

Uma etnografia de performances musicais: a potência da diferença na construção de um coletivo

Comunicação

GTE 01 – Abordagens etnográficas de modos de aprendizagem musical

Rafael Menotti Mazini

Universidade do Estado de Santa Catarina

rafamazini@yahoo.com.br

Vânia Beatriz Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina

vania.muller@udesc.br

Resumo: Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que realizou uma etnografia entre 2024 e 2025 para investigar, a partir da concepção de música de Christopher Small, as performances musicais das turmas de Grupos Musicais – Percussão do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Os registros foram analisados na perspectiva da produção de subjetividades fundamentada em Félix Guattari e Gilles Deleuze. Esta comunicação tem como objetivos: a) discutir o desenvolvimento etnográfico da pesquisa, compreendendo-o como uma postura investigativa; b) identificar como as pessoas discentes das turmas estabeleceram relações durante as performances musicais. Os resultados indicam que a etnografia possibilitou o registro das relações construídas coletivamente durante as performances musicais e que foram estabelecidas na potência da diferença e inventividade.

Palavras-chave: performance musical; produção de subjetividade; prática músico-pedagógica.

Introdução

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de mestrado, situada junto aos estudos do grupo de pesquisa musicAR: artisticidade. cultura. educação musical¹. A pesquisa investigou a performance musical da perspectiva da produção de subjetividades. Realizou-se uma etnografia das turmas de Grupos Musicais I ao VI – Percussão (GMP), que são disciplinas da graduação de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina

¹ Grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Música e ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina. Link para o espelho no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9684589118242223>.

(UDESC). A imersão no campo ocorreu em dois momentos: o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. O cenário de campo foram os encontros-aula² dessas disciplinas, enquanto os sujeitos da pesquisa foram as pessoas discentes das turmas³.

Para esta comunicação temos como objetivos: a) discutir o desenvolvimento etnográfico da pesquisa, abordando-o enquanto uma postura de investigação; b) identificar como as pessoas discentes das turmas de GMP estabeleceram relações durante as performances musicais.

O texto está organizado em duas seções, finalizando nas considerações. A primeira seção aborda os desafios metodológicos encontrados ao longo da imersão no campo pesquisado. Discutimos como a postura etnográfica possibilitou construir uma conexão com os participantes da turma e analisar suas dinâmicas de relacionamento estabelecidas nas performances musicais.

Na segunda seção, expomos algumas cenas dos registros etnográficos, analisando-as com a perspectiva teórica-conceitual da pesquisa, que é: o campo de estudos da produção de subjetividades, respaldadas em Félix Guattari (1930-1992) e Gilles Deleuze (1925-1995); e os estudos sobre performance musical, no que tange a concepção de música de Christopher Small (1927-2011).

Processos metodológicos: aprendendo com a etnografia

Dentre os desafios metodológicos desta pesquisa, um deles foi o de compreender como investigar um espaço educacional sendo um(a) 'pesquisador(a) docente' ⁴. Ao fazer uma etnografia em um espaço educacional, essa dupla condição possibilita que a pessoa pesquisadora docente estabeleça estranhezas com o espaço que lhe é familiar – o 'chão de sala de aula' – conseguindo observar elementos que antes não lhe eram evidentes (Couceiro; Rosistolato, 2022; Oliveira, 2013a, 2013b). Essa nova percepção sobre o ambiente

² Durante as experiências de campo observou-se que a professora se referia aos momentos de aula como "encontros". Posteriormente identificou-se esse termo como uma das características ético-músico-pedagógica da disciplina. Essa nomenclatura redireciona o foco da relação ensino-aprendizagem de uma aula para o encontro intersubjetivo entre as pessoas participantes. A partir disso, optou-se por cunhar o termo composto "encontros-aula" para preservar tanto os aspectos pedagógicos quanto a compreensão relacional das disciplinas.

³ Em conformidade com a aprovação do Comitê de Ética da UDESC, os nomes das pessoas participantes foram substituídos por nomes fictícios.

