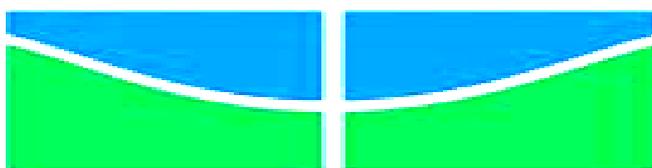


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Tonalidades emocionais emergentes nas  
produções de sentidos subjetivos configuradoras da  
aprendizagem musical.*

ELIAS CAIRES DE SOUZA

Brasília  
2015



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos  
subjetivos configuradoras da aprendizagem musical.***

Elias Caires de Souza

Orientador Prof. Dr. Fernando L. González Rey

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Brasília

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C136t Caires de Souza, Elias

Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical / Elias Caires de Souza; orientador Fernando Luis González Rey. -- Brasília, 2015. 226 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2015.

1. configuração subjetiva. 2. sentido subjetivo . 3. emoção. 4. aprendizagem musical. I. Luis González Rey, Fernando, orient. II. Título.

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Elias Caires de Souza

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Fernando Luís González Rey (presidente)  
(Faculdade de Educação/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vannúzia Leal Andrade Peres  
(Pontifícia Universidade Católica/GO)

Prof. Dr. Maurício da Silva Neubern  
(Instituto de Psicologia/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cristina Massot Madeira Coelho  
(Faculdade de Educação/UnB)

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz  
(Faculdade de Educação/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen V. R. Tacca  
(Faculdade de Educação/UnB)

## **DEDICATÓRIA**

*À você que, com amor, dedicação, apoio em oração e paciência, tem me acompanhado ao longo desta caminhada acadêmica a qual, tem me proporcionado momentos de muitas emoções, amadurecimento e experiências únicas com o conhecimento; obrigado por me ensinar com pequenos gestos, sábias palavras e, muitas vezes, com seu silêncio, a perseverar em meus objetivos. Dedico mais este momento em vida a você, minha adorável esposa,  
Mônica Caíres.*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

*Ao professor Dr. Fernando L. González Rey, por me estender a mão desde o nosso primeiro encontro, ainda na graduação em Psicologia, e me acolher com afeto, respeito, cordialidade, advertindo-me sempre, nas entrelinhas de nossas muitas conversas, fossem nos encontros do grupo de pesquisa ou nos diálogos na carona até sua casa, para que me orientasse em ser sujeito de minha história. Obrigado, Maestro, por me permitir as muitas e intensas emoções do prazer de sua amizade.*

*Carinho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me permitir mais esta vitória.

Aos meus pais Horácio e Aparecida pelo apoio e orações;

À família Rodrigues da Silva pela torcida;

A Marcos Paulo, Elisabete e Isabela;

Aos professores membros da banca;

Aos ilustres participantes desta pesquisa, Márcia, Otávio e Alberto, meu muito obrigado, por dedicarem tempo de suas vidas a este pesquisador;

Aos colegas Daniel Goulart pelo *help* na elaboração do *Abstract*, e José Fernando Patinõ (querido Zé), pela apoio na transmissão via *Skype*;

Aos colegas do grupo de pesquisa pelas amizades, convívio, reflexões e contribuições ao trabalho.

## **EPÍGRAFE**

*“Aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base do processo”.*

*González Rey*

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral a investigação da aprendizagem musical enquanto produção subjetiva. Seus objetivos específicos foram: I) explicar os sentidos subjetivos presentes na relação do estudante com a aprendizagem musical; II) explicar as configurações subjetivas do aprendiz no processo de aprendizagem; III) compreender como as disposições emocionais tonalizam a relação de cada estudante com o aprender musical. A investigação está ancorada na **Teoria da Subjetividade** de Fernando González Rey, e sua metodologia, é fundamentada na **Epistemologia Qualitativa** do mesmo autor. Com o uso das categorias **sentido subjetivo**, **configuração subjetiva** -as quais são parte constituintes do corpo da teoria citada- da compreensão da categoria **emoção** enquanto categoria epistemológica e do conceito de **aprendizagem** como produção de sentidos subjetivos, a construção interpretativa da informação foi organizada a partir de três casos singulares de aprendizagem musical. A pesquisa alcançou que as configurações subjetivas das histórias de aprendizagem musical investigadas evidenciam as tensões e contradições circulantes nos múltiplos sentidos subjetivos dinamizadores de cada aprendizagem musical, tornando cada trama subjetiva de aprendizagem, única e irrepetível. O percurso das respectivas aprendizagens musicais está caracterizado, então, por produções de sentidos subjetivos os quais implicam os diversos momentos de sentidos subjetivos que se configuram em outros espaços de relação ou ação do estudante. De modo recursivo, estes sentidos perpassam os sentidos subjetivos gerados na relação do estudante com a aprendizagem possibilitando-nos o entendimento de que os sentidos subjetivos emergentes na relação direta do estudante com seu objeto de estudo não se esgotam nesta relação, e não têm uma origem exclusiva nela. A epistemologia subjacente a estas dinâmicas subjetivas no interior do aprendizado, desloca para o centro do processo de aprendizagem, o sujeito desta aprendizagem, ou seja, aquele que com seus recursos personológicos estabelece e movimenta os sentidos subjetivos estruturantes de seu aprendizado embora, tal estabelecimento e movimento, não sejam conscientemente engendrados. Portanto, a aprendizagem musical expressa-se em configurações subjetivas sínteses das confluências plurais dos múltiplos sentidos subjetivos no curso de uma aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem musical, emoção, sentido subjetivo, configuração subjetiva

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the musical learning as subjective production. Its specific objectives were: I) to explain the present subjective senses in the student's relationship with the musical learning; II) to explain the student's subjective configurations in the learning process; III) to understand how emotional disposition involve the relationship of each student with musical learning. The epistemology that underlies these subjective dynamics within the learning process moves the subject of learning to the center of this process, that is, who with his personological resources establish and move the structuring subjective senses of his learning process, even though this establishment and movement are not consciously engendered. Therefore, the musical learning is expressed in subjective configurations which are synthesis of plural confluences of multiple subjective senses in the course of the learning process. The research is based on Fernando González Rey's **Subjectivity Theory** and its methodology is based on **Qualitative Epistemology**, by the same author. Using the categories of subjective sense, subjective configuration – which are constituent parts of the theoretical framework of Subjectivity Theory –, the understanding of emotion as a epistemological category and the concept of learning as production of subjective senses, the interpretative construction of information was organized in three individual cases of musical learning. The results showed that the subjective configurations of the investigated musical learning histories present tensions and current contradictions in the multiple subjective senses that define each musical learning, which makes each subjective plot unique and unrepeatable. The course of their musical learning is characterized by subjective productions, which involve the various moments of subjective senses that are configured in other areas of relationship or action of the student. Recursively, these senses pervade the subjective senses generated at the student's relationship with learning, enabling us to understand that the emerging subjective senses at the student's direct relation to it's object of study are not limited to this relationship and do not have a exclusive source in it.

Keywords: musical learning, emotion, subjective sense, subjective configuration

## RÉSUMÉ

Cette recherche a été la recherche objectif global de l'apprentissage musical tandis que la production des sens subjectifs. Les objectifs étaient : I) d'expliquer les sens subjectifs spécifiques présents dans la relation de l'élève à l'apprentissage musical, II) expliquer configuration subjectives de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ; III) de comprendre comment dispositions émotionnelle implique la relation de chaque élève à l'étude de la musique. L'enquête est basée sur la théorie de la subjectivité de Fernando González Rey, et la méthodologie est basée sur l'Épistémologie Qualitative de cet auteur. Avec l'utilisation des catégories de sens subjectif, la configuration subjectif qui sont des constituants de catégorie de l'émotion dans la catégorie épistémologique et le concept de l'apprentissage comme la production de sens subjectif, la construction d'interprétation de l'information a été organisée du trois cas individuels de l'apprentissage musical. Les résultats ont montré que les configurations subjectifs d'histories d'apprentissage musicaux analysés présentent, les tensions et les contradictions dans les actuels sens multiples subjectifs animateurs de chaque apprentissage musical, devenant parcelle subjective de l'apprentissage, unique et irremplaçable. Le cours de leur apprentissage se caractérise par la production de sens subjectifs qui impliquent les différents moments de significations subjectives qui sont configurés dans d'autres domaines de la relation ou l'action des étudiants. Récursive, ces sens imprègnent les sens subjectifs générés à la relation de l'élève avec l'apprentissage qui nous permet de comprendre que le sens subjectifs émergents à l'étudiant est directement lié à votre sujet d'étude ne met pas fin à cette relation, et ne ont pas une source y exclusif. L'épistémologie sous-jacente à ces dynamiques subjectives de l'apprentissage, se déplace ou centre du processus d'apprentissage, l'objet de cet apprentissage, ce est à dire celui qui, avec ses ressources personnelles bas et déplace la structuration sens subjectif de leur apprentissage si, l'établissement et mouvement, se sont pas au courant. Par conséquent, exprimée en musique apprentissage configurations subjectives de confluence pluriel de multiples sens subjectifs dans le cadre de l'apprentissage.

Mots-clés : musique apprentissage, émotion, sens subjectif, configuration subjective

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO TEÓRICO</b> .....	30
<b>A TEORIA DA SUBJETIVIDADE</b> .....	31
<i>A categoria Sentido Subjetivo</i> .....	37
<i>A categoria Configuração Subjetiva</i> .....	41
<i>Aprendizagem e emoções: implicações recursivas</i> .....	46
<i>A questão da subjetividade e da emocionalidade nas pesquisas sobre a aprendizagem musical.</i> .....	50
<b>OBJETIVOS</b> .....	55
<i>Objetivo Geral</i> .....	56
<i>Objetivos Específicos</i> .....	56
<b>METODOLOGIA</b> .....	57
<i>A Epistemologia Qualitativa: o suporte metodológico para a produção do conhecimento.</i> .....	58
<i>Os participantes</i> .....	70
<i>Os instrumentos</i> .....	71
<i>Construindo a</i> .....	77
<i>Informação</i> .....	77
<i>O caminho subjetivo da</i> .....	78
<i>aprendizagem musical de Márcia</i> .....	78
<i>Síntese Teórica</i> .....	120
<i>O caminho subjetivo da aprendizagem musical de Otávio</i> .....	123
<i>Síntese teórica</i> .....	157
<i>O caminho subjetivo da aprendizagem musical de Alberto</i> .....	161
<i>Síntese Teórica</i> .....	200
<i>Considerações Finais</i> .....	205
<i>Referência Bibliográfica</i> .....	219



## INTRODUÇÃO

A questão da aprendizagem tem engendrado uma gama de abordagens teóricas as quais objetivam, guardadas as diferentes bases epistemológicas, nos apresentar janelas de visibilidades para o modo como a aprendizagem acontece no ser humano, tornando possível o conhecer. Dentro do leque teórico sobre a aprendizagem, esta tem sido classificada e encontrada na literatura psicológica com os seguintes enfoques: reprodutivista, comportamental, cognitiva, humanista, construtivista, histórico-cultural. Em tempo, registramos que, tais classificações, não se restringem às aqui apresentadas e que, sob as mesmas, estão congregadas as contribuições de diversos autores e pesquisadores.

Fundamentadas em bases epistemológicas diversas, as mencionadas abordagens buscam produzir um conhecimento sobre como a aprendizagem acontece no ser humano sinalizando, assim, as diferentes vias que tornam tal fenômeno possível. Entretanto, por se tratar de aprendizagem humana, sua investigação apresenta um nível de complexidade que escapa às tentativas de circunscrevê-la em termos finais, ou seja, as especificidades do humano constituídas a partir de fontes diversas como a social, cultural, fisiológica, histórica, psicológica, dentre outras, produzem nele uma condição para aprender qualitativamente diferenciada de outras espécies e que, entre os próprios seres humanos, não se apresentará de maneira idêntica. Ressaltamos que não somente as fontes mencionadas compõem a base fluida e dinâmica sobre a qual a aprendizagem acontecerá, mas o próprio ser humano se transforma também, em agente de interferência em dita base.

Nas diferentes aproximações teóricas existem aquelas que possibilitam um avanço maior na geração de inteligibilidade para a aprendizagem. Tal avanço não o é no sentido de que uma teoria é mais “verdadeira” do que outra. A discussão gira

em torno das possibilidades de conhecimentos mais profundos que uma teoria pode alcançar -- os quais gerem uma compreensão mais ampla e eficaz ao tema. Em função da complexidade da questão, a adoção de uma ou outra abordagem como tradutora direta para o que venha a ser a aprendizagem, pode ser um limitador epistemológico na geração de novas descobertas e, conseqüentemente, obstáculo à elaboração de metodologias que permitam investigações mais profundas.

Mesmo que sejamos mais inclinados a esta ou aquela abordagem teórica sobre aprendizagem, não podemos perder de vista que uma teoria é uma tentativa de geração de inteligibilidade para um problema estudado e não sua correspondente imediata. A longevidade de uma teoria, nas ciências antropossociais, reside na possibilidade de acompanhar as mutações de um fenômeno e, desta forma, se reorganizar engendrando novas visibilidades ao estudado. Como produto da investigação dos fenômenos inerentes ao homem, uma teoria não pode ser dada como terminada visto o caráter inconcluso e em constante movimento e transformação os quais caracterizam o ser humano.

Passando em revisão as literaturas referentes às abordagens citadas anteriormente, podemos depreender a ocorrência de um denominador comum em algumas propostas (reprodutivistas, comportamental, cognitiva, construtivista) que apontam para a aprendizagem como resultante da relação direta do indivíduo com o objeto, mesmo envolvendo processos diferenciados, isto é, a aprendizagem orientada por uma dimensão objetiva. Neste ponto, o subjetivo não comparece ou quando considerado, não escapa de uma rotulação que faz menção ao espaço psicológico interior da pessoa.

A objetividade, que tem sido uma das características centrais nas diversas teorias de aprendizagem, tem eclipsado a dimensão subjetiva da aprendizagem

conferindo a ela uma condição de epifenômeno cujo poder de atuação sobre a objetividade seria, quando não de obstáculo, nulo. Então, a polaridade criada entre objetividade e subjetividade nas teorias conferiu à primeira uma primazia orientadora da aprendizagem e, à segunda, uma espécie de distorção daquela, ou de menos importância.

Entretanto, destacamos das abordagens mencionadas as propostas que emergem com pensamento do psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1896-1934), na perspectiva histórico-cultural, no tocante à aprendizagem, em especial, o lugar atribuído à subjetividade naquele processo. A base epistemológica sustentadora desta abordagem se desdobra em entendimentos de uma constituição humana atravessada pelas dimensões social, cultural e histórica; e ao rompimento com as dicotomias consagradas por outras psicologias; o reconhecimento da dialética como importante base na produção de conhecimento sobre o homem e suas atividades culturais como a aprendizagem. A visão dialética aplicada à geração de conhecimento e à produção de visibilidade para como a aprendizagem acontece, sinaliza que ambos não se dão de forma mecânica e direta, porém, que seguem por vias cuja descrição, *a posteriori*, não podemos determinar.

Mais à frente, retornaremos a este autor no sentido de sinalizarmos algumas de suas contribuições ao tema da aprendizagem e, em especial, à subjetividade para, então, trazermos as posições do psicólogo cubano González Rey que, partindo da perspectiva histórico-cultural, avança epistemologicamente na compreensão das categorias aprendizagem e subjetividade, ao nos apresentar uma abordagem complexa e dialética a estas categorias.

Na história dominante da psicologia ocidental a categoria subjetividade tem sido tratada enquanto dimensão intrapsíquica, isto é, inerente à interioridade

humana e, portanto, restrita ao “eu”. Ela é a dimensão orientada aos sentimentos, afetos, às emoções, enfim, às coisas do “coração”, logo, ausente de racionalidade, objetividade, pensamento, razão. As vivências humanas são, então, separadas em duas categorias excludentes: objetivo e subjetivo. Este tipo de entendimento gerou desdobramentos epistemológicos em diversas frentes de produção do conhecimento dentre elas, aquelas orientados à investigação da aprendizagem humana.

Tais desdobramentos geraram uma compreensão ao tema da aprendizagem marcada por uma “assepsia” àquilo que pudesse “contaminar” os processos lógico-cognitivo envolvidos na dinâmica do aprender. Estabeleceu-se a primazia da racionalidade “pura” como elemento orientador da aprendizagem, ou seja, esta seria derivada da relação direta e mecânica do aprendiz com o objeto sem as possíveis deturpações das questões de “foro íntimo”. Quando estas atravessam tal processo, são justamente elas as impedoras de uma aprendizagem profícua. Por outro lado, os avanços advindos do referido processo são frutos da objetividade, racionalidade não perturbadas pela temida subjetividade.

A polaridade objetividade/subjetividade deflagrada e presente em muitas propostas teóricas psicológicas sobre a aprendizagem e outras atividades humanas, conferiu aos atributos definidores destas, uma autonomia em relação à pessoa nelas envolvida, digo, tais atividades foram caracterizadas a partir dos elementos rotulados enquanto fundamentais para sua realização. Assim, para a aprendizagem, a dimensão lógica e cognitiva recebeu a ênfase a partir da qual se torna possível aprender. O grau desta aprendizagem estaria associado à potência das sinapses e organização neuronal das informações, o que marca o reducionismo biológico e determinista para a aprendizagem. A aquisição, armazenamento e utilização da

informação e sua transformação em aprendizagem, resultaria de estruturas cognitivas as quais estariam na base da qualidade da aprendizagem propiciada.

