esses ambientes de festa e de *show* é “fazer barulho” para as pessoas dançarem e extravasarem, ou seja, tocar forte com bastante volume sonoro de modo a não ser possível ouvir os ruídos. Mas, ao gravar as músicas do álbum “Nunca estou só”, Henrique precisou pensar em diferenças de dinâmicas, no posicionamento das baquetas na bateria e precisou não gerar ruídos que pudessem prejudicar a gravação. Então, essa experiência de Henrique é mais um exemplo (é mais um, porque também aconteceu com os outros músicos em diversas situações durante a gravação) do sentido que se dá a uma experiência tornando-a o que, neste trabalho, chamo de experiência de aprendizagem musical, pois Henrique, em uma experiência social de construção musical, deu um sentido musical a várias experiências que lhe aconteceram ao longo de sua vida.

Bondía (2002), ao relacionar o sentido da experiência com as palavras, explica que “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27). Henrique não tinha o hábito de tocar contido e sem ruídos, contudo quando foi desafiado a realizar essa tarefa, ele não precisou ir a uma escola aprender as técnicas de como tocar pensando no posicionamento certo da baqueta no tambor. Bastou que ele desse sentido a experiências já vivenciadas e que as relacionasse com outros conhecimentos no intuito de realizar a tarefa de forma “natural”.

Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 96), ao falar sobre seu processo de gravação, menciona que em relação às tonalidades ela pensou “mais no conforto vocal” e que “gravava também e via o que ficava melhor” na sua voz. Ela também falou que as alterações que fez nas melodias das músicas compostas por ela não foram propositais e que, segundo ela, “a intuição influencia bastante em todo o processo de gravação”. Nesse relato de Sara, nota-se a imprevisibilidade da experiência (LARROSA, 2011) que ela relaciona com a noção de intuição.

Os relatos dos músicos mostram que embora a atividade fosse a mesma – gravar as músicas do álbum no estúdio – as experiências que cada um teve foi diferente, o que indica o “princípio da singularidade” da experiência explicado por Larrosa (2011) para evidenciar a diferença entre a experiência de leitura e o experimento: “se um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os que leem, uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua” (LARROSA, 2011, p. 15-16). Enquanto Larrosa (2011) faz análise dos

princípios da experiência na atividade de leitura, o presente trabalho se detém a fazer uma relação entre os princípios propostos por Larrosa (2011) e as experiências musicais. Os relatos dos músicos também denotam a “característica da heterogeneidade” da experiência social abordada por Dubet (1994), visto que cada indivíduo contribuiu com a multiplicidade de suas ações na constituição de uma experiência social ou de um “trabalho” (DUBET, 1994, p. 15-16).

### **6.3.2 Experiências marcantes na gravação: o princípio da passagem**

No final das entrevistas, foi perguntado aos músicos como eles viam a experiência de construção do álbum “Nunca estou só” e o que eles puderam aprender com essa experiência ou o que os marcou no processo. Essa pergunta foi realizada no intuito de compreender o que os músicos pensam sobre “experiência” e sobre a construção do álbum como um todo. Samuel, além de mim, foi o único músico que esteve presente em partes de outras gravações, ou seja, ele pôde acompanhar a construção do álbum com um pouco mais de detalhes em relação aos outros músicos que participaram apenas dos processos próprios. Nesse sentido, Samuel pôde ouvir as músicas no início, no meio e no fim da criação e da gravação. Logo, ele diz que o momento mais interessante foi quando ouviu o trabalho final:

eu gostei muito do, assim, lógico... das partes que eu estava tocando, gravando... Eu achei muito interessante, principalmente, o resultado posterior, porque, quando a gente está dentro lá da cabine, estamos lá gravando o momento, pelo menos comigo é sempre... é... um pouco de tensão e preocupação de não querer errar e fazer sempre o mais rápido possível por conta do tempo que temos dentro do estúdio que sempre é cronometrado. Mas o momento mais interessante que eu tive, assim, que foi interessante pra mim, foi poder ver esse trabalho depois: “\_Vamos lá, vamos ver o que ficou pronto”. Falei: “Cara, valeu, foi bom!” E juntando as peças, né?! Primeiro nós gravamos tudo, depois fomos lá e fomos colocar as vozes. Aí, quando colocou a voz, falei: “\_Nossa, que legal, né?! Muito interessante!” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 18).

Ouvir o trabalho final foi uma experiência marcante. Eu me lembro dos sorrisos dos que estavam presentes. Alguns até mesmo derramaram lágrimas. O trabalho de construção do álbum foi, pode-se dizer, uma situação comum de gravação. Contudo, muitas experiências singulares aconteceram e foram relacionadas entre os participantes.

Muitas vezes, a gravação de um álbum é um tanto impessoal. Isso porque os músicos contratados pelo produtor devem gravar, exclusivamente, o que lhes é pedido. Mas, como produtor geral do álbum, eu dei liberdade para todos os envolvidos se colocarem como músicos profissionais e como pessoas no projeto. Os músicos puderam contribuir não apenas com suas habilidades técnicas, mas também com suas personalidades e experiências de vida. Samuel pôde partilhar desse sentimento, justamente por ter acompanhado mais de perto as várias etapas do processo de construção do álbum. Ele explica que se sentiu dono do trabalho: “como é meu, me sentindo dono do trabalho, eu quis estar o máximo, pra ajudar no que eu pudesse o tempo todo” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 17).

A construção do álbum proporcionou experiências de aprendizagens musicais que não são encontradas tão facilmente em sistemas de ensino de dispositivos educativos. São experiências que ocorrem ao acaso, sem premeditação ou objetivação, mas que revelam aprendizagens no cotidiano. Aprendizagens que muitas vezes, são ignoradas ou não relacionadas pelos mesmos dispositivos que promovem educação. Larrosa (2011) levanta alguns questionamentos sobre os saberes da experiência em relação à educação:

em educação dispomos de inúmeros saberes mais ou menos experientes, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas talvez nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida. O que é o saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa ser uma pessoa “experiente” no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta a experiência? Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p. 26)

Daniel ao responder o questionamento sobre a experiência de construção do álbum faz uma reflexão sobre “gravação em estúdio”, antes de falar especificamente dessa construção:

a experiência é *super* bacana. É uma das coisas que eu gosto mais de fazer. Eu gosto de dar aula de violão, de guitarra, mas estúdio é um lugar que eu acho muito bacana de trabalhar, porque sempre você traz novas experiências. [...] Você traz sempre alguma coisa de novo. Especificamente desse trabalho, eu notei que menos é mais. [...] No caso que a gente estava propondo fazer música *pop*, você não precisa

colocar mil arranjos, não precisa colocar cordas em cima de cordas, colocar dez, seis guitarras em cima de guitarras, você não precisa colocar solos em cima de solos. Você tem que fazer uma harmonia muito cheia, muito simples até, no sentido de estar sempre seguindo a melodia... Não tem nada de diferente no sentido de uma mudança drástica na tonalidade, empréstimo [modal], nada disso, mas que é, um simples que fique bonito, né?! Que fique muito claro qual que é a proposta de trabalho. Então, o que eu aprendi bastante foi justamente isso. Entender que o simples é mais bonito. É muito mais bacana você fazer o simples bem feito. No caso do trabalho *pop* que é essencial ter violões marcantes, guitarras marcantes, mas que seja algo nada virtuoso demais, nada exagerado demais. Então, assim... uma das coisas que me marcou no trabalho foi pensar que na somatória de tudo, menos é mais! (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 79 e 80).

Para mim, como produtor, o trabalho de construção do álbum não foi uma atividade simples. Eu tive que pensar em cada nota, cada nuance, cada combinação de instrumentos. Muitas vezes, um músico queria colocar várias coisas com seu(s) instrumento(s) e eu precisava pedir que colocasse pouca coisa, pois eu sabia que naquele momento da música eu iria preencher com outro instrumento. Um exemplo disso é a música “Nosso Grande Dia”<sup>46</sup>. Essa música foi feita com o objetivo de ser tocada em entradas de casamentos. As entradas de casamentos costumam ter até um minuto de duração. Então, na intencionalidade de mostrar para as noivas duas possibilidades de se tocar a música: uma opção apenas com o preenchimento das cordas, do violão e do piano, e a outra opção, com a presença do contrabaixo e da bateria, eu pedi ao Daniel e ao Henrique que gravassem o contrabaixo e a bateria, respectivamente, apenas após o primeiro minuto da música. Também pedi ao Daniel que não gravasse guitarra nessa música, visto que o uso de guitarra em cerimônias de casamentos não é muito comum. Por isso, embora para mim, como produtor não tenha sido simples pensar em tantos detalhes (nas relações e nas possibilidades dos instrumentos, nos objetivos comerciais, nos aspectos de mixagens, cronometragem do tempo das músicas, entre vários outros aspectos), para Daniel, as gravações foram simples, exigindo bem menos do que ele é capaz de fazer com seus instrumentos.

Para Henrique, pensar esse “tocar simples” e sem ruído foi desgastante:

foi um trabalho bastante construtivo para mim e desgastante também mentalmente. Porque tocar na noite, tocar em um grupo e outros conjuntos, você tem uma certa liberdade de só tocar, mas na gravação

<sup>46</sup> Música “Nosso grande dia” (AMI, 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=JAsI2zA8z0s> > Acesso em: 13 dez. 2018.

o mínimo ruído sai na gravação e acaba que pode comprometer a sua gravação, tudo que você fez antes daquele exato momento, aquela exata nota (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 89).

Henrique também fala sobre sua participação na criação musical:

Pra mim foi bastante construtivo nessa parte da criação em si, que eu sempre achei que eu era ruim, que não é meu forte, mas fiz o meu máximo para poder construir algo do novo, do zero e que fosse coerente com o estilo que o CD estava se propondo a gravar. Enfim, achei uma construção muito boa para mim, pra minha parte musical em específico. Gostei bastante (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 89).

É interessante notar como alguém se vê em uma experiência social e comparar como os outros vêem esse alguém na mesma experiência. Nas gravações, Henrique foi visto pelos demais como um baterista criativo e versátil. Isso porque foram poucas as músicas em que ele gravou a bateria de forma comum ao *pop*. Na música “Sem amor, eu nada serei”<sup>47</sup>, por exemplo, ele não usou bumbo e *chimbal*. Gravou apenas com caixa, surdo, tons e pratos. Outro exemplo é a música “Sua graça”<sup>48</sup> em que ele gravou com vassourinhas fazendo na caixa o que, normalmente, se faria no *chimbal* e tocou o *chimbal* apenas com o pedal marcando o tempo. Na entrevista Henrique explica sua dificuldade na criação:

as minhas experiências também foram bastante construtivas, como eu já disse, em vários aspectos. Alguns eu já dominava com maior facilidade, outros... eu era bastante crítico de mim mesmo. Sempre achei que era bastante ruim, justamente por não explorar mais essa parte de criação, por exemplo, que eu sempre achei que eu sou péssimo para criar. Mas uma parte que me... como posso dizer... essa parte mesmo de criação, da captação do meu som, da gravação de uma sequência inteira sem ter uma referência do que vai acontecer depois. É se imaginar a música inteira com referências de produtores e de áudios e ver depois disso tudo, com os outros instrumentos gravados que deu certo, que ficou legal, que aquilo tudo que eu pensei que talvez poderia dar certo, deu certo. Isso me fez ter a certeza de que valeu muito a pena, assim de que eu, realmente, aprendi a ter uma visão mais ampla do... de como eu tocar uma gravação, de como eu tirar o timbre específico para aquele tipo de música, para aquela gravação em específico (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 91).

<sup>47</sup> Música “Sem amor eu nada serei” (AMI, 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=n6eyEGvKKgk> > Acesso em: 13 dez. 2018).

<sup>48</sup> Música “Sua graça” (AMI, 2017. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=5z\\_pfncTZw&list=PLyIFv2CThdiAJD-OEvneKjoFfAUSYOMe&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=5z_pfncTZw&list=PLyIFv2CThdiAJD-OEvneKjoFfAUSYOMe&index=5) > Acesso em: 13 dez. 2018).

Henrique entende que a experiência de gravação do álbum proporcionou aprendizagens musicais no âmbito da criação em seu instrumento (a bateria). Ele também comenta sobre ter que imaginar os outros instrumentos enquanto ele tocava, visto que foi o primeiro a gravar (o que exige experiências musicais do tocar em grupo) e complementa novamente falando sobre a preocupação que teve com o seu timbre na bateria.

Sara ao responder sobre a experiência de gravação, fala sobre a “tensão” em gravar:

no começo eu fiquei bastante animada com projeto. Aí, nós sentamos, conversamos e nos conhecemos um pouco mais. Pensamos nas músicas que seriam gravadas, você me propôs compor algumas músicas, além de pensar nas ideias que a gente colocaria no CD. Por mais que eu goste da *performance*, eu sou muito tímida e até mesmo nas gravações eu fiquei bastante tensa, mas foi legal, porque com o tempo eu fui me acostumando, me sentindo mais calma (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 96 e 97).