⁴ Em nosso caso, ambas as pessoas autoras deste trabalho atuam como docentes.

educacional não se trata de uma descoberta repentina, como uma epifania, mas decorre mediante as reflexões feitas junto aos processos de descrições detalhadas (Oliveira, 2013a, 2013b).

Para o antropólogo Geertz (1989) a pessoa etnógrafa, ao buscar capturar as experiências vividas e a inscrever os acontecimentos, ela enfrenta o desafio de transformar o vivido em texto. Essa tarefa, segundo Mariza Peirano (2014), não possui uma fórmula pronta e exige da pessoa pesquisadora uma constante reflexão sobre as possibilidades e limites da linguagem. Para ilustrar como esses limites foram sentidos no início do campo, trazemos um trecho do diário de campo (DC) referente a um encontro-aula da turma de GMP:

Saí frustrado do campo hoje. Não consegui elaborar nenhum registro - foi difícil compreender o que registrar e como registrar. Tenho as gravações das performances e depois, com calma, vou assistir pra saber o que pode ter me escapado de acontecimentos.

Foi tão difícil, o tempo todo fiquei fazendo questionamentos pra mim mesmo: o que tenho que registrar? O que tenho que observar? Como posso compreender as relações entre essas pessoas? Como se registra tudo isso? Tá, as pessoas estão tocando... e aí? Eu descrevo os instrumentos? Narro onde cada pessoa se encontra no espaço? Ou faço apontamentos se aparentam estarem satisfeitos ou insatisfeitos ao tocarem? Não me parece fazer sentido anotar essas coisas...

Estar hoje no campo foi apenas pra ficar tateando o que registrar sem de fato registrar alguma coisa (DC, 02/09/2024).

A frustração narrada sobre esse dia deve-se ao fato de que os registros anteriores continham descrições satisfatórias acerca dos sujeitos e, também, apontamentos de caminhos de observação para a pesquisa. Esse acontecimento revela que nem toda ida ao campo resulta em registros ou reflexões satisfatoriamente explícitas; ainda assim, o “não registro” constitui um tipo de registro: o processual metodológico. Para o antropólogo Magnani (2009, 2012) o fazer etnográfico também compreende o amadurecimento da pessoa pesquisadora, onde ela vai aprender como se relacionar com o campo e articular os registros com o referencial teórico-conceitual. Segundo o autor esse percurso metodológico pode ser entendido com dois processos distintos que se mesclam: prática etnográfica e experiência etnográfica. O primeiro “implica fazer o projeto, consultar a bibliografia, ir a

campo mesmo quando não ocorre nada de ‘interessante’ e seguir o cronograma”, enquanto o segundo aborda o encontro com o outro, o *insight* sobre o campo (Magnani, 2012, p. 175).

A etnografia exige dedicação ao campo e aos estudos teóricos para que, nesse processo metodológico contínuo, as ‘sacadas’ possam ser desenvolvidas. Segundo as educadoras Ana Maria Gomes e Eliene Lopes Faria (2015, p. 1223) é no fazer etnográfico que a pessoa etnógrafa desenvolve-se e amadurece, pois, “[...] o etnógrafo não nasce antes da etnografia, mas se produz nela, tal qual os praticantes dos contextos investigados”. Ou seja, a cada ida a campo compreende-se o que é estar em campo e como construir os dados da pesquisa – visto que etnografia é construção coletiva de dados (Oliveira, 2013b).

A essa combinação de observação e compreensões sobre os acontecimentos registrados que Geertz (1989) propõe uma antropologia interpretativa. Para ele, o empreendimento etnográfico não se define nas técnicas e processos determinados, mas no “tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (Geertz, 1989, p. 4).

A etnografia com descrição densa relata e considera os aspectos visíveis e invisíveis dos acontecimentos, ocupando-se em perceber e interpretar os sentidos construídos socialmente pelos sujeitos. Geertz (2009, p. 188) explica que “[...] todas as descrições etnográficas são de fabricação caseira, são as descrições de quem descreve, e não as daqueles ou daquilo que é descrito”. Portanto os registros de quem descreve são interpretações de segunda ou terceira mão dos significados dos acontecimentos – já que se trata da interpretação sobre a interpretação que os sujeitos atribuem aos significados (Geertz, 1989, 1997).