A primazia da objetividade atribuída ao processo de aprendizagem e a consequente ausência da subjetividade neste processo conferem ao aprendiz uma qualidade de autômato, isto é, uma robotização que faz da aprendizagem um processo sem vida, um terreno árido marcado tão somente pelas possibilidades da racionalidade humana isolada da própria vida humana em sentido lato.

Orientada, entre outras questões, à superação das dicotomias presentes em diferentes abordagens psicológicas para compreensão da psique humana e, como corolário, os fenômenos e atividades humanas, algumas das teorias psicológicas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural nos abrem um novo espaço de visibilidade cujas implicações epistemológicas para as categorias aprendizagem e subjetividade, se desdobram em novas possibilidades de avançarmos no entendimento das mesmas e produzirmos novas postulações.

Assim, trazemos à discussão, como dito anteriormente, algumas contribuições de Vygotsky as quais são, talvez, as embrionárias no desenvolvimento de uma nova postura epistemológica na geração de visibilidade às duas categorias aqui apresentadas.

A concepção de desenvolvimento humano, como apresentada pelo autor, implica uma relação indissociável com a cultura e o social, relação que está dialeticamente marcada. Tal visão sinaliza o rompimento com abordagens psicológicas que enfocam o homem e suas relações com o exterior pela noção de separabilidade, por exemplo, objetivo/subjetivo. Pensar o ser humano do modo como apresentado por Vygotsky possibilita-nos, compreendê-lo sistemicamente configurado por diferentes dimensões, entre elas, a aprendizagem.

Embora não tenha desenvolvido uma teoria da aprendizagem, a contribuição deste autor aponta que a mesma é um processo que requer do aprendiz a qualidade de sujeito de seu aprendizado, isto é, a participação direta, ativa e reflexiva na produção do conhecimento (Vygotsky, 2003). A aprendizagem acontecerá de modo dialogado e interdependente com aquilo que é elaborado no processo e que não se esgota nele, já que o aprendiz é concebido enquanto sujeito da/cultura, perpassado por diferentes sistemas, o que gera cenários de aprendizagens múltiplos, os quais mantêm entre si uma relação não direta, porém, recursiva que comparece em cada desafio no curso da aprendizagem.

Das consequências do pensamento acima podemos assinalar que a aprendizagem é um processo no qual, embora tenha em sua constituição a dimensão lógico-cognitiva, não é oriunda somente desta. Com isso, avançamos na direção de uma compreensão de que a própria dimensão cognitiva, tão evocada como orientadora primaz do aprender, está envolvida pelas articulações do jogo sistêmico constituidor do humano e, portanto, não separada dos aspectos da subjetividade.

O curso da aprendizagem passa, então, a ser configurado por uma dinâmica marcada pela dialeticidade, isto é, por momentos de tensão, ruptura e contradições na relação do aprendiz com seu objeto de aprendizagem, mas que não se limitam a este. Os caminhos imprevisíveis que tal curso pode tomar não implica ausência de objetividade que o mesmo requer. Porém, a dimensão objetiva não mais se apresenta como algo “puro”, isenta das implicações decorrentes da dimensão subjetiva. Estas duas dimensões, na verdade, compõem uma unidade de caráter tenso e contraditório, porém, não excludentes entre si. Deste modo, a aprendizagem

seria resultante não somente de uma atividade operacional externa do indivíduo com o objeto.

Tomando emprestada a teoria psicológica de Vygotsky o qual postula uma compreensão da psique humana a partir dos elementos da cultura e do social -- embora num dado momento de seus trabalhos tenha compreendido a mesma enquanto um reflexo das atividades externas, sinalizando o giro objetivista em sua obra (González Rey, 2011c, 2009) -- podemos depreender a aprendizagem enquanto processo psicológico caracterizado por elementos emergentes da forma como o cultural e o social se organizam na dimensão psíquica da pessoa. Os desdobramentos de tal organização alcançarão a aprendizagem por vias simbolicamente marcadas caracterizando um percurso *sui generis* para o aprender. Este *sui generis* será engendrado por uma subjetividade do aprendiz a qual dará àquele processo uma qualidade que não se limita à capacidade lógico-cognitiva da pessoa.

Com Vygotsky temos os passos iniciais para a consideração da subjetividade no desenvolvimento das atividades culturais humanas. Mesmo a categoria subjetividade não tendo sido explicitamente trabalhada por ele, talvez em função de sua morte prematura, sua concepção da categoria sentido, o rompimento com a ideia da psique enquanto reflexo do externo em dois momentos de sua obra (González Rey, 2011c), a consideração da cultura, do social e do histórico na constituição psicológica humana, trazem um avanço epistêmico orientado à compreensão do caráter gerador na psique sinalizando, por sua vez, que as atividades humanas, como a aprendizagem, não resultam apenas das assimilações das influências externas, mas de uma produção psicológica na qual o sujeito da experiência tem participação ativa e fundamental.

A compreensão do caráter cultural, social e histórico da psique humana retira o aspecto lógico-cognitivo da mesma de sua posição intocável em sua relação com a aprendizagem, permitindo-nos especular acerca de uma relação de recursividade entre os elementos da psique e não mais de primazia de um ou outro elemento em função da atividade requerida. Esta abordagem psicológica, fundada na perspectiva histórico-cultural, dá um salto qualitativo na geração de visibilidade para a aprendizagem visto que esta deixa de ser uma entidade determinada por elementos isolados, fragmentados, não articulada com o aprendiz e sua história.

Caminhando nos trilhos da perspectiva histórico-cultural e partindo de algumas das contribuições de Vygotsky, González Rey tem como tema central de suas investigações a categoria da subjetividade na qual tem trabalhado nos últimos 25 anos e, considerada por ele, como um dos desdobramentos essenciais do legado de Vygotsky (González Rey, 2011c).

Como já dissemos anteriormente, o autor russo, embora lance suas ideias sobre a aprendizagem, não desenvolveu uma teoria específica, bem como, não tratou diretamente da categoria subjetividade. As indicações que nos levam a considerar em seu pensamento as pistas para uma concepção de subjetividade partem da análise do conjunto de sua obra.

Nos trabalhos de González Rey, também não encontramos uma teoria particular para a aprendizagem. Porém, está é uma categoria discutida pelo autor cuja compreensão está amalgamente associada à categoria subjetividade a partir da qual, uma inteligibilidade para a categoria anterior apresenta um avanço epistemológico com implicações metodológicas, até então, não verificadas na literatura psicológica dominante.

As investigações deste autor sobre a subjetividade culminaram na elaboração da Teoria da Subjetividade a qual trabalha, além da categoria já mencionada, as categorias sentido subjetivo, configuração subjetiva e sujeito sobre as quais trataremos em tópico posterior. Uma questão importante a ser destacada é que, nesta teoria, a subjetividade é a definição ontológica dada à psique humana. Assim, diferentemente da forma como esta categoria aparece em algumas abordagens teóricas na psicologia, cujo conteúdo é definido a priori e cristalizadas na compreensão de que o subjetivo faz referência à dimensão psicológica “interior” do homem, aquela abordagem está orientada por um referente epistemológico caracterizado pela complexidade e dialética no modo de gerar inteligibilidade sobre, não somente a psique humana, como também, as atividades humanas.

O tema da subjetividade como trabalhado por González Rey (2002, 2005a, 2005d, 2007a) rompe com a correspondência reflexa entre externo e interno para a psique. Este entendimento que ainda caracteriza o tema em diferentes correntes psicológicas, também teve seu eco na psicologia soviética, em especial, com a Teoria da Atividade desenvolvida por Aleksei Leontiev o qual postulava a psique como a internalização da atividade com objetos (González Rey, 2011b). O fato de mencionarmos aqui a psicologia soviética é no sentido de registrar que foi com alguns de seus psicólogos que a questão da subjetividade, embora não explicitamente citada enquanto categoria, começou a ser discutida por uma via diferente daquela da psicologia ocidental dominante. Via que entende a psique enquanto sistema.

Embora em alguns momentos as ideias sobre subjetividade apareçam em condição de linearidade com a objetividade no pensamento de alguns psicólogos soviéticos, em outros temos um rompimento nesta correlação. Dentre alguns nomes

daquela psicologia que trataram da questão temos Rubinstein cuja abordagem foi caracterizada por uma contradição já que em alguns momentos de seus trabalhos manteve a ideia da psique enquanto espelho do real e noutros, reconheceu nela uma organização que não é diretamente uma expressão comportamental reflexo do ato (González Rey, 2011c).

O próprio Vygotsky teve seu giro objetivista no tratamento da questão no segundo momento de sua obra (González Rey 2009, 2011c) quando tratou a psique desde uma perspectiva operacional. Entretanto, segundo González Rey (2011c), no último momento de sua obra o autor apresenta alguns conceitos (sentido e situação social do desenvolvimento) que apontam para os aspectos subjetivos do psiquismo humano embora não tenha tido tempo vital para avançar nestas questões.

Outro nome de destaque naquela psicologia é K. Abuljanova que teve um papel importante para o desenvolvimento do tema da subjetividade aprofundando as ideias de Rubinstein. Para aquela psicóloga (1980, apud González Rey, 2011c, p. 198):

*“Lo psíquico subjetivo actúa, no como algo excepcional e por eso mismo contrapuesto a todo el mundo material y objetivo, sino como atributo del hombre: del sujeto de conocimiento y la acción, de un ser real que forma parte del mundo y de la existêcia”.*

González Rey, na leitura que faz de algumas das principais vozes da psicologia soviética quanto às suas contribuições ao tema da subjetividade, apresenta mais alguns personagens como Chudnovsky e o destaque conferido ao caráter gerador da psique, e Lomov, para quem:

*“Una de las tareas actuales de la ciencia psicológica consiste en dar un paso adelante en la explicación de cómo se desarrolla la forma subjetiva de reflexo psíquico de la sensación elemental (en la ontogénesis del niño)*

*hasta aquellos niveles de la psique, que caracterizan la personalidad*" (1984, apud González Rey, 2011c, pp. 196-197).

Outros autores da psicologia soviética poderiam ser elencados aqui com suas respectivas contribuições ao desenvolvimento do tema da subjetividade. Entretanto, tal tarefa fugiria ao escopo de nosso projeto. O adendo dos nomes acima é feito na direção de evidenciar a importância do tema da subjetividade na perspectiva histórico-cultural e seus desdobramentos à compreensão da psique humana e das atividades do homem. Outro fator está orientado a sinalizar a emergência de uma nova epistemologia engendrando outro olhar à subjetividade marcando uma ruptura com o referente epistemológico que tem sustentado a definição dominante para a categoria subjetividade na psicologia.

A abordagem dominante para a subjetividade tem como pilares de sustentação a orientação positivista cujos elementos constituintes, dentre outros, são a objetividade e a comprovação experimental. Nesta orientação, a objetividade é senhora absoluta na avaliação e validação das experiências humanas, isto é, aquelas experiências que não podem ser aprovadas pelo crivo positivista (observação, medição, reprodução) de ciência são, então, não "validadas", sendo classificadas como "subjetivas", e desta forma, opositoras da objetividade e não dignas de crédito.

A sombra deste gigante do pensamento científico no século XIX e XX, o positivismo, alcançou a psicologia em seu modo de fazer ciência. Esta construiu sua estrutura investigativa tomando emprestado não só o modelo metodológico às ciências da natureza, mas também, seu referente epistemológico. As implicações disto nos desdobramentos da ciência psicológica foram o tratamento da psique humana destituída do sujeito da experiência, o qual não passava de um invólucro

corporal, e da negação da capacidade gerativa da psique. A subjetividade era discussão deixada aos filósofos.

Contudo, a proposta psicológica de orientação histórico-cultural que emerge com a psicologia soviética surge caracterizada por um modo complexo e dialético no trato das questões da psicologia e atividade humanas. Claro que isso não foi acompanhado de modo equânime por todas as vozes daquela psicologia, mas orientou algumas consequências as quais apontaram para novas considerações da psique humana que não a reduzissem a uma relação espelhar com o externo. Como já citado anteriormente, vários pesquisadores daquela psicologia apresentaram suas contribuições ao desenvolvimento de uma nova compreensão da psique humana produzindo uma nova abordagem ao tema da subjetividade, a partir dos anos 1980 do século passado.

Embora não soviético, mas tendo realizado seus estudos de doutorado naquele país sobre orientação de algumas das vozes mais representativas na psicologia na perspectiva histórico-cultural, González Rey desenvolve a temática da subjetividade como central em suas pesquisas e produções teóricas como mencionado anteriormente. O entendimento conferido à subjetividade traz desdobramentos e rupturas dentre as quais, aquela mais consagrada na história das teorias psicológicas, qual seja, a oposição subjetividade/objetividade. Nesta nova orientação o objetivo e o subjetivo se pressupõem reciprocamente “*diferenciando-se em nível ontológico como qualidades diferentes dos fenômenos da realidade*” (Gonzalez Rey, 2011b, p.353).

A subjetividade como definição ontológica para a psique humana está orientada ao entendimento de que a qualidade das experiências que temos ao longo de nossa história não é resultante direta da vivência do fato, mas uma elaboração

ativa de nossa psique. Esta elaboração se dá marcada por movimentos de tensão e contradição e que traz na vivência atual elementos vividos em outros momentos. Caminhando neste entendimento, retomamos o que dissemos anteriormente ao citar que González Rey, embora não tenha desenvolvido uma teoria formal para a aprendizagem, permite com sua elaboração teórica da subjetividade outro olhar a tal categoria.

Nesta direção a aprendizagem se configura enquanto resultado da organização psicológica oriunda da relação do aprendiz com o objeto sem que seja diretamente originada por dita relação. O caráter indireto desta produção psicológica reside no fato de que a psique humana, em seu caráter gerador, e o sujeito, demarcado cultural, histórico e socialmente, implicam-se numa articulação dialética com a atividade envolvida; no nosso caso, a aprendizagem. Esta é atravessada pelas produções psicológicas do sujeito em outros espaços sociais. Tem-se uma abordagem sistêmica para a organização psicológica das nossas experiências e atividades.

A proposta da teoria da subjetividade para a aprendizagem não desconsidera a dimensão cognitiva e operacional nela presente. A questão é que o aprender torna-se uma produção de sentido subjetivo, ou seja, um resultado do modo como o aprendiz organiza psicologicamente sua relação no curso do processo de aprendizagem, organização esta, flexível, fluida, sensível às nuances dos inúmeros desdobramentos psicológicos que a relação com a aprendizagem pode gerar. O que significa que o aprendiz pode ou avançar nesse percurso em função das organizações psicológicas geradas, ou ficar “preso” a uma organização psíquica. As trajetórias desenvolvidas pelo modo como organizamos psicologicamente nossas experiências não se antecipam ao saber.

Tais organizações não ocorrem de modo consciente, isto é, não sabemos como e quando nossa psique está organizando nossas experiências. O nosso envolvimento simbólico e emocional com a aprendizagem é o que demarcará a qualidade subjetiva da organização psicológica ali gerada. Uma vez que a psique humana, no viés teórico em questão, tem uma característica sistêmica, os sentidos subjetivos que organizarão subjetivamente o aprendiz em outras atividades e espaços sociais de atuação atravessarão o momento da aprendizagem em ordem assimétrica, ou seja, as configurações subjetivas de outras experiências estarão recursivamente presentes na organização subjetiva da experiência atual de aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, a teoria da subjetividade possibilita a abertura de novas zonas de inteligibilidade para a aprendizagem, em especial, para o sujeito envolvido neste processo. Avançando em relação às abordagens que enfatizam os aspectos cognitivos e intelectuais da aprendizagem e a visão instrumentalista deste processo, a citada teoria busca, para o tema da aprendizagem, como a mesma:

*“Tem uma dimensão subjetiva envolvida com ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos ‘recortes da vida’ que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa” (González Rey, 2006, p.30).*

Desta citação podemos desdobrar algumas considerações para a aprendizagem. Dentre elas, penso que a mais importante é o papel atribuído à psique humana, em seu caráter gerador, à organização de nossas ações ou atividades. Isto implica que a aprendizagem resulta de uma forma complexa de organização psicológica. Os ‘recortes da vida’ não são momentos isolados, diretamente associados com o vivido e sem influência no momento atual de nossas

ações. Esta compreensão nos permite reafirmar o exposto anteriormente, ou seja, a aprendizagem é produto engendrado por uma articulação entre as diversas configurações de sentidos subjetivos definidores dos diferentes momentos vividos nos variados espaços sociais do aprendiz.

Também, podemos citar o caráter histórico de nossa experiência. Os “registros” psicológicos de uma aprendizagem simbólica e emocionalmente marcada, não se “apagam” com o passar do tempo, pois ganham novos contornos psicológicos na articulação com o momento atual não só daquela atividade como no desdobramento de outras ações. Outro ponto a ser destacado é o caráter sistêmico conferido a aprendizagem no qual o intelecto é um elemento participante deste sistema e não seu gerador direto.