Lidar com a tensão em diferentes situações profissionais faz parte do cotidiano do músico, o que torna muitas experiências marcantes, pois reflete o “princípio da passagem” da experiência proposto por Larrosa (2011): “a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo” (p. 8).

Ainda sobre as experiências nas gravações, nas entrevistas os músicos elencaram suas aprendizagens musicais. Samuel, por ter participado de várias etapas, fala que aprendeu como funciona um processo de produção de um álbum musical:

eu pude aprender como funciona, o que funciona ou o que pouco funciona, o que não funciona, o que dá certo, o que não dá certo... Não digo aprender, num modo geral, mas assim, ter uma ideia, ter uma noção de como é o processo de gravação de um CD, desde a sua criação até a mixagem do mesmo. Porque, até então meu contato com gravações de estúdio era só na minha parte de gravar: “\_Acabou?” “\_Tchau”. Vai embora e só pega o trabalho pronto lá, depois. Trabalhar no processo é interessante, né?! É bacana, é divertido, é cansativo, mas é prazeroso porque você vê algo sendo construído ali, [...] do nada. A ideia surgiu, vamos fazer! (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 55).

Samuel também explica que aprendeu sobre a importância do tempo de captação em um estúdio de gravação:

tivemos dias que fomos gravar no estúdio e passamos uma hora preparando as coisas pra poder serem gravadas depois. Por isso que eu volto a dizer, que o que eu mais aprendi dentro do estúdio é que o tempo é precioso. O tempo de gravação que a gente pensa que vai ser, nunca é. “\_Ah, eu vou aí e meia hora eu acabo essa música”. Mentira. Hoje eu tenho uma concepção que, para cada música, o processo inteiro pelo menos pra uma música ficar pronta dentro do estúdio é... pra cada música você vai levar, o processo de gravação, não sei o processo pós-gravação, né?! De produção e mixagem, mas eu vejo que o processo total de gravação de uma música são quatro horas pelo menos, para cada faixa. Digo assim, quatro horas no total, cada músico, né?! Cada, porque tem músico, igual você falou, você vai gravar bateria de cinco minutos, você não vai passar mais do que meia hora pra fazer essa bateria. Por que eu digo até meia hora? Porque tem meia hora assim no processo do tempo de colocar, de... de arrumar os microfones, dar uma passada, ver se está tudo legal, beleza, meia hora você fez os 5 minutos de bateria. E, como a bateria já está arrumada ali, as próximas faixas que você precisar em quatro horas às vezes com a bateria você faz o CD inteiro de catorze, quinze músicas. Nesse processo... eu vi assim... teve várias... meu maior aprendizado foi justamente esse do tempo (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 52 e 53).

Obviamente, Samuel já sabia que o tempo em um estúdio de gravação é importante, pois a maioria dos estúdios cobram por hora trabalhada. Contudo, ele passou a entender o sentido desse conhecimento quando teve a oportunidade de vivenciar a própria experiência. Ele também descreve seu aprendizado com o processo de gravação:

eu aprendi com todas as experiências, inclusive, com essa também, que tudo conta, desde o cabo utilizado que vai no microfone, o microfone utilizado, a posição que o microfone fica... Se o ar condicionado da sala está ligado ou não, se o *bit*, se o retorno que o cara está ouvindo está muito alto e se está saindo na gravação, são muitos detalhes que de fato influenciam. E eu pude aprender muito mais com isso [...]. Eu perguntava sempre: “\_Por quê?” [...]. Então, o que eu puder extrair do máximo do engenheiro do som, o que eu puder extrair do máximo do cara de lá pra poder levar como um adendo para as próximas experiências eu acho válido, né?! [...] O simples fato da posição do microfone ter que estar do lado direito porque soa desse jeito, ou tem que estar do lado esquerdo porque soa melhor assim, [...] Tem gente que vai gravar e não sabe disso, coloca de qualquer lado, aí faz num dia do lado direito, aí no dia seguinte tem que terminar a mesma música, fazendo as mesmas coisas, uma dobra do outro lado, não fica legal, né?! (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 25).

Daniel fala sobre como aprendeu a realizar a microfonação dos harmônicos do violão na casa doze:

eu lembro que uma coisa bacana que eu aprendi e que não fazíamos nos estúdios: era você colocar, direcionar, na hora da captação do violão, um microfone pra décima segunda casa no violão, exatamente em cima do traste, quase que o microfone chega a pegar na corda. Nessa captação da casa doze, ela é interessante porque ela deixa mais explícitos os harmônicos. Então, uma das coisas que eu aprendi nessa gravação do *Agnus*, que eu levei e levo [...] - e olha que eu já gravei violão várias vezes. Não foi uma, nem duas vezes, várias vezes - e não tinha essa sacada aí dos harmônicos que sempre passou batido. Acabou que foi uma coisa marcante pra mim que eu aprendi e eu levo (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 69).

Henrique fala novamente sobre como pôde aprender a tocar sem ruído para a captação e complementa descrevendo sua interpretação das expressões dos produtores enquanto gravava. Experiência que ele já realizava nas bandas em que tocava (ver tópico 5.3.1) e que se tornou uma experiência de aprendizagem musical na construção do álbum:

o que eu acho que me agregou bastante foi tocar preciso, tocar limpo sem o mínimo de ruído possível, o mínimo de notas sujas que determinados estilos como esse não é bem visto, não é bem vista a nota suja. Tem que ser uma nota mais precisa, uma nota mais limpa, pontuada exatamente onde tem que ser tocada. Eu acho que a minha construção... como tocar em bailes e tocar com outras bandas, - por não ter referência nenhuma na hora da gravação, a não ser uma base melódica, uma guia vocal... ter que construir todo o arranjo e ter as ideias dos produtores na minha cabeça como foram passadas e também estar em contato visual com os produtores pelo espelho, pela janela, pelo vidro na verdade do aquário da..., do estúdio -, me ajudou a fazer uma leitura corporal. E a parte harmônica me ajudou também para poder conduzir... saber onde seria uma virada, onde não seria... essa parte de compassos de condução harmônica, apesar de a bateria não ser um instrumento harmônico, a harmonia ajuda um músico a seguir e [...] você consegue seguir a cadência da música, para onde ela está indo e isso acaba que te ajuda bastante a poder conduzir a música e criar algo novo. Como eu fui o primeiro, o que mais me ajudou mesmo foi essa parte de ter que tocar limpo pensando em algo que depois vai ser construído em cima daquilo que eu fiz, sem sujar, sem que eu deixasse muito denso e nem que eu deixasse vazio. É fazer algo já pensando no que os outros instrumentos fariam para poder chegar num produto final e eu não ter que refazer minha parte. Isso me agregou bastante, pensar na parte dos outros instrumentos todos antes de serem tocados e como ficaria (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 87).

E continua explicando sua aprendizagem:

o que eu aprendi foi isso sabe, todas essas experiências de: “\_Ah, Henrique eu preciso do ritmo assim”, “\_Ah, mas como?” “\_Não. Assim”, “\_Tá”. Aí eu pegava esse tipo de ritmo, colocava na minha cabeça, buscava referências que modificava uma coisa ou outra pra poder não ficar tão igual, mas não ficava distante do que o produtor queria e acabava que surgia algo novo na cabeça do produtor. Mas eu já tinha comigo que aquilo seria legal, mas separado, aí quando eu consegui ver isso, esse ritmo que eu fiz, essa construção rítmica que eu fiz se encaixar com harmônica e com a melódica... Isso é muito gratificante e eu acho que aí sim você vê que teve o resultado. Teve uma positividade e, nessa questão de harmonia, melodia, eu não pude aprender porque eu não estava presente. Não estava lá com a galera, mas o pouco tempo que eu pude passar lá com os produtores, com o Samuel também... que é um excepcional músico, foram bastante... Eu consegui assimilar bastante coisas que me ajudaram na gravação, coisas do tipo: referências rítmicas de como tocar, de posicionamento dos microfones da bateria, coisa de expressão mesmo, essa música tem que ser mais expressiva. Então, você tem que passar essa expressão imaginando todos os outros instrumentos já sendo expressivos. Passou essa parte expressiva, você tira o peso da baqueta, você tira o peso das notas para que os outros instrumentos não fiquem sobrecarregados depois. Enfim, eu acho que foi isso mais do que pude aprender. Essa parte de composição minha, de afinação, de nota específica, de pontualidade, de nota, de controle do ritmo, controle das notas. Acho que foi isso, me acrescentou bastante (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 91, 92).

Elencar e relacionar as experiências de aprendizagens musicais de músicos na experiência de construção do álbum “Nunca estou só” é uma forma de valorizar aprendizagens cotidianas que ocorrem em diferentes manifestações sociais a partir das experiências individuais. É também uma forma de levantar dados que evidenciem as potencialidades educativas da experiência na educação musical como prática social (SOUZA, 2004) e explicita uma forma do educador musical olhar para o cotidiano.

### **6.3.3 As referências musicais pensadas pelos músicos na gravação: não alienação social**

Durante o processo de gravação do álbum “Nunca estou só”, a principal forma utilizada por nós (os produtores e eu) para transmitirmos nossas ideias musicais aos músicos, foi a demonstração por meio de referências musicais. Se queríamos um timbre específico de guitarra, citávamos algum guitarrista ou alguma banda. Se queríamos um determinado jeito de tocar, mostrávamos alguma música ou algum videoclipe. Em contrapartida, os músicos também mencionaram alguns cantores e

alguns instrumentistas para nos apresentarem suas ideias musicais. Logo, foi perguntado aos entrevistados sobre as referências musicais que pensaram ao gravar. Todavia, as respostas foram inesperadas e refletem como os músicos se vêm na experiência social de construção do álbum. Samuel, por exemplo, afirma que buscou não pensar em referências musicais:

quando eu vou gravar, eu tento não pensar no som do fulano porque eu não vou conseguir fazer o som do fulano. É dele. [...] busco, então, melhorar o que?! A minha sonoridade. [...] E cada músico vai ter a sua sonoridade de acordo com a sua experiência. De acordo com sua experiência de vida, experiência musical e etc. [...] Eu tentava ser o mais transparente possível, sem pensar em referência (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 36).

É possível que, ao falar sobre referências musicais, Samuel tenha pensado apenas nos músicos que ele considera como referências e que ele respeita como ícones do violino e não nas experiências musicais e experiências de vida, que ele mesmo menciona que foram utilizadas no processo de criação musical do álbum. Percebe-se pelas suas falas: “o meu artista *country* que eu busco referência até hoje, [...] se chama Mark O'Connor. Um violinista [...]. O cara assim, no *country* pra mim o cara é o que há, é o fantástico” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 38). Por outro lado, Daniel trata o uso de referências musicais em estúdio como algo “natural”:

sobre as referências que foram utilizadas para a gravação das músicas é muito natural em estúdio você apresentar pra uma banda ou para o produtor, referências que você quer utilizar na sua música ou como você pensa que a sua música deveria soar, [...] Então, sobre o que eu trouxe na época para as músicas do *Agnus*, não são músicas que eu escuto no meu cotidiano, mas, na verdade, são músicas que eu já toquei como guitarrista, [...] e que eu via que tinha tudo a ver com o repertório que estava sendo proposto naquele EP. Então, muitas melodias eram muito parecidas com Heloísa Rosa, [...] uma referência que eu senti que estava muito próxima pelo ritmo de bateria que tinha sido gravado, pelo ritmo das guitarras, do violão, então eu achava que estava muito desse estilo, né?! Que é um *pop rock* mais alternativo, assim... não é um *rock* agressivo, está mais pra uma balada *rock*, às vezes soa um pouco de *hard rock*. Então, acaba que essas influências que eu trouxe e que eu expus lá na gravação eram experiências que eu já tinha tocado como guitarrista, mas, às vezes, eu nem ouvia essas músicas na minha casa, pra sentar, pra ouvir, não. Mas já tinha algum momento meu, na minha caminhada aí, eu já tinha tocado elas como alguma banda, né?! E tinha feito elas, às vezes, em aulas, passado em aulas e eu senti que tinha muito a ver com o trabalho que estava sendo proposto no momento. [...] Então, acabava que era aquela linha

bem assim, bem do *pop rock* mesmo, que cantoras como Heloísa Rosa, como Nívea Soares fazem (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 67 e 68).

A referências musicais pensadas na construção do álbum e abordadas nas entrevistas correspondem ao sentido de referência abordado por Daniel. São referências de sonoridades específicas, de estilos de arranjos e de “sotaques” encontrados nos gêneros musicais. Essas referências foram utilizadas como uma forma de comunicação social e foram entendidas no presente trabalho como “personagens ‘inteiras’ que falam em nome da unidade de um mundo, de um actor e de uma causa: o ‘povo’, a ‘classe’, ou o ‘progresso’” (DUBET, 1994). Cada referência musical carrega consigo o complexo de relações sociais que proporcionam uma unidade de visão de mundo e reflete essas relações e essa visão em sonoridades específicas que são ressignificadas à medida que são relacionadas em outras realidades e outras sociedades.

