

“Música não dá em árvore”: da relação com o som às experiências musicais de professores de música

Comunicação

GTE 04 - Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica

Tamar Genz Gaulke

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

tamargenzgaulke@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um projeto em fase inicial de desenvolvimento que tem como objetivo geral compreender as experiências musicais de professores focando na sua relação com a música. A revisão de literatura aponta uma lacuna na área de educação musical sobre o significado da música para o professor como sujeito, destacando a já existência da discussão sobre a experiência musical dos alunos. Defendo a necessidade de os docentes ressignificarem sua própria relação com a música, revisitando suas narrativas de experiências musicais pedagógicas e compreendendo a música como uma prática social e relacional. A música é vista como uma forma de estar no mundo e de se relacionar, que nos afeta, movimenta e constitui. Proponho um projeto para que professores (re)descubram suas experiências musicais, (re)conectem-se com o som na prática pedagógica e (re)construam-se como educadores musicais, promovendo uma educação musical que se constrói e se produz na complexa e rica relação entre sons, pessoas e o mundo, sendo um convite constante à interação, à criação de sentido e à conexão humana.

Palavras-chave: Experiência Musical, Formação Docente, Narrativas de experiências musicais pedagógicas.

1. Ideias de abertura

A minha relação com a música começou antes mesmo de eu entender o que era “música”. Veio pelos sons que me atravessavam no cotidiano: o assobio do vento, o barulho das panelas na cozinha, o cantar dos pássaros, os ruídos que organizavam, ou desorganizavam, meus dias. A música, para mim, sempre foi menos sobre formalidades e mais sobre presença sonora, sobre a capacidade que os sons têm de nos afetar, nos movimentar, nos fazer lembrar e, sobretudo, nos fazer sentir parte de algo. Desde cedo, aprendi que estar no mundo é também estar em relação com o som. Uma relação que vai além da audição: é memória, é sensação, é corpo em movimento.

Contamos a vida nas nossas narrativas diárias e elas cada vez mais se revelam curtas e esmagadas por aquilo que precisamos cumprir de obrigações. Na música Cotidiano de Chico Buarque conseguimos perceber a trilha musical que nos dá a sensação de algo mecânico, de uma repetição, de uma sensação de a todo momento estar acontecendo apenas um pouco mais do mesmo. Essa melodia e harmonia nos traz a sensação de uma repetição de ciclos, de versos e estrofes do nosso dia a dia. A melodia nos leva ao que a narrativa musical quer nos dizer.

A rotina, o dia a dia e o ritmo escolar também tem sido marcados pela busca incessante de resultados imediatos e pelo predomínio de aprendizagens técnicas. Alhadeff-Jones (2020) nos provoca a pensar sobre esse ritmo acelerado, sobre como o tempo que nos constitui é atravessado pelas rotinas que podem tanto formar quanto nos anestesiar. O autor nos convida a refletir sobre as escolas e a necessidade de perceber o tempo, o ritmo diário que nos (trans)forma. Sobre a repetição das coisas do dia a dia que nos formam como professores e que são importantes na constituição do nosso ser. A repetição que, quando não atravessada pelo sentido, tende a afastar o professor de sua própria potência formativa.

No contexto da educação musical, essa potência formativa parece estar ligada à própria relação dos professores com música. E essa relação entre professores e música pode se tornar mecânica e até mesmo desprovida de sentidos, caminhando para uma dificuldade no processo de fazer música com os alunos. Alguns estudos da área de educação musical (Soares, Schambeck e Figueiredo, 2014; Pereira, 2014) apontam que a formação inicial (Licenciatura) frequentemente foca na capacitação técnico-instrumental (característica do "habitus conservatorial") ou, no outro extremo, em aspectos puramente teóricos/pedagógicos, dificultando a integração da prática musical do professor em seu fazer pedagógico na Educação Básica.

Nesse sentido, Ferreira Filho (2022) argumenta que as orientações formativas, ao reproduzirem um foco técnico, podem restringir o sentido do conhecimento teórico e destituir o caráter crítico da docência, falhando em integrar a prática musical do professor em uma *práxis* pedagógica ampla. Para autores como Souza (2014), a superação dessa dicotomia é crucial para que o educador musical incorpore um fazer musical dinâmico e contextualizado em sua atuação.