Pensar a aprendizagem como produção subjetiva, isto é, que está subjetivamente configurada, mais do que conferir a ela uma dimensão que lhe é intrínseca -- mas que foi desconsiderada ao longo das investigações científicas --, é gerar um canal de visibilidade para as inúmeras possibilidades que a mesma tem de desenvolvimento em cada aprendiz. É considerá-la um processo dinâmico, vivo, cujo aprendiz é elemento indispensável na definição qualitativa do aprender. A proposta da teoria da subjetividade para a aprendizagem confere a esta uma constituição singularmente gerada, o que possibilita avançar na produção de inteligibilidade em relação ao entendimento de que tal percurso é delimitado apenas por processos cognitivos e de reprodução.

A seguir, abordaremos a Teoria da Subjetividade de González Rey na perspectiva Histórico-Cultural, discorrendo sobre duas categorias centrais à teoria. Estas são: sentido subjetivo e configuração subjetiva. Também, discutiremos mais detidamente como são compreendidas as emoções e a aprendizagem neste foco

teórico. Tal discussão se faz primordial neste momento teórico em função da articulação que se fará *a posteriori* com a construção da informação.

Não pretendemos alçar ao posto de “super teoria” aquela que tomamos como fundamento de nossa investigação. Nossa intenção é discutirmos a aprendizagem musical enfatizando as possíveis implicações e avanços de inteligibilidade que as categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva poderão gerar às discussões teóricas sobre a aprendizagem musical, bem como, destacar a emocionalidade e o simbólico presentes no percurso, cujas produções acadêmicas a respeito apresentam um grande espaço.

## *CAPÍTULO TEÓRICO*

## *A TEORIA DA SUBJETIVIDADE*

O psicólogo Fernando González Rey, autor da Teoria da Subjetividade (2005a), nos apresenta com esta abordagem - em permanente construção, visto ser a teoria um sistema vivo e dinâmico a qual busca acompanhar e produzir visibilidades aos desdobramentos do real - uma nova base epistemológica e teórica para pensar os diversos fenômenos da atividade e experiência humanas, focando no caráter gerador da psique humana.

Esta categoria tem sido abordada, na literatura concernente e no senso comum, enquanto uma dimensão intrapsíquica, algo relacionado a processos psicológicos individuais e, como tal, sem articulação com as dimensões exteriores à dimensão psicológica da pessoa. Quem já não ouviu que determinada questão é de “*ordem subjetiva*”! ou seja, é pertencente ao espaço psicológico interior daquele determinado indivíduo. Esta forma de concepção da subjetividade marcada pelo enclausuramento da psique no próprio indivíduo traz à tona uma epistemologia que desconsidera o cultural, o social e o histórico enquanto dimensões atravessadoras e constituidoras do psiquismo humano fazendo deste, uma dimensão ontologicamente diferente do psiquismo de ordem animal e cuja dinâmica de desenvolvimento é irrepetível, singular e recursiva em cada ser humano.

Importante notar, como nos lembra Mitjáns Martínez (2005, p.15), que o entendimento de subjetividade enquanto sinônimo de psicológico gerou um equívoco conceitual fazendo com que “*o valor heurístico para a compreensão das formas qualitativamente diferentes em que o psicológico aparece no homem*”, se perdesse. A reificação desta categoria, podemos pontuar como outro fator que eclipsou o avanço na compreensão psíquica e subjetiva ontológicas do homem nas ciências

psicológicas, embora considerações de ordem filosóficas potencializassem uma perspectiva de abordagem complexa ao tema.

Em que pese a cristalização da categoria subjetividade ao longo da história do pensamento humano e suas conotações metafísica, racionalista e individualista, González Rey (2007a, p. 129) argumenta que por outro lado o termo:

“Representa também uma opção de significação para processos de uma qualidade particular, em cuja definição intervém a qualidade do sujeito que os produz, qualidade que não é definida apenas por uma expressão racional, mas por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços e áreas da vida humana”.

Nas palavras de González Rey, a subjetividade está conceituada enquanto *“organização dos processos de sentidos e significados que aparecem e se configuram de formas diferentes em níveis diferentes no sujeito e na personalidade, assim como, nos diferentes espaços sociais em que atua”* (2005a, 2007a), caracterizando a especificidade ontológica da psique humana enquanto um sistema complexo e gerador de dinâmicas subjetivas as quais rompem com qualquer reducionismo intrapsíquico com o qual o termo tem sido associado na literatura dominante. O conceito de subjetividade está orientado à compreensão de nossas experiências e ações originadas pelo caráter gerador da psique humana as quais são subjetivamente configuradas por uma via dinâmica emocional e simbólica.

Nesta abordagem epistemológica para a subjetividade, sua compreensão transcende às explicações teleológicas, racionais e universalistas já que, enquanto definição ontológica da psique humana, sua qualidade está inexoravelmente ligada à especificidade do caráter gerador da psique que, por sua vez, é indissociável do sistema da personalidade o qual, embora mantenha um eixo estável, não é dado por

completo, acabado, fechado e, nem tampouco, preenchido por traços personológicos deterministas como consagrado em diferentes teorias psicológicas.

Assim, o conceito de subjetividade propicia inteligibilidade aos fenômenos originados pelo caráter gerador da psique humana sem a esta se reduzir, posto que, ela está amalgamente associada, em seu desenvolvimento e dinâmicas, ao cultural, social e histórico. Com estes, se dão as experiências humanas sendo estas tonalizadas por emocionalidades diversas as quais, recursivamente, implicam em novas confluências e desdobramentos ao caráter gerador da psique humana. A gênese e os desdobramentos das atividades psíquicas do sujeito não são possíveis determinarmos desde uma lógica de causa e efeito.

A subjetividade não é um ente concreto, real, visível. Não se pode observá-la de maneira positiva. Não pertence a nenhuma tópica psicológica. Não é consciente e, tampouco, inconsciente considerando, aqui, a perspectiva psicanalítica. Não diz das ações comportamentais como respostas diretas a eventos externos. Ela expressa a história de um sujeito psicológico concreto, o modo complexo com o qual a pessoa se configura subjetivamente nos diferentes momentos de ação e espaços sociais nos quais transita. A subjetividade é esta organização flexível e móvel, aberta e processual, dinâmica e recursiva alimentada pelas configurações tanto individuais quanto sociais.

Como afirma González Rey, a subjetividade é:

*“Um sistema em desenvolvimento permanente, implicado sempre com as condições de sua produção, embora com uma estabilidade que permite definir os elementos de sentido constituintes das configurações dominantes do sujeito em relação às principais atividades e posições que o ocupam em cada momento concreto da vida (2009, p.173).”*

Como expresso acima, a concepção de subjetividade enquanto sistema em constante desenvolvimento, articulado com as situações de sua produção, nos permite pensar que a pessoa não se constitui apenas enquanto respostas às questões de ordem fisiológicas, de desenvolvimento, de oportunidades sociais, em uma relação direta. Os elementos de sentido engendrados pela psique humana, os quais não são imediatos ao fato gerador, estão na base das configurações as quais organizarão a pessoa em relação às atividades e espaços sociais em que transita. É esta dinâmica subjetiva que sinaliza a trajetória de vida singular de cada pessoa por um caminho que está em permanente transformação.

A noção de subjetividade enquanto definição ontológica para a psique humana está erigida sobre um referente epistemológico que rompe com aquelas abordagens nas quais um caráter estrutural e topologicamente organizado são-lhe conferidas. González Rey (2007a, p.128) diz que a psique é um “*sistema vivo, passível de mudanças no curso processual das atividades do sujeito que o constituem*”. Desde modo, a psique não é possuidora de um padrão estrutural a partir do qual os comportamentos dos indivíduos são produzidos, como também, não responde de maneira reflexa às situações exteriores.

Outro ponto importante desta abordagem psicológica é o rompimento que confere às polaridades, ou seja, ao intrapsíquico-extrapsíquico, individual-social, razão-emoção, dentre outros. Como desdobramento de tais rompimentos, podemos apontar que as relações da pessoa com suas atividades concretas e experiências vividas são dinamizadas por articulações subjetivas às quais dialogam sistemicamente com as diversas dimensões constitutivas da pessoa, sejam elas, laboral, familiar, social, afetiva, econômica, biológica, política, escolar, dentro do percurso histórico de sua existência.

Dentre os rompimentos acima citados vale destacar a abolição da dicotomia individual-social, isto é, a subjetividade é simultaneamente individual e social o que nos permite visualizar a participação recursiva destas duas instâncias na constituição e desenvolvimento do psiquismo humano. Desdobra-se deste entendimento, que a subjetividade vai se constituindo de múltiplos elementos, processos e condições. Nossas expressões psicológicas passam a ser não mais uma resposta a influências ambientais, mas manifestações subjetivas as quais são perpassadas de forma indireta e contraditória por diferentes fontes.

Nas palavras de Mitjáns Martínez (2005, p.20):

*“A subjetividade é tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção”.*

Teoricamente, a subjetividade é uma categoria cuja visibilidade permite acompanhar, ontologicamente, as especificidades das produções da psique humana e, desta forma, gerar novas zonas de sentido para suas expressões no que residiria o valor heurístico desta categoria. Assim, o que ela nos revela não é a essência da produção subjetiva do sujeito, senão que, uma via de compreensão singular, única e não repetível, para os diferentes modos com os quais a pessoa vivencia e organiza suas experiências. Estes modos de organização apontam para a exclusividade das experiências vivenciadas por uma pessoa as quais não encontrarão igualdade seja em novas experiências ditas “iguais” vividas por esta mesma pessoa e, tampouco, entre diferentes sujeitos.

Por fim, o que está proposto na teoria da subjetividade, segundo Tacca e González Rey (2008, p.147) registram:

*“São canais interpretativos, que não ambicionam enquadrar o sujeito em uma categoria teórica explicativa, mas apreender sua singularidade e gerar modelo de inteligibilidade que permita definir, através dela, os elementos relevantes para o problema estudado”.*

Podemos inferir da citação acima que a teoria da subjetividade nos possibilita um aporte teórico para uma investigação singularizada de como a pessoa se relaciona subjetivamente em suas atividades concretas, como a aprendizagem, por exemplo, fazendo desta um processo definido não diretamente pelos mecanismos cognitivos utilizados para a apreensão do conteúdo e nem, pela exclusividade do conjunto de recursos didáticos utilizados. Não se desconsidera aqui os elementos cognitivos os quais também são recursos que aparecem configurados subjetivamente e não de modo isolado, na trama de suas operações.

O que está em questão é a geração de visibilidades teóricas que rompam com as rotulações dos sujeitos, no nosso caso, o aprendiz, em categorias estanques como: inteligente, criativo, disperso, pouco produtivo, dentre outras, assim como, considerar a aprendizagem algo para além do formal, descritivo, rotineiro, memorístico nos quais estão implicados a ausência daquele que aprende em sua condição subjetiva. Nesta proposta, focamos nos elementos de sentidos subjetivos emergentes nas relações do sujeito com a aprendizagem os quais irão configurá-lo subjetivamente neste processo conferindo a este uma trajetória cuja inteligibilidade permitirá identificar os elementos singulares a cada aprendiz naquele percurso, tornando inviável o entendimento conferido aos processos de aprendizagem sobre um mesmo denominador.

Entretanto, para continuarmos falando das implicações da teoria da subjetividade ao tema da aprendizagem, precisamos antes, nos deter em duas categorias centrais a esta abordagem: as categorias sentido subjetivo e

configuração subjetiva, as quais nos permitirão abordarmos a aprendizagem enquanto produção de sentido subjetivo. Com as explicações a seguir, pretendemos situar melhor o provável leitor deste trabalho na concepção de aprendizagem sob a qual nos referendamos para a discussão da aprendizagem musical. Ainda trataremos da categoria emoção por ser, junto com os processos simbólicos, a base da qual emergem os sentidos subjetivos e, também, para demarcamos a importância desta dimensão humana cujo objeto de investigação nas pesquisas relacionadas à aprendizagem musical tem mostrado suas lacunas.

#### *A categoria Sentido Subjetivo*

Caminhando na construção do corpo teórico da Teoria da Subjetividade, González Rey (2005a) nos apresenta duas categorias centrais para a compreensão da constituição e dinâmicas subjetivas quais sejam: as categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva. Estas representam a forma em que a realidade vivida se organiza na dimensão subjetiva em cada um de nós. Antes de abordar a categoria sentido subjetivo farei uma breve pontuação concernente à categoria sentido como apresentada pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky, já que foi, partindo desta categoria, que González Rey desenvolveu a sua e, principalmente, para sinalizar suas respectivas especificidades conceituais.

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky registra que o sentido está associado à palavra sendo entendido como a “*unidade que reflete a conjunção do pensamento e da linguagem*” (2007). Diz-nos também que, “*em termos psicológicos, o sentido de uma palavra não é mais que uma generalização, ou seja, um conceito*” e, ainda, que o sentido é a “*reunião da palavra e do pensamento*”. Noutra tradução da obra, a categoria sentido aparece descrita como “*a soma de todos os fatos*

*psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”, e que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (2000 p.465).*

Das colocações do autor russo para a categoria sentido podemos inferir a dependência do sentido à palavra, isto é, o sentido enquanto resultado do interjogo das palavras nos diferentes contextos da fala; o sentido sendo de ordem consciente; surge como resultante de uma soma dos fatores psicológicos despertados; mantém uma correlação entre a consciência e aquilo que a palavra expressa.

González Rey ao lançar a categoria sentido subjetivo avança teórica e epistemologicamente ao elaborar um conceito que permite visibilidade teórica às produções psíquicas humanas, focando no caráter ontológico e singular de tais produções e, reconhecendo a qualidade geradora da psique humana. Tal distinção desloca a psique do papel de espelho daquilo que lhe é apresentado. Vale destacar que o singular não é, aqui, sinônimo de individual subtraído do espaço social, mas refere-se à especificidade das produções subjetivas daquela pessoa em particular a qual é socialmente constituída. Ainda é importante frisar que o termo “subjetivo” que acompanha a palavra “sentido”, não se trata de adjetivação ao “sentido”, mas, pelo contrário, diz-nos dos diferentes elementos substantivos com os quais o sentido ganha vida e contornos os quais serão teoricamente conhecidos nas configurações subjetivas.

A categoria sentido subjetivo representa uma unidade psicológica que se configura como resultado da articulação entre o emocional e os processos simbólicos que comparecem em cada uma de nossas experiências, não guardando relações diretas com os supostos motivos geradores. Assim, o autor define sentido

subjetivo como a “*unidade inseparável dos processos emocionais e simbólicos, onde a emergência de um provoca a aparição do outro sem ser sua causa*” (González Rey, 2005a).

São os sentidos subjetivos que vão desenhar, ontologicamente, as vias singulares nas quais, por exemplo, o aprendiz caminha em seu desenvolvimento não só em relação à aprendizagem como também, em sua constituição global. Os sentidos subjetivos existem como momento processual de uma atividade, não sendo eles definidos *a priori* e nem intencionalmente produzidos pela pessoa no ato concreto de uma atividade. São expressões diferenciadas do sujeito cuja compreensão pressupõe uma atividade construtivo-interpretativo constante do investigador.

Os sentidos subjetivos não são passíveis de predição, isto é, não é possível anteciper os próximos comportamentos da pessoa ou relatar que determinada atitude foi tomada em função de alguns elementos pontuais. Uma racionalidade aplicada à compreensão dos sentidos subjetivos se mostrará ineficiente na elucidação de suas supostas causas uma vez que, a “lógica” que os regem, apresenta uma dinâmica que confere a eles formas próprias de organização e desenvolvimento. Para González Rey (2009b): “*los sentidos subjetivos definen el aspecto subjetivo de la experiencia vivida y existen no como contenidos puntuales, susceptibles de expresion concreta por el sujeto (...)*”.

Com relação à investigação da aprendizagem, a geração de visibilidade para as expressões de sentidos subjetivos, que tonalizam as relações do aprendiz com o aprender, requer do pesquisador uma sensibilidade aos indicadores de sentidos que emergem no curso da investigação já que, na perspectiva teórica em questão, os sentidos subjetivos não se apresentam prontos, fazendo com que uma compreensão

a respeito seja feita pelo canal construtivo-interpretativo já citado. Tal compreensão não implica dizer que, uma vez alcançada, ela se transforme em uma tradução direta daquilo investigado. Pelo contrário.

A inteligibilidade gerada se faz na direção de evidenciar os elementos de sentidos subjetivos presentes na relação do aprendiz com a aprendizagem, mas que não se esgotam nesta relação haja vista serem tais elementos, expressões que circulam sistemicamente e recursivamente por toda uma rede complexa de produção emocional e simbólica. Nas palavras de González Rey (2007b):

*“O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas”.*

O autor assinala que *“não existe uma forma universal e invariante de configurações de sentidos associadas a algum evento ou experiência humana particular”* (2009 a, p. 173). Isto implica que os sentidos subjetivos não podem ser determinados diretamente pelo fato concreto, pois suas múltiplas fontes vão se apresentar àquele fato em um tipo de organização própria que, na articulação com o vivido, gerarão novos sentidos subjetivos os quais produzirão novas configurações de sentidos recursivamente.