A música possui subjetividades que não podem ser expressas ou mesmo entendidas por palavras. É por esse motivo que as referências musicais foram utilizadas como comunicação social. A própria sonoridade das referências musicais era capaz de “transmitir” as ideias criativas e composicionais que os produtores e músicos precisavam compartilhar. Essa situação é semelhante a uma pessoa que precisa comunicar-se em uma determinada língua que não tem domínio. Para dizer o que se quer expressar, a pessoa aponta para os objetos a seu redor. Do mesmo modo, quando queríamos determinadas sonoridades nas músicas que não conseguíamos expressar por palavras, citávamos determinados músicos ou bandas ou colocávamos alguma música para os outros ouvirem. Um exemplo é a música “O grande redentor”<sup>49</sup> em que eu pedi aos músicos e produtores uma sonoridade britânica e irlandesa, aliada a um *gospel* de hinário calvinista com traços de música *country*. Por ser uma sonoridade difícil de descrever, foi necessário colocarmos algumas referências musicais para os músicos ouvirem antes de gravarem. Nota-se, portanto, que nessas referências existem idiossincrasias das sociedades mencionadas que foram relacionadas no processo criativo da música “O grande redentor”, ou seja, a experiência social não foi construída de forma alienada às relações sociais (DUBET, 1994). Henrique relaciona suas referências com tipos de música que ouve:

---

<sup>49</sup> Música “O Grande Redentor (AMI, 2017. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=f3FWbAu6\\_yU](https://www.youtube.com/watch?v=f3FWbAu6_yU) > Acesso em: 13 dez. 2018.

Não tem uma referência padrão ou alguém específico. Eu curto vários tipos de músicas. Ouço vários tipos de músicas. Músicas antigas, músicas novas... e eu tento colocar isso tudo numa visão geral. [...] Um exemplo, essa caixa aguda eu não ouço ela no *gospel*... eu ouço ela no *rock* tipo Charlie Brown Junior, mas é que eu acho que acrescentaria se colocasse e ficaria bem se colocasse no *gospel*, justamente pra dar um timbre mais voltado para o *rock*, algo que pesaria mais. Enfim, uma referência específica mesmo eu não sei te falar além dessa, que é uma questão de timbre, mas ouvi isso de vários... posso citar nomes, por exemplo, de Oficina G3, David Quinlan, Aline Barros, enfim, no *gospel*, esses me vêm à cabeça agora, mas músicas para gravar músicas lentas, baladas também me vem bastante referência dos anos 80, 70 como Rod Stuart, sabe?! Essa galera mais retrô (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 85).

Samuel também pensa em tipos de música ao ser questionado sobre a referência da Disney na música “Unidos pela aliança” e explica o que lhe vem à mente ao pensar sobre essa referência:

quando fala: “\_Ah, vamos soar Disney”. Pra soar Disney, eu penso que, principalmente os instrumentos harmônicos, têm que ser tocados, talvez de uma certa forma, né?! A sequência dos acordes ali tem que ser aquilo [...]. O que que eu entendi como momento Disney? Que o encaminhamento harmônico ali ia seguir aquele padrão. A questão das [...] partituras escritas orquestrais até pra Disney não saem da referência que são trilhas. Trilhas sempre tem uma forma de composição, não muda... (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 37).

Sara (Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 94) fala sobre as referências musicais que lhe inspiraram a compor algumas músicas do álbum, pois gosta muito dos hinos do hinário da igreja e acredita que eles a influenciaram na composição das suas canções. Além disso, ela afirma que ouve música de diversos gêneros que a inspiraram ao cantar também. Ela relaciona as referências musicais com os gêneros musicais:

Eu ouço bastante música e acredito que diversos gêneros me influenciaram no processo de composição e gravação do CD. Em se tratando de um CD *gospel*, eu pensei mais no *rock*, *pop*, *soul*, essas influências mais norte-americanas. Além disso, o que me influenciou muito foram os hinos mais antigos da igreja. Pra mim eles são a maior fonte de inspiração. Eles possuem letras e melodias lindíssimas (Sara, Caderno de entrevistas, 24 de jun. 2018, p. 95).

Percebe-se, pelos relatos, a gama de relações sociais que implicaram o uso de referências musicais. Isso porque o fazer musical e a criação musical exige “naturalmente” as relações com referências musicais, visto que as palavras nem sempre são suficientes para expressarem o que se quer realizar e o que se pode manifestar por meio da música. Apesar de necessária a socialização sem alienação nas experiências sociais, Dubet (1994) evidencia que na educação:

os estudantes dos liceus actuam em vários registos autónomos quando se separam as “funções” escolares da socialização, da educação e da distribuição dos diplomas e das qualificações. A actividade de estudante não é um papel porque os actores têm poucas probabilidades de conciliarem os seus interesses intelectuais e os seus interesses sociais, sobretudo quando o insucesso não tem outra “causa” perceptível pelos actores que não seja a sua própria “incapacidade” (DUBET, 1994, p. 18).

A socialização é um fator necessário e não ignorável na construção de uma experiência coletiva e quaisquer alienações são vistas por Dubet (1994, p. 18) como “estilhaçamento da experiência social”. Por isso, considerar que as referências musicais podem explicitar aspectos da educação musical como prática social (SOUZA, 2004) é considerar as várias sociabilidades que as pessoas relacionam em suas concepções musicais ao vivenciarem a experiência social.

#### **6.4 A construção coletiva: criando e tocando juntos em tempos e espaços diferentes**

Schutz (1970) explica que “o significado subjetivo que o grupo tem para os seus membros consiste em seu conhecimento de uma situação comum e, com ela, de um sistema comum de tipificação e relevâncias” (p. 82). O grupo AML foi criado com o objetivo de oferecer música ao vivo para o mercado comercial de casamentos na região de Uberlândia (ver tópico 4.1), o que representa uma situação comum com objetivos comuns aos seus membros. Todavia, ao se propor que fossem gravadas músicas *gospel* e românticas, criou-se uma outra situação comum com objetivos comuns: a construção do álbum “Nunca estou só” (ver tópico 4.2). Schutz (1970) afirma que “essa situação tem a sua história, da qual participam as biografias dos membros individuais; e o sistema de tipificações e relevâncias que determina a situação forma uma ‘concepção relativamente natural do mundo’ comum” (p. 82), ou

seja, na construção do álbum, os músicos não estavam desassociados ou “alienados” (DUBET, 1994) de suas experiências musicais vivenciadas ao longo de suas trajetórias, de modo que participaram com suas “biografias” (SCHUTZ, 1970). O autor ainda complementa que:

aqui [no mundo comum], os membros, individualmente, estão à vontade, isto é, encontram seu caminho sem dificuldade, no meio comum, guiados por um conjunto de receitas de hábitos, costumes, normas, etc., mais ou menos institucionalizados, que os ajudam a viver em harmonia com seres e semelhantes pertencentes à mesma situação (SCHUTZ, 1970, p. 82).

Essas concepções de Schutz (1970) sobre “grupo” são encontradas nos relatos dos músicos acerca do processo de construção do álbum (ver tópicos 6.1 e 6.2), pois “o sistema de tipificações e relevâncias compartilhado com os outros membros do grupo define os papéis sociais, as posições e o status de cada um. Essa aceitação de um sistema comum de relevâncias leva os membros do grupo a uma autotipificação homogênea” (SCHUTZ, 1970, p. 82).

As concepções de Schutz (1970) ressaltam as definições de grupo e os significados que os sujeitos dão aos grupos a que pertencem, a partir de suas “personalidades”. O autor afirma que:

de acordo com Simmel, o grupo é formado por um processo através do qual muitos indivíduos unem partes de suas personalidades – impulsos específicos, interesses, forças – enquanto o que cada personalidade realmente é permanece fora dessa área comum. Os grupos são caracteristicamente diferentes de acordo com as personalidades totais dos membros e as partes de suas personalidades com as quais participam no grupo (SCHUTZ, 1970, p. 84).

Na construção do álbum, os membros do AMI puderam contribuir com suas características, com suas “personalidades” (SHUTZ, 1970) e com suas experiências musicais, o que tipifica a gravação como uma situação de grupo na perspectiva de Schutz (1970). Samuel (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 21) tem consciência dessas contribuições ao dizer que acredita que as experiências de cada um dentro do grupo somadas foram muito importantes, tendo em vista também a qualidade de cada uma delas. Além de perceber as experiências compartilhadas entre os músicos, Samuel tem consciência de sua contribuição:

quando eu cheguei no estúdio e coloquei a ideia: “\_Vamos escrever, porque aí vai ficar mais rápido o processo...” funcionou... rolou... falei: “\_Opa, bacana, pude dar um dedinho a mais aí” [...] Eu sempre gosto de pensar que eu aprendi mais do que cedi. Esse ponto da partitura eu cito porque foi uma coisa que pareceu ser extraordinário para os demais. Pra mim, foi uma coisa natural, [...] cada um com seu processo de fabricação e elaboração das coisas musicais (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 22).

Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 65 e 66) também comenta sobre sua contribuição ao mencionar que, para ele, qualquer músico de estúdio, “vai ter uma pitada dele na característica do seu som, na característica do seu timbre... não tem como fugir disso”. Ele complementa:

tem coisa que você leva como influência, por exemplo, na gravação, eu fiz várias afinações abertas no violão que são as famosas afinações DADGAD, que é uma afinação aonde você troca as afinações da corda do violão. Você não mantém o padrão de mi-si-sol-ré-lá-mi. [...] Então, acaba que isso é um pouco da minha pitada como músico (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 65 e 66).

Se o AMI é entendido como um grupo com contribuições heterogêneas e objetivo definido e se a construção do álbum é uma experiência social, supõe-se que há necessidade de contato pessoal entre os membros do grupo para a vivência da experiência e para a consolidação do objetivo. Entretanto, durante o processo de construção do álbum, os membros do AMI não se encontraram fisicamente e nem virtualmente (por aplicativos de mensagens, ligações telefônicas, etc.). Logo, ocorreu o que Schutz (1970) denomina “experiência social indireta”. Para explicar esse tipo de experiência, Schutz (1970) compara com o que ele chama de “experiência social direta”:

outra pessoa está ao alcance da minha experiência direta quando ela compartilha comigo um tempo comum e um espaço comum. [...] é fácil de compreender se considerarmos a diferença entre os dois modos de experiência social. Quando encontro você face a face, conheço você como uma pessoa num momento único de experiência. Enquanto esse relacionamento do Nós permanece intacto, estamos abertos e acessíveis aos Atos intencionais um do outro. Durante um pequeno período de tempo envelhecemos juntos, vivenciando o fluxo de consciência um do outro numa espécie de posse mútua íntima. É bem diferente quando vivencio você como meu contemporâneo. Aqui, você não me é dado de maneira pré-predicativa, absolutamente. Nem sequer apreendo diretamente a sua existência (Dasein). Todo o meu conhecimento de você é mediato e descritivo. Nesse tipo de conhecimento as suas "características" são estabelecidas por mim

através de inferência. Desse conhecimento resulta o relacionamento do nós indireto (SCHUTZ, 1970, p. 180-218).

Ou seja, para haver a experiência social de construção do álbum, foi necessário haver mediação entre os músicos, devido à experiência ter sido indireta. Samuel, na entrevista, fala que o processo “natural” de se gravar um álbum é pela experiência direta, isso porque: “já que nós somos uma banda, nós temos que nos unir pra fazer as faixas todas e fazer os arranjos, escrevê-los e estar ali certinho. Depois de pronto irmos para o estúdio, esse é um processo natural. É o processo que geralmente acontece” (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 50).

Daniel (Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 71), por outro lado, acredita que a experiência indireta é uma situação “comum” em estúdio e que a gravação se dá muito a partir do momento que o músico “tem conhecimento dos outros instrumentos” e acrescenta que “às vezes, não precisa de tocar com um músico ‘X’ ou já ter tocado com ele, o que é muito comum em estúdio”.

Sobre a mediação na experiência indireta, Schutz explica que:

uma segunda forma através da qual venho a conhecer um contemporâneo é a construção de uma figura dele, a partir da experiência direta passada de alguém com quem estou falando agora (por exemplo, quando meu amigo descreve seu irmão, a quem não conheço). [...] Também aqui apreendo o contemporâneo por meio de um conceito ou tipo fixo, derivado em última análise da experiência direta, mas agora tida como invariável.