Para o autor, os significados atribuídos aos gestos e símbolos dependem do contexto cultural. Nessa perspectiva, cultura é compreendida enquanto um emaranhado de significados compartilhados, que são expressos por símbolos e gestos (Geertz, 1989). Ao longo do processo etnográfico desta pesquisa a compreensão de cultura de Geertz levou-nos a traçar alguns questionamentos que orientaram as observações: quais valores culturais do sistema-mundo se apresentam nas performances musicais das turmas? Quais são problematizados? Como esses valores são percebidos? O que se propõe de concepção de

performance musical na disciplina e o que culturalmente é posto como modos de fazer música, são concepções que convergem ou conflitam?

Estas questões nos acompanharam no decorrer de todo o trabalho de campo, delineando e atualizando o enfoque observacional das performances, o que foi nos apontando para uma dupla dimensão da pesquisa etnográfica: os contextos culturais locais e suas conexões com sistemas culturais mais amplos.

Fazer uma etnografia das turmas de GMP foi satisfatoriamente desafiador. Os dilemas e desafios inerentes do “estar lá” (Geertz, 2009) enquanto experiência direta e imersiva no cenário de campo, mostraram-se não apenas no como e no que relatar, mas também no modo de estar no campo durante as performances musicais. Em certos momentos a imersão foi de uma pessoa externa observando os acontecimentos, com o objetivo de ater-se às interações do grupo em um todo. Em outros momentos, buscando compreender o processo do fazer musical dos encontros-aula, a inserção se deu como alguém em aula – interagindo junto ao grupo.

Essas e outras questões foram emergindo nas descrições do campo e, conforme emergiam, foram organizadas enquanto categorias de análise. Na próxima seção, apresentamos os conceitos analíticos que foram evidenciados no cenário de campo e, interpretamos algumas cenas observadas.

Práticas músico-pedagógicas como processos coletivos: que performance musical tem aqui?

Para Small (1998, 1999, 2003), o surgimento da modernidade, e sua racionalidade característica, fez com que o cientificismo e o tecnicismo ganhassem valorização e espaço em todos os campos, inclusive na música e na educação musical. Segundo o autor, essas hierarquias sistemáticas herdadas da racionalidade moderna⁵, também encontram domínio nas relações entre as pessoas com distintos cargos no ensino institucionalizado: diretoria, coordenação, docência, discente, bibliotecária/o, inspetoras/es, secretaria, limpeza e assim

⁵ Esta comunicação não tem como foco investigar as origens da modernidade e sua influência no pensamento racional. No entanto, para analisar o ensino musical hegemônico e propor alternativas pedagógicas, se faz necessário contextualizar a herança colonial e a colonialidade que sustentam esse modelo. Para tanto, além dos apontamentos de Small sobre o tema, também temos em vista: (a) discussões histórico-sociais sobre modernidade-razionalidade-colonialidade de Grosfoguel (2013), Dussel (1993) Quijano (1992), Lélia Gonzalez (1988) e (b) estudos sobre educação musical de Queiroz (2020, 2023), Shifres e Rosabal-Coto (2017).

por diante. Entre esse escopo, um dos apontamentos de Small (2003) são as relações hierárquicas entre docentes e discentes. Segundo ele, em um ensino musical hierarquizado é pressuposto que a pessoa discente seja um receptáculo onde a pessoa docente depositará os saberes musicais. Compreendendo assim um ensino unidirecional e unidimensional – como também já nos alertou Paulo Freire (1921-1997) sobre isso⁶. Portanto, na relação estrita de ensino-aprendizagem, a figura docente exerce inquestionável poder hierárquico sobre a figura discente. Small (2003, p. 193, tradução própria) descreve essa dinâmica de poder entre docente-discente da seguinte forma:

Considera-se que o professor é quem detém o conhecimento, enquanto o aluno necessita dele, e se quiser obtê-lo deve concordar com os termos estabelecidos pelo professor (ou melhor, pela instituição de ensino); nunca se leva em conta a possibilidade de que o aluno seja capaz de obtê-lo por si mesmo, e muito menos de criá-lo. A transação é, portanto, unidirecional e também unidimensional, uma vez que se espera que a relação entre professor e aluno seja limitada a esta única transação de conhecimento abstrato⁷.

Por nossa experiência docente, notamos que uma expectativa sempre nos acompanhava, nos primeiros meses em campo: a de encontrar hierarquias e separações nítidas entre docente e discente, mesmo que os nivelamentos hierárquicos fossem revestidos por algumas horizontalidades. No entanto, ao longo da imersão no campo observou-se que as conduções dos encontros-aulas favoreciam positivamente o que Small (2003) identifica como sendo os aspectos vivencial e comunitário da música. Sendo que o primeiro aspecto se manifesta na ação musical e, o segundo, evidencia-se nas relações estabelecidas durante a performance musical. Ambos os aspectos acontecem simultaneamente e são interconectados.

⁶ O modelo de ensino hierárquico e unidirecional é amplamente discutido nas obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1981), por exemplo, o autor desenvolve o conceito de "educação bancária", que descreve o ensino tradicional como um processo de depósito de conteúdos. Já em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2019), em oposição à educação bancária, ele defende que o conhecimento e aprendizado constrói-se conjuntamente, em uma relação dialógica entre docente e discente.

⁷ "Se considera que el maestro es quien posee el conocimiento, en tanto que el alumno lo necesita, y si quiere obtenerlo debe avenirse a los términos que le plantea el maestro (o mejor dicho, la institución docente); jamás se tiene en cuenta la probabilidad de que sea capaz de obtenerlo por sí mismo, y mucho menos de crearlo. La transacción es, pues, unidireccional, y además es unidimensional, puesto que se espera que la relación entre maestro y alumno se limite a esta única transacción de conocimiento abstracto" (Small, 2003, p. 193).

Mesmo com uma condução e uma “visão” – por assim dizer – docente sobre o que se queria com a performance musical na disciplina, as propostas se estabeleceram na construção coletiva – onde cada performance se faz nas experiências compartilhadas (Small, 1998, 2003) mais do que na execução técnica de repertório musical. Essa condução, que favorece uma coletivização, proporcionou uma diluição da hierarquia que se estabelece na fronteira social discente-docente.

Outra característica da condução das performances musicais, é que não houve formatos prontos, no sentido de serem pré-estabelecidas e seguidas passo-a-passo de cima para baixo. Ao contrário, elas iam se modelando e sendo construídas em meio aos diálogos e os combinados da turma; levando o território do encontro-aula a uma constante desterritorialização e reterritorialização.

Segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 323), territorialização é o processo de organização em que os sujeitos realizam múltiplos fluxos, como comportamentos, investimentos, a partir de suas representações do âmbito social, cultural e cognitivo. Essa territorialização é fechada em si mesma e se manifesta tanto nos espaços concretos quanto em sistemas perceptivos que conferem sensação de pertencimento. Uma vez organizado esse território, ele pode ser desterritorializado – o que ocorre quando se desestabiliza o território. Há desterritorialização positiva, quando o território se desterritorializa e se reterritorializa, possibilitando uma nova configuração territorial (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 197-199).

Segundo Müller e Mazini (2024), pode-se compreender que o território das práticas músico-pedagógicas é construído com: as escolhas dos instrumentos, repertórios, das didáticas, avaliações, organizações do espaço físico, da condução da turma, e tudo mais que é concernente aos princípios ético-músico-pedagógicos. Nas turmas observadas de GMP, a territorialização (Guattari; Rolnik, 1996) das performances musicais eram delineadas de maneira coletiva. Entretanto, esse processo não era isento de tensões ou desgastes, exigindo dos participantes esforços contínuos de escuta e atenção compartilhada durante as dinâmicas dos encontros-aulas. Identificou-se com isso, que a construção territorial do encontro-aula se dava por meio de uma constante desterritorialização e reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1997b).

Em diferentes encontros-aula foram observadas essas as tensões desses processos territoriais coletivos das turmas de GMP. Como ilustração apresentamos uma cena observada durante os ensaios para o recital temático (RT)⁸, enquanto trabalhávamos no arranjo coral de "Alguém Cantando" de Caetano Veloso⁹:

A professora propôs iniciar o RT cantando no meio do público o arranjo da canção de Caetano Veloso e, durante o canto, caminhar até o palco. O que possibilitaria um momento de tempo-espaco para inventividade da turma, de *como* fazer a transição entre estar nas cadeiras para ir para o palco.

Enquanto ensaiavam surgiram dúvidas em meio a turma: algumas pessoas mencionaram que precisariam abandonar as folhas de partitura para executar essa ideia. Durante os ensaios, percebemos que os ritmos, as melodias e as harmonias vocais do arranjo não estavam se encaixando — muitos ainda se guiavam mais pela gravação original do que pela versão arranjada. Em meio a esse processo juntei-me a uma das discentes (Nina), que acompanhava a canção no piano e busquei orientá-la dentro da estrutura do arranjo.

Após algumas tentativas, a maioria do grupo sugeriu abandonar o arranjo escrito e, em vez disso, guiar-se pela voz de Mônica — uma das discentes responsáveis por iniciar a canção. Rubens, no entanto, argumenta que manter o arranjo seria uma oportunidade para a turma aprender/treinar leitura de partitura, memorização musical, estrutura de compasso/arranjo e arriscar executar algo escrito a várias vezes sem que precise de um regente.

Rubens: eu me disponho a ajudar, se for o caso, a pessoa ler a partitura e entender os tempos e as entradas.

Enquanto o debate sobre a permanência ou não do arranjo escrito se desenrola, Nina comenta baixinho comigo:

Nina: acho que agora eu entendi o que ela [professora] quer dizer. Nossa, é muito diferente de como a gente aprende a fazer música. O que ela quer... sabe... é algo mais orgânico. Isso é o oposto do que o arranjo [sistematizado em partitura] propõe. O arranjo é certinho, definido, ninguém que não conhece ele vai conseguir cantar com a gente. Cantar com o arranjo não vai

⁸ Os recitais temáticos consistem em performances musicais desenvolvidas ao longo do semestre letivo, nas quais as turmas convidam turmas do Ensino Fundamental e/ou Médio, de escolas públicas para participar de encontros-aulas-apresentações coletivas. Esses recitais são atividades vinculadas ao projeto de ensino e extensão "Cirandas de Cidadania" que é vinculado ao Departamento de Música da UDESC, coordenado pela Professora Doutora Vânia Beatriz Müller.

⁹ O arranjo foi escrito por um doutorando, que é orientando da professora da disciplina. Ele também conduziu um dos encontros da turma, no qual tivemos contato pela primeira vez com o arranjo.

envolver [o público do RT] e nem deixar brechas pras outras pessoas cantarem com a gente.

Rafael [pesquisador]: o que tu tá querendo dizer com mais orgânico?

Nina: o arranjo é assim [bate a lateral de uma mão na outra como se fosse um golpe de karatê]. É mais reto e o que ela quer [aponta para a professora] é mais... mais... mais [abana as duas mãos como se buscasse a palavra] ... mais música. Tem que deixar as pessoas irem cantando, entrar errado ou certo, seja a gente [discentes da disciplina] ou seja o público. Quem sabe, e quer, abre as vozes. Deixa mais fluido. Acho que tem que passar pelo fluido pra dar certo.

Rafael [pesquisador]: tu diz dar certo o recital?

Nina: Isso.

(DC, 14/10/2024).

A territorialização da turma se manifesta através de tensões, que não são em si um problema e nem são compreendidas enquanto algo que precisa ser resolvido. Essas tensões atuam como intensidades que desterritorializam o grupo, movimentam os sujeitos para possíveis inventividades e, com isso, reterritorializa em novos agenciamentos. Segundo Guattari (2008) um coletivo não precisa se estabelecer a partir de consensos, então, é possível coexistir em um coletivo musical, sujeitos que seguem por fluxos que ora divergem, ora confluem e ora divergem e confluem ao mesmo tempo.

A cena relatada exemplifica essa dinâmica e apresenta como a heterogeneidade coexiste no coletivo, pois, seguir ou não o arranjo pode levar o grupo por uma possível imprevisibilidade do “momento presente” (Moreira, 2019; Müller, 2000; Small, 2003), ou por uma possibilidade de garantia que uma notação musical pode dar – seja qual for essa garantia. Ao mesmo tempo, os fluxos (as intensidades) denotam a priorização do grupo pelo desenvolvimento musical coletivo.

Durante a performance do grupo, os fluxos podem ser observados nos caminhos que são considerados, testados, compartilhados e engendrados. Esses caminhos não são tratados como melhores ou piores, em um processo avaliativo de juízo de valor, mas como possibilidades do fazer musical coletivo. Nesse processo de coletivizar-se, as singularidades

dos sujeitos não se anulam, mas se conectam compondo-se mutuamente, permitindo que a turma se constitua como coletivo, que também é em si um coletivo singular.

Para Guattari (2008), coletivo não é apenas a soma de indivíduos, mas uma multiplicidade que se desenvolve para além do individual, operando por meio dos fluxos de afetos e desejos. Segundo o autor, o que possibilita definir um coletivo não é a homogeneização (consenso), mas justamente a potência das diferenças em composição. Durante o campo notamos como esses processos, pautados na diferença e não no consenso, permitem os sujeitos da turma a se agenciarem enquanto proponentes de performance musical – o que muitas das vezes faz com que a performance musical aparenta estar desordenada:

O coletivo sempre aparenta caótico, mas raramente o é de fato, quase sempre se mostra coeso. Na performance musical dessas aulas todo mundo pode tocar tudo e ao mesmo tempo ninguém está efetivamente em um mesmo lugar ou papel. Durante os encontros as pessoas ensinam, aprendem, tocam, assistem, dançam e, talvez o que quero mais destacar, concebem a performance musical. A turma parece seguir um fluxo – mas que fluxo seria esse? O do ensino? Da invenção? Da aprendizagem? Da sonorização? Da música? Ou outro fluxo qualquer que me escapa na observação?

Os sujeitos enquanto estão em performance aparentam não saber exatamente que caminho estão tomando para a performance musical, mas, ao mesmo tempo, entendem onde querem chegar: penso ser na interação e no acontecimento performático musical – seria essa a coesão do grupo? (DC, 09/09/2025).

Essa abordagem de performance musical revela uma escolha ético-músico-pedagógica que foca na experiência do fazer musical, nas singularidades dos sujeitos e na construção de um coletivo (Mazini; Müller, 2023), em vez de concentrar-se na obra, peça ou canção (Small, 1998, 2003). Portanto, o "dar certo" mencionado por Nina não se refere necessariamente à perfeição da execução técnica-musical-sonora, mas à capacidade dos sujeitos de sustentar as imprevisibilidades que surgem durante a performance musical e, partindo do imprevisto, inventar-se musical e coletivamente. Essa capacidade não ocorre apesar do caos aparente observado, mas *com* o caos. Deleuze e Guattari (1997c, p. 59), caracterizam caos como sendo:

(...) menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência.

Isso significa que o caos não é uma simples desordem passiva, mas um processo ativo de (des)estabilização constante – um movimento que simultaneamente dissolve o já constituído e abre possibilidades para novas configurações ainda não postas. Os fluxos acelerados do caos engendram e dissipam o ‘já determinado’ de maneira que não possam se estabilizar ou se relacionar – é a infinitude de possibilidades (Deleuze; Guattari, 1997c). Nesse sentido, as tensões (intensidades) nas interações dos sujeitos das turmas de GMP e os dissensos coexistindo no coletivo, são possibilidades relacionais que emergem do caos e ganham consistências em meio a performance musical.

Considerações

A etnografia das turmas de GMP evidenciou que a pesquisa em campo não se resume a um processo metodológico linear, mas envolve movimento de estranhamento, reflexão e ressignificação dos acontecimentos. A descrição densa possibilitou registrar as diferentes dimensões das relações estabelecidas durante as performances musicais no campo. Já a fundamentação teórica da produção de subjetividades proporcionou subsídios para interpretar como essas dimensões influenciaram e transformaram as relações estabelecidas pelos sujeitos.

As reflexões nos indicam que, nesse cenário de campo, o desenvolvimento musical se deu por meio de uma construção de coletivo heterogêneo. Consideramos, portanto, que as infinitas possibilidades relacionais das performances musicais, que emergem do caos, foram orientadas a partir das escolhas ético-músico-pedagógicas na condução das turmas. Ética que tinha por princípio oportunizar tempo-espço durante as performances musicais, para que as relações fossem ali estabelecidas.

Por fim, apontamos que ao analisarmos os registros etnográficos com a perspectiva da produção de subjetividades, compreendemos que as performances musicais das turmas,

em seu caráter relacional, não se estabeleceram como produto – obra/peça. Pois, durante os encontros-aulas da turma de GMP, oportunizou-se tempo-espaco para que as pessoas discentes acessassem suas inventividades, dessem consistências às relações, desfazendo-as quando necessário e reinventando novas configurações relacionais.

Referências

COUCEIRO, Luiz Alberto Alves; ROSISTOLATO, Rodrigo. Etnografia e tempo nos estudos educacionais. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 51–73, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/82327>. Acesso em: 21 set. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997b. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997c.

DUSSEL, Enrique. *1492, o encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GOMES, Ana Maria Rabelo; FARIA, Eliene Lopes. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. *Educ@ Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1213–1228, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144867>. Acesso em: 21 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92/93, p. 69–81, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/Sexismo epistémico, universidades ocidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabua Rasa*, Bogotá, v. 19, p. 31–58,

jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>. Acesso em: 21 set. 2025.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*: um novo paradigma estético. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, n. 2, p. 169–178, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/823>. Acesso em: 21 set. 2025.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129–156, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>. Acesso em: 21 set. 2025.

MAZINI, Rafael Menotti; MÜLLER, Vânia Beatriz. Produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música: notas de uma experiência músico-pedagógica. In: MÜLLER, Vânia Beatriz; SCHMIDT, Beatriz Woeltje; VELHO, José Rodrigo Santos (org.). *Percussão e educação musical*: propostas e apostas emancipatórias. 1. ed. Porto Alegre: Livrologia, 2023. p. 97–115. Disponível em: <https://www.livrologia.com.br/anexos/1432/65486/ebook-musicar-2023-pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

MOREIRA, Cássio Antônio. *Improvisação livre*: um estudo etnográfico sobre a música que não se repete. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1096892>. Acesso em: 21 set. 2025.

MÜLLER, Vânia Beatriz; MAZINI, Rafael Menotti. Produção de subjetividades e educação musical: um ensaio para uma pedagogia musical crítica. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1363>. Acesso em: 21 set. 2025.

MÜLLER, Vânia Beatriz. “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. *Educação em Foco*, [s. l.], v. 16, n. 22, p. 163–183, dez. 2013a. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>. Acesso em: 21 set. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 271–280, set./dez. 2013b. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11>. Acesso em: 21 set. 2025.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377–391, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em: 21 set. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil?: perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153–199, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/proa.v10i1.17611>. Acesso em: 21 set. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191–241.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992.

SHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, [s. l.], v. 5, p. 85–91, 2017. Disponível em: <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>. Acesso em: 21 set. 2025.

SMALL, Christopher. El Musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, [s. l.], 1999. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/article/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>. Acesso em: 21 set. 2025.

SMALL, Christopher. *Música sociedad educación*. Madrid: Alianza Música, 2003.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: University Press of New England, 1998.