Seguindo a trilha da última citação e transportando este entendimento à investigação que propomos, qual seja, o caráter subjetivo da aprendizagem musical, a categoria sentido subjetivo nos permite a elaboração de elementos que comporão um modelo teórico com o qual se torna viável acompanhar os diferentes percursos subjetivos dos estudantes de música sem, subjetivamente, homogeneizar tais percursos. A organização dos sentidos subjetivos pode ser semelhante para

diferentes estudantes de música. Acontece que os elementos de sentidos integradores desta organização são definitivamente diferentes vistos a multiplicidade de fontes que os constituem e, principalmente, os caminhos emocionais e simbólicos que eles percorrem. Ouçamos o que nos diz González Rey (2007c, p.20):

*“Los sentidos subjetivos aparecen como la combinación singular de la emociones y procesos simbólicos que se desarrollan alrededor de una experiencia culturalmente definida, integrando una multiplicidad de sentidos subjetivos asociados a otras esferas de la vida y que aparecen como momentos de la condición subjetiva de la experiencia vivida. No existe sentidos subjetivos universales para caracterizar los procesos de subjetivación asociados a las diferentes actividades humanas”.*

Investigar as produções de sentidos subjetivos implica, então, romper com a lógica instrumental e quantitativa que confere ao objeto pesquisado um enquadramento *a priori*, isto é, o que se alcança com a investigação faz-se em função de determinantes conceituais e metodológicos que definirão o conhecimento a ser produzido. Deste modo, a possibilidade de, na processualidade da pesquisa, o sistema conceitual e o conjunto metodológico produzirem um intercâmbio com a informação emergente inexistente, pois é determinada por aqueles. Os modelos teóricos aplicados neste viés guardam uma qualidade estatística e universalizante em cuja base epistemológica não é possível encontrar elementos que possam ser articulados no sentido de orientarem um referente conceitual e metodológico que mantenha viva a capacidade de “diálogo” com a informação gerada na trajetória dinâmica e transformante da investigação.

#### *A categoria Configuração Subjetiva*

A categoria configuração subjetiva, como apresentada na Teoria da Subjetividade, é assim definida: “a integração dos diferentes sentidos subjetivos que

*se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva da experiência*” (González Rey, 2005a, p.256). Enquanto organização subjetiva das diferentes produções de sentidos subjetivos que emergem no curso das experiências vividas pelo sujeito em sua história, esta categoria possibilita-nos uma visibilidade teórica para os modos singulares como cada ser humano organiza suas experiências sem, contudo, esgotá-las nas configurações emergentes.

O histórico aparece como atual através dos sentidos subjetivos organizados em uma configuração subjetiva. É por isso que a configuração subjetiva representa um tipo de motivação humana em que cada atividade parcial representa sínteses muito particulares de múltiplas experiências anteriores as que apareceram em sentidos subjetivos que não permitem identificar essas origens, os quais só serão possíveis ao conhecimento por meio das construções hipotéticas do pesquisador.

O reconhecimento do caráter gerador da psique humana, já mencionado em outro momento, tem como um dos desdobramentos, a ideia de que os sentidos e significados psicológicos não são universais e oriundos diretos dos fatos concretos vividos pela pessoa. Assim, os múltiplos elementos de sentidos subjetivos que constituirão uma configuração subjetiva, são resultantes de uma processualidade ontologicamente constituída, isto é, atendem a um tipo de organização e processos específicos à dinâmica psicológica daquela pessoa em particular. O tipo de configuração subjetiva que se apresenta não nos permite falar em tipologias com as apresentadas por Jung por exemplo. Desta forma, uma configuração subjetiva não é do tipo extrovertido ou introvertido, ou seja, não é adjetivada em representações homogêneas e universais.

A configuração subjetiva é a *“organização subjetiva de um campo de experiência do sujeito”* e não um conjunto de elementos constituintes desta

experiência os quais podem “*variar em intensidade, mas que são os mesmos para todos os sujeitos*” (González Rey, 2009a, p. 175). Com esta sentença, o autor quer nos dizer que a configuração subjetiva pode ter um “*tipo de organização semelhante para diferentes sujeitos*”, mas que “*está integrada por elementos de sentidos completamente diferentes*”. Vejamos o que nos diz o autor em outro momento de sua produção teórica sobre tal categoria:

*“Son los sistemas de sentido subjetivo que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo campo de actividad y – o relaciones significativos de la persona”.*  
(González Rey, 2007c, p.123)

Podemos notar nestas citações o jogo entre as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos cuja dinâmica estabelece uma recursividade entre ambas não sendo as primeiras diretamente determinadas pelas segundas e nem estas guiadas pelas primeiras. A processualidade deste intercâmbio vivo faz com que as configurações subjetivas de um campo experiencial da pessoa se articulem com as configurações de outras vivências, pois os sentidos subjetivos, por sua qualidade múltipla, circulante e sistêmica vão atravessando estes diferentes momentos de experiências operando novas organizações subjetivas naquela experiência atual em uma determinada atividade cultural, bem como em outras esferas da vida.

As configurações subjetivas são também parte constitutiva dos sentidos subjetivos os quais, embora a participação daquelas, se processam de modo não conduzido estritamente por elas. Na direção dos parágrafos anteriores, González Rey (2009b, p.218) registra que:

*“Las configuraciones subjetivas no representan um ‘a priori’ que determina la acción; elas son parte do sentido subjetivo que una acción tiene desde su próprio comienzo; sin embargo, ellas no ‘dirigen’ los sentidos subjetivos que*

*se van desrrollando em lá acción; ellas son um momento inseparable em lá producción de esos sentidos subjetivos”.*

Esta fluidez, escapável a qualquer tentativa teórica de apreensão em termos finais, transforma a investigação subjetiva de uma atividade humana, como a aprendizagem, em um desafio o qual exige uma abordagem teórica e metodológica que consiga acompanhar as informações oriundas das diferentes vias de expressões de sentidos subjetivos dos sujeitos no curso da pesquisa, permitindo, assim, inteligibilidade para a singularidade daquele processo que rompe com as padronizações atribuídas ao mesmo. O estudante seja ele de música ou outra área, está subjetivamente configurado em sua relação com o aprender e esta configuração vai recebendo novos contornos nos diferentes momentos geradores de sentidos subjetivos na trajetória da aprendizagem articulados aos outros espaços de ação caracterizadores de sentidos subjetivos ao aprendiz.

As configurações subjetivas são maleáveis e sensíveis às diferentes vivências engendradoras de sentidos subjetivos. A maleabilidade e sensibilidade a elas referidas evidencia o fluxo contínuo e variável em seus modos de organizações, sinalizando um fio condutor marcado por relativa estabilidade na qual as possibilidades e limitações para a geração de novas configurações subjetivas estão associadas à capacidade do sujeito em gerar recursos psicológicos no curso de uma atividade, capazes de pôr em jogo uma nova articulação emocional e simbólica produtora de novos sentidos subjetivos os quais estarão, recursivamente, na base das novas configurações subjetivas para o vivido. González Rey (2011a, p.42), registra:

*“Unlike subjective senses, subjective configurations represent relatively stable psychological systems, but they never have human expressions as external causes. Subjective configurations are very malleable, taking*

*different forms according to the context and to a particular individual's psychological state at the moment of that concrete experience."*

Ouçamos o que nos diz o autor em dois diferentes momentos de sua obra sobre a categoria configuração subjetiva os quais sinalizam a virada epistemológica proposta para a geração de inteligibilidade ao humano em seus diferentes campos de experiências:

*"Não existem configurações de sentidos universais, posto que elas se formam e se desenvolvem na produção subjetiva diferenciada do sujeito nos diferentes campos de suas atividades". (González Rey, 2009a, p.175).*

*"Subjective configurations do not respect any formal categorisation external to the subject: THERE IS NO SUBJECTIVE CONFIGURATION OF STUDYING, BUT THERE ARE SUBJECTIVE CONFIGURATIONS RELATED TO A PERSON WHO STUDIES!". (González Rey, 2011a p. 54).*

Para concluir, sem encerrar a discussão, é importante frisar que a configuração subjetiva da experiência *"é um processo inconsciente para a pessoa, mesmo que seus posicionamentos, decisões e reflexões conscientes no curso da experiência sejam processos geradores de sentidos no desenvolvimento da própria configuração"* (González Rey, S.D, p.8). Esta afirmação sinaliza para a categoria configuração subjetiva enquanto recurso teórico na geração de modelos de visibilidades às experiências subjetivas, desfazendo qualquer possibilidade de ser pensada enquanto conscientemente produzida pelo sujeito. Também o inconsciente mencionado não é o mesmo da tópica freudiana. Na citação, o termo faz referência à impossibilidade de a própria pessoa lançar inteligibilidade sobre seus processos subjetivos, ou seja, estes não habitam a dimensão mais profunda da estrutura psíquica como o termo é apresentado na abordagem psicanalítica.

### *Aprendizagem e emoções: implicações recursivas*

A aprendizagem, como descrito no início deste trabalho, tem sido abordada por diferentes perspectivas teóricas marcando, assim, o caráter interdisciplinar deste tema. Apesar das diferentes abordagens, o aspecto cognitivo-intelectual e comportamental tem sido o foco central das investigações. Evidencia-se a ausência de um aprendiz capaz de gerar modos singulares de envolvimento com a aprendizagem e, também, desconsidera-se as emoções enquanto qualidade intrínseca ao aprender.

Das referidas abordagens podemos inferir que às emoções, no processo de aprendizagem, são atribuídas uma condição de epifenômeno sendo, em algumas teorias, não reconhecidas em suas articulações com o aprender. Retira-se da emoção o princípio ativo capaz de influenciar e gerar no aprendiz zonas de sentidos subjetivos disparadoras de uma aprendizagem entendida como momento de produção e criação do aprendiz. O olhar para o aprendiz é pautado por um retalhamento em sua constituição global. Não conferem à aprendizagem um ato criativo (Mitjans Martínez, 2006) e, como tal, uma produção de sentido subjetivo (González Rey, 2003).

Diferentes autores para citar alguns: Vygotsky (2003), Kupfer (2003), Bechara (2003), Camargo (2004), Monte-Serrat, (2007), Cunha (2008) Saltini (2008), Porto (2009), têm produzidos trabalhos sobre o aprender nos quais buscam superar a dicotomia cognição-emoção estabelecendo, desta forma, uma relação de mutualidade para estes aspectos.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, os aspectos cognitivo-intelectuais não são desconsiderados, mas compreendidos desde uma articulação sistêmica e complexa com os aspectos emocionais e simbólicos. Esta compreensão

está situada em um caminho epistemologicamente diferenciado dos autores acima. Começando pela conceituação da aprendizagem enquanto produção subjetiva, a Teoria da Subjetividade propõe a aprendizagem como função do sujeito cuja proposta é: *“recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, e não só com o intelecto”* (González Rey, 2006, pp.33-34).

Desta citação extrai-se o entendimento para a aprendizagem como processo subjetivo cujo percurso é caracterizado por uma dinâmica emocional e simbólica a qual preenche, em uma lógica configuracional própria, os sentidos subjetivos que emergem no aprendiz em sua relação com o aprender. Tais sentidos, em função de suas múltiplas origens, não são lineares à atividade em questão, mas articulados aos diferentes outros momentos ou eventos caracterizados pelas produções de sentidos subjetivos ao aprendiz como sua família, os laços sociais, a escola, dentre outros. Nesta direção, González Rey (idem, p.34) registra que as emocionalidades experimentadas pelo estudante no curso de sua aprendizagem estão:

*“Associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas com emoções que têm origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida.”*

Entendemos, então, que a dimensão emocional e simbólica humana confere a determinada atividade certa qualidade que não se configura de maneira isolada e dissociada de outras atividades da pessoa. A dinâmica subjetiva implicada na aprendizagem está perpassada por outras ações caracterizadas emocional e simbolicamente, como, por exemplo, por processos de fantasias e imaginações que são inseparáveis de qualquer expressão criativa.

Considerando que as emoções são, como apresentadas na Teoria da subjetividade, “*unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes desta ecologia*” (González Rey, 2005a, p.242), e que também “*caracterizam o estado do sujeito ante toda ação*” (Idem), compreender a aprendizagem musical como atividade humana emocional e simbolicamente demarcada implica em avançar em relação às pesquisas de base tecnicista e cognitiva que têm orientado muitas das investigações nesta área, gerando novas zonas de sentido ao tema. É posicionar o aprendiz, globalmente constituído, enquanto elemento principal no processo o qual imprimirá uma singularidade a seu percurso escapando aos estereótipos redutores dos diferentes modos de aprender.

O caminho da subjetividade na aprendizagem propicia uma visão a respeito do aprendiz que não se coaduna com o olhar coletivizado, homogêneo, simplificador que estão na origem do estabelecimento de categorias modeladoras do estudante a partir de seus elementos comuns. Não há, desde a subjetividade, elementos experienciais que possam ser definidos como os mesmos para diversas pessoas por mais concreto que sejam suas vivências. As atividades humanas, como a aprendizagem, não são configuradoras do aprendiz.

Tomando emprestado de uma citação anterior, a aprendizagem não tem uma configuração subjetiva que lhe seja inerente, isto é, o modo como o aprendiz aparece configurado na aprendizagem é uma resultante de suas produções de sentidos subjetivos no curso do aprender os quais emergirão da articulação emocional e simbólica presentes no ato de aprender e que não estão limitados a este.

Caminhando com a Teoria da Subjetividade temos uma proposta teórica que possibilita a abertura de um canal de produção do conhecimento sobre um aspecto do real o qual não é uma transposição direta do estudado ao modelo teórico. Este não formula as bases conceituais nas quais o que se busca conhecer é formatado. O conhecimento produzido emerge como produto de uma articulação viva e dinâmica entre o pensamento crítico, reflexivo, criativo do pesquisador com a teoria e a metodologia implicada no curso da investigação. Os elementos informacionais que aparecem no percurso acima são indicadores para a elaboração de um provável conhecimento e não sua expressão imediata.

Ao tema da aprendizagem, enquanto produção subjetiva, a teoria direciona-se a uma produção de conhecimento a partir das singularidades dos estudantes neste processo, ou seja, a via para o conhecimento parte da perscrutação da relação do aprendiz com o aprender e não de uma caracterização objetiva do que implica ser este ato. Mesmo que conceituações sejam atribuídas como caracterizadoras para aprendizagem, por exemplo, envolvimento, dedicação, perseverança, os elementos que as constituem são de ordem subjetiva posto que estes modos nascem dos sentidos subjetivos alimentadores de configurações subjetivas nomeadas enquanto envolvimento, dedicação e perseverança.

Para Tacca e González Rey (2008), “*a aprendizagem acontece na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos que integram a subjetividade social e individual*”. Assim, evidenciam-se as emoções como uma qualidade inseparável e dinamizadora do processo de aprendizagem o qual está articulado com os diferentes momentos históricos do aprendiz e de significação da experiência com o aprender. Em tempo, a significação citada não diz de um processo racionalmente definido, mesmo que elementos desta ordem participem de

sua elaboração. Ela implica um produto oriundo do jogo constante e transformador entre a subjetividade individual e o social desenvolvido desde as bases emocional e simbólica.

Aprender é ato e resultado de um estudante subjetivamente configurado nessa trajetória cuja articulação emocional e simbólica engendram sentidos subjetivos definidores de seus modos de relação com aprendizagem sem que sejam diretamente oriundos desta, posto que, a subjetividade recebe seus contornos marcados por uma relação complexa e recursiva entre as diversas dimensões individuais e sociais.

Em suma, a Teoria da Subjetividade assinala uma virada epistemológica para a compreensão da aprendizagem e das emoções enquanto produções subjetivas no que se desvincula das abordagens cujo centro gerador do conhecimento são as caracterizações objetivas definidoras do processo as quais *a priori*, sinalizam as mais diversas tipologias de estudantes separando-os em classificações subjetivamente esvaziadas.

*A questão da subjetividade e da emocionalidade nas pesquisas sobre a aprendizagem musical.*

Em nossa dissertação de mestrado com o objetivo de subsidiarmos nossa investigação quanto às implicações das emoções no ensino da música, realizamos buscas em diferentes bancos de dissertações e teses das diversas universidades federais que possuem cursos de pós-graduação em música. Outra fonte de nossa busca foram os variados periódicos destinados às produções acadêmicas na área. Uma gama de trabalhos a respeito do tema ensino-aprendizagem foi encontrada, entretanto, não tinham por foco de pesquisa a temática que à época investigamos.

Importante registrar que nosso foco era somente a dimensão ensino, mas dentre as palavras-chave utilizadas nas buscas, tínhamos a aprendizagem.

Porém, ao investigarmos no banco de teses e dissertações da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na qual realizamos o mestrado, encontramos a dissertação de Braga (2009) cujo tema foi “*Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*”.

Os dois levantamentos realizados por Fernandes (2000, 2007) quanto às dissertações e teses registradas junto ao CNPq revelam uma lacuna quanto às discussões teóricas sobre as implicações das emoções na questão ensino-aprendizagem musicais.

Atualmente, na pesquisa de doutorado que realizamos junto à faculdade acima citada, nos orientamos à investigação das emoções e do subjetivo no processo de aprendizagem musical. Em nosso levantamento encontramos alguns trabalhos que apresentam o termo subjetividade, mas nenhum deles está associado enquanto uma categoria como proposta pela Teoria da Subjetividade.

Foi com o trabalho de doutorado de Marques (2010), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que pudemos constar a presença da Teoria da Subjetividade como aporte teórico de sua investigação. No levantamento realizado pela autora quanto às abordagens da subjetividade na área musical alguns trabalhos foram encontrados (Rosa, 2005; Muller, 2003; Alves, 2005; Pederiva, 2005), entretanto, a subjetividade não foi considerada como categoria teórica capaz de permitir uma inteligibilidade epistemologicamente diferente para a questão da aprendizagem musical. O termo aparece, em linhas gerais, como consagrado no pensamento dominante, ou seja, o subjetivo como algo intrínseco à pessoa, adjetivando assim, aspectos pessoais.