Ao acompanhar estagiários e professores em formação, percebo que algumas dificuldades na atuação em sala de aula que ocorrem no dia a dia não estão apenas na prática pedagógica, mas numa desconexão pessoal com o fazer musical. É como se a música, para muitos, tivesse deixado de ser vivência e se tornado apenas conteúdo. No caso de alguns desses professores, é possível perceber que vão se afastando da escuta, do fazer e do criar musical focando em demandas cotidianas que acabam reverberando em suas práticas.

Retomo a música “Cotidiano” como um exemplo em que se pode perceber a tentativa das pessoas em repensar e reconstituir suas vidas, mudar o rumo de suas histórias, e em que as forças do cotidiano e das necessidades de sobrevivência os calam. No entanto, percebo que ainda mora em nós um desejo de buscar aquilo que nos realiza e nos faz feliz. Um desejo de se autoconhecer, de descobrir as experiências que nos constituem e são constitutivas da nossa vida. Portanto em busca de ouvir os professores, apresento aqui nesta comunicação um projeto de pesquisa, que se encontra em fase inicial de desenvolvimento e construção teórica, que tem como objetivo geral compreender as experiências musicais de professores focando na sua relação com a música.

2. Diálogo com a literatura

Acredito que o sonoro continua vivo em nós, ainda que a correria dos dias não favoreça o espaço da escuta, carregamos em nós registros sonoros que atravessam nossas memórias, nossas emoções, nossas histórias. Por isso, entendo que a formação docente também precisa ser um convite para nos reconectarmos com esse sonoro interno, permitindo que o professor revise suas experiências musicais e ressignifique sua relação com a música. Afinal, como lembra Souza (2018), a música é parte da trama de quem somos e de quem nos tornamos — ela nos constitui em profundidade, mesmo quando não percebemos.

A Música que se emaranha com a trama da nossa vida não é, simplesmente, música que rega as ocasiões cotidianas com sons, mas sim a Música que constitui parte de quem somos e de quem nos tornamos, pois por ela fomos marcados, atravessados, tocados. Inúmeras são as dimensões pelas quais uma experiência musical pode se configurar como formativa para o sujeito, portanto, torna-se inviável determinar quais experiências podem ser proporcionadas com a finalidade de serem formadoras. O sujeito vive e abraça a experiência musical como sua, configurando a si mesmo no mundo

com e por meio dela, mesmo que não o perceba, biografizando-se na realidade que o cerca (Souza, 2018, p.121).

Essa compreensão da música como algo que nos atravessa e nos constitui ajuda a pensar também a docência para além dos aspectos técnicos ou formais. Assim como a música, o ser professor é marcado por dimensões subjetivas e relacionais, que nem sempre são visíveis ou facilmente explicáveis. Entre o sonoro e o ensinar há um espaço compartilhado: o espaço da experiência, da vivência cotidiana, daquilo que é vivido antes de ser conceituado. É nesse sentido que Suárez (2015) vem contribuir para ampliar o olhar sobre o trabalho docente.

A docência, como lembra Suárez (2015), é atravessada por dimensões que muitas vezes escapam a quem observa de fora. Há um saber tácito, construído na experiência cotidiana, que não se explica facilmente em manuais. Portanto, parto da ideia de que a relação do professor com a música é, antes de tudo, um espaço de produção de sentidos. Assim, ouvir o professor torna-se uma ação necessária: escutar suas narrativas de experiências musicais pedagógicas é também abrir espaço para que a música ocupe seu lugar formativo no cotidiano escolar.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 15), “problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e proposição do real”. Assim, torna-se hoje necessário pensar em profissionais que busquem mobilizar seus conhecimentos teóricos e pedagógicos para compreender a realidade e construir seu próprio saber-fazer. Contudo, quando tratamos da formação docente na educação musical, nota-se um deslocamento frequente do foco para o aluno, como se o sentido da experiência musical residisse exclusivamente no estudante.

Ao investigarmos as relações dos sujeitos com a música no contexto educacional, encontramos uma ênfase significativa nas experiências musicais dos alunos. Diversas pesquisas na área de educação musical destacam como os estudantes atribuem significados à música em suas trajetórias escolares e pessoais. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Santos (2009; 2014), que analisam as representações dos estudantes do Ensino Médio sobre as aulas de música; Ponso (2022), que investiga como a relação com a música no espaço-tempo da aula contribui para a formação dos alunos; Rosa (2019), que explora a percepção de

adolescentes sobre as aulas de música; Pedrini (2013), que estuda narrativas de crianças sobre a aprendizagem musical; Soares (2014), que investiga os significados atribuídos às aulas de música por estudantes do Ensino Médio; e Ramos (2012), que discute a escuta musical mediada por dispositivos portáteis entre jovens. Essas investigações evidenciam o potencial da experiência sonora como espaço de construção de sentido, memória e pertencimento, explorando dimensões sensoriais, afetivas e relacionais da música no cotidiano escolar.