Essa “mediação” “passada por alguém” aos músicos do AMI foi realizada pelos produtores e por mim (como compositor e como produtor geral). Samuel descreve sua relação comigo:

o Paulo foi um cara que já sabia o que queria: “\_Ó, aqui eu quero o som do teclado tal, aqui eu quero o som do piano tal, assim... [...] nessa seção aqui as cordas vão fazer... eu quero cordas aqui, nessa seção eu quero guitarra mais forte aqui, o baixo tem que ser assim, a batida e a virada da bateria tem que...”. Sei lá, então, as composições com o Paulo estavam na cabeça dele. As ideias estavam claras, estavam prontas, só que precisava colocar em prática. O que eu pude aprender com ele foi justamente isso. Foi como falei: “\_Cara, como assim?”, tipo... ele estava igual Beethoven! Ele tinha tudo na cabeça, mas não tinha... ele ouvia tudo dentro dele, só ele escutava. A gente conseguiu ouvir o que o Paulo pensou, depois que acabou o processo. Falei: “\_Cara, ficou massa”. Aí, lógico que todo mundo, como teve... ele deu essa liberdade de todo mundo poder colocar a mão, colocar o dedo no processo, ficou um trabalho, eu digo heterogêneo, não... porque não

ficou homogêneo [...] mas ficou heterogêneo no sentido de que as junções ficaram boas, né?! Ficou interessante a junção! (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 30).

Samuel observou minha participação na construção das músicas como um organizador dos arranjos musicais, pois ele descreve um processo em que eu escolhia, nas músicas, os momentos e as seções que teriam determinados instrumentos. Ele também acredita que minhas ideias musicais já estavam prontas em minha mente, embora muitas tenham sido construídas durante o processo. Além disso, Samuel percebe a “heterogeneidade” na experiência de construção do álbum que, no presente trabalho, é abordada por meio de Bondía (2002) e de Dubet (1994).

Outra relação que Samuel descreve é a sua relação com o engenheiro de áudio e com o produtor:

a pessoa quer: “\_Ah, eu quero esse negócio mais soltinho”, é... isso aí você até entende. Que que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer um som mais soltinho numas determinadas colcheias: “\_tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá, tá”. Eu vou mudar minha arcada, tecnicamente falando, né?! Eu conhecendo, isso... eu conhecendo o instrumento é fácil fazer. Eu consigo passar. Então, por isso que eu acho muito interessante o produtor que está à frente. O cara que está gravando, o responsável pelas gravações, engenheiro de áudio, quem está dando palpite ou não, serem sempre construtivos nesse sentido de conseguir traduzir a ideia que está querendo ser realizada. Aqui tem que ser um som mais pesado. Que que você vai fazer com um som pesado? [...] Eu vou colocar mais peso no arco. Que que é colocar mais peso no arco? Exercer mais pressão no arco, assim, falando do instrumento de corda, né?! “\_Ah, aqui eu preciso que seja um som flautado”. Mas como é que eu vou fazer um som flautado no violino? Eu vou quase passar a crina do arco na corda, ser um som assim, quase que não vá... não vá nem soar. Quase um assovio, porque a quantidade mínima de crina passada na corda vai dar essa impressão flautada (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 54).

No relato de Samuel, nota-se que o engenheiro de áudio se comunicava com ele por meio de comparações com objetos (“flautado”) ou por adjetivos (“soltinho”) para ilustrar as expressões e dinâmicas que pedia. Samuel traduzia essa “linguagem” do engenheiro de áudio em “elementos musicais”. Esse tipo de comunicação é muito comum na música, pois a linguagem falada não abrange todas as subjetividades da música, de modo a ser necessário utilizar outras formas de comunicação (ver tópico 6.2.3) e, neste caso, foi utilizada a comparação.

Daniel fala sobre sua dificuldade em lidar com o produtor na gravação:

uma das coisas mais difíceis pra mim, é justamente ouvir esse produtor, porque você respeita, porque ele está tomando conta da direção. O que ele quer pra música... porque, às vezes, você pensa o arranjo de forma diferente e ele pensa de outra. Mas, ao mesmo tempo, que é difícil, eu sempre aceito com maior facilidade [...] Você como músico, você também cresce, porque você precisa seguir um..., como se fosse um padrão de estilo musical. Então, você tem que seguir aquele estilo. Então, quando ele trazia aquelas ideias, eu tentava produzir de forma mais simples (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 77).

Apesar de sua dificuldade em aceitar o que o produtor pede, Daniel entende que essa aceitação pode proporcionar aprendizagens. Ele continua explicando sua relação com o produtor:

referente ao que o produtor pedia, eu também segui muitas coisas, por exemplo, às vezes, o produtor pedia pra não tocar muitas palhetadas [...]. Então, eu aceitava muito das coisas de toque dele, que eram umas coisas meio que da hora no estúdio. Por exemplo: “\_Não ataca tão forte, essa hora é da canção...”, “\_Aqui pode ser um violão mais leve...”, “\_Aqui não precisa ser base, aqui pode ser um dedilhado...”. Então, essas coisas eu aceitava. [...] Eu estava aberto às dicas do produtor porque o produtor acaba tendo um *feeling* muito técnico, né?! Isso ajuda, às vezes, um músico... Isso ajuda no sentido de você também saber que o cara, ele é um ouvinte do seu trabalho. Então, ele sente algumas sensações que você está ali tocando e passa despercebido por você (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 77 e 78).

Daniel vê a contribuição do produtor nas expressões e dinâmicas da música, como Samuel também vê. Henrique entende a contribuição do produtor como um direcionamento:

quando a gente vai gravar algum trabalho, seja para você mesmo ou para outra pessoa, você tem um direcionamento para o que... geralmente, o produtor dá esse direcionamento. Então, você faz algo pensando no produto final. Pra chegar a esse produto final, que o produtor quer, você tem que colocar suas características, que isso é inevitável, que é você tocando, é humano, não tem como você negar algumas características musicais e técnicas, porém você tem que se limitar a fazer ao que o estilo pede e ao que a música pode ter. [...] Eu me segurei sim, alguns momentos, para não fazer coisas a mais porque ia ficar, eu acho, que fora do que o produtor queria e fora do que a música pedia também eu acho que não cabia na música certas coisas que eu poderia colocar... até caberiam mas aí mudaria um pouco a proposta final do trabalho (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 86).

Esses relatos dos entrevistados acerca do produtor mostram como os músicos enxergaram a mediação do produtor nas relações sociais vivenciadas na experiência de construção do álbum. Como Henrique (Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 86) explica, em detrimento dessa relação com o produtor e com os objetivos da construção do álbum, os músicos colocaram suas características pessoais, porém tiveram que se conter em certos momentos e situações, o que ilustra a segunda característica da experiência social elencada por Dubet (1994), “relativa à distância subjectiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema” (p. 16).

Outra forma de mediação da experiência social indireta abordada por Schutz, referem-se aos objetos culturais:

esses são os modos de constituição de toda a experiência que temos de nossos contemporâneos, derivada de nossa própria experiência passada, direta ou indireta, e de todo o conhecimento que adquirimos de outros, através de conversa ou de leitura. [...] Há todo o mundo dos objetos culturais, por exemplo, inclusive tudo desde artefatos a instituições e modos convencionais de se fazer as coisas. Esses, também, compreendem referências implícitas a meus contemporâneos. Posso "ler" nesses objetos culturais as experiências subjetivas de outros que não conheço (SCHUTZ, 1970, p. 218-219).

A música como objeto cultural compreende “referências implícitas” (SCHUTZ, 1970) de pessoas com quem nos relacionamos e nos socializamos indiretamente. Entretanto, Schutz (1970) explica que essas experiências indiretas apenas são possíveis se forem vivenciadas diretamente em outras situações semelhantes:

vamos dizer que o objeto diante de mim é um produto acabado. Talvez eu tenha alguma vez estado do lado de um homem que estivesse fabricando algo parecido com isso. Enquanto o observava trabalhando, eu sabia exatamente o que estava acontecendo na sua mente. Se não fosse essa experiência, eu não saberia o que fazer do produto final do mesmo tipo que agora vejo. Eu poderia até mesmo não conseguir absolutamente reconhecê-lo como artefato, e o trataria exatamente como outro objeto natural. Como uma pedra ou uma árvore. Pois o que chamamos de tese geral do *alter ego* ou, mais precisamente, que o Tu coexiste comigo e envelhece comigo, só pode ser descoberto no relacionamento do Nós. Assim, mesmo nesse caso, só tenho uma experiência indireta do outro eu, baseada em experiências diretas passadas ou de um Tu em geral ou de um Tu em particular. [...] toda experiência (Efahrung) de contemporâneos é predicativa por natureza. É formada por meio de julgamentos interpretativos envolvendo todo o meu conhecimento do mundo social, embora com graus variados de explicitação (SCHUTZ, 1970, p. 219).

Henrique, na entrevista, explica que, por ter sido o primeiro a gravar, precisou imaginar os outros instrumentos que seriam gravados, posteriormente, e isso aconteceu por ele ter tido outras audições desses instrumentos:

No meu caso fui o baterista, fui o primeiro a gravar. Então, é você imaginar à frente o resultado com o que você tá fazendo sozinho. Você imaginar os outros instrumentos e isso é possível, é possível através de audições, de praticamente composição mesmo. [...] Você ter isso com você pra poder gravar um trabalho pra você imaginar alguma coisa sozinho, que vai ter vários outros instrumentos encaixados naquilo que vai soar pra frente... Então, se você erra numa dinâmica, a dinâmica do outro instrumento também vai ficar errada e assim o outro instrumento também vai ter que ficar errado. Então, se você acerta sua dinâmica, você faz com que o trabalho inteiro possa ser bem executado (Henrique, Caderno de entrevistas, 24 de abr. 2018, p. 83 e 84).

Essa “imaginação” descrita por Henrique para a experiência de construção do álbum somente foi possível, devido a outras experiências diretas que Henrique teve com bandas, instrumentistas e instrumentos, de acordo com a perspectiva de Schutz (1970). Nesse relato, Henrique também percebe como sua forma de tocar poderia influenciar a forma de tocar dos outros músicos que gravariam posteriormente, ou seja, ele enxerga não apenas sua relação com os outros músicos, mas também a relação dos outros músicos com o som da bateria que ele deixou gravado. Daniel mostra o outro lado dessa relação com a sonoridade gravada da bateria de Henrique:

eu cheguei lá [no estúdio] e, quando eu ouvi a bateria dele, eu pensei: “\_Pô, essa bateria tem um estilo que casa com o meu...” no sentido da música *pop*, né?! “\_Vai ter tudo a ver na hora que eu for colocar as guitarras, ela não vai ficar fora”. É... porque a proposta do baterista, ela já foi interessante. Então, nesse caso, acaba que sendo uma coisa... uma experiência legal, mas que o músico, antes de chegar nesse ponto aí, ele precisa ouvir outros instrumentos. Eu acho que uma dica assim interessante que eu sempre aprendi é... você tem que ouvir outros instrumentistas fora do seu instrumento. [...] Houve canções que eu ouvi da bateria, que eu tinha pensado, justamente, uma bateria totalmente diferente e ele foi, e colocou uma batera que ficou muito mais bacana do que eu pensei. Eu tinha, por exemplo, na música *country* ele colocou uma bateria superlegal, eu falei: “\_Pô, eu não tinha pensado nessa batera, essa batera ficou muito boa”. Ficou muito diferente, então, você aprende também, você leva pra você essas ideias que o músico trouxe. Mesmo assim... não tendo tido nenhum contato direto com ele, né?! Tocado com ele... (Daniel, Caderno de entrevistas, 08 de abr. de 2018, p. 71-72).

Daniel, então, acredita que é necessário ao músico, ouvir outros instrumentistas que tocam instrumentos diferentes do seu, pois assim, ele conseguirá gravar em estúdio sem a necessidade do contato direto com os outros instrumentistas.

Samuel, na entrevista, menciona a relação “à distância” que teve com os músicos e descreve suas experiências indiretas com Henrique e com Daniel:

foi muito à distância assim da minha parte [o contato com os músicos]. Acho que eu fui [...] o último integrante [...] a estar no grupo. Por conta disso, logicamente, eu sou o último a ter mais contatos com todo mundo e [...] logo que eu entrei no grupo a gente já pensou nas gravações. Já vamos fazer, opa, entrou violino, vamos fazer assim, né?! Vamos colocar também... Então, o fato de eu conhecer, por exemplo, [...] o Henrique, eu conheci o Henrique músico depois de ouvi-lo tocando, vamos dizer, de ouvi-lo gravado. Não ouvi ele tocando antes e, cara, eu acho assim, pra mim, foi muito natural. Assim, muito tranquilo, eu gostei muito do trabalho dele e, por conta de ter gostado muito do trabalho dele, talvez até facilitou o próprio contato com ele. O trabalho do Daniel também achei muito bacana. Então, o trabalho assim... quando você, um músico bom que fez um trabalho, você vê o trabalho dele, é legal. Acho que o fato da afinidade, da amizade, vem até melhor (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 50).