Enfim, os trabalhos de Braga (2009), Marques (2010) e Caires (2011), sinalizam, salvo engano, as primeiras incursões conferindo às emoções e à subjetividade a centralidade em suas investigações na produção acadêmica brasileira relacionadas à aprendizagem-ensino da música.

Com o objetivo de continuar as investigações iniciais fundamentadas na Teoria da Subjetividade e, mais especificamente, produzir novas inteligibilidades para a questão da aprendizagem musical que avancem na geração do conhecimento em relação às abordagens cognitivas e técnicas, tomamos a aprendizagem e as emoções enquanto produções de sentidos subjetivos, entendimento esse que traz o aprendiz como sujeito de seu processo de aprendizagem. Nessa direção, aquele que aprende o faz marcando sua trajetória de aprendizagem por emocionalidades e processos simbólicos que emergem não só de sua relação com o aprender, mas também, são oriundos e articulados com as emocionalidades engendradas em outras esferas constitutivas do aprendiz.

As produções de sentidos subjetivos imprimirão ao processo acima uma singularidade a qual nos apresenta cada aprendiz configurado subjetivamente com o aprender, transformando a aprendizagem musical ou de outra área, em um processo rico e complexo não pelas características concretas que as distinguem, mas pelas possibilidades de gerar conhecimento para um percurso singularmente constituído. Em tempo, o singular aqui não é sinônimo de individual, posto que é, ao mesmo tempo, individual e socialmente configurado.

A definição ontológica para a psique humana apresentada na perspectiva teórica em questão tem como desdobramento o caráter gerador do psiquismo humano, ou seja, a psique deixa de ser um reflexo das situações exterior respondendo a estas em uma relação de causa e efeito. Seu caráter gerador aponta

que as experiências vivenciadas pela pessoa não expressam diretamente o fato vivido, mas emergem de uma articulação emocional e simbólica da psique com o caráter subjetivo da experiência os quais darão os rumos significativos do vivido para a pessoa.

Nessa direção, no caminho de sua aprendizagem musical o estudante não responde linearmente a ela desde uma elaboração significativa conscientemente produzida. Sua organização subjetiva ao longo do processo articulada à dinâmica psicológica, serão os elementos que permitirão ao pesquisador uma produção de conhecimento que considere a atividade em questão o resultado dessa dinâmica subjetiva e não sua geradora.

Entendemos que a Teoria da Subjetividade abre um canal para a produção do conhecimento na área musical que possibilitará expandir o que até aqui tem sido produzido acerca da aprendizagem musical visto que, seu referente epistemológico demanda novos modelos teóricos e metodológicos ao enfrentamento do tema. Modelos e metodologias que sejam elementos vivos e dinâmicos na articulação com o estudado. Nisso reside o valor heurístico das categorias que compõem uma teoria permitindo a esta ser um sistema pulsante na compreensão das múltiplas vias em que as diferentes dimensões do real se organizam nas experiências subjetivas vividas por cada um de nós.

O entendimento da aprendizagem musical orientado nas categorias sentido subjetivo, configuração subjetiva, bem como, nas conceituações das emoções e da aprendizagem com apresentadas na Teoria da Subjetividade, estimulam um modo desafiador, crítico e reflexivo para pensarmos tal aprendizagem a partir dos sujeitos que as vivencia, os quais conferem a ela, uma qualidade subjetiva transformadora

do paradigma objetivista, mecanicista, conteudista, tecnicista, cognitivista marcadores de muitas abordagens ao tema.

Nessa perspectiva teórica, suas categorias põem na via principal de investigação o caráter subjetivo das atividades humanas de modo a ressaltar a singularidade e complexidade qualificadoras destas, a partir de uma definição ontológica para a psique humana. A proposta é apreender os diferentes aspectos do real desde sua organização subjetiva no sujeito e não ser uma tradução direta da relação da pessoa com os diversos campos concretos de experiência.

## *OBJETIVOS*

### *Objetivo Geral*

O presente trabalho tem por objetivo investigar a aprendizagem musical enquanto processo subjetivamente configurado.

### *Objetivos Específicos*

- Explicar as configurações subjetivas de cada aprendiz no processo de aprendizagem musical;
- Compreender como as disposições emocionais tonalizam a relação do estudante com o estudo da música;
- Apresentar alguns sentidos subjetivos emergentes no processo de aprendizagem de cada estudante.

## **METODOLOGIA**

*A Epistemologia Qualitativa: o suporte metodológico para a produção do conhecimento.*

No desenvolvimento de uma pesquisa científica temos, na metodologia, um momento fundamental para a investigação e conseqüente produção de conhecimento a respeito do estudado. Diferentes caminhos investigativos podem ser elaborados a partir de referenciais epistemológicos diversos os quais conferirão à metodologia uma limitação ou maior amplitude à construção de visibilidade ao problema. Outra questão importante e que tem a ver com o plano metodológico, é a definição ontológica do que se quer conhecer.

Então, temos um tripé ontológico, epistemológico e metodológico indispensável à geração do conhecimento os quais, assim acreditamos, devem ser percebidos pelo pesquisador enquanto instâncias abertas e sensíveis aos movimentos do real sendo, dessa forma, susceptíveis de transformações nos paradigmas que os conformam já que o real, por sua característica dinâmica e mutante, é sempre mais complexo que as formas teóricas de apreendê-lo. Entretanto, esta posição não tem sido um marco característico do pensamento científico no curso da história. Em função de alguns fatores, por exemplo, a base epistemológica, muitas metodologias são uma espécie de definidores *a priori* do pesquisado gerando, um conhecendo a partir dos dados expressos como resultados da aplicação instrumental dos recursos de pesquisa.

A produção do conhecimento foi, em diferentes campos das ciências sociais, sinalizada por um positivismo que, embora em suas origens tenha ido contra a definição de causas últimas e, portanto, de verdades universais, sendo uma reação contrária à metafísica teleológica, a forma como o empírico foi institucionalizado trouxe novamente a metafísica da verdade ao campo das ciências o qual se

caracterizou pela produção de verdades, certezas, objetividades, totalidades, polaridades, a relação causa-efeito, que deram forma ao pensamento científico na história da ciência moderna.

Porém, ainda na própria Modernidade esses princípios foram postos em xeque pela mecânica quântica, cujos desafios estimularam o desenvolvimento da Filosofia na ciência pós-positivista. Com o advento do pensamento dito pós-moderno ou contemporâneo, uma crise paradigmática se instalou no posicionamento científico anterior. Tal crise evidenciou a necessidade de pensarmos o real desde outras perspectivas epistemológicas considerando a multiplicidade dos fenômenos que constituem aquilo denominado realidade.

Nessa direção Morin (2006), ao debater o pensamento complexo para a geração de conhecimento, nos aponta para este enquanto produção constituída de heterogeneidades inseparavelmente associadas cuja compreensão, escapa a qualquer tentativa teórica de circunscrevê-lo em termos finais, acabado, conclusivo. Por este caminho a produção do conhecimento científico, em especial, nas ciências sociais, deixa de andar por alicerces seguros como aqueles inspirados no positivismo e passa a ter a dúvida e a relatividade como parceiras inevitáveis na produção do conhecimento. A certeza cede lugar à incerteza que ao mesmo tempo revela a dúvida e possibilita a investigação, a invenção e a reflexão. Lembrando Demo (2000) no livro **Certeza da Incerteza**, hoje se tem certeza da incerteza, tanto que a ciência se põe a desfazer as certezas para continuar ciência. Ainda segundo este autor, o conhecimento que fabrica certezas nega a si mesmo, pois, depois da certeza, nada tem a conhecer.

O conhecimento, em virtude do caráter dinâmico da realidade, está vinculado às condições histórica, social e cultural. Desse modo, ele é produto

construído pelo homem, para o homem e com o homem, trazendo em si, as diferentes marcas de um espaço-tempo as quais são reveladoras das fragilidades e potencialidades do conhecimento ao longo da história humana cujos desdobramentos têm gerado novos nascimentos epistemológicos orientados às inteligibilidades dos fenômenos humanos e sociais. Citando Boaventura Sousa Santos (2006), as novas emergências epistemológicas sinalizam a necessidade de um “*conhecimento prudente para uma vida decente*”. No pensamento científico da atualidade, a teoria científica tem sido pensada, em algumas abordagens, como algo vivo, em movimento, dinâmico e não estático e terminal.

O surgimento de novas bases epistemológicas orientadas à geração de inteligibilidades expressas em teorias caracterizadas enquanto sistemas abertos, dinâmicos, em transformação, posto que em constante articulação com o social e a cultura, visa romper com o pensamento linear e correlacional que associa diretamente os fatos e atividades da vida humana às suas causas. O conhecimento, como lembra Fourez (1995), é socialmente construído e significado. Deste modo, atribuir a ele o caráter de absoluto é desvinculá-lo de qualquer outra coisa. Significa não considerar que o modo como pensamos os mais diferentes temas da vida está relacionado com o nosso lugar na história e na cultura.

O totalitarismo das ideias não permite aceitar outras vias para ‘enxergarmos’ as especificidades de determinado fenômeno. Logo, as descobertas científicas que se pretendem geradoras de inteligibilidade ao investigado não podem tornar o conhecimento produzido, refém de um sistema teórico pela via do endurecimento conceitual.

Os novos horizontes epistemológico-investigativos que se abriram ao pensamento contemporâneo apontam que a moldura das ciências naturais para

enquadrar os fenômenos humanos e sociais foi quebrada pelas transformações epistemológicas e metodológicas. Trago à lembrança, Gaston Bachelard (2000) em sua obra "**O novo espírito científico**" na qual faz advertências no sentido de desenvolvermos epistemologias particulares aos diferentes campos do conhecimento. Este autor evidenciava assim, sua preocupação ontológica na produção do conhecimento. González Rey (2005b, p.5) no livro "**Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**" considera o apelo de Bachelard como "*a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência*".

Configura-se como desafio metodológico, o estabelecimento de um método científico suportado por um referente epistêmico que auxilie o pesquisador na geração de visibilidade teórica sobre as questões oriundas do empírico sem descaracterizar, ontologicamente, o fenômeno investigado. Então, o método deixará de ser um conjunto de regras cujas orientações são seguidas passo a passo pelo pesquisador na certeza de chegar ao lugar previsto, confirmando, deste modo, suas hipóteses. É indispensável a nós a variedade metodológica.

Na vereda dos desafios metodológicos, as emergências no curso de uma pesquisa vão dando novas configurações ao método até então adotado e, desta forma, requerendo que o pesquisador mantenha ativa sua capacidade criativa e de articulação teórica com o material que vai surgindo. Por esta via, o metodológico surgirá enquanto produto das demandas investigativas às quais estarão sintonizadas com as especificidades do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, a visão instrumentalista e operacional na qual o que se pretendia investigar e conhecer era enquadrado em função do tipo metodológico utilizado e, mais profundamente ainda,

pelas ideias que substanciavam tais métodos, perde sua razão de ser já que ela não dá conta de acompanhar as heterogeneidades que constituem o real.

Os instrumentos devem ser pensados no sentido de permitirem ao pesquisador gerar as informações sobre os quais a produção teórica se realizará. Não podemos esquecer que um elemento fundamental para o enriquecimento dos procedimentos metodológicos e da pesquisa como um todo é a capacidade criativa do pesquisador no sentido de elaborar recursos que possam melhor significar as informações que são naturalizadas no conceito de “dado”. Nessa direção, os instrumentos não devem afinar o fenômeno em estudo a eles, e sim, os primeiros é que precisam ser ajustados ao segundo, pois deste modo, o pesquisador estará atendendo àquilo que emerge na processualidade da investigação possibilitando maior compreensão.

As metodologias estão vinculadas aos tipos de pesquisas: quantitativo ou qualitativo. Discussões sobre qual destes seria ou é a mais eficaz na produção científica foi e tem sido marcada por embates nos quais os defensores da primeira abordagem criticam a pesquisa qualitativa por sua falta de rigor metodológico e debilidades nos critérios de investigação, dentre outras questões. Os praticantes da pesquisa qualitativa enxergam na primeira uma aridez para a investigação de fenômenos humanos e sociais já que os dados destes fenômenos não se prestam à mensuração, validação e reprodução. Ainda, na esteira dos debates, Creswell (2007) aborda outra via metodológica para a produção do conhecimento científico na qual tanto as medidas fechadas quanto as observações abertas dialogariam. Tal abordagem tem sido nomeada de quali-quanti.

Focando na pesquisa qualitativa a qual caracteriza o tipo por nós adotado em função da especificidade ontológica de nosso “objeto”, implica destacar que o

termo qualitativo, em função dos múltiplos usos e significados adotados ao longo da história e sua concepção nas diversas disciplinas, tem difícil definição (Esteban, 2010; González Rey, 2005b). Contudo, Denzin e Lincoln (2006, p.23), registram que a palavra qualitativa implica uma *“ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”*. Quanto à definição os autores propõem algo genérico:

*“A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (idem, p.17).*

Da primeira citação de Denzin e Lincoln destacamos o caráter qualitativo de uma entidade que nos permite pensar na direção de uma definição ontológica para o estudado, ou seja, a especificidade que o caracteriza a qual apontará para novos arranjos metodológicos que valorizem tal qualidade. Outro destaque é a consideração da impossibilidade de aplicar procedimentos de medição àquilo que em origem, escapa a qualquer tipo de medida. Quando mencionam os processos e significados de uma pesquisa, sinalizam o rompimento com a ideia de uma produção de conhecimento engendrado apenas pelos dados coletados.

Quanto à segunda citação temos uma noção de pesquisador não mais imune ao mundo no qual está inserido. Esse pesquisador não é um sujeito asséptico, isolado em outra dimensão fora do mundo em que ele mesmo transita. Podemos inferir a ideia de um pesquisador que é atravessado pelas diferentes questões que compõem o mundo no qual está situado e, dessa forma, o conhecimento produzido está também, subjetivamente atravessado. Os autores

fazem menção a um elemento que parece ser central nas pesquisas de tipo qualitativa: o caráter interpretativo, ou seja, o que se conhece não está no “dado” coletado, mas na produção significativa sobre o investigado.

Na direção da querela entre pesquisa quantitativa e qualitativa, atendo-me na discussão de uma das críticas qual seja, a de que a pesquisa qualitativa é subjetiva e, portanto, tendenciosa já que é atravessada pela subjetividade do pesquisador, deixando-a vulnerável às mudanças de teor ideológico, filosófico, político, emocional, citando apenas alguns, do investigador (Stake, 2011; Lincoln e Guba, 2006).

A ênfase na atribuição da pesquisa qualitativa enquanto subjetiva, evidencia que a pesquisa de tipo quantitativa não implicaria os atravessamentos subjetivos do pesquisador sendo, então, junto com outros elementos, objetiva e com valor científico. Entretanto, Lincoln e Guba (2006, p.185) registram que o problema da subjetividade e sua respectiva tendenciosidade na pesquisa qualitativa tem uma longa história teórica, mas advertem que na dualidade pesquisa quantitativa (objetiva) e qualitativa (subjetiva) estão:

*“Convencidos de que a objetividade é uma quimera: uma criatura mitológica que nunca existiu, salvo na imaginação daqueles que acreditam que o conhecimento possa ser separado do conhecedor”.*

Direcionando-nos às pesquisas no campo da música, Freire (2010, p.12), na introdução de um conjunto de textos produzidos por diferentes autores no livro **“Horizontes da Pesquisa em Música”**, registra que a proposta é:

*“Enfatizar o tratamento da questão (a pesquisa em música) no que se refere à ênfase que a pesquisa qualitativa dá à subjetividade, aqui entendida como perspectiva subjetiva, simultaneamente individual e social, já que a*

*perspectiva individual é condicionada culturalmente, sendo construída na interação das diversas subjetividades individuais na cultura”.*

Na sequência do texto, a autora faz referências à pesquisa qualitativa como abordagem subjetivista (Idem, p. 13). Trazemos tal colocação não com o intuito de desconhecer ou desqualificar qualquer outra concepção de subjetividade que não caminhe no entendimento da mesma enquanto definição ontológica para o psiquismo humano que, no entanto, não se reduz ao intrapsíquico. Fazemos no sentido de demarcar que nossa pesquisa, embora associada à área da música, sendo de tipo qualitativo, tem, como já apresentado, outra concepção teórico-epistemológica para a categoria subjetividade. Então, a subjetividade é assim conceituada:

*“A organização dos processos de sentidos e significados que aparecem e se configuram de formas diferentes em níveis diferentes no sujeito e na personalidade assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.” (González Rey, 2005a).*

Na articulação entre as citações de Freire e González Rey temos que o termo subjetividade não corresponde ao mesmo entendimento visto que na primeira, parece sinalizar uma adjetivação a um tipo de pesquisa enquanto no segundo é uma categoria teórica. O que é percebido por pesquisa subjetiva ou qualitativa em Freire, difere da pesquisa qualitativa em González Rey posto que neste, qualitativo e subjetivo não são sinônimos e também que o subjetivo diz da forma como o sujeito configura suas experiências de sentidos subjetivos.