Ao deslocarmos o olhar para os professores, observamos uma lacuna significativa. A literatura ainda é escassa no que diz respeito ao significado da música para o professor como sujeito. Alguns estudos contribuem parcialmente para essa discussão. O trabalho de Campos (2007), por exemplo, propõe uma tipologia dos modos de relação com a música a partir de três planos conceituais — competências/contextos musicais, importância da música para o sujeito e papel social da música —, mas tem como foco principal musicistas profissionais, não professores da educação básica.

Torres (2003) explora as identidades musicais de alunas de Pedagogia através de narrativas autobiográficas, observando como suas memórias musicais contribuem para a formação profissional, embora seu foco recaia sobre repertórios e escolhas musicais, sem aprofundar a dimensão sensível da experiência musical no cotidiano docente. Já Abreu (2023), ao propor o conceito de musicobiografização, contribui para a compreensão das formas como sujeitos se constroem a partir da manipulação do material sonoro. Sua análise enfatiza a materialidade do meio — como sons, letras, motivos rítmicos, melódicos, harmônicos, voz cantada, instrumentos musicais e aparatos tecnológicos —, explorando como esses elementos atuam na subjetivação e socialização nos processos formativos com a música.

Por sua vez, Pereira (2020) aproxima-se de uma perspectiva mais relacional ao investigar a experiência musical em uma escola de educação infantil, analisando as relações musicais entre pedagogas e crianças, o que contribui para pensar a música na constituição da identidade docente.

Ainda assim, permanece um vazio importante: fala-se amplamente sobre o sentido da música para os alunos, mas pouco sobre o sentido da música para quem ensina. O desafio que se coloca, portanto, é ouvir os professores sobre suas relações com música, sobre suas vivências musicais e sobre como suas experiências pessoais com a música também se

entrelaçam com sua prática pedagógica. A intenção é não buscar apenas a relação com música partindo de uma habilidade técnica ou um repertório, mas como uma dimensão constitutiva da sua presença no mundo e na escola.

3. Construção da trama teórica

A música já foi muito avaliada pela sua estética, pela “beleza” e organização sonora que se apresentam à escuta (Ferraz, 2004). Porém, limitar a música apenas ao âmbito estético pode ser uma visão reducionista, que desconsidera aspectos relacionais, sociais e práticos. A experiência musical transcende o "gosto" ou "agradabilidade" para alcançar camadas mais profundas das pessoas, ela ativa memórias, estimula conexões afetivas, também estabelece pontes entre o som e a vida cotidiana, uma prática de encontro com o outro.

A música é um modo de estar com o outro (Bowman, 2018). Os sons fazem "certas coisas" conosco: ativam sensações, evocam lembranças, desencadeiam emoções que transcendem o racional. Ao ouvir uma canção de ninar, por exemplo, não experimentamos apenas o som. Somos transportados para um universo de cuidado e memória. Do mesmo modo, na música popular brasileira, as dissonâncias de João Gilberto ou as consonâncias de Chico Buarque nos convidam a uma escuta carregada de emoção e interpretação, algo que não é simples descrever. Essa riqueza de sensações exemplifica como a música é mais do que a soma de suas partes: ela se estrutura como uma linguagem que interage com nossas histórias e contextos.

Ferraz (2004) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que fazer música é "tornar sonoras as forças não sonoras do mundo". A música, nesse sentido, não é um reflexo do passado, mas uma projeção para o futuro, um movimento criativo em direção a forças que ainda não conhecemos.

Valeria aqui pensar em um outro elemento, nem som nem estrutura, um elemento expressivo, aquele que levaria a percepção ao seu colapso absoluto, deixando-a como simples etapa de um processo cujo objeto é a sensação: ouvir não o som, mas aquilo que não está no som que está no ouvir, aquilo que está no escutar, que está em operar cortes, em operar territórios, em dismantelar-los. A esta escuta de objeto que subentende uma outra escuta chamarei de micro-escuta, ou de escuta das fendas, das articulações (Ferraz, 2004, p. 45).