É interessante perceber que Samuel, por ter ingressado após os demais músicos no AML e não ter tido contato com os músicos antes da gravação, conheceu esses músicos por meio do som gravado deles, ou seja, da própria música. A música pode apresentar características de seus locutores (compositores, performances, intérpretes, etc.) que podem ser assimiladas por seus interlocutores sem a necessidade do contato direto com os locutores, desde que o interlocutor tenha vivenciado “experiências diretas passadas”, conforme Schutz (1970, p. 219), com músicas e músicos semelhantes a esses locutores. Samuel reconhece que essas experiências indiretas foram possíveis, devido à tecnologia de gravação *overdub*:

hoje o que facilitou ser à distância foi justamente a tecnologia. [...] O fator tecnológico ajudou no processo de tempo de cada um, no tempo que cada um tinha pra dispor no projeto. Por exemplo: “\_Ah, eu não posso gravar a tarde, mas eu posso de manhã, não posso hoje, mas eu posso depois de amanhã, não posso à noite hoje, mas eu posso assim, assim, assado”. Então, quem podia já gravava uma coisa [...] e víamos os trabalhos depois de pronto tudo [...]. Mas nós só pudemos ter uma ideia do *Agnus* depois do estúdio. Engraçado isso, né?! A gente não viu o *Agnus* pronto sem o estúdio. Nós só pudemos ver o quanto nós somos capazes depois que fomos para o estúdio (Samuel, Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 51).

Samuel apresenta uma reflexão acerca da formação do AMI. Para ele, o AMI foi reconhecido e entendido como grupo após a gravação no estúdio, quando o material gravado pôde ser ouvido. Schutz (1970) aborda a música como uma comunicação social entre “compositor e espectador” (p. 205), entre “executante e ouvinte” (p. 208) e no “fazer música em conjunto” (p. 209). Porém, essas comunicações não abrangem a forma como foi realizado o diálogo entre os músicos. Como Samuel descreve (Caderno de entrevistas, 03 de nov. 2016, p. 51), as relações não foram “diretas” (SCHUTZ, 1970), pois ocorreram em tempos diferentes, sem o contato “face a face” (SCHUTZ, 1970) entre os músicos, possibilitadas pelos computadores e equipamentos digitais e eletrônicos. A tecnologia foi então, mediadora das relações entre os músicos e a música foi o próprio espaço de socialização entre os músicos. Era na música que eles se encontravam, se conheciam e se reconheciam e os sentidos que os músicos davam às suas experiências eram musicais e, portanto, suficientes.

Os sentidos dados às experiências musicais não exigem verbalização, isso porque os sentidos musicais são livres ou diferentes ou além das significâncias e significações das palavras, o que traduz a subjetividade da música. Se alguém quer escrever ou ler um texto, precisa passar pelos significados das palavras no intuito de dar sentido à sua experiência de leitura ou de escrita, pois segundo Bondia (2002), “o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras”. Quem aprende música ou quem pratica música não precisa saber conceitualmente o que faz ou mesmo não precisa dar nomes ao que faz, mas esse sujeito aprendiz ou praticante da música percebe o que faz ou o que é feito na música e faz música com o que percebe.

A subjetividade da música como uma prática social não se limita a explicações e conceituações, por isso os sentidos que são dados às experiências podem ser estritamente musicais e não necessariamente dependem das palavras e de seus significados. Na experiência de construção do álbum, os músicos ouviam as partes das músicas que os outros deixavam gravadas e projetavam o que queriam relacionar com essas músicas nas suas gravações, objetivando uma construção coletiva com um produto único, mas heterogêneo, e os sentidos que eles davam às suas experiências nem sempre eram traduzíveis em palavras e nem sempre dependiam de serem explicados para serem realizados em som e serem socializados.

A experiência de construção do álbum na perspectiva dos referenciais abordados, foi “heterogênea” (DUBET, 1994 e BONDÍA 2002), “não alienada”

(DUBET, 1994), com “distância subjetiva dos sujeitos” (DUBET, 1994), “única” (SCHUTZ, 1970), “singular” (LARROSA, 2011), “indireta” (SCHUTZ, 1970), “imprevisível” (LARROSA, 2011), “marcante” (LARROSA, 2011), ocorrida na música, com a música, por meio da música, com músicos, que compreende diversas outras experiências de aprendizagens musicais e que no presente trabalho foi observada como uma prática social que pode ser abordada em pesquisas da Educação Musical e no processo educativo da educação musical como prática social (SOUZA, 2004).

Cada músico teve seu processo de construção, a partir das experiências passadas que dispuseram e que foram relacionadas com as experiências que aconteceram na gravação. Houve, portanto, uma liberdade de conjugação de experiências que favoreceram suas aprendizagens na construção do álbum, por meio dos sentidos e dos sentidos musicais que se deram às experiências, o que propiciou: “Experiências de aprendizagens musicais no processo de construção do álbum musical ‘Nunca estou só’”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo, compreender as experiências de aprendizagens musicais de músicos do grupo AMI no processo de construção do álbum “Nunca estou só”. Os objetivos específicos foram: levantar as características do grupo em termos de organização e de objetivos e relacioná-las com experiências de aprendizagens musicais de músicos na construção do álbum; levantar experiências musicais (profissionais e de formação musical) de músicos do grupo AMI que podem ter papel importante nas experiências de aprendizagens musicais durante a construção do álbum; mapear as referências musicais utilizadas por músicos na construção do álbum e identificar suas possíveis relações com experiências de aprendizagens musicais dos próprios músicos; identificar habilidades musicais acionadas por músicos na construção do álbum (como por exemplo, “tirar músicas de ouvido”, engendrar progressões harmônicas, elaborar arranjos musicais, compor, etc.) e relacionar essas habilidades com experiências de aprendizagens musicais dos próprios músicos; entender como foi a construção coletiva do álbum, a partir de olhares individuais de músicos sobre os mesmos processos e sobre as situações semelhantes de experiências de aprendizagens musicais; bem como entender como os músicos enxergam as próprias experiências de aprendizagens musicais em relação às situações ocorridas durante a construção do álbum e como eles percebem essas experiências individuais em relação com as experiências dos outros participantes nesse processo.

Para alcançar esses objetivos, adotei como procedimento de coleta de dados, a “entrevista compreensiva”. Desse modo, os músicos entrevistados contribuíram com um material vasto de reflexões importantes para a educação musical que superou as minhas expectativas.

A melhor definição para a presente pesquisa é que ela foi uma experiência de aprendizagem para mim. Foi “experiência” por que me marcou, porque me transformou, porque foi única e porque foi singular. Foi “aprendizagem” porque eu pude dar sentidos que me proporcionaram conhecimentos sobre aspectos da experiência e da educação musical na própria experiência de pesquisar.

Procurei, na presente pesquisa, estudar situações cotidianas de músicos pertencentes ao grupo AMI que foram entrevistados, sob a perspectiva da experiência musical e da experiência de aprendizagem musical. Fundamentei meu olhar para as

“experiências” nos pontos de vista de Larrosa (2011) e de Dubet (1994) e o relacionei com a educação musical como prática social proposta por Souza (2004).

Procurei contextualizar as análises realizadas nos capítulos 5 e 6 da presente pesquisa, no capítulo 4, com uma narrativa da formação do grupo AMI e da experiência de construção do álbum “Nunca estou só”, por meio das minhas lembranças e de confirmações em publicações, em documentos, em postagens em redes sociais e em conversas registradas em aplicativos. Essa contextualização auxilia no entendimento dos assuntos tratados nas análises. Ela não foi realizada de forma referencial, pois muitos dos arquivos que utilizei eram pessoais e serviram apenas para orientar o que eu me lembrava do histórico do grupo AMI.

No capítulo 5, procurei levantar as experiências musicais que os músicos entrevistados relataram nas entrevistas e que eles vivenciaram ao longo de suas trajetórias musicais até o ingresso no grupo AMI, pois entendo que as experiências, apesar de serem únicas, não estão desvinculadas umas das outras e, tampouco dos contextos sociais em que são vivenciadas. Discutir esse histórico de experiências contribuiu para entender quem são os sujeitos entrevistados e como esses sujeitos relacionaram (e relacionam) suas experiências musicais com outras experiências e com as aprendizagens musicais na gravação do álbum “Nunca estou só”, pois “as experiências são aprendidas, distintas, acentuadas, marcadas, uma com relação à outra” (SCHUTZ, 1970, p. 62-63).

O fato é que são diversas as formas de se relacionarem as experiências. Não existe uma regra, um padrão ou uma determinação. As relações simplesmente acontecem nas situações cotidianas de modo espontâneo, controlado, perceptível, imperceptível, lúcido, confuso, complexo, coerente, sensorial, racional, consciente e inconsciente. O interessante é a possibilidade que o pesquisador da educação musical e o professor têm de perceberem essas experiências e refletirem sobre elas com alunos e outras pessoas. Talvez, a melhor lição que o presente trabalho propiciou foi a valorização das experiências como algo inerente e importante na transmissão e apropriação de conhecimento humano (ou melhor empregado no caso do presente trabalho: conhecimento musical). Muitas vezes, experiências passam despercebidas no processo de ensino aprendizagem musical, embora, se notadas, observadas e reflexionadas pudessem receber sentidos diversos e se tornarem valiosas experiências de aprendizagens musicais conectadas com as múltiplas realidades do sujeito social e até mesmo com a personalidade do indivíduo.

Ainda no capítulo 5, as experiências são segmentadas, pelo próprio teor das respostas às entrevistas, em três instâncias fundamentais da constituição da vida do sujeito da nossa sociedade brasileira: a família, a escola e a profissão.

A família está relacionada com as experiências de lazer, de alegria, de brincadeira, de liberdade, de exploração, de espontaneidade, de amizades e da infância. As experiências ocorridas em relação com a família são oriundas de situações muito parecidas entre si, que os músicos vivenciaram. Logo, percebe-se que o apoio familiar, o auxílio das amizades e o contato com a prática musical exercidos por pessoas próximas são essenciais para a concepção do “ser músico” e para a percepção de si mesmo como músico, de modo que o “ser” não se limita ao “fazer”, ou seja, apenas praticar música não define o “ser” músico, por isso aluno de música precisa ser compreendido e respeitado como músico, recebendo o apoio da sociedade, da instituição de ensino, dos familiares, dos amigos e do educador musical para estudar música.

A escola é vista como formadora do músico profissional. Apesar dos músicos entrevistados atuarem profissionalmente de forma precoce e antes de obterem certificações de cursos de música, ao serem questionados sobre sua formação musical, eles narraram suas principais experiências vivenciadas nas escolas de música. Portanto, é importante que escolas de música sejam referências de educação musical e que ofereçam aprendizagens conectadas com as realidades dos sujeitos sociais na região em que se inserem, possibilitando mais segurança profissional aos alunos que optem pelo exercício da profissão, entendendo que trabalhar como músico está além de tocar (ou cantar) de acordo com técnicas de execução musical e regras da teoria musical, mas perpassa, também, pelo conhecimento de suas experiências e de sua construção como sujeito social músico.

É muito comum ao músico, no exercício da profissão, trabalhar em grupos musicais e na função de professor de música. Embora não sejam oficializados como cursos educacionais, esses trabalhos são fontes abundantes de experiências de aprendizagens musicais e por serem tão marcantes, possibilitam aprendizagens em pouco tempo, como ocorreu na construção do álbum “Nunca estou só”. Durante o processo de gravação, eu notei que estava aprendendo vários conhecimentos musicais rapidamente, fato que despertou minha curiosidade para saber se os demais músicos envolvidos também percebiam o quanto estavam aprendendo, resultando na presente pesquisa. Ao final, notei que em alguns casos eles enxergaram seus

aprendizados, mas em outros casos as aprendizagens não eram tão evidentes para eles, justamente por acontecerem de forma “natural”, sem esforço do aprendiz no ato aprender, mas apenas com o esforço que exerciam para se alcançar determinados objetivos vinculados à produção musical do álbum, que exigiam certos conhecimentos que foram aprendidos “naturalmente” durante a realização desses objetivos.

As experiências relatadas nas entrevistas e abordadas no capítulo 5 da presente pesquisa inspiraram várias reflexões descritas nos itens do próprio capítulo. Além disso, puderam contribuir para contextualizar e preparar as discussões realizadas no capítulo 6 sobre a experiência social de construção do álbum.

No capítulo 6, busquei abordar assuntos relacionados ao processo de construção do álbum “Nunca estou só”, focando, principalmente, nos momentos de gravação, de modo a compreender as experiências de aprendizagens musicais vivenciadas nesses momentos e a identificar própria construção do álbum como uma experiência social. Elucidar essas experiências permitiu pensar a educação musical como prática social (SOUZA, 2004), ou seja, possibilitou entender como os músicos entrevistados aprendem música no seu cotidiano profissional com experiências sociais que vivenciam. Permitiu também, valorizar essas experiências como processos de ensino aprendizagem.

Foi interessante vislumbrar a possibilidade de se vivenciar uma experiência social tocando juntos em tempos e espaços diferentes. A gravação musical oferece essa forma de socialização que se estabelece por meio da música e na própria música como espaço de interrelações. Ao gravar, o músico se socializa com os músicos que já gravaram, com os que irão gravar, “consigo mesmo”, com as sociedades intrínsecas às sonoridades evocadas nas referências musicais e modificadas no processo criativo, gerando novas identidades que por sua vez são relacionadas com as expectativas dos produtores e compositores. Essa socialização acontece sem a presença dos indivíduos, dos sujeitos e/ou das sociedades, de modo que a própria música carrega em sua sonoridade, os sentidos reflexivos das variadas sociedades e sociabilidades participantes da construção musical por meio de suas representações sonoras e silenciosas.

Sobre a experiência e a experiência de aprendizagem, aprendi que

a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito

imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (BONDÍA, 2004, p. 52 apud MORATO, 2009, P. 31-32)

Ao passar pelo indivíduo, a experiência o marca e o transforma, mas esse indivíduo não necessariamente aprende. A aprendizagem ocorre na relação entre a matéria de estudo (da experiência que passa ou que passou) e o sentido que se dá a à experiência. Portanto, “ninguém forma ninguém: o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro” (SOLIGO, 2007, p. 14). Esse sentido pode ser expresso por palavras e/ou por música, o que torna uma experiência em experiências de aprendizagens musicais. Nos relatos das entrevistas, é possível inferir que os quatro entrevistados vivenciaram experiências com animações e músicas da Disney. Eles não tiveram uma formação ou uma educação ou um ensino específico sobre como compor, criar arranjos e tocar músicas com características de músicas da Disney, contudo, ao gravarem as músicas do álbum, perceberam que precisariam ter essas características, eles deram sentido musical às experiências que vivenciaram em outros momentos da vida com animações Disney, aprenderam a realizar a tarefa e gravaram. Dar sentido musical que transcende a palavra é uma possibilidade que diferencia a música das outras artes e ciências. Por isso, é importante que o músico busque, além de dar sentido verbal ao fazer musical, dar sentido musical à vida.

Ainda sobre as suas ideias de experiência, Larrosa (2018) explica:

Meus cantos de experiência estavam referidos à educação e sobretudo à leitura. Não trabalhei nunca a ideia de experiência em relação às artes: nem em relação às linguagens artísticas (meu assunto sempre foi a linguagem natural), nem em relação às práticas artísticas (meu assunto sempre foi prática pedagógica). Digamos que, para mim, o leitor implícito de meus escritos, ou o ouvinte implícito de meus cantos, estava no campo educativo e principalmente no que no campo educativo tem a ver com falar e escutar, com conversar, com ler e com escrever. No entanto, esses cantos foram lidos por artistas, tanto das artes cênicas como das artes plásticas, e não porque ofereçam uma perspectiva sobre as artes, ou uma metodologia para as artes, mas sim porque algumas pessoas do campo das artes os consideraram inspiradores em relação ao que eles fazem e principalmente em relação ao que acontece com eles. É verdade que

pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. É verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns.

É certo que os conceitos de experiência utilizados no presente trabalho não abrangem a completude da subjetividade que a música contém em sua essência. É certo, também, que a presente pesquisa utiliza esses conceitos como um primeiro passo para se pensar experiências de aprendizagens musicais na educação musical como prática social. Meu intuito antes de conceituar essas experiências de aprendizagens musicais é de chamar a atenção para elas e mostrar que é possível pensar educação musical a partir das experiências musicais, não como um método de ensino inscrito em orientações pré-definidas, realizadas em ambientes definidos como de ensino, mas como uma prática social.

A experiência de realização deste trabalho foi, para mim, uma oportunidade de desconstruir conceitos que eu possuía sobre educação musical e sobre pesquisa científica. Nesse sentido, pode-se dizer que esse trabalho não conclui assuntos, mas sim levanta dúvidas e questionamentos sobre as experiências de aprendizagens musicais e sobre o uso dessas experiências como uma prática socioeducativa, a partir das análises feitas nas entrevistas de músicos participantes do processo de construção do álbum “Nunca estou só”.

O assunto sobre experiências de aprendizagens musicais ainda carece de ser estudado, refletido, entendido e compreendido em diferentes situações do dia a dia e em situações musicais mediadas por tecnologias digitais e eletrônicas. Neste trabalho, por falta de tempo, não foi possível aprofundar no assunto como eu gostaria. Logo, pretendo continuar, em outras pesquisas, não apenas buscando entender, mas vivenciando experiências de aprendizagens musicais. O intuito é instigar pesquisadores da área da música e da educação musical a se atentarem para a importância do estudo das experiências de aprendizagens musicais em suas diversas práticas sociais e fomentarem pesquisas em diferentes espaços de aprender ensinar música.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMUS. **Aprenda o que é ISRC e como gerá-lo**. Disponível em: < <https://www.abramus.org.br/musica/720/isrc/> > Acesso em: 15 dez. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a ABRAMUS**. Disponível em: < <https://www.abramus.org.br/sobre-a-abramus/> > Acesso em: 15 dez. 2018.
- ALVAREZ, Mariano Gabriel. **A estereofonia digital: uma abordagem sobre a técnica, o padrão e a linguagem sonora cinematográfica norte-americana no período de 1991 a 2001**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-23072009-162042/pt-br.php> > Acesso em: 10 nov. 2018.
- ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 335-348, jul/dez. 2014. Disponível em: < <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2857> > Acesso em: 13 ago. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em 13 fev. 2017.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 146-174, abr./nov. 2000. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9381> > Acesso em: 04 mai 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. Introdução – Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores)
- BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. **Revista brasileira de estudos de população**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan/jun. 1989. Disponível em: < <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/562> > Acesso em: 08 jul 2018.
- CATELLI, Francisco; MUSSATO, Gabriel Abreu. Tensão, calibre e frequência das cordas de instrumentos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 1, 1306-1 a 1306-6, fev. 2014. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172014000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172014000100006) > Acesso em: 09 abr. 2018.
- CERNEV, Francine Kemmer. O uso de sistemas colaborativos mediados pelo computador para a composição musical colaborativa no ambiente educacional. In: Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música e PIBID e Pro Docência do Centro-Oeste. 12., 1.,

1., 2012, Brasília. **Anais**. Brasília: Departamento de música da UNB, 2012. p. 106-118.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Biblioteca da educação, Série 1, Escola, 16).

**Conservatório Estadual de Música**. 2014. Disponível em: < [https://docs.wixstatic.com/ugd/4d8543\\_b3788d7616c74047a955cbe0b0c4027f.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/4d8543_b3788d7616c74047a955cbe0b0c4027f.pdf) > Acesso em: 6 dez. 2018.

**Conservatório Pernambucano de Música**. 2016. Disponível em: < <http://www.conservatorio.pe.gov.br/perguntas-frequentes/> > Acesso em: 6 dez. 2018.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social – a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 265-288.

CORRÊA, Marcos Kroning. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem musical com adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/166223> > Acesso em: 7 dez. 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas, v. 131).

DICIO, Dicionário online de português. **Tessitura**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/tessitura/> > Acesso em: 8 nov. 2018.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Tradução de: Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, Éditions du Seuil, 1994.

ECAD. **Quem somos**. Disponível em: < <http://www2.ecad.org.br/pt/o-ecad/quem-somos/Paginas/default.aspx> > Acesso em: 15 dez. 2018.

EDUCALINGO. **Vassourinha**. Disponível em: < <https://educalingo.com/pt/dic-pt/vassourinha/> > Acesso em: 8 nov. 2018.

**Escola de Música Villa-Lobos do Rio de Janeiro**. FAQ. Disponível em: < <http://www.villa-lobos.rj.gov.br/perguntas-frequentes/#faq12> > Acesso em: 6 dez. 2018.

**Escola Municipal de Música de São Paulo**. Disponível em: < <http://www.conservatorio.pe.gov.br/perguntas-frequentes/> > Acesso em: 6 dez. 2018.

FEIJÓ, Larissa Matos; ANDRADE, Viviane Abreu; SILVA, Robson Coutinho. Apresentação de oficina interativa Vygotskyana como possível recurso didático-pedagógico para complementar a negociação de significados e a reconstrução de conceitos sobre fisiologia digestória humana. **Latin American Journal of Science**

**Education**, n. 4, 22047, 2017. Disponível em: < [http://www.lajse.org/nov17/22047\\_Mattos\\_2017.pdf](http://www.lajse.org/nov17/22047_Mattos_2017.pdf) > Acesso em: 10 nov. 2018.

FERNANDES, Antônio Teixeira. Espaço social e suas representações. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, p. 61-99, 1992. Série I. Disponível em: < <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2614> > Acesso em: 15 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Lília Neves. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7452> > Acesso em: 20 jul 2018.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 25-35. 1997. Disponível em: < <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483> > Acesso em: 29 ago 2018.

INESTIMÁVEL, Amor. **Nunca estou só**. Direção artística: Paulo Valadão. Uberlândia (MG): produção independente, 2017. Disponível em: < <https://open.spotify.com/album/6eL0cTvAEyCGDDxzM2Y3J4> > e/ou < <https://itunes.apple.com/us/album/nunca-estou-s%C3%B3/1258502003> > Acesso em: 6 mar. 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Revista Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 48-73. abr.-nov. 2000. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550> > Acesso em: 1 dez. 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> > Acesso em: 21 mai. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed.; 3 reimp. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Frederico Alberto Barbosa. O processo de produção musical na indústria fonográfica: questões técnicas e musicais envolvidas no processo de produção musical em estúdio. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 11, set. 2007. Disponível em: < <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMr11/12/12-Macedo-Producao.pdf> > Acesso em: 21 nov. 2018.

MARQUES, Jaqueline Soares. **“Até hoje aquilo que eu aprendi eu não esqueci”**: experiências musicais reconstruídas nas/pelas lembranças de idosas. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12283/1/Diss%20j.pdf> > Acesso em: 18 maio. 2018.

MORATO, Cíntia Thais Morato. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17686> > Acesso em: 20 out. 2018.

NICOLODI, Elaine. A importância da relação aprendizagem, experiência e interação em Dewey: versos e contraversos na educação. **RENEFARA - Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 4, n. 4, p. 144 – 156. 2013. Disponível em: < <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/162> > Acesso em: 11 nov. 2018.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3945/000405825.pdf?sequence=1> > Acesso em: 2 dez. 2018.

SIGNIFICADOS. **Significado de groove**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/groove/> > Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Significado de insight**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/insight/> > Acesso em: 11 nov. 2018.

SCHUTZ, Alfred. In: WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia das relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. (Biblioteca de Ciências Sociais).

SILVA, Rodrigo Manoel Dias. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**, Revista de Ciências Sociais, v. 14, n. 1, p. 275-290, jan/jun. 2009. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368> > Acesso em: 14 mai. 2018.

SMITH, Bret P. Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. **Psychology of Music**, v. 33, n. 1, p. 36-57. 2005. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735605048013> > Acesso em: 13 abr. 2018.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição de sujeitos. 231 f. 2007. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de

Campinas, 2007. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252100> > Acesso em: 14 jun. 2018.

SOUZA, Jusamara. Comentário do artigo de Rudolf-Dieter Kraemer: Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em pauta**, porto alegre, v. 11, n. 16/17, p. 51, abr/nov. 2000. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/9378/5550> > Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação musical e práticas sociais. **Revista da Abem**, n. 10, p. 07-11, mar. 2004. Disponível em: < [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_artigo1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf) > Acesso em: 12 set. 2016.

WALTENBERG, Lucas. Novas configurações do álbum de música na cultura digital: O caso do aplicativo “Biophilia”. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 109, 18 maio. 2016. Disponível em: < <http://rccs.revues.org/6276> > Acesso em: 03 jun. 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília, Pinto de; VILELA, Rita Amélia TEIXEIRA (orgs.). In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### 1ª versão do roteiro de entrevista

- Levantar as características do grupo AMI (Amor Inestimável), seus objetivos e organização.

#### PARTICIPANTES

##### FORMAÇÃO

1. Como foi sua trajetória musical até sua chegada ao grupo AMI. Conte-me sua história no mundo da música.
2. Com quais áreas você se identifica mais no campo da música e o que você mais gosta de fazer na música (exemplo: compor, tocar, gravar, estudar, ler sobre história, etc.). Fale um pouco sobre como essas áreas são para você.

##### ATUAÇÃO

3. Em que áreas profissionais da música você já atuou? Tem atuado? Como você descreveria cada uma dessas atuações?

Referências musicais dos músicos

#### PARTICIPANTES E O GRUPO AMI

4. Como é pra você, fazer parte de um grupo musical?
5. Qual a sua contribuição para o grupo AMI? Como você atua e como deseja atuar frente ao grupo?
6. O que você espera construir junto ao grupo?

#### EXPERIÊNCIAS DE GRAVAÇÃO DO CD

7. Na gravação do CD, sabemos que os músicos não se encontraram pessoalmente para elaborar arranjos, timbres e etc. Como você descreveria esse fenômeno de compor e criar arranjos com um grupo, sem se encontrar com os outros integrantes?

\* Como isso se deu na produção do CD?

8. Fale sobre sua contribuição na gravação das músicas. O que você esperava e como foi essa experiência para você?

- Mapear as referências musicais utilizadas pelos músicos na construção do produto coletivo (o CD e o EP).

1. Você pode citar, sem pensar muito, vários nomes e referências musicais que você já ouviu?

2. O que você gosta de ouvir? Tanto em estilos musicais, quanto intérpretes e instrumentos.

3. O que você mais ouve?

4. Dentre as músicas que gravamos, quais você se lembra mais? Nessas músicas, quando pedíamos sugestões e ideias de arranjos, o que vinha à sua mente?

Obs.: discorrer sobre as respostas deles, pois cada um remontará a uma música diferente. A partir da música escolhida, poderá ser interrogado sobre as técnicas instrumentais utilizadas, como *jazz*, *country*, etc.

- Identificar habilidades musicais acionadas pelos músicos na produção do CD e do EP, como por exemplo, “tirar” a música de ouvido, criar a harmonia, elaborar o arranjo, compor, etc.

1. Dentre suas colaborações na gravação das músicas, o que você achou fácil fazer?

Obs.: Aqui devem feitos questionários diferentes para cada músico, por exemplo:

**Daniel:**

1. Fale sobre o processo de criação da harmonia para as músicas gravadas?

2. Quais critérios você utilizou na escolha dos timbres da guitarra em cada música e porque em algumas músicas você escolheu utilizar a afinação em Sol Maior violão?

3. Em que você pensou na criação dos solos de guitarra? Quais referências você utilizou e como foi o processo de criação dos solos?

4. Como você relacionou as ideias dos produtores com as suas ideias?

**Sara:**

1. Fale sobre o processo de composição das letras e músicas que você criou para a gravação. O que passou pela sua cabeça enquanto compunha e quais referências você utilizou?

2. E sobre a escolha das tonalidades? Quais foram suas intenções? Qualidade vocal? Conforto? Intenção mercadológica que puxa sempre para o mais agudo?
3. Na música em que você improvisou, o que você imaginou?
4. Ao estudar as minhas músicas, você mudou algumas notas. Por que?

Samuel:

1. Você teve o papel de transformar um violino em uma orquestra. Quais parâmetros você utilizou?
2. Como foi sua relação com o que os produtores pediam e o que você imaginava?

Henrique:

1. Notei que você sempre buscava fazer algo diferente em cada música e se divertia com isso. Você já havia tocado as diferentes técnicas que usou ou apenas tinha ouvido? Como foi sua relação com suas referências musicais nesse processo de criação?

- Entender como se deu a construção individual e coletiva do CD e EP.

1. Quais foram seus papéis na construção das músicas? Como foi exercer esses papéis?
2. Descreva como foi pra você construir as músicas em grupo sem ter o contato com os outros músicos.

- Levantar dificuldades enfrentadas por cada músico nesse processo de produção fonográfica.

1. Ao gravar as músicas, você não teve a oportunidade de estudar e criar antes, mas sim elas foram feitas espontaneamente, aplicando suas habilidades musicais. Discorra um pouco sobre as dificuldades que você sentiu nesse processo.

## APÊNDICE B

### 2ª versão do roteiro de entrevista

#### I - FORMAÇÃO

1. Como foi sua trajetória musical até sua chegada ao grupo AMI? Conte-me sua história no mundo da música.
2. Com quais áreas você se identifica mais no campo da música?
3. O que você mais gosta de fazer na música (exemplo: compor, tocar, gravar, estudar, ler sobre história, etc.).
4. Fale um pouco sobre sua relação com essas áreas que você gosta.

#### II - ATUAÇÃO

1. Em que áreas profissionais da música você já atuou?
2. Em quais áreas da música você tem atuado?
3. Como você descreveria cada uma dessas atuações?
4. Além de suas atuações profissionais, quais áreas ou projeto você já atuou e/ou tem atuado?
5. Descreva também, suas atuações na música como *hobbie*.

#### III - REFERÊNCIAS MUSICAIS DOS MÚSICOS

1. O que você gosta de ouvir? Tanto em estilos musicais, quanto intérpretes e instrumentos.
2. O que você mais ouve?
3. Dentre as músicas que gravamos, quais você se lembra mais?
4. Nessas músicas, quando pedíamos sugestões e ideias de arranjos, o que vinha à sua mente?

Obs.: discorrer sobre as respostas deles, pois cada um remontará a uma música diferente. A partir da música escolhida, poderá ser interrogado sobre as técnicas instrumentais utilizadas, como *jazz*, *country*, etc.

#### IV - PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM O GRUPO AMI

1. Como é pra você, fazer parte de um grupo musical?
2. Qual a sua contribuição para o grupo AMI?
3. Como você atua e como deseja atuar frente ao grupo?
4. O que você espera construir junto ao grupo?

#### V - EXPERIÊNCIAS DE GRAVAÇÃO DO CD

1. Fale sobre sua contribuição na gravação das músicas?
2. O que você esperava com as gravações?
3. Como foi essa experiência para você?
4. Na gravação do CD, sabemos que os músicos não se encontraram pessoalmente para elaborar arranjos, timbres e etc. Como você descreveria esse fenômeno de compor e criar arranjos com um grupo, sem se encontrar com os outros integrantes?
5. Como isso se deu na construção do CD?

#### VI - PERGUNTAS INDIVIDUAIS

Obs.: Aqui devem feitos questionários diferentes para cada músico, por exemplo:

##### Daniel:

1. Fale sobre o processo de criação da harmonia para as músicas gravadas?
2. Quais critérios você utilizou na escolha dos timbres da guitarra em cada música e porque em algumas músicas você escolheu utilizar a afinação em Sol Maior violão?
3. Em que você pensou na criação dos solos de guitarra? Quais referências você utilizou e como foi o processo de criação dos solos?
4. Como você relacionou as ideias dos produtores com as suas ideias?

##### Sara:

1. Fale sobre o processo de composição das letras e músicas que você criou para a gravação. O que passou pela sua cabeça enquanto compunha e quais referências você utilizou?

2. E sobre a escolha das tonalidades? Quais foram suas intenções? Qualidade vocal? Conforto? Intenção mercadológica que puxa sempre para o mais agudo?
3. Na música em que você improvisou, o que você imaginou?
4. Ao estudar as minhas músicas, você mudou algumas notas. Por que?

Samuel:

1. Você teve o papel de transformar um violino em uma orquestra. Quais parâmetros você utilizou?
2. Como foi sua relação com o que os produtores pediam e o que você imaginava?

Henrique:

1. Notei que você sempre buscava fazer algo diferente em cada música e se divertia com isso. Você já havia tocado as diferentes técnicas que usou ou apenas tinha ouvido? Como foi sua relação com suas referências musicais nesse processo de criação?

## APÊNDICE C

### 3ª versão do roteiro de entrevista

#### I - FORMAÇÃO

1. Sabemos que o contato com a música acontece com frequência em nosso cotidiano, contudo, alguns desses contatos são especiais e nos marcam, de modo que ao pensarmos sobre nossas vidas musicais, essas lembranças sempre vêm à tona. Pensando nessas lembranças, como foi sua trajetória musical até sua chegada ao grupo AMI? Conte-me sua história no mundo da música.

Obs.: Não deixar o músico limitar-se apenas à formação escolar, mas instigá-lo a perceber os outros contatos que teve com a música que o motivaram (como começou seu envolvimento com a música ou sua relação com a música). Também lembrar sobre as atuações profissionais.

2. Geralmente, quando começamos a estudar música mais a fundo (formalmente ou informalmente), percebemos que existem inúmeras áreas para aprender e/ou atuar, por exemplo: performance, banda, composição, aulas, teoria, história, entre outras. Muitas vezes dá vontade de conhecer tudo, mas existem aquelas áreas que nos identificamos mais. Fale sobre a sua relação com as áreas da música que você mais se identifica e sobre como essa relação influenciou sua atuação frente à construção do CD/EP do grupo AMI.

Obs.: Perguntar o que foi “legal” fazer, o que mais marcou, o que motivou, etc.

3. Muitas vezes, quando estudamos música formalmente, temos que aprender conteúdos importantes, mas que não nos identificamos ou simplesmente não gostamos. Esses conteúdos às vezes caem no esquecimento e às vezes são lembrados, reestudados, refletidos e reutilizados por nós, de acordo com a necessidade. Sabemos que ao participar da construção do CD/EP do grupo AMI, nem tudo o que fizemos foi fácil ou divertido. Pensando nisso, fale sobre o que foi ruim ou difícil para você na construção musical do CD/EP do seu grupo.

Obs.: Para esclarecer a pergunta, questionar sobre o que teve que fazer musicalmente na produção, mesmo sem gostar ou tendo dificuldade.

Obs 2: Caso necessário, fazer as seguintes perguntas

4. Com quais áreas você se identifica mais no campo da música? (com o que você tem facilidade? Você acha que consegue compor melhor do que tocar? Você acha que dar aula é mais fácil do que gravar?)
5. Quais as coisas que você mais gosta de fazer na música, independentemente se tem facilidade ou não de fazer o que você gosta (exemplo: compor, tocar, gravar, estudar, ler sobre história, dar aula, etc.).
6. Fale sobre sua relação com essas áreas que você gosta. (você acha fácil? Difícil? Tem tempo de fazer? Está se dedicando mais às áreas que gosta ou às que não gosta?)

## II - ATUAÇÃO

1. A construção do CD/EP do grupo AMI foi uma demanda profissional, aliada ao mercado musical objetivado pelo grupo. Portanto, a postura de cada músico participante, foi a de um profissional em seu trabalho. Como você relacionou essa atividade de construção de um CD/EP com as suas outras atuações profissionais no âmbito da música? Pode-se dizer, por exemplo, que a sua atuação profissional no mercado musical atual influenciou nas suas construções durante as gravações? Ou que talvez o fato de ser algo profissional tenha impedido você de colocar mais suas opiniões musicais no projeto?

Obs.: Perguntar se atuou com o mesmo comportamento ou liberdade ou tolhimento das outras atividades. O fato de ser uma atividade estritamente profissional impediu ou reforçou coisas como criatividade, utilização das habilidades musicais, etc.?

Obs 2: Caso necessário, fazer as seguintes perguntas

2. Em que áreas profissionais da música você já atuou? (Fale sobre suas experiências e como elas refletiram sobre seus conhecimentos musicais)
3. Em quais áreas da música você tem atuado?
4. Como você descreveria cada uma dessas atuações?
5. Além de suas atuações profissionais, quais áreas ou projeto você já atuou e/ou tem atuado?
6. Descreva também, suas atuações na música como *hobbie*.

## III - REFERÊNCIAS MUSICAIS DOS MÚSICOS

1. Na pré-produção cada músico teve a oportunidade de expor suas referências musicais e o que mais gosta de ouvir. Sabemos que essas referências permearam a construção das músicas do início ao fim do projeto, de modo que cada integrante teve a oportunidade de colocar nas gravações elementos musicais que remontam a essas referências. Algumas referências foram escolhidas pelo gosto musical, outras pela sua relação com o sucesso mercadológico e outras pelo simples fato de se assemelharem com o objetivo da música em questão. Como você descreve essa construção musical em conjunto, a partir das suas referências musicais explícitas ou implícitas?

Obs.: Se necessário, fazer as seguintes perguntas

2. O que você gosta de ouvir? Tanto em estilos musicais, quanto intérpretes e instrumentos.

3. O que você mais ouve?

4. Dentre as músicas que gravamos, quais você se lembra mais?

5. Nessas músicas, quando pedíamos sugestões e ideias de arranjos, o que vinha à sua mente?

Obs2.: discorrer sobre as respostas deles, pois cada um remontará a uma música diferente. A partir da música escolhida, poderá ser interrogado sobre as técnicas instrumentais utilizadas, como *jazz*, *country*, etc.

#### IV - PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM O GRUPO AMI

1. Fazer parte de um grupo, com um objetivo comum, tem prós e contras; dificuldades e vantagens. Na construção do CD/EP, quando você chegava ao estúdio para gravar, você se relacionava com os outros integrantes, ouvindo a sonoridade que esses integrantes. Como foi para você fazer parte da construção em grupo de um CD/EP, sem ter o contato pessoal com os outros integrantes na realização desta construção? Visto que as relações foram estabelecidas com os outros integrantes, principalmente, por meio da música.

Obs.: Perguntar também como o músico descreve suas contribuições individuais neste objeto construído coletivamente e as relações dessas contribuições com as dos outros músicos.

Obs.: Caso necessário, fazer as seguintes perguntas

2. Como é pra você, fazer parte de um grupo musical?

3. Qual a sua contribuição para o grupo AMI?

4. Como você atua e como deseja atuar frente ao grupo?
5. O que você espera construir junto ao grupo?

## V - DIFICULDADES

1. Ao gravar as músicas, você não teve a oportunidade de estudar e criar antes, mas sim elas foram feitas espontaneamente, aplicando suas habilidades musicais. Discorra um pouco sobre as dificuldades que você sentiu nesse processo.

## VI - EXPERIÊNCIAS DE GRAVAÇÃO DO CD

1. Para cada integrante, a mesma experiência de gravação foi única e diferente. Todos puderam aprender algo a mais e também contribuir com seus conhecimentos musicais. Você, a partir dessa nossa conversa, com certeza sem lembrou de muita coisa e tem muito a falar sobre sua experiência nessa construção do CD/EP do grupo AMI. Fale, sobre como essa experiência foi para você.

Obs.: Especular muito os músicos até encontrar as relações entre os aprendizados musicais passados, as experiências musicais passadas e a experiência de construção do CD/EP.

Obs2.:

2. Fale sobre sua contribuição na gravação das músicas?
3. O que você esperava com as gravações?

## VII - EXEMPLOS DE PERGUNTAS INDIVIDUAIS:

Daniel:

1. Fale sobre o processo de criação da harmonia para as músicas gravadas?
2. Quais critérios você utilizou na escolha dos timbres da guitarra em cada música e porque em algumas músicas você escolheu utilizar a afinação em Sol Maior violão?
3. Em que você pensou na criação dos solos de guitarra? Quais referências você utilizou e como foi o processo de criação dos solos?
4. Como você relacionou as ideias dos produtores com as suas ideias?

Sara:

1. Fale sobre o processo de composição das letras e músicas que você criou para a gravação. O que passou pela sua cabeça enquanto compunha e quais referências você utilizou?
2. E sobre a escolha das tonalidades? Quais foram suas intenções? Qualidade vocal? Conforto? Intenção mercadológica que puxa sempre para o mais agudo?
3. Na música em que você improvisou, o que você imaginou?
4. Ao estudar as minhas músicas, você mudou algumas notas. Por que?

Samuel:

1. Você teve o papel de transformar um violino em uma orquestra. Quais parâmetros você utilizou?
2. Como foi sua relação com o que os produtores pediam e o que você imaginava?

Henrique:

1. Notei que você sempre buscava fazer algo diferente em cada música e se divertia com isso. Você já havia tocado as diferentes técnicas que usou ou apenas tinha ouvido? Como foi sua relação com suas referências musicais nesse processo de criação?

## APÊNDICE D

### 4ª e última versão do roteiro de entrevista

#### I – FORMAÇÃO

1. Sabemos que o contato com a música acontece com frequência em nosso cotidiano, contudo, alguns desses contatos são especiais e nos marcam, de modo que ao pensarmos sobre nossas vidas musicais, essas lembranças sempre vêm à tona. Pensando nessas lembranças, como foi sua trajetória musical até sua chegada ao grupo AMI? Conte-me sua história no mundo da música.

Obs.: Não deixar o músico limitar-se apenas à formação escolar, mas instigá-lo a perceber os outros contatos que teve com a música que o motivaram (como começou seu envolvimento com a música ou sua relação com a música). Também lembrar sobre as atuações profissionais.

2. Geralmente, quando começamos a estudar música mais a fundo (formalmente ou informalmente), percebemos que existem inúmeras áreas para aprender e/ou atuar, por exemplo: performance, banda, composição, aulas, teoria, história, entre outras. Muitas vezes dá vontade de conhecer tudo, mas existem aquelas áreas que nos identificamos mais. Fale sobre a sua relação com as áreas da música que você mais se identifica e sobre como essa relação influenciou sua atuação frente à gravação do álbum do grupo AMI.

Obs.: Perguntar o que foi “legal” fazer, o que mais marcou, o que motivou, etc.

3. Muitas vezes, quando estudamos música formalmente, temos que aprender conteúdos importantes, mas que não nos identificamos ou simplesmente não gostamos. Esses conteúdos às vezes caem no esquecimento e às vezes são lembrados, reestudados, refletidos e reutilizados por nós, de acordo com a necessidade. Sabemos que ao participar da construção do álbum do grupo AMI, nem tudo o que fizemos foi fácil ou divertido. Pensando nisso, fale sobre o que foi ruim ou difícil para você na gravação do álbum do seu grupo.

Obs.: Para esclarecer a pergunta, questionar sobre o que teve que fazer musicalmente na produção, mesmo sem gostar ou tendo dificuldade.

## II – ATUAÇÃO

1. A construção do álbum do grupo AMI foi uma demanda profissional, aliada ao mercado musical objetivado pelo grupo. Portanto, a postura de cada músico participante, foi a de um profissional em seu trabalho. Como você relacionou essa atividade de gravação de um álbum com as suas outras atuações profissionais no âmbito da música? Pode-se dizer, por exemplo, que a sua atuação profissional no mercado musical atual influenciou nas suas construções durante as gravações? Ou que talvez o fato de ser algo profissional tenha impedido você de colocar mais suas opiniões musicais no projeto?

Obs.: Perguntar se atuou com o mesmo comportamento ou liberdade ou tolhimento das outras atividades. O fato de ser uma atividade estritamente profissional impediu ou reforçou coisas como criatividade, utilização das habilidades musicais, etc.?

## III – REFERÊNCIAS MUSICAIS DOS MÚSICOS

1. Na pré-produção cada músico teve a oportunidade de expor suas referências musicais e o que mais gosta de ouvir. Sabemos que essas referências permearam a construção das músicas do início ao fim do projeto, de modo que cada integrante teve a oportunidade de colocar nas gravações elementos musicais que remontam a essas referências. Algumas referências foram escolhidas pelo gosto musical, outras pela sua relação com o sucesso mercadológico e outras pelo simples fato de se assemelharem com o objetivo da música em questão. Como você descreve essa construção musical em conjunto, a partir das suas referências musicais explícitas ou implícitas?

## IV – PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM O GRUPO AMI

1. Fazer parte de um grupo, com um objetivo comum, tem prós e contras; dificuldades e vantagens. Na construção do álbum, quando você chegava ao estúdio para gravar, você se relacionava com os outros integrantes, ouvindo a sonoridade que esses integrantes já haviam gravado. Como foi para você fazer parte da construção em grupo de um álbum, sem ter o contato pessoal com os outros integrantes na realização

desta gravação? Visto que as relações foram estabelecidas com os outros integrantes, principalmente, por meio da música.

Obs.: Perguntar também como o músico descreve suas contribuições individuais neste objeto construído coletivamente e as relações dessas contribuições com as dos outros músicos.

## V – DIFICULDADES

1. Ao gravar as músicas, você não teve a oportunidade de estudar e criar antes, pois elas foram feitas espontaneamente, aplicando suas habilidades musicais. Discorra um pouco sobre as dificuldades que você sentiu nesse processo.

## VI – EXPERIÊNCIAS DE GRAVAÇÃO DO ÁLBUM

1. Para cada integrante, a mesma experiência de gravação foi única e diferente. Todos puderam aprender algo a mais e também contribuir com seus conhecimentos musicais. Você, a partir dessa nossa conversa, com certeza sem lembrou de muita coisa e tem muito a falar sobre sua experiência nessa gravação do álbum do grupo AML. Fale, sobre como essa experiência foi para você.

Obs.: Especular muito os músicos até encontrar as relações entre os aprendizados musicais passados, as experiências musicais passadas e a experiência de construção do álbum.

2. No momento da gravação, a produção lhe pedia para fazer diversas coisas. Às vezes mostrava referências de sonoridade na internet, às vezes cantarolava algumas notas musicais, outras vezes lhe ajudava na escolha do timbre do instrumento, enfim, diversas foram as formas de comunicação entre a produção e os músicos. Como foi pra você tentar compreender as intenções da produção e traduzir tudo em música pelo seu instrumento? O que lhe passava na mente?

3. Além das ideias da produção, você também podia dar opiniões e ideias para as músicas, haja vista que foi uma construção coletiva. Quando você sugeria algo nas gravações das músicas, por exemplo (dar o exemplo de alguma música...), em que

you pensava? You se lembrava de suas aulas ou pensava no mercado ou pensava nos seus gostos musicais, como era?

## VII – PERGUNTAS INDIVIDUAIS:

### Daniel:

1. Fale sobre o processo de criação da harmonia para as músicas gravadas?
2. Quais critérios você utilizou na escolha dos timbres da guitarra em cada música e porque em algumas músicas você escolheu utilizar a afinação em Sol Maior violão?
3. Em que você pensou na criação dos solos de guitarra? Quais referências você utilizou e como foi o processo de criação dos solos?
4. Como você relacionou as ideias dos produtores com as suas ideias?

### Henrique:

1. Notei que você sempre buscava fazer algo diferente em cada música e se divertia com isso. Você já havia tocado as diferentes técnicas que usou ou apenas tinha ouvido? Como foi sua relação com suas referências musicais nesse processo de criação?

### Sara:

1. Fale sobre o processo de composição das letras e músicas que você criou para a gravação. O que passou pela sua cabeça enquanto compunha e quais referências você utilizou?
2. E sobre a escolha das tonalidades? Quais foram suas intenções? Qualidade vocal? Conforto? Intenção mercadológica que puxa sempre para o mais agudo?
3. Na música em que você improvisou, o que você imaginou?
4. Ao estudar as minhas músicas, você mudou algumas notas. Por que?

### Samuel:

1. Você teve o papel de transformar um violino em uma orquestra. Quais parâmetros você utilizou?
2. Como foi sua relação com o que os produtores pediam e o que você imaginava?

## VIII – ASSUNTOS QUE PODEM SER ABORDADOS NAS ENTREVISTAS:

1. Como aconteceram as relações entre as experiências musicais passadas e as do momento da gravação? (Entendendo que para haver qualquer aprendizado musical efetivo, ou seja, duradouro, é necessário haver experiência musical)
2. Conhecimentos que o músico já dominava (ou seja, conhecimentos que já estudou, praticou e refletiu sobre o mesmo) e que utilizou na gravação.
3. Conhecimentos que o músico não dominava, mas teve que aprender para utilizar no momento da gravação.
4. Conhecimentos que o músico relacionou durante o processo da gravação (ou seja, coisas que ele já ouviu falar ou até estudou teoricamente, mas que nunca havia praticado).
5. Conhecimentos que o músico aprendeu durante o processo de gravação.
6. Foco do projeto: relação entre todas essas experiências de aprendizagens musicais empregadas durante a experiência de construção e gravação do álbum.

**APÊNDICE E****Termo e Contrato de Cessão de direitos sobre depoimento oral, voz, imagem e fotografia para pesquisa**

**CEDENTE:** \_\_\_\_\_,  
portador(a) da Carteira de Identidade de número \_\_\_\_\_  
e do CPF de número \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a)  
na \_\_\_\_\_, número  
\_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, no Estado de \_\_\_\_\_;  
e-mail \_\_\_\_\_.

**CESSIONÁRIO:** Paulo Jorge Gonçalves Valadão, portador da Carteira de Identidade de número MG-16.128.127 e do CPF de número 093.889.226-62, residente na Rua do Ferroviário, nº 45, bloco 10, apartamento 204, bairro Shopping Park, CEP 38425-375, no Estado de Minas Gerais; e-mail paulojvaladao@gmail.com.

**Cláusula 1ª.** Pelo presente instrumento, o(a) CEDENTE cede, gratuitamente e sem qualquer ônus ao CESSIONÁRIO, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado ao trabalho de conclusão de curso do CESSIONÁRIO, bem como o uso da imagem do(a) CEDENTE, fotografia e material cedido para os fins da pesquisa, sejam estes de origem pública (internet) ou não.

**Cláusula 2ª:** O CESSIONÁRIO compromete-se a utilizar a imagem do(a) CEDENTE apenas para fins de pesquisa, a não efetuar nenhuma modificação na fisionomia do(a) CEDENTE e a não utilizar a imagem de forma depreciativa ou que possa representar, sob qualquer forma, algum tipo de violação de dano moral, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

**Cláusula 3ª.** O CEDENTE autoriza ao cessionário a utilizar o material a que este termo se refere, sendo este material no todo ou em parte, editado ou integral, permitido o acesso ao CESSIONÁRIO, incluindo: ensino, estudo e pesquisa; publicação e divulgação; utilização audiovisual em geral, incluindo todas as tecnologias digitais existentes ou que venham a ser desenvolvidas.

Por estarem assim, justos e CONTRATADOS, firmam o presente instrumento, em duas vias de igual teor:

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
CEDENTE

\_\_\_\_\_  
CESSIONÁRIO