Outro ponto que difere entre os autores é que em Freire temos a subjetividade como sendo simultaneamente individual e social e condicionada pela cultura. Em González Rey há uma concordância quanto ao caráter individual e social

na constituição da subjetividade, entretanto, o que está definido por subjetividade é ontologicamente diferente neste autor. Freire parece considerar a subjetividade enquanto condicionada pela cultura, ou seja, produto desta. Porém, González Rey (2005e, p. 28-29) assinala que *“a subjetividade não é produto da cultura, é ela mesma constitutiva da cultura (...)”*.

O autor (idem, p38) ainda nos lembra que *“a subjetividade individual se constitui em um indivíduo que atua como sujeito graças a sua condição subjetiva”*, não sendo, portanto, somente resultado direto da interação entre diversas subjetividades como expresso na citação de Freire. Por fim, as referências que faremos ao termo subjetividade, subjetivo, configuração subjetiva e sentido subjetivo no curso de nossa pesquisa sobre a aprendizagem musical, estão epistemologicamente demarcados desde outra perspectiva.

Neste tópico metodológico, até aqui, buscamos estabelecer uma trajetória breve que permita situar o leitor em algumas das diferentes questões que envolvem a definição e presença de uma metodologia no curso de uma pesquisa. A seguir, demarcaremos o porquê nos apoiamos na Epistemologia Qualitativa como sustentação metodológica adotada.

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2005c) nos diz de um suporte epistemológico-metodológico orientado a acompanhar as expressões subjetivas nas pesquisas apoiadas na visão da Teoria da Subjetividade. Com esta proposta o autor sinaliza que a especificidade de um tipo de fenômeno investigado requer uma metodologia que corresponda a essa especificidade, ou seja, o metodológico tem que ser pensado em articulação com a qualidade do estudado. No caso da Teoria da Subjetividade, a definição ontológica dada à psique humana

rompe com a ditadura instrumental presente em outros tipos de abordagens metodológicas.

González Rey (2005d, p.28) afirma que propõe com a epistemologia qualitativa *“uma forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social”*. Podemos notar a preocupação com uma metodologia que seja formatada ao tipo de informação vinda das expressões subjetivas e não o contrário. Assim, temos que o metodológico pode se configurar tanto como limitador à informação quanto potencializadora da mesma. No sentido da potencialização da informação é que caminha a epistemologia qualitativa como apresentada pelo autor (2005c, 2005d). Na citação descrita ressoa a advertência de Bachelard à necessidade de campos diferentes do conhecimento produzirem epistemologias particulares.

A epistemologia qualitativa apresenta três princípios quais sejam: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o singular como fonte legítima de informação e o aspecto processual dialógico na produção do conhecimento, sobre os quais passamos a discorrer.

O caráter construtivo interpretativo do conhecimento é definido enquanto produção humana dinâmica que não se define de modo direto pelos resultados alcançados através de diferentes instrumentos utilizados na pesquisa, mas pela produção interpretativa do pesquisador o que faz deste, um sujeito ativo neste processo de produção rompendo, assim, com aquelas ideias nas quais o pesquisador é concebido enquanto agente “neutro” na produção do saber. A consideração do singular como fonte legítima de informação escapa à exigência quantitativa como elemento de base para uma pesquisa ou, até mesmo, para

validação dos dados desta. Assim, o valor do singular se expressa pela qualidade das expressões que emergem no processo de pesquisa e que convergem para a produção teórica.

Por fim, o aspecto processual dialógico na produção do conhecimento diz da dimensão interativa que envolve ambos os sujeitos da pesquisa na qual se torna indispensável o estabelecimento de linhas de comunicação entre os sujeitos de modo a permitir, ao pesquisador, conhecer as produções de sentido subjetivo dos pesquisados.

A metodologia utilizada a partir do referencial epistemológico anteriormente citado, não se define pelos tipos instrumentais utilizados no processo de investigação, mas sim *“por el diseño de las situaciones interactivas donde instrumentos adquirirán sentido para los sujetos estudiados”* (González Rey, 1997, p.378).

Desse modo os instrumentos não mais o são apresentados anteriormente à pesquisa como elementos já definidos e, até mesmo, definidores dela. Os instrumentos emergirão na medida em que as necessidades da investigação assim requererem já que é, na dinâmica relacional dialógica entre investigado e investigador, que se terá os elementos necessários à construção ou reformulação do instrumental ora utilizado, visando o favorecimento das expressões de sentidos subjetivos do pesquisado. Isto não implica dizer que o pesquisador comece seus trabalhos sem um instrumento em mente. Implica sim, em que o valor das informações que surgem com o uso de determinado recurso instrumental não é dado diretamente por este, mas pela qualidade das informações e a capacidade interpretativa do pesquisador.

Assim, a produção do conhecimento requer do pesquisador certa dinâmica de pensamento e de criação, capaz de permitir novas zonas de inteligibilidade sobre determinado fenômeno pesquisado, gerando novas produções teóricas sobre os diversos fenômenos produzidos pelo homem que o afetam tanto individualmente quanto coletivamente.

Na perspectiva epistemológica apresentada, o conjunto instrumental utilizado na produção do conhecimento é guiado pelo trabalho ativo e criativo do pesquisador ante as emergências informacionais que ocorrem no processo de pesquisa, em decorrência da comunicação estabelecida entre os atores envolvidos neste processo. As qualidades destas informações são expressas na medida em que elas representam sentidos e significados para os sujeitos pesquisados e que se convertem, pela construção interpretativa do pesquisador, em elemento singular para a elaboração teórica.

Desta maneira, como dito, não é o instrumento em si quem dá a qualidade das informações que sustentarão a constituição de um novo conhecimento após uma “coleta de dados”. Os instrumentos deixam de ter validade em si mesmos e passam a atender àquilo que se apresenta no percurso de uma investigação científica, ou seja, a pesquisa, na perspectiva epistemológica qualitativa, não é mais uma refém da ditadura instrumental. Os instrumentos passam a ter caráter dinâmico e fluido, pois é pensado no sentido de acompanhar as necessidades da pesquisa. Segundo González Rey (2002, p.40):

*“Los instrumentos dentro de la investigación cualitativa inspirada em la epistemología cualitativa, nunca son um fin em sí mismo, ni uma fuente directa de resultados, como ellos han sido usados por la psicología de forma muy generalizada: los instrumentos, además de ser uma via de información, representan um momento importante em el desarrollo de los sistemas de comunicación presentes em la investigación”.*

González Rey (2005a, p.77) afirma que a definição instrumental, na perspectiva epistemológica aqui apresentada, “*estará influenciada sempre pelas necessidades do pesquisador no curso do processo de pesquisa*”, ou seja, os instrumentos ganham importância na medida em que os diálogos e seus desdobramentos assim exigirem e tais exigências, são realizadas ou não pelas decisões do pesquisador.

### *Os participantes*

Neste trabalho foram convidados três estudantes de música. O contato inicial foi feito com breve conversa sobre a pesquisa ao que se seguiu um convite formal no qual explicitamos, um pouco mais, nossa proposta investigativa. Também, enviamos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido no qual fica manifesta que a participação dos mesmos é voluntária podendo eles desistirem do trabalho sem nenhum tipo de ônus. Este documento também registra o compromisso ético do pesquisador para com os participantes.

Os participantes estão assim caracterizados: **a)** Márcia, 39 anos, começou seus estudos de música de maneira informal, numa instituição religiosa e, no curso de sua história, estudou em duas instituições formais de ensino sendo uma de nível técnico e a outra de nível superior. Atualmente, é musicista militar, dividindo seu tempo com as atribuições de mãe, esposa, administradora da casa, arranjadora musical, percussionista e baterista em diferentes grupos, e dá sequência aos estudos de música aprimorando seus conhecimentos em diferentes disciplinas daquele saber; **b)** Otávio, 40 anos, deu seus primeiros passos musicais na igreja, foi músico militar por quatro anos, sempre atuante no cenário musical da cidade em

diferentes oportunidades. Atualmente, é estudante numa escola técnica de música, professor de música em escola particular, ocupando seu tempo também, com as atribuições paternas, é casado e, recentemente, ganhou bolsa de estudo numa instituição superior particular para o curso de Licenciatura em Música; **c)** Alberto, 39, teve seu interesse pela música despertado pelos amigos e familiares, teve aulas particulares de música, passando pela escola pública de ensino da música em níveis básico e técnico, e, atualmente, dá sequência aos estudos em universidade federal. Também ministra aulas de música em escola privada.

### *Os instrumentos*

Demos início ao trabalho empírico, realizando um encontro individual denominado “**conversa aberta**”<sup>1</sup> a qual se constitui de procedimento conversacional não orientado pela forma padrão que caracteriza a entrevista. Com este instrumento buscamos dar os primeiros passos rumo ao tema de nossa investigação e às questões a ela pertinentes sem estabelecermos, necessariamente, uma dinâmica de perguntas e respostas. As expressões surgidas com o uso deste instrumento se unirão às outras expressões advindas de outros instrumentos, constituindo-se em informações possíveis de engendrar as produções de sentidos subjetivos ao investigado.

A quantidade dos encontros não foi definida *a priori*, mas derivada da necessidade de buscarmos por outras expressões de sentidos subjetivos que permitissem, com o uso daquele instrumento, o fortalecimento das hipóteses teóricas emergentes. Tal busca não está orientada à validação ou confirmação das expressões de sentidos subjetivos surgidas, senão que, destina à confecção de

---

<sup>1</sup> A sequência textual na qual aparecem os instrumentos, não guarda relação com a dinâmica de uso dos mesmos no curso da pesquisa.

outras expressões cujos elementos de sentidos subjetivos possam substanciar as hipóteses em questão. Assim, não só as expressões que aparentemente caminham numa mesma direção, mas aquelas que parecem apontar para a direção contrária, podem gerar elementos de sentidos subjetivos que se organizarão na configuração subjetiva atual da pessoa ante certa atividade.

Outro instrumento utilizado o qual aparece em diversos trabalhos na perspectiva aqui assumida, é o “**completamento de frases**”. Este é estruturado a partir de indutores diretos ou indiretos orientados a facilitar as expressões de sentidos subjetivos dos participantes. A elaboração deste instrumento deu-se articulando alguns possíveis indicadores percebidos nas conversas abertas iniciais ea base teórica. Embora os indicadores advindos das conversas abertas sejam diferentes em cada participante, optamos por elaborar um instrumento que apresentasse os mesmos indutores a todos os participantes, não no sentido de buscarmos convergências, visto que as produções de sentidos subjetivos não expressam relação direta com a pergunta, questão ou fato apresentado. Portanto, não é o indutor que define a expressão subjetiva gerada.

Pedimos aos participantes que escrevessem uma “**redação**” sugerindo o tema “**Minha história com a aprendizagem musical**”. Com este instrumento objetivamos um canal que, diferentemente da conversa aberta marcada, pelo contato direto com o pesquisador, possa permitir ao participante outro ritmo para pensar, refletir e se expressar a respeito do tema. Oportuniza-se um momento que possa ser cadenciado em função da dinâmica de pensamento marcada por idas e vindas, tensões e conflitos das reflexões do participante implicando, uma medida temporal a qual se torna inviável na utilização de um instrumento cuja presença do pesquisador seja inevitável.

O instrumento, “**Repensando o Completamento de Frases**”, teve por proposta, retirarmos e enviarmos aos participantes aqueles indutores do instrumento original, o **completamento de frases**, cujas respostas apresentadas foram consideradas elementos hipotéticos potenciais à emergência de indicadores na direção da interpretação nascente. As respostas a este instrumento foram dadas na presença do pesquisador gerando uma dinâmica conversacional a qual desdobrou-se noutro momento rico em informações. No curso daquela, as novas expressões eram recebidas pelo pesquisador na articulação com outras expressões apresentadas noutros instrumentos, como também, com as elaborações teóricas do momento. Em consonância com a epistemologia qualitativa, tal dinâmica, no uso dos instrumentos, está caracterizada pela processualidade dialógica e pela articulação dialética e recursividade entre os momentos empírico e teórico.

Já o instrumento que nomeamos “**autorretrato**”, constituído por duas questões: **a) como me vejo enquanto estudante de música; b) como gostaria de ser enquanto estudante de música**- foi utilizado em momento avançado da investigação por entendermos, em função das elaborações teóricas vigentes, ser o momento para oferecer aos participantes outra oportunidade de reflexão sobre seus respectivos processos de aprendizagem musical, o qual pudesse embasá-los na confecção crítica de suas respectivas autoimagens, potencializando ao pesquisador a percepção de novos elementos de sentidos subjetivos dinamizadores do modelo teórico em construção.

Fruto dos diálogos e reflexões com nosso orientador sobre o material teórico até então construído, apresentamos aos participantes o instrumento **se eu fosse!** Nele solicitamos aos participantes para que se colocassem na posição hipotética de diretores, supervisor ou coordenador pedagógico de uma escola de música a partir

da qual, expressassem sobre questões concernentes à aprendizagem musical. A intenção era sinalizar as tensões e conflitos dos participantes em ambas as situações (aprendizes/diretores/supervisores/coordenadores) quanto à aprendizagem musical e, como este material se desdobraria na articulação com o conjunto das expressões geradas noutros instrumentos.

É importante, novamente ressaltar, que a presença instrumental respondeu às exigências informacionais dadas pela articulação dos momentos empírico e teórico e que, não necessariamente, os instrumentos serviram de modo igualitário e padronizado a todos os participantes, bem com, as expressões desses não foram ou serão as mesmas em virtude do uso de um mesmo instrumento. Deste modo, buscou-se considerar o valor das expressões singulares como fonte legítima de informação para a produção do conhecimento, como expresso num dos princípios da epistemologia qualitativa. Ainda nesta perspectiva, nem toda informação gerada se converte em expressões de sentidos subjetivos. Assim, as expressões subjetivas se concretizarão como resultado do interjogo informacional dinâmico nos diferentes momentos da pesquisa.

Com a proposta da Epistemologia Qualitativa a pesquisa é caracterizada por dinâmicas que tornam sua realização um desafio ao pesquisador visto que seu envolvimento não se dá de modo distanciado de todo um cenário constituidor da investigação. Sua participação requer uma capacidade para uma interação crítica, reflexiva e produtora de novos caminhos ao estudado bem como, sensibilidade às expressões de sentidos subjetivos dos participantes já que destas, em associação com o teórico, partirão os elementos fundadores à construção da informação e consequente geração de inteligibilidade.

A investigação nessa abordagem implica em importante deslocamento do centro gravitacional da produção do conhecimento do plano empírico para o teórico (González Rey 1999, p.56). Então, deixa de ser o momento empírico o legitimador do conhecimento o qual passa a ser resultado das confrontações, das tensões entre aquele momento e o teórico. Nessa direção a verificação entre o teórico e o empírico a qual caracteriza a produção de conhecimento de base positivista, cede espaço à construção de modelos teóricos com os quais o real possa ser acompanhado e não o inverso.

Por fim, os princípios da Epistemologia Qualitativa implicam em que o metodológico é indissociável do epistemológico, isto é, o método se faz na articulação com o fundamento epistêmico não numa relação de verificação, mas de produção de canais propiciadores de novas aproximações ao pesquisado. Outra questão que queremos enfatizar é que o conhecimento gerado sob essa base investigativa não necessita da chamada triangulação (Stake, 2011; Denzin e Lincoln, 2006; Flick, 2009), entendida enquanto a utilização de múltiplos métodos orientados a assegurarem a compreensão, em profundidade, do fenômeno em estudo.

Naquele conceito, parece sobreviver uma “sombra” de base positiva à pesquisa qualitativa assim como, a desconsideração do caráter singular da informação como legítimo à geração do conhecimento o qual é produzido considerando o metodológico, contudo, não é este que, diretamente, “assegura” aquele. Evidencia-se também, que quando tratamos de pesquisa qualitativa não se está a falar de uma mesma base epistemológica e metodológica.

Vamos agora, à construção da informação.

A produção da informação está organizada em três casos singulares de aprendizagem musical. Tal organização visa articular a informação expressa nos

diferentes instrumentos de pesquisa, de maneira a sinalizar as dinâmicas subjetivas no processo de aprendizagem musical de cada participante, objetivando a construção de modelos teóricos os quais possibilitem não só uma compreensão singularizada de cada caso, mas a abertura de novas inteligibilidades ao tema da aprendizagem musical. Assim, tomamos como caso inicial, a história de aprendizagem musical de Márcia.

*Construindo a*  
*Informação*

*O caminho subjetivo da  
aprendizagem musical de Márcia.*

Em nossa primeira conversa, ela descreveu as circunstâncias que a levaram ao envolvimento com a música e, posteriormente, a seu estudo. Vejamos nos trechos a seguir, um pouco desta trajetória:

*“Comecei ainda adolescente, na igreja, me envolvendo com o grupo jovem e aí, apareceu a oportunidade de tocar bateria. Foi algo intuitivo, pois nunca tinha tido aula antes, mas tinha certa coordenação(...). Foi um estranhamento geral, porque não era comum uma mulher tocando bateria, ou seja, uma mulher tocando piano, flauta ou violino até que vai, mas tocando bateria, trombone, tuba, instrumentos que não são vistos como “femininos”, isto gera estranhamento nas pessoas.”*

*“Então, comecei a estudar na igreja com um colega me ensinando alguma coisa. Eu morava numa cidade próxima à Brasília onde não tinha muita opção para avançar no estudo da música. Aí, apareceu a oportunidade de fazer a inscrição para a Escola de Música de Brasília e eu consegui ser sorteada.”*

Na redação intitulada *“Minha história com a aprendizagem musical”*, sobre seus passos iniciais com a aprendizagem musical ela escreveu:

*“Meu primeiro contato com a música aconteceu de forma experimental. Comecei tocando na igreja com outros amigos, tendo a orientação de um baterista do grupo de música da igreja. Depois de um ano apareceu a oportunidade de me inscrever para o sorteio da Escola de Música de Brasília, no qual fui sorteada e comecei a estudar mesmo.”*

Estes relatos descrevem uma trajetória comum na vida de muitas pessoas envolvidas com a aprendizagem musical. Uma das características é certo nível de aprendizagem com o qual algumas pessoas se apresentam no início dos estudos formais em música. Isto é, existe um aprendizado *a priori* alcançado em contatos informais com colegas que já tocam um instrumento, por influência familiar, por observação e imitação, por experiências individuais cuja expressão ‘*aprendi de ouvido*’ é um resumo de tais experiências.

Observamos que o desejo de progredir nos estudos da música a fez buscar uma instituição formal de ensino, fora de sua cidade, e que, a ‘imagem social’ da

posição feminina em relação à prática de alguns instrumentos, não foi obstáculo à continuidade de seus propósitos com a aprendizagem musical, em especial, na manutenção da escolha de seu instrumento embora, tal escolha, assim entendemos, tenha sido inconscientemente questionada. Apresentaremos, no conjunto dos trechos subsequentes, a fundamentação desta afirmação.

Ao começar seus estudos na Escola de Música de Brasília, a participante relata a seguinte vivência:

*“Na verdade, quando fui para a escola eu achava que tocava bateria, então pensei em estudar saxofone ou trompete (...), mas quando cheguei lá, vi que sabia muito pouco do meu instrumento. Então vi a percussão e me encantei com ela e comecei a estudar percussão e bateria. Entrei em contato com uma dimensão da música até então desconhecida para mim, ou seja, tinha que estudar teoria, cantar no coral, assistir concertos, enfim, todo um universo que eu não tinha a menor consciência. Ai eu fui gostando de estudar para aprender e conhecer.”*

Na redação registrou:

*“Como no primeiro semestre a grade era apenas de matérias teóricas e ainda não havia a opção da aula de instrumento, pensei em várias opções para o próximo semestre, quando faria a escolha do instrumento. Até porque muitos deles eu não conhecia e fiquei encantada com as possibilidades que a escola me oferecia. Mas, acabei optando pela bateria e percussão.”*

O contato inicial com a aprendizagem formal da música se traduz numa dinâmica de descobrimentos e revelações que envolvem Márcia em certo ‘encantamento’ por tal aprendizagem orientada pela vontade em estudar para “*aprender e conhecer*”. Podemos pensar aqui que tal orientação não estava somente alimentada pelo encontro concreto com a nova possibilidade de aprendizagem musical. Entendemos nas citações, que elementos de uma ordem emocional e simbólica já se apresentam na base daquilo que por ela é verbalizado na expressão

*“fui gostando de estudar para aprender e conhecer”*. Ou seja, existe uma dinâmica na produção dos sentidos subjetivos naquele momento de sua história, frente à nova oportunidade de aprendizagem, os quais substanciam subjetivamente a expressão em destaque e, assim, singularizam cada experiência. Nestes sentidos se integram aqueles oriundos de sua experiência musical em sua igreja, onde passou a ter mais visibilidade e a formar grupos musicais, e a fazer arranjos musicais para estes grupos.

Agora que estudava música formalmente e continuava a tocar em sua igreja, outras oportunidades musicais foram aparecendo apresentando a ela novos desafios e necessidade de aprofundamento no conhecimento musical. Leiamos o que escreveu na redação:

*“Depois de um tempo surgiu o convite para cantar no coral, formar um grupo vocal feminino que eu fazia os arranjos vocais de forma bem experimental, pois não tinha, ainda, conhecimento harmônico e de arranjos.”*

Assinalamos que a necessidade de aprofundamento no conhecimento musical não é uma resposta direta e exclusiva ante aos novos desafios que se apresentam à nossa participante. Tal, é uma produção subjetiva que responde, por diferentes vias, às expressões emocionais e produções simbólicas da pessoa ante uma atividade, mas que não são desta, diretamente oriundas. Ou seja, as novas produções de sentido subjetivo emergentes de seu progresso no estudo musical, os quais estão articulados aos desdobramentos destes em outras esferas de sua vida, vão engendrando a configuração subjetiva da necessidade mencionada. O conjunto das expressões ao longo deste texto sinalizarão a constituição subjetiva da necessidade referida.

Durante sua permanência na escola, a participante, já com idade para tentar os concursos públicos, assim o fez. Passou em três certames sendo convocada para tomar posse em órgão público federal. Este novo momento em sua vida é uma resposta às preocupações de seus pais com seu futuro profissional e financeiro. Nas palavras de Márcia:

*“Por causa dessa coisa de mercado de trabalho, com 18 anos eu já estava fazendo muitos concursos (...); minha mãe me inscrevia neles porque eu tinha que passar para ter um salário (...); tanto que eu passei em três (risos!); eles tinham uma preocupação caso eu tentasse ganhar a vida com a música!”.*

O emprego público além de uma resposta a seus pais foi, naquele momento, uma resposta a si mesma, pois ainda nesta conversa ao falar de suas aspirações com o estudo da música relatou:

*“Não pensava em fazer curso superior em música, porque achava que não iria sobreviver como musicista. Então, fiz vestibular para direito, economia e, só na terceira tentativa, fiz pra música”.*

Esta fala surgiu como parte de uma resposta ao pesquisador quando este lhe pediu para contar sua trajetória da escola de música rumo a graduação em música. Na redação escreveu:

*“Quanto a universidade, de início, não tinha a pretensão de fazer música e fiz um vestibular para direito e outro pra economia, não sendo aprovada em nenhum deles. Depois disso, resolvi fazer o vestibular pra música e fui aprovada.”*

Ainda na sequência do diálogo anterior ela expressou:

*“Minha intenção com o estudo da música lá na escola, era apenas ter um pouco mais de conhecimento e domínio técnico do meu instrumento. Não*

*“tinha grandes pretensões em ir mais adiante em função do medo de como sobreviver só fazendo música, como já disse.”*

*“Com a segurança do emprego público, pude repensar minhas pretensões com a música e, como já disse, depois de tentar dois vestibulares para áreas diferentes, tentei para música e passei”.*

As quatro últimas citações nos trazem algumas questões que gostaria de, brevemente, destacar aqui. Começo com a presença do discurso dominante em nossa sociedade quanto às “incertezas” de viver ou, usando o termo da participante, “*sobreviver*” da música; as preocupações de muitos pais (como destacaremos mais à frente) quando os interesses de seus filhos pela música ultrapassam a fronteira do *hobby*; o lugar de menos valia conferido pela sociedade à aprendizagem formal da música que acaba por refletir nas políticas públicas da área e, no caso de Márcia, mesmo o “*encantamento*” dito por ela com o início formal de seus estudos em música, esta não foi sua primeira opção ao decidir cursar a universidade.

Estas expressões indicam que a aprendizagem musical formal tinha um objetivo restrito e, assim, Márcia não projetara grandes voos para aquele processo. Inconscientemente, ela busca por um ‘porto seguro’, para em paralelo, dedicar-se ao estudo da música. Neste comportamento subjaz, o indicador de uma subjetividade social que posiciona a música, enquanto aprendizagem e profissão, numa posição de menos valia ou *status* social, representado no termo “*sobrevivência*”.

Ao longo dos vinte anos de nossa experiência como professor de música em uma escola técnica, podemos constatar que muitos adolescentes e jovens que buscam pelo ensino institucional de música, não dão prosseguimento ao mesmo quando se deparam com a escolha de um curso universitário ou com uma posição no mercado de trabalho. Também, muitos adultos buscam por uma aprendizagem

formal em música por diferentes razões, das quais a profissional não ocupa as primeiras posições. Em tempo, não há nenhum problema com isso!

O que quero frisar é que o caso de nossa participante parecia caminhar nesta dinâmica. Contudo, como veremos no transcorrer deste texto, tal perspectiva não se confirmou. Nos quase dois anos como servidora pública, ela continuou nos estudos da música no turno noturno, após cumprir jornada diária de oito horas de trabalho. Como ela disse:

*“No tempo que permaneci no órgão público, continuei na escola de música, no turno da noite, assistindo aula quase dormindo (risos)...O que mais me atrapalhou nesta época era o fator tempo, antes de passar para o vestibular em música, quando passei para um horário especial no meu trabalho.”*

Após um dia de atividade laboral, Márcia reúne forças para frequentar a escola de música à noite mesmo, tendo dito anteriormente, não tivesse grandes objetivos com o estudo da música. Embora em emprego que não tinha relação com a música, ela não se desvencilhou desta. Ouçamos o que nos diz:

*“Por incrível que pareça, aumentou meu nível de atividade com a música. Engraçado que eu fui parar num setor que tinha vários músicos de bandas bem conhecidas aqui de Brasília como o grupo de rock Cachorro das Cachorras, o grupo de pagode Coisa Nossa, a banda de reggae Nat Roots, por exemplo, e daí, rolava uns papos musicais além da escola de música e da igreja onde eu tocava.”*

Pensando algumas das expressões acima parece estar latente na história de nossa participante uma ligação com a música mais estreita do que ela pudesse imaginar à época. A dinâmica que ganha o curso de nossa história é alimentada não só pelos fatos concretos, mas pelas imaginações, fantasias, emocionalidades e produções simbólicas diversas os quais comporão, dialeticamente, a trama subjetiva de cada trajetória singular. Assim, entendemos que no conjunto dos breves relatos

acima configura-se uma dinâmica complexa de sentidos subjetivos que nos ‘guiam’ no curso de nossas atividades e ações ao longo da vida sem deles, nos darmos conta, mas que conferem a cada história textos singulares, levando-nos a abandonar rotas atuais e, a nos engancharmos em novos destinos.

Bom, ao passar para a universidade, novos caminhos e desafios emergiram. Dentre os novos caminhos está a sua mudança de emprego. Márcia vislumbrou no concurso público aberto para a área musical de uma corporação militar, a possibilidade de, como se diz popularmente, unir o útil ao agradável. O útil, a segurança de um emprego. O agradável, além de continuar seus estudos de música universitário, trabalhar profissionalmente com música. A respeito deste concurso ela escreve, na redação, algo que implica sua posição subjetiva com a aprendizagem musical naquela oportunidade:

*“Quando me inscrevi, tinha a intenção apenas de ganhar experiência, pois não me achava qualificada para passar, ainda mais tendo como concorrentes músicos que já atuavam no cenário musical da cidade. Tinha consciência que conseguiria cumprir o edital, mas não que ficaria em primeiro lugar, já que para meu instrumento só tinha uma vaga. Entretanto, fui aprovada na média geral e acabei ficando com a vaga.”*

Durante um de nossos diálogos ao falar deste novo emprego, Márcia expressou:

*“Sou uma musicista-militar e não um militar-musicista.”*

Indagada sobre o porquê desta posição disse:

*“Não tenho problemas com as questões do militarismo como hierarquia, disciplina, horários, ordens, estas coisas. Mas o que dou mais valor no trabalho que faço é a música, é por ela que eu me aplico nos estudos.”*

O êxito no concurso revela que o nível de sua aprendizagem musical não estava tão aquém no sentido de ser um obstáculo à aprovação. As percepções que construímos de nós mesmos e das pessoas à nossa volta não são resultantes diretos de processos de racionalização os quais possam nos dar a exata medida de quem somos, bem como, a condição de uma leitura fiel a respeito do próximo. Elas são constituídas sobre um tecido simbólico-emocional cuja trama é potencializada pela emergência dos sentidos subjetivos no enredo de uma configuração lógica que substancializará as percepções que temos de nós e do outro. Isto é, a racionalização de Márcia sobre sua condição quanto aos conhecimentos musicais para aquele certame, embora subjetivamente configurada, não está desarticulada de outros processos de subjetivação que sustentaram sua *“intenção de apenas ganhar experiência”* com o concurso.

Isto significa dizer que aquelas experiências portadoras de sentidos subjetivos não são, em si mesmas, as ‘responsáveis’ por aqueles sentidos gerados em tal experiência. Tais sentidos subjetivos emergem da congruência entre sentidos subjetivos oriundos das diversas vivências nos diferentes campos da vida, no curso da história. Deste modo, uma experiência subjetivamente situada, ganha novos desdobramentos não previstos, em outros momentos da vida. No curso de quase vinte anos no emprego atual, a autoimagem de Márcia *“sou uma musicista-militar e não um militar-musicista”* é um indicador do lugar de importância da música e do processo de aprendizagem musical que a permitiu alcançar tal saber. Também é indicador da consolidação de uma identidade na qual a música é central em sua relevância como profissional.

Na última citação, a questão da aprendizagem musical aparece subjetivamente configurada no valor do trabalho musical que faz, chegando a atribuir à música um ente dependente de sua aplicação nos estudos. Aqui, o leitor deste trabalho pode me interpelar que a expressão de Márcia é um “modo de dizer”, que não é literal. Porém, é justamente este “modo de dizer” que quero destacar, ou seja, ele implica uma trama subjetiva cuja expressão não a traduz diretamente.

Noutro trecho de sua redação, ela escreveu que o novo trabalho representou um desafio a sua aprendizagem musical uma vez que, de musicista que tocava apenas na igreja, agora ela era considerada uma profissional de uma banda sinfônica militar. Embora tivesse reunido os elementos teórico musical e técnico que lhe possibilitaram aprovação no concurso, ao se deparar com a atividade concreta de seu novo emprego notou os novos desafios os quais envolviam sua aprendizagem musical. O trecho a seguir é congruente com o indicador, já destacado, do valor que se dá enquanto profissional da música. Vejamos:

*“O desafio agora era outro. De alguém que tocava nos cultos da igreja a músico profissional de uma banda sinfônica. Tive que me adaptar aos serviços musicais dessa banda; aí sim foi meu maior desafio, já que tinha que decorar as músicas do repertório, ler as músicas de concerto, muita coisa tinha que ser feita de ouvido e, ainda, aprender algumas técnicas para tocar meu instrumento, pois já estava exposta a atividades públicas durante o curso de formação<sup>2</sup>.”*

Noutra conversa, ao dialogarmos sobre sua redação questionamos o trecho acima no sentido de saber um pouco mais sobre a extensão do “desafio” a que ela se referia, uma vez que tal, assim nos pareceu, não estava diretamente relacionado à novidade de suas atividades. Então ela expressou:

---

<sup>2</sup> O Curso de Formação faz referência somente à parte de aquisição dos conhecimentos militares.

*“Naquela época, embora estivesse estudando na universidade e na escola de música ao mesmo tempo, meu nível de aprendizagem musical para atender às situações que passei a ficar exposta, não me davam o conforto necessário”.*

Márcia está exposta não só às atividades que requerem certo nível de aprendizagem musical, bem com, aos profissionais com domínio técnico e teórico muito mais avançado do que o dela. Penso que a exposição e o desafio que se lhe apresentavam estavam subjetivamente configurados no desconforto ante às exigências de seu trabalho. Entendemos que não ter domínio técnico-teórico suficientes para realização de uma tarefa pode gerar algum nível de ansiedade, situando a pessoa em um possível entendimento de que não dará conta daquilo que lhe é solicitado. Entretanto, este entendimento não necessariamente pode se converter em um obstáculo paralisador da pessoa ante seus desafios. Pelo contrário. Pode ser subjetivamente transformado em ‘combustível’ para a busca de superação não somente daquela determinada situação como ser mola propulsora para outras tomadas de decisões no curso da vida.

Nesta direção, ao ser perguntada como agiu com esta situação, ela disse:

*“Como estava na universidade e na escola de música ao mesmo tempo, tive que trancar o curso na escola, porque a universidade exigia tempo. Tive que focar meus estudos. Assim, não me formei na escola”.*

Ainda, outro fator pontual que parece ter corroborado tal decisão foi:

*“Na banda eu tive algumas dificuldades, principalmente porque o expediente era pela manhã e muitas vezes eu tinha matérias que eram só neste turno; daí para fazer as negociações para ser liberada para prova, as aulas, dependia de um conjunto de fatores como agenda da banda, substituição de colegas, boa vontade do chefe (risos!), essas coisas. (...); No meu emprego civil não tinha isso, era muito mais tranquilo.”*

Certos contextos requerem tomadas de decisões que nem sempre nos permitirão a manutenção da situação vigente. Assinalamos uma hipótese que, subjacente à escolha de Márcia, tem uma postura orientada a encontrar uma situação favorável ao seu processo de aprendizagem musical agora somente em nível superior, bem como, com os frutos desta nova posição, mudar seu desconforto no tocante às atividades profissionais. Acreditamos que esta posição tomada por ela está, subjetivamente, articulada com outra expressão já descrita quanto ao valor que dá à música em seu trabalho sendo tal, o 'motivo' de sua aplicação aos estudos.

O trancamento do curso de música na escola que poderia ser visto *a priori*, como possível falta de compromisso com sua aprendizagem musical ou sinalizar um suposto baixo rendimento em suas tarefas profissionais, denotam, em nosso entendimento, um gerenciamento responsável de seus estudos, orientado por sentidos subjetivos desencadeados e desencadeadores do novo contexto. No entanto, uma contradição parece emergir, pois a escolha da participante implicou abrir mão de um curso técnico que, embora houvesse matérias teóricas, o foco era o instrumento. Na universidade, como veremos nas expressões a seguir, o direcionamento do curso era a Licenciatura cuja dominância das matérias teóricas evidenciaram a lacuna na aprendizagem musical de Márcia em relação a seu instrumento justamente no momento em que, em tese, mais precisava dominar.

Quanto à interpretação de contradição atribuída às decisões tomadas pela participante, entendemos enquanto resultado de um fluxo complexo na dinâmica dos sentidos subjetivos subjacentes às nossas ações os quais não respondem linearmente aos fatos concretos, assim como, não conservam entre eles relação de identidade. Uma possível leitura para sua decisão poderia residir no fato de que, em nossa sociedade, um curso superior tem mais *status* social do que um curso técnico.

Também poderíamos pensar que certas áreas do saber não exigem a formação superior. Portanto, aqueles que a possuem seriam uma espécie de ‘classe superior’ entre seus iguais.

O certame realizado por Márcia não exigia, à época, formação superior. Então, por que optar por tal formação sendo que o nível técnico estaria mais em conformidade com o desempenho de suas atividades musicais no novo emprego? Não temos, no conjunto das expressões oriundas dos diferentes instrumentos utilizados, elementos para construirmos uma interpretação substancializada a esta questão. Porém, ficamos com a hipótese de que, em sua escolha, tomam forma imaginações, fantasias, produções simbólicas, dinâmicas psicológicas, que desenharam a singularidade de nossas decisões.

Quanto a sua aprendizagem musical universitária ela destaca que foi muito valiosa embora, em função da grade curricular de uma licenciatura, fosse mais teórica do que prática. Esta observação aparece em três instrumentos utilizados. Numa das conversações abertas ela expressou:

*“O curso superior foi bom. Foi Licenciatura e não Bacharelado, porque não tinha pro meu instrumento. Ai, como toda Licenciatura, era mais trabalhos escritos, pesquisas, escreve, escreve e, tocar, pouco. Tive muita coisa boa, mas acho que perdi muito tempo com coisas que nunca vou usar, que estão perdidos ou guardados ai (...)”*

Na redação assinalou:

*“Foram seis anos com algumas matérias que foram bem valiosas para minha formação, embora fosse mais teórica do que prática. Muitas das disciplinas eram fora da área da música.”*

E, no instrumento “**se eu fosse**”, respondeu:

*“Como diretor da escola de música ou chefe do departamento de música da UnB, colocaria prática e teoria juntas no que fosse possível, pra que tudo que o aluno aprenda seja visto na prática do instrumento, da prática de conjunto, no canto coral...Ou criaria uma matéria que funcionasse como uma espécie de laboratório já aplicando os conhecimentos vistos em sala de aula.”*

Estas expressões mais do que uma provável ‘queixa’ da participante quanto à falta de ligação entre as dimensões teórico-prático no curso de seu processo de aprendizagem musical, nos direciona a pensarmos uma dinâmica na produção dos sentidos subjetivos, no curso de tal aprendizagem, na qual uma das configurações subjetivas possíveis está o “*desconforto*” já citado. No último instrumento sua resposta a uma questão indireta remete, justamente, à dicotomia teoria/prática de sua aprendizagem. Nos dois instrumentos anteriores, tal dicotomia é elemento presente.

Dentre as muitas possibilidades de relatos constitutivos de uma experiência quer seja no trabalho, na escola, na vida conjugal, dentre outras, entendemos que existam aqueles cujo conteúdo emocional e simbólico têm “maior” impacto na história de vida da pessoa. Assim, entendemos que tal dicotomia expressa uma possível configuração subjetiva cuja síntese não responde à soma dos elementos participantes desta configuração.

A implicação subjetiva de tal representação para sua aprendizagem não está diretamente expressa nas sentenças proferidas por Márcia. Na busca por mais elementos de sentidos subjetivos que fortaleçam a interpretação acima, temos abaixo algumas expressões oriundas do instrumento de pesquisa ‘*se eu fosse*’. Em resposta à provocação ‘*aprendizagem musical é?*’, assim registrou:

*“Aprender música além do ato de tocar um instrumento ou cantar, é conhecer tudo que envolve esse processo. Saber o que é preciso para que a música flua e aconteça no tempo e no espaço, e alcance o ouvinte.”*

Leiamos outros dois fragmentos retirados do mesmo instrumento. O primeiro é resposta à questão **‘como você pensa que deveria ser a aprendizagem musical?’** Já, o segundo, é resposta à questão **Você faria alguma crítica ou observação ao modo como vivenciou e ainda vivencias a aprendizagem musical?** Eis os registros:

*“Tornaria o processo mais interessante e prático, fazendo com que aulas teóricas e práticas estivessem juntas (...)”*

*“A forma como é ensinada e principalmente incentivada faz uma grande diferença. Ai queria destacar a importância do professor. Existiram aqueles que despertaram o interesse em buscar mais e não apenas a reproduzir um modelo”*

Em uma situação hipotética, Márcia tomaria atitudes didático-pedagógicas nas quais a aprendizagem musical resultasse de um processo em que teoria e a prática fossem elementos cuja articulação rompesse com a polarização ainda muito presente no ensino da música. Além do hipotético, os registros expressam uma organização subjetiva da participante no trato desta questão, ou seja, tal vivência tem, no processo de subjetivação da aprendizagem musical da participante, uma dinâmica de sentidos subjetivos que singulariza sua aprendizagem e, como tal, a torna não só irrepetível como, impossível de atribuímos a outros estudantes de música um mesmo entendimento para como vivenciaram a relação teoria e prática em suas respectivas trajetórias de aprendizagem.

O hiato entre o teórico e o prático enfatizado por Márcia, no conjunto das expressões anteriores, está subjetivamente configurado ao mencionar a condição psicológica e técnica da *“insegurança”*, quando tem que tocar sozinha seu instrumento. Ouçamos dois momentos:

*“Eu comecei a estudar música ainda adolescente e, nesta época, eu tinha medo da exposição de tocar e errar, do que poderiam falar (...); com o passar do tempo, à medida que fui avançando nos estudos, amadurecendo na idade, isso foi diminuindo (...); mas, por mais que você possa ter um bom domínio musical, seja teórico ou prático, na hora de tocar sozinho a situação muda. Não tenho mais o medo de me expor como antes. Mas que é uma situação mais insegura pra mim, isso é.”*

Aqui, destacamos brevemente que, no início de sua aprendizagem musical, o medo era uma disposição emocional e simbólica que, no curso de sua trajetória, foi qualitativamente transformado, não eliminando sua “*insegurança*” como veremos à frente, mas produzindo novas articulações emocionais direcionando-a na permanência dos estudos. Temos que a dinâmica de nossas produções de sentidos subjetivos pode ser potencialmente tanto transformadora de um enquadramento simbólico/emocional quanto sua mantenedora.

Bom, vamos ao segundo momento indicado pouco acima. Numa das conversações em resposta à pergunta “**como você se sente quando está estudando música**”? Ela respondeu: “*depende*”. *Você fala teoria ou praticando meu instrumento?* Respondemos: “*ambos*”. Ao que ela expressou:

*“Às vezes dá vontade de desistir quando estou preparando uma peça por exemplo; acho mais difícil a prática do que a teoria, mas insisto. A parte teórica é mais fácil pra mim apesar de que em alguns momentos você precisa de ouvido, da parte criativa, mas eu me sinto, sei lá, satisfeita, motivada, eu gosto (...) A prática tem horas que dá desespero”.*

Observem que em nossa pergunta não separamos o estudo da música em teórico e prático. Contudo, a resposta de Márcia é justamente na direção da dicotomia entre estes elementos. Sua verbalização posterior é, em congruência com as expressões anteriores, um exemplo de uma configuração subjetiva organizadora de suas experiências no curso de sua aprendizagem musical mantenedora de tal

polarização. Seu estudo prático é caracterizado por termos como *'insisto'* e *'desespero'*, enquanto os termos referentes ao teórico são *'satisfeita'*, *'motivada'* e *'gosto'*.

Para além do significado linguístico que tais termos definem, entendemos que dentro de uma lógica configuracional própria, a configuração subjetiva dita anteriormente além de ser uma expressão subjetiva de uma relação personalizada com a aprendizagem, produz, numa trama de sentidos subjetivos complexos, outras configurações subjetivas como, por exemplo, a que orienta nossa participante, na condução de seus estudos, à prevalência da escolha do “lado teórico” de sua aprendizagem musical. Vejamos um pouco mais.

Durante um de nossos diálogos Márcia expressou como é, para ela, ter que tocar em grupo ou solisticamente. *“Quanto toco em grupo é mais fácil (risos!), ou melhor, me sinto menos ansiosa”*. Perguntamos a ela o porquê de tal facilidade. Ela disse: *“porque você tem a sombra do outro; ao tocar sozinho você é o centro das atenções; eu não sou muito fã de ser o centro das atenções.”* Seguindo neste diálogo questionamos como é, então, fazer uma parte solo, mesmo estando em grupo. Assim, expressou:

*“Fica mais tenso né; não tem como, porque é a hora em que todo mundo vai parar e eu vou estar sozinha ali, não tem como (...); eu não sou muito de me expor, acho que por isso eu toco bateria e percussão; esses instrumentos que não estão muito em evidência.”*

Enquanto indicador, esta verbalização alimenta e é alimentada pelas expressões anteriores quanto à configuração subjetiva na qual a dicotomia é expressão da insegurança que ela ainda tem em relação ao instrumento. Uma contradição emerge. Ao mesmo tempo em que expressa que *“não sou muito de me*

*expor*”, afirma também, “*acho que por isso eu toco bateria e percussão; esses instrumentos que não estão muito em evidência.*” Ora, das reflexões sobre tais expressões uma pergunta nasce: se ela não é dada a exposição, como então, tem por instrumento uma classe que, potencialmente, é a mais sonora em qualquer formação instrumental que a envolva, sem contar o ‘*estranhamente*’ da questão de gênero como dito por ela em sentença anterior?

As tramas dos sentidos subjetivos no curso de nossas experiências destacam aqueles momentos vivenciados em cuja dinâmica as dimensões, emocional e simbólica, são as potencializadoras de uma singularidade com a qual, subjetivamente, damos vida a tais vivências. Então, consideramos que as falas de Márcia quanto a parte prática instrumental, em sua trajetória de aprendizagem musical, expressam muito mais que as suas limitações técnicas para o domínio do instrumento. Expressam uma relação com o instrumento na qual as limitações técnicas, a questão de gênero, a pouca formação acadêmica no instrumento, as exigências iniciais de seu trabalho, o amadurecimento pessoal dentre outras questões possíveis, estão perpassadas por uma articulação complexa emocional e simbólica a qual definem, momentaneamente, sua autoimagem enquanto instrumentista.

No outro polo, a aprendizagem musical de nossa participante sinaliza estar fortemente orientada pela dimensão teórico/musical gerando, indiretamente, sua percepção de ‘*insegurança*’ ao tocar seu instrumento. Assim, como veremos a seguir, ao terminar o curso superior ela deu continuidade a seus estudos em música mantendo a linha teórica e não buscou por cursos que a ajudassem no desenvolvimento de uma nova postura quanto às suas “limitações” frente ao instrumento. Contudo, a emergência de uma nova “atitude” não decorrerá,

linearmente, das necessidades de ordem técnica de seu instrumento. Tais necessidades representam esboços das produções de sentidos subjetivos que sinalizam o encontro assimétrico dos múltiplos elementos constituintes daquelas, cujas caracterizações são singularmente construídas.

Com isso, entendemos que a superação das dificuldades sejam elas técnicas ou teóricas, referentes ao aprendizado musical, mais do que envolvimento motor e cognitivo requer energia emocional e movimentos simbólicos potencializadores de uma configuração subjetiva possível de se concretizar no enfrentamento de barreiras.

Continuando, na redação Márcia registrou o seguinte sobre seus estudos pós universidade:

*“Terminei agora um curso de arranjo, mas vi que meus estudos não terminaram. Na verdade eles continuam, pois música é muito mais do que vivi até hoje, e tenho a consciência de que ainda tenho muito a aprender. Tento estudar meu instrumento, e ainda faço alguns cursos na área de harmonia e estou estudando piano para ajudar na parte harmônica.”*

Noutra entrevista disse:

*“Continuo buscando por novas aprendizagens na música, porque quero conhecer cada vez mais. Isso me permite superar meus limites. Vou me deparar com novos desafios? Vou. Mas logo eles serão superados e, assim, a coisa caminha. É um conhecimento que busco ter para mim mesmo. É uma questão de crescimento pessoal.”*

A participante encontra, na continuidade de seus estudos, a via para superação de suas limitações concernentes à aprendizagem musical embora, aquela esteja orientada aos cursos de viés teórico. Seu estudo do instrumento caminha por um autodidatismo. Aliás, uma característica de aprendizagem muito comum na história de muitos músicos. Sua movimentação na busca por outras

aprendizagens que otimizem a dimensão teórica do estudo da música não encontra, em nenhuma das expressões registradas, tal intencionalidade quanto ao estudo do instrumento. Sua “*consciência*” de que tem muito a aprender e os resultados alcançados com os conhecimentos estão endereçados a seu “*crescimento pessoal*”.

Contudo, nos chama atenção, no processo de subjetivação que singulariza sua trajetória de estudo da música, o lugar conferido à aprendizagem instrumental. Mais à frente veremos que o estudo do instrumento e o ato de tocar estão inscrito em uma zona de “conflitos” posto que, ao mesmo tempo em que gera prazer e não pode “*viver sem ele*”, é difícil e um obstáculo. Já suas expressões quanto ao estudo teórico, vistas anteriormente, são da ordem da “*satisfação*”, “*motivação*”, “*gosto*”, “*facilidade*”. Se, como expressou acima, sua busca por conhecimento é uma questão de “*crescimento pessoal*”, ou seja, de sua constituição global, nos indagamos sobre a trama subjetiva que engendra o tecido de sua aprendizagem musical fortemente caracterizado pela polarização teórico-prático.

Isto é, o instrumento musical como elemento importante de seus estudos de música e, mais ainda, da sua vida, não recebe a força dos investimentos emocionais e simbólicos que, por exemplo, destina à dimensão teórica. Porque suas disposições subjetivas quanto ao estudo instrumental não têm dinâmica semelhante a daquelas orientadas ao estudo teórico? Nossa intenção aqui é sinalizar o jogo complexo dos sentidos subjetivos no curso de nossas experiências os quais tonalizam as muitas instâncias e momentos constituidores daquelas, organizando-as em configurações subjetivas expressivas dos conteúdos emocionais e simbólicos caracterizadores de nossas vivências.

Vejamos um pouco mais sobre o caráter da continuidade nos estudos de Márcia que aparece, indiretamente, no **Completamento de Frases**<sup>3</sup> para o indutor ‘**aprender**’. Ei-lo: “*É algo que nunca vamos parar. Aprendemos sempre.*”

Ainda, noutro trecho ao falar do porquê da escolha do curso técnico em arranjo comentou:

*“Diante da necessidade de conhecer e saber mais sobre o que estava escrevendo (comenta aqui dos arranjos musicais que fazia sem conhecimento teórico/técnico), surgiu a oportunidade de fazer o curso de arranjo, mesmo com a deficiência do conhecimento harmônico, pois não tocava nenhum instrumento harmônico (...); Fui experimentar uma nova fase; Foi uma das melhores experiências de aprendizagem musical que tive, pois passei a conhecer a música mais intimamente e vendo as possibilidades que ela me permitia. Isso foi fascinante.”*

Este fragmento nos permite conhecer um pouco mais, as linhas emocionais e simbólicas que contornam e preenchem a trajetória da aprendizagem musical de nossa participante. Se antes o “*medo*” da exposição de suas capacidades musicais, agora diante das novas possibilidades, a experiência decorrente desta lhe é “*fascinante*”. Embora a suposta dificuldade, o enfretamento do novo desafio está subjetivamente carregado o que aponta sua abertura à nova experiência, como algo mais que simples processo de racionalização ante uma situação concreta.

Os processos simbólicos-emocionais que subjazem à expressão acima, bem como, aqueles oriundos das diferentes atividades por nós realizadas, não se limitam à consciência dos mesmos. Nesta direção, entendemos que daquele momento de sua aprendizagem simbolizada pelo “*medo*” da exposição, à “*fascinação*” com a nova experiência, temos, nos elementos de sentidos subjetivos, os potencializadores desta nova síntese subjetiva de Márcia com sua aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Passaremos a nos referir a este instrumento em sua forma abreviada **CF**.

A produção subjetiva de uma vivência emerge por vias inimagináveis as quais não podemos conhecer em essência. Entretanto, assumem fundamental importância na constituição do vivido o qual é síntese das múltiplas experiências de sentidos subjetivos de outros momentos. Com isto, o que está representado por Márcia enquanto “*fascinante*” não se reduz àquele fato concreto, naquele momento histórico de sua trajetória. Isto implica que a organização de nossas experiências resulta dos intercruzamentos dos múltiplos elementos de sentidos subjetivos gerados no curso da vida. Algumas fontes destes intercruzamentos são os desdobramentos de sentidos subjetivos dos avanços no estudo da música na atuação musical em sua igreