

Estudar música em um espaço institucional: uma pesquisa sobre projetos, motivos e interesses de estudantes em formação musical

Comunicação

GTE 18 – Sociologia da Educação Musical

Maria Amélia Benincá de Farias
IFRS – Campus Porto Alegre
maria.beninca@poa.ifrs.edu.br

Taise Cristina Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
taisecrgarcia@gmail.com

Bernardo Moacir Springer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
bernardospringer@gmail.com

Valentina Coelho da Silveira
IFRS – Campus Porto Alegre
valentinacs316@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa dedicada a compreender o que motiva estudantes a decidirem estudar música em uma instituição de ensino. A pesquisa articula a Teoria da Ação de Alfred Schütz com dados empíricos coletados por meio de entrevistas em profundidade com discentes de um Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) e de um projeto de extensão, ambos da mesma instituição. A partir de conceitos como estoque de conhecimento, interesses, relevâncias e motivos, apresentamos as trajetórias de três estudantes – Bonnie, Fluffy e Francisco – a fim de investigar como suas experiências prévias, interesses e perspectivas futuras sustentam suas ações músico-pedagógicas dentro da mesma instituição. Os relatos apontam que a decisão de estudar música institucionalmente está ligada a múltiplos fatores, tais como: influência familiar, busca por formação profissional, desejo de continuidade de práticas musicais anteriores e reorganização de projetos de vida. A análise indica que, ainda que o aspecto músico-pedagógico seja o que mais se destaque em tais ações, elas se entrelaçam e se articulam a projetos e motivos de natureza diversa. Compreender esses percursos pode ampliar nossa noção do que constitui uma ação músico-pedagógica, contribuindo para práticas de ensino mais sensíveis à diversidade de trajetórias e mais conectada às realidades nas quais se insere.

Palavras-chave: Ações músico-pedagógicas, Ensino de música institucional, Teoria da Ação

Introdução

Esta comunicação apresenta resultados parciais do primeiro ano de uma pesquisa longitudinal, dedicada a compreender as ações músico-pedagógicas realizadas por estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Porto Alegre (IFRS/POA). A pesquisa iniciou em março de 2024, ligada ao Grupo de Pesquisa em Música do IFRS/POA, liderado pela Prof.^a Dr.^a Maria Benincá, e com Taise Cristina Garcia, Bernardo Moacir Springer e Valentina Coelho da Silveira integrando a equipe de pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo aprofundar o entendimento do que seria uma ação músico-pedagógica, entrelaçando a Teoria da Ação de Alfred Schütz com dados empíricos produzidos em uma instituição que oferece cursos de música a níveis de ensino, como Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM) e extensão, como cursos livres de instrumento e práticas coletivas. Para Schütz (1979, p. 138), ação é a conduta humana projetada “pelo ator com antecedência, isto é, com base num projeto preconcebido”. Tem, portanto, intencionalidade, motivos, projeção e planejamento (mesmo que precário). Discentes estudando música dentro de uma instituição demonstram essa intencionalidade, uma vez que, para ingressar neste espaço, é preciso tomar conhecimento da existência dos cursos, procurar informações em sites oficiais, inscrever-se em processos seletivos, aguardar uma vaga, matricular-se e, por fim, organizar sua vida cotidiana para que esta contemple os horários de aula e outros compromissos escolares. Trata-se de uma ação que tem por base um projeto músico-pedagógico; projeto pessoal, que, neste caso, entrelaça-se com projetos institucionais. Com os dados deste campo empírico, esperamos compreender o significado destas ações para os indivíduos que as realizam, bem como levantar suas características e possíveis peculiaridades como ações de fundo músico-educacional.

Para alcançar este objetivo, além do aprofundamento do estudo da Teoria da Ação de Schütz, foram realizadas entrevistas em profundidade com discentes do CTIM e do projeto de extensão oferecido pela mesma instituição, gerando dados a serem analisados pelas lentes teóricas propostas. Nesta comunicação, além de apresentar alguns elementos fundamentais

da metodologia e fundamentação, iremos trazer o resultado das análises iniciais dos dados relacionados a três estudantes participantes da pesquisa.

Fundamentação teórica

A Teoria da Ação de Schütz nos dá meios para compreender como motivos, expectativas futuras e o estoque de conhecimento dos sujeitos se articulam nas ações que eles, consciente e ativamente, selecionam, projetam e executam. Alguns conceitos essenciais para compreender esta fundamentação são: estoque de conhecimento, interesses e relevâncias e motivos.

O estoque de conhecimento é o que nos permite experienciar e interpretar o mundo da vida cotidiana, “o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado” (Schütz, 1979, p. 72). Este estoque se constitui de “[...] experiências anteriores dele [o mundo da vida cotidiana], 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” (Schütz, 1979, p. 72).

Dentro deste estoque de conhecimento, nossos interesses são um aspecto chave: “É o nosso interesse à mão que motiva todo o nosso pensar, projetar, agir e que, portanto, estabelece os problemas a serem solucionados pelo nosso pensamento e os objetivos a serem atingidos pelas nossas ações” (Schütz, 1979, p. 110). A partir dos nossos interesses, conseguimos organizar o mundo ao nosso redor de acordo com diferentes zonas de relevâncias – desde aquelas que consideramos “parte do mundo ‘ao nosso alcance’, que pode ser imediatamente observada por nós e também, pelo menos parcialmente, dominada por nós”, até zonas “absolutamente irrelevantes”, porque nelas nenhuma mudança possível iria [...] influenciar” (Schütz, 1979, p. 110).

Os motivos para um sujeito agir, por sua vez, se estabelecem neste equilíbrio entre as experiências passadas, sedimentadas no estoque de conhecimento, e o interesse nas coisas que o sujeito pretende mudar, por meio da ação, ao seu redor. Nesse sentido, Schütz organiza os motivos para agir em duas categorias: motivos porque e motivos para (Schütz, 2018).

Os motivos para são os objetivos futuros que o sujeito espera alcançar ao concluir uma ação. Schütz detalha: “a ação projetada modo *futuri exacti* como decorrida, pela qual o agir é orientado, consiste, para o agente, em motivo (a saber, ‘motivo-para’)” (Schütz, 2018, p. 165, grifo no original). É do “interesse em um futuro formado de uma forma e não de outra” (Schütz; Luckmann, 1989, p. 29, tradução nossa) que uma ação se estabelece.

Os motivos porque, por sua vez, explicam a seleção de um projeto em detrimento de outro – por exemplo: quando o objetivo é saber tocar um instrumento, existe um motivo que explica porque uma pessoa opta por buscar uma instituição pública, aulas particulares ou material on-line. Este motivo “explica a constituição mesma do projeto com base em vivências antecedentes” (Schütz, 2018, p. 172). Assim, enquanto o motivo para olha para o futuro, o motivo porque é a articulação do nosso passado no tempo presente.

Dessa forma, no cerne da ação, temos um sujeito que tem interesse em alcançar um determinado futuro (motivo para), que seleciona um determinado projeto em função das suas vivências passadas (motivo porque) e que, uma vez executada a ação, tem seu estoque de conhecimentos (junto com seus interesses e relevâncias), ampliado e reorganizado – o que traz a possibilidade de novos projetos que antes da ação executada e vivida, talvez não fossem sequer considerados possíveis. Na vida cotidiana, os sujeitos articulam uma série de ações, individual e coletivamente, uma após a outra e concomitantemente. Nesta pesquisa, estaremos nos dedicando a olhar para ações com características específicas; cujo projeto-base seja de natureza músico-pedagógica e que ocorra de forma institucionalizada, em uma instituição de ensino. Para isso, precisamos chegar à subjetividade dos sujeitos que são os protagonistas da ação, tornando a entrevista em profundidade a ferramenta de construção de dados mais adequada para esta pesquisa.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, com aportes metodológicos das Ciências Sociais. Nesta perspectiva, “descobre-se, frequentemente, o que se tornou invisível por excesso de visibilidade” (Pires, 2014, p. 51, grifo no original). Através de entrevistas em profundidade, a pesquisa busca justamente desvelar as trajetórias discentes destes estudantes que circulam cotidianamente no IFRS/POA e que são os protagonistas na sua formação. As entrevistas são

ferramentas adequadas para o trabalho, pois elas “constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação [umas] com as outras” (Poupart, 2014, p. 215). Assim, através das entrevistas, com roteiros semiestruturados (Kvale, 2007), esperamos abordar estas realidades sociais das pessoas que, em função das suas experiências passadas e expectativas futuras, decidiram estudar música no IFRS/POA.

Entre setembro de 2024 e julho de 2025, foram realizadas 21 entrevistas. Destas, 15 são com estudantes do CTIM e 6 com estudantes do projeto de extensão da mesma instituição. Os estudantes convidados foram indicados pelos professores. Todos receberam e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e seu anonimato foi garantido pelo uso de pseudônimos, escolhidos por eles mesmo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o auxílio de ferramentas de IA e posteriormente revisadas e corrigidas pelos bolsistas. Com este material, começamos a análise dos dados. O primeiro passo foi a codificação, com o uso de um software de análise de dados qualitativos. Bogdan e Biklen (1994) comparam a codificação ao ato de organizar e guardar brinquedos em um grande ginásio, exceto que, no caso de dados como os desta pesquisa, trata-se de um processo mais desafiador: “as situações são mais complexas, os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades, não existem apenas objetos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto evidente ou delimitado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Com as entrevistas, o objetivo da codificação foi agrupar sentenças que tratavam dos mesmos temas – temas estes que emergiram das próprias entrevistas, como: “descobrimos que o IFRS existe”, “decidindo se inscrever no curso”, “imprevistos pelo caminho”, “rede de apoio”, entre outros. A reorganização dos trechos possibilitou a transformação da entrevista em um texto narrativo e, a partir destes textos, passamos a fazer a intersecção dos dados com a teoria, focados no objetivo principal desta pesquisa, que é a compreensão de uma ação músico-pedagógica, a partir da perspectiva dos sujeitos que a colocam em prática.

Análise das entrevistas

Nesta comunicação, iremos apresentar as análises iniciais de três participantes em particular: Bonnie, uma adolescente estudante da extensão; Fluffy, discente do CTIM, na

modalidade concomitante; e Francisco, discente do curso técnico na modalidade subsequente¹.

Bonnie

Bonnie é uma adolescente de dezesseis anos, branca, sem neurodivergências, moradora de Porto Alegre, cuja música sempre fez parte da vida. Desde pequena ela convivia com as rodas de samba em que sua mãe tocava. Além disso, ela e o irmão tiveram diversas oportunidades de experimentar instrumentos ao longo da infância, participando de aulas e oficinas que os aproximaram ainda mais da prática musical. Entretanto, ela reconhece que nunca havia se envolvido de forma mais profunda com o estudo contínuo de um instrumento antes de entrar no curso de extensão do IFRS/POA. Ela costumava perder o interesse rapidamente e não se sentia motivada a continuar por muito tempo – algo que mudou com seu ingresso na extensão do IFRS/POA. No curso em questão, sentiu que estava tendo resultados de forma mais perceptível e constante, e essa sensação de progresso fez com que ela se sentisse estimulada a continuar. Assim, os resultados obtidos colocam a prática musical e as aulas de música num lugar de maior relevância, o que contribui para sua decisão de seguir estudando.

Bonnie decidiu ingressar no curso como resposta a uma proposição da mãe, a pessoa que descobriu a existência deste projeto no IFRS/POA. Aqui, o “motivo para” da mãe (que a filha aprenda música) se transforma em “motivo porque” da filha (aprender música porque a mãe a incentiva), mostrando como nossos motivos e projetos não existem de forma isolada, mas, sim, de forma interligada.

Uma vez inscrita no processo seletivo deste curso de extensão, Bonnie conseguiu uma vaga no curso de violão. Inicialmente, ela não demonstrava muito interesse pelo instrumento e teria preferido o teclado. Porém, com o tempo, essa escolha passou a fazer mais sentido, ao perceber que o violão poderia ser uma base importante para aprender guitarra no futuro, um instrumento que ela sempre quis tocar. Aqui, vemos como Bonnie

1 O CTIM é ofertado em duas modalidades. A modalidade concomitante é para estudantes que ainda estão na escola básica, cursando o ensino médio regular e a modalidade subsequente é ofertada para aqueles que já concluíram o ensino básico. As aulas são ministradas para as duas modalidades, juntas.

negocia com si mesma e com seus sistemas de relevâncias, recolocando o violão num lugar de interesse por visualizá-lo como uma ponte até a guitarra, o instrumento desejado de fato.

Como aluna no curso, Bonnie demonstra comprometimento. Numa rotina corrida no ensino médio, quando se viu tendo que abandonar uma atividade curricular, ela optou por seguir na música. Ela explica: “Eu fazia vôlei, mas era caro e não encaixava muito na minha rotina. Aí preferi continuar com a música” (Bonnie, 2024). Além disso, ela valoriza a oportunidade de ter conseguido uma vaga no curso e demonstra um forte senso de responsabilidade em relação a isso: “É uma oportunidade muito boa, eu acho que se eu saísse estaria desperdiçando” (Bonnie, 2024). Esse comprometimento revela o quanto ela reconhece o valor do projeto e o impacto positivo que ele tem tido em sua vida.

Bonnie gosta muito de estudar e deseja seguir no curso de extensão enquanto for possível. Entretanto, ela afirma: “Eu gosto muito de música, quero sempre tocar, mas não sei se seria um trabalho” (Bonnie, 2024). Bonnie não vê a música como um projeto profissional – inclusive vislumbra um possível conflito no futuro, quando chegar a hora de se dedicar a isso. E é nesse ponto em que as histórias de Bonnie e Fluffy se tornam especialmente diferentes.

Fluffy

Fluffy tem dezesseis anos, é parda e sem neurodivergências, moradora da região metropolitana de Porto Alegre e sonha em ser violonista profissional.

Seu caminho até o IFRS/POA teve início nos seus primeiros contatos com o violão. Através de aulas individuais, entre os sete e oito anos de idade, Fluffy foi brevemente introduzida ao mundo dos acordes e das canções. Porém, à época, seu interesse pelo violão ainda não era tão relevante quanto o interesse pelo futebol. Ela desejava ser atleta. Entretanto, a pandemia a fez reconfigurar seus planos. Fechada em casa, ela se voltou para o instrumento musical novamente. Porém, a dificuldade de estudar sozinha fez com que ela buscasse um estudo orientado e, com a indicação de um amigo da família, ela chegou à Associação Amigos Cada da Música (AACAMUS), um projeto social que proporciona aulas gratuitas de música.

Dedicada aos estudos no projeto social, Fluffy passou por um evento divisor de águas: uma masterclass no qual ela veio a ter conhecimento da possibilidade de estudar música na

graduação – um conhecimento que até então lhe faltava e que agora lhe possibilitava pensar novos projetos. Germinada a semente do estudo, Fluffy, ao se tornar integrante de uma orquestra de violões, faz mais uma descoberta que seria essencial nos seus desdobramentos futuros: a existência do CTIM no IFRS/POA.

Por fim, um fator externo consagrou a decisão de Fluffy de cursar o CTIM. À época da entrada no primeiro ano do ensino médio, ela se viu inserida em uma imposição familiar, tendo que escolher entre trabalhar ou fazer um curso técnico – ficar sem fazer nada no contraturno da escola, não era uma opção. O CTIM foi, nas palavras de Fluffy, uma “Luz no fim do túnel!”, pois a ideia de cursar administração, primeira opção de curso técnico antes de ter conhecimento sobre o CTIM, não a agradava. Ela detalha:

Eu tinha que começar a fazer curso técnico. Começar ou a trabalhar ou fazer curso técnico. E aí eu até lembro que a minha mãe queria que eu fizesse administração. Eu caí em lágrimas. Eu chorei tanto, tanto, tanto, mas eu descobri que tinha o curso técnico [CTIM] e aí entre administração, e curso técnico de violão...? Obviamente eu ia ficar em lágrimas! Pensando em cursar administração, ficar no escritório apodrecendo lá. E eu convenci minha mãe para que eu fizesse o curso técnico [de música] (Fluffy, 2024).

Novamente mostrando as formas como diferentes projetos e motivos se entrelaçam, porque precisava atender a uma demanda da família (ocupar o contraturno das aulas) e para não ter que dedicar tempo a outra coisa que não fosse a música (fugir do curso técnico em administração), Fluffy colocou em prática o projeto de estudar no CTIM.

Ela convenceu a família da sua decisão, que a apoiou, um aspecto basilar da sua efetivação do ingresso e da sua permanência no CTIM. Fluffy não se preocupou com a burocracia do ingresso, pois sua mãe ocupou quase inteiramente esse papel. Já familiarizada com esses processos, em função de seu trabalho, a mãe de Fluffy acessou as informações sobre o edital, esclareceu as dúvidas e orientou a filha no processo de seleção.

Fluffy venceu o processo seletivo e efetivou sua matrícula no curso no primeiro semestre de 2024. Quando perguntada sobre como foi o primeiro dia de aula, ela relata: “Eu só tive uma aula. Foi a de prática de conjunto. E, depois dessa aula, eu estava nervosa, mas eu também estava muito feliz. E eu voltei quase saltitando pra casa” (Fluffy, 2024).

É notável, na entrevista de Fluffy, um grande encantamento pelo CTIM e muita vontade de permanecer até o final, sendo marcante a energia dedicada na organização

acadêmica, no cumprimento de atividades do curso bem como do seu futuro profissional. Fluffy deseja ter uma carreira junto ao violão e não mede esforços para construí-la.

À época da entrevista, Fluffy estava em plena efervescência da ampliação de seu estoque de conhecimento: se tornou bolsista do coro da extensão e aumentou seus conhecimentos profissionais. Apesar da rotina cansativa, Fluffy não retrocede quando ao seu maior desejo profissional: trabalhar com música.

Nesse sentido, estar no técnico é um meio para um fim: passar pela prova específica para cursar o bacharelado em violão na UFRGS. Entretanto, inspirada pelas vivências no curso, Fluffy já admite alguns ajustes possíveis neste plano:

Fluffy: “Eu quero fazer bacharelado e fazer violão profissionalmente, tocar mesmo. Mas uma coisa que anda acontecendo é que o curso talvez tá me influenciando, assim, pra alguma coisa meio que de licenciatura... [...] na minha cabeça, antes, ser professora? Não! Agora é ah... ser professora! [considerando como uma possibilidade].

A trajetória de Fluffy até aqui revela a realização de sonhos e a criação de novos. Através do apoio familiar e das conexões criadas por meio da AACAMUS, ela descobriu o CTIM e se dedica intensamente à construção da sua jornada profissional.

Francisco

Estudante de violão, ingressante do primeiro semestre de 2024 e colega de Fluffy no CTIM, Francisco, o terceiro participante, é um homem branco, sem neurodivergências, com trinta e oito anos à época da entrevista, morador de Porto Alegre. Diferente de Fluffy, que estava no início da sua jornada profissional, no seu caso, o CTIM não era sua primeira formação: Francisco já tinha um outro curso técnico em massoterapia e uma graduação em educação física, ambas atividades que não exercia mais.

Francisco relata que sempre teve um certo contato com a música, explorando o violão que possuía através de ferramentas como o *Cifra Club*². Entretanto, considera que não tinha domínio do instrumento, pois não conhecia o nome das cordas e apenas copiava os moldes de acordes. A introdução aos conceitos mais técnicos veio mais tarde em sua vida,

² Site popular que disponibiliza cifras de diversas músicas.

quando uma escola de música chamou sua atenção na rua e ele ligou, pedindo para marcar uma aula com o professor que tivesse disponibilidade.

Nesse encontro de oportunidade, somado aos interesses latentes de Francisco, ele começou seu primeiro ensino orientado do instrumento com um professor de violão que se tornaria uma pessoa muito importante na sua vida. Quando este professor, por divergências com a escola, decidiu sair, Francisco acompanhou-o, tornando-se seu aluno particular.

Dedicando-se cada vez mais ao instrumento, orientado pelo seu professor, Francisco foi a uma masterclass de violão numa instituição de ensino em outra cidade. Neste evento, conversando com conhecidos e outros participantes, de forma semelhante ao que ocorreu com Fluffy, Francisco descobriu a existência do CTIM. Em seguida, também ficou sabendo que seu professor de violão vinha atuando como professor substituto neste mesmo curso. Somando-se a isso o fato de que Francisco estava passando por um processo de afastamento da carreira na educação física, estavam estabelecidos todos os elementos para que ele decidisse ingressar no CTIM: era necessário que ele projetasse uma nova atuação profissional no futuro, e porque ele vinha aproximando-se do violão e tendo conhecido o CTIM, ele decidiu por investir neste projeto profissional.

Francisco fez uma primeira tentativa de ingresso em 2023. Naquele ano, ficou como suplente e chegou a ser chamado posteriormente para uma vaga. Porém, por um descuido, ele perdeu o prazo do envio da documentação para a matrícula e não conseguiu ingressar. Francisco conseguiu ingressar na sua segunda tentativa, em 2024, desta vez mais atento aos prazos e documentações. Destacamos aqui a permanência do objetivo diante do primeiro fracasso: Francisco não desiste e, um ano depois, volta para o mesmo processo seletivo, determinado a entrar no curso. Do seu ingresso, Francisco relata como imediatamente se viu envolvido em uma turma que considera muito boa e à qual se apegou bastante.

Entretanto, tanto Fluffy quanto Francisco tiveram um início de curso conturbado. Cerca de três meses após o início das aulas, em maio de 2024, a região foi atingida por uma série de eventos climáticos catastróficos, que levaram a enchentes grandes e duradouras. Francisco foi uma das pessoas atingidas: a água entrou na garagem de sua casa e ele teve que abrigar pessoas próximas durante este tempo. O IFRS/POA também foi afetado, ficando

alagado durante três semanas. As aulas foram interrompidas pelo período de 45 dias até que as águas recuassem e a estrutura pudesse ser minimamente recuperada.

Francisco imaginou que as aulas talvez retornariam apenas em 2025, uma vez que o espaço dos cursos de música foi especialmente atingido. Entretanto, direção, técnicos e docentes do IFRS/POA organizaram um espaço temporário para que, mesmo que não nas condições ideais, as atividades pudessem ser retomadas junto com o resto da escola, enquanto o térreo e o espaço dos cursos de música eram reformados. Ainda assim, tratava-se de um espaço com todas as características de um lugar “temporário”: as salas não eram adequadas, faltavam equipamentos e instrumentos, tudo o que demandaria algum tempo ainda para ser recuperado (como de fato foi). De forma geral, os estudantes sentiram o impacto desta mudança, entretanto, como coloca Francisco, era preciso e urgente voltar:

Quanto mais rápido [o curso] voltasse, melhor. [...] Mesmo que de uma forma não [ideal]... [...] Porque isso seria uma forma de trazer as pessoas de volta e reunir. Tem um aspecto muito importante nesses processos, de reaproximar. E ver, o professor tal tá fazendo tal coisa e tal coisa. Então, a gente via esses movimentos. [...] Tu enxerga todas essas coisas. Tu fica... Poxa vida. Tem um propósito maior, que não é só a questão de chegar lá pra dar uma aula. Então, tu acaba se sentindo envolvido com aquilo. É bacana (Francisco, 2024).

A fala de Francisco reforça o senso de coletivo que ele aponta como algo relevante para ele: é o professor com o qual se conecta, a turma com a qual se vê envolvido, o corpo docente que inspira ao se mobilizar para recuperar o espaço. As relações que ele faz vão sedimentando as experiências como significativas para si.

Seus planos para o futuro também passam pelas relações pessoais que faz e segue fazendo nos espaços que passa. Francisco conhece, no IFRS/POA, um núcleo de atendimento dedicado a pessoas com necessidades educacionais específicas – o NAPNE. Ao aproximar-se deste núcleo Francisco conheceu um estudante, portador de necessidades especiais, que o fez pensar num projeto para a confecção de um aparelho que possibilite a uma pessoa com tetraplegia tocar violão. Embora ele ainda não tivesse plena certeza sobre fazer outra faculdade, experiências como essas o fazem considerar a musicoterapia, bem como uma possível atuação no ensino de música, possibilidades que se estabelecem a partir das experiências vividas no curso.

Conclusões

Estes três indivíduos, com diferentes experiências e perspectivas, frequentam a mesma instituição de ensino para estudar música. Fluffy e Francisco, inclusive, frequentam o mesmo curso. É a decisão de pessoas como eles, de estudarem música no IFRS/POA que fazem os cursos existirem – uma vez que, sem alunos, um projeto pedagógico não passa de teoria.

O interesse em aprender música, por meio do ensino orientado, numa instituição de ensino formalizada, colocou estes três sujeitos em movimento. Para além deste interesse, havia questões mais subjetivas e necessidades mais particulares, que os colocaram em ação: atender as expectativas de uma mãe, ocupar as tardes, buscar uma mudança profissional. Assim, quando pensamos numa ação músico-pedagógica, no contexto da vida cotidiana, é importante ter em mente que, ainda que a característica ‘músico-pedagógica’ possa ser a mais marcante, ela também irá atender a outros motivos e se articular com outros projetos, e, consequentemente, também trará resultados que irão se comportar da mesma forma. Em outras palavras, raramente será apenas sobre ensinar/aprender música. Mas se não é apenas sobre isso, sobre o que mais pode ser? E o que isso significa para o que se passa dentro da sala de aula?

Buscando responder esta pergunta, iremos dar seguimento às análises das demais entrevistas feitas. Também iremos, numa segunda etapa, fazer uma segunda entrevista com dois participantes da primeira etapa, e iremos procurar alguns egressos do curso, para convidá-los a relembrar e refletir sobre sua passagem pelo curso técnico de instrumento musical.

Ouvir as histórias dos discentes, buscando compreender os caminhos que os trouxeram às nossas salas de aula, poderá desvelar diferentes dimensões de uma ação músico-pedagógica. É este entendimento que buscamos com essa pesquisa e que acreditamos que poderá contribuir com a área e com a atuação dos educadores musicais.

Referências

KVALE, Steinar. *Doing interviews*. Londres: SAGE Publications Inc., 2007.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 43-94

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153

SCHÜTZ, Alfred. *A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva*. Tradução de Tomas da Costa. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

SCHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Tradução Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. *The structures of the life-world*. Volume II. Traduzido por Richard M. Zaner e David J. Parent. Evanston: Northwestern University Press, 1989.