A escuta ativa, proposta por Ferraz, nos convida a ir além da superfície sonora para participar da criação de sentidos. O som nos move, nos desloca, nos transforma.

Arrisco mesmo dizer que: o que ouvimos, e o que conduz nossa escuta não está tanto assim na materialidade ou na forma, mas justamente naquilo que estaria nos entremeios da forma; ouvir a música seria assim simplesmente deixar-se levar por lugares que se fazem, por momentos que tornam uma matéria em material expressivo e cujas forças nos ajudam a fazer conexões (aqui falo de quaisquer conexões: lembrar de um lugar, imaginar uma imagem, ouvir uma sonoridade, conectar um som com outro, ouvir um desenho, uma proporção, um significado qualquer) e, de tempos em tempos, ser chacoalhado por um corte, por uma mudança de lugar; ou ainda ficar em uma casa constante imutável, como quando ouvimos as 'viagens ao centro do som' do compositor Giacinto Scelsi; quando ouvimos um mantra ou um canto tibetano (Ferraz, 2004, p. 42).

Complementando essa reflexão, Franco Fabbri (2017) propõe que a música é também um conjunto de convenções sociais organizadas em gêneros musicais. Ou seja, a música é uma prática social construída historicamente, onde sons ganham significados a partir de contextos culturais compartilhados.

Wayne Bowman (1994; 2009; 2010; 2018) amplia essa concepção ao entender a música como um modo radicalmente plural de estar no mundo. Para Bowman, a música é uma prática social cuja função é produzir sentido nas relações humanas. Ela não é um fim em si mesma, mas um meio para a ação humana, para o encontro com o outro. A música se torna significativa quando promove interações, quando contribui para nossa presença no mundo, quando constrói vínculos. Bowman rejeita a ideia de que a música deva ser julgada apenas pelo seu valor estético, defendendo seu valor praxial: seu valor enquanto prática situada, enquanto ação que constrói sentido em contextos específicos.

“Esta é a ligação da música com o som, não organizar sons, mas, se o tópico é organizar, tornar a organização sonora. Tornar sonora uma estrutura de relações” (Ferraz, 2004, p. 36)”. Por isso, “Música não dá em árvore”, música se constroi, se produz desde a própria semente na relação entre sons e pessoas e o mundo. “Músicas não são fatos da natureza, mas produtos contingentes do comportamento humano e interação. [A] natureza e o valor da música não são absolutos, mas o resultado da intenção e convenção” (Bowman, 1994, p. 55, tradução minha).

A partir da perspectiva praxial, a música e a educação musical se tornam inseparáveis da vida social. A prática musical não se restringe a performances formais, mas está presente no cotidiano, nas interações simples, nos gestos de cuidado, nas celebrações e nos rituais coletivos. Como defendem Regelski (2005) e Bowman (2014), a educação musical deve ser orientada para o desenvolvimento de práticas musicais significativas, promovendo a sociabilidade, o pertencimento e a presença ética no mundo.

Regelski (2005, p. 8, tradução minha) defende uma filosofia de educação musical que guia os educadores a promover o fazer musical responsivo à sociabilidade humana, gerando respeito e valor na sociedade, semelhante a outras profissões de ajuda.

A educação musical concebida como educação estética necessariamente negligencia, e até mesmo exclui, dimensões críticas do fazer musical como um modo de ação humana ou práxis. O foco da educação musical concebida esteticamente são peças em vez de eventos; entidades em vez de ações; propriedades em vez de usos; ouvir em vez de fazer. A música considerada como práxis - como uma forma de conhecimento prático e um modo de ação humana - abrange muitas coisas de significância instrucional que a teoria estética foi deliberadamente projetada para excluir. O engajamento estético é um modo de práxis musical e uma opção, não a totalidade dela (Regelski, 2005, p. 8, tradução minha).

Del Ben e Pereira (2019, p. 200) reforçam essa visão ao entenderem a música como linguagem: uma atividade humana vivida "entre outros, com outros, para outros", capaz de nos tornar presentes no mundo e de nos conectar ao outro. Compreendo que a linguagem musical não se realiza em obras isoladas, mas na interação viva entre sujeitos.

Essa compreensão amplia os horizontes da educação musical, desafiando práticas baseadas apenas na apreciação estética e na análise técnica. Reconhecer a música como linguagem, como prática relacional, é reconhecer que sua força reside na capacidade de nos aproximar dos outros, de produzir sentido coletivo, de afirmar nossa existência sensível e ética no mundo.

É importante a escola, portanto, se abrir à dimensão sensorial e relacional da música, ouvindo os professores como sujeitos musicais. Não se trata apenas de analisar o sonoro, mas de produzir sentido com ele, compreendendo como o som pode ser uma ferramenta de formação, de presença e de transformação nas práticas pedagógicas.

[...] uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é o outro e por quem é o outro (Biesta, 2013, p. 48).

O convite de Biesta (2013) para que a educação propicie oportunidades para que os indivíduos "venham ao mundo", entrando no tecido social e respondendo ao outro, ressoa profundamente com a proposta de que o ensino de música seja um encontro humano, um diálogo que exige compreensão mútua, respeito e a disposição de escutar.

4. Narrativas de experiências musicais pedagógicas

Proponho as narrativas de experiências musicais pedagógicas como o principal dispositivo teórico-metodológico desta pesquisa. Esta estratégia inspira-se fundamentalmente nos critérios dos estudos (auto)biográficos e narrativos (Suárez, 2021; Delory-Momberger, 2008), concebendo a narrativa como a essência do processo de formação e transformação.

O dispositivo de documentação narrativa, conforme definido por Suárez (2015, p. 64-74), é fundamentalmente uma estratégia de trabalho pedagógico participativo. É uma modalidade de investigação-formação-ação entre pares que se insere no campo pedagógico com o objetivo de transformar as práticas educativas da escola. Inscreve-se, assim, em uma corrente político-pedagógica de revisão da tradição crítica em educação, atuando como um dispositivo de indagação e reconstrução das experiências (Suárez et al., 2021, p. 11). Segundo Suárez (2021), ao contar histórias sobre suas práticas, o professor tem a oportunidade de refletir e gerar escritas que podem sinalizar caminhos para a mudança na interpretação do mundo escolar.

Essa abordagem encontra ressonância epistemopolítica nos estudos (auto)biográficos de Delory-Momberger (2008), para quem a narrativa é mais do que um mero instrumento da formação, "é o lugar no qual o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida" (Delory-Momberger, 2008, p. 56). A narração realiza um "trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa" sobre o material indefinido da experiência vivida, dando sentido "a um vivido multiforme" (Delory-Momberger, 2008, p. 97). A própria

identidade do professor é construída nesse ato: "não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros" (Delory-Momberger, 2008, p. 65). Por isso: "é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida" (Delory-Momberger, 2008, p.97).

Diante dessas reflexões, proponho as narrativas de experiências musicais pedagógicas como estratégia para potencializar a escuta de si, do outro e do entorno sonoro relativo a professores de escolas de educação básica de Porto Alegre-RS. O objetivo é que as narrativas (auto)biográficas atuem como forma de significar e ressignificar a relação do professor com a música, impulsionando uma prática docente situada e relacional, onde a música é compreendida como a semente do encontro pedagógico. A proposta parte da escuta das próprias trajetórias para, posteriormente, dialogar com os estudantes e as práticas escolares. Para tanto, a pesquisa se estruturará em três movimentos interdependentes, projetados para ouvir os professores e suas relações com a música:

- (Re)Descobrir-se musicalmente: promover momentos de rememoração e narração de vivências musicais pessoais (o que marcou, o que mobilizou, o que foi importante em sua trajetória como sujeito sonoro);
- (Re)Conectar-se com o som na prática pedagógica: refletir sobre o cotidiano escolar e as micro experiências sonoras presentes na sala de aula. O foco é identificar como o professor se reconhece no som e quais gestos, cantos, ruídos ou melodias fazem parte do dia a dia escolar.
- (Re)Construir-se como professor de música: a partir dessas narrativas e escutas, dialogar sobre projetos pedagógicos que se conectam com a escuta, com a prática musical como presença, como linguagem e como relação, assumindo a música como parte essencial do estar no mundo com o outro.

Com esta proposta, pretendo fazer uso das narrativas (auto)biográficas como forma de significar e ressignificar as relações dos professores com música e até mesmo a presença da música nas escolas. Com esta articulação metodológica, as narrativas buscam contribuir

para uma educação musical que ultrapasse o paradigma da estética pela estética (foco frequentemente criticado na formação conservatorial). Em vez de apenas se restringir ao domínio técnico ou à apreciação formal, a proposta caminha rumo à experiência musical como prática transformadora e politicamente engajada, ao dar voz à trajetória do professor e validar sua relação viva com a música no contexto social e pedagógico da escola.

5. Considerações iniciais

Diante desse percurso teórico e experiencial, retomo a provocação inicial: “Música não dá em árvore”. A música não aparece do nada, não se sustenta por si mesma como um objeto acabado, tampouco se restringe a um conjunto de obras ou repertórios. Acredito que a música se constrói, se vive e se ressignifica na relação entre pessoas, tempos, espaços e afetos (Souza, 2018; Bowman, 2018). A música se faz presente quando cultivamos a escuta, quando revisitamos nossas próprias experiências sonoras e compreendemos a música como forma de estar no mundo, como prática social e como possibilidade de presença com o outro.

Por isso, sustento a importância de incorporar práticas narrativas na formação docente, de permitir aos professores visitar suas memórias sonoras, entender o sentido da música em suas histórias, e ressignificar sua presença sonora nas escolas. Essa compreensão da música como uma ação humana radicalmente plural, em constante mudança exige uma reavaliação crítica de seu valor e propósito nas vidas e formação dos professores.

Diante do exposto, torna-se importante que os professores de música cultivem e reflitam sobre suas próprias narrativas de experiências musicais pedagógicas. A música, afinal, não é um fruto que simplesmente "dá em árvore", pois se constrói e se produz na complexa e rica relação entre sons, pessoas e o mundo. É um convite constante à interação, à criação de sentido e à conexão humana. Os professores, ao se reconectarem com suas próprias experiências musicais e com a dimensão relacional da música, poderão construir uma educação musical significativa e, acima de tudo, humana.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos. Musicobiografização: prática automedial em educação musical. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1133, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1133. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/16523>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ALHADEFF-JONES, Marc. Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoire de vie en formation. *Education Permanente*, Paris, n. 222, p. 43-51, 2020.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOWMAN, Wayne. No one true way: Music education without redemptive truth. In REGELSKI, T.; GATES, J. T. (Org.). *Music education for changing times*. New York: Springer. 2009. p. 3-15.
- BOWMAN, Wayne. Sound, sociality, and music: Part one. *The Quarterly Journal for Music Teaching and Learning*, v. 5, n.3, p. 50-59. 1994.
- BOWMAN, Wayne. The ethical significance of music-making. *Music Mark Magazine*, 2014. Disponível em: <<https://jfin107.wordpress.com/scholarly-paper-the-ethical-significance-of-music-making-by-wayne-bowman/>>. Acesso em 23 fev. 2025.
- BOWMAN, Wayne. Universals, relativism and music education. *Visions of Research in Music Education*, 2010. Disponível em: <<https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol15/iss1/6/>>. Acesso: 26 fev. 2025. p. 1-20.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.
- CAMPOS, Luís Melo. Modos de relação com a música. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Celta Editora, n. 53. 2007.
- DEL BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany C. T.; XAVIER FILHA, Constantina (org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 189-209.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.
- FABBRI, Franco. Uma teoria dos gêneros musicais: duas aplicações. Marcio Giacomini Pinho (tradutor), *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.3, p.1-31, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/download/2161/1434/5853>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades* [notas dispersas sobre composição]. Rio: Ed. 7 letras, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FERREIRA FILHO, João Valter. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFMG. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1147>. Acesso em: 6 out. 2025.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2013.

PEREIRA, Joana Lopes. *Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma escola municipal de educação infantil em Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 6 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONSO, Caroline Cao. *A aula de música como espaço-tempo de formação na educação básica*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2022.

RAMOS, Silvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012.

REGELSKI, Thomas A. Music and music education: Theory and praxis for ‘making a difference’. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n. 1, p. 7-27, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2005.00095.x>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROSA, Aline Pereira Oliveira da. *A aula de música e os tempos dos/as adolescentes: percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2019.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2009.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. 20, n. 27, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/162>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOARES, Iuri Correa. *A aula de música na escola: legados e lembranças pela voz de ex-alunos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014.

SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Hugo Guimarães. *O Ateliê Musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2018.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *REVISTA DA ABEM*, [S. l.], v. 12, n. 10, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 6 out. 2025.

SUÁREZ, Daniel H. Los docentes escriben para investigar e formarse. La red de documentación narrativa em Argentina. *Revista Trayectoria*, n. 3. 2015.

SUÁREZ, Daniel. Giro narrativo y (auto)biográfico y documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la investigación y la formación. In: *Profissão docente em questão*. Salvador: Edufba, 2021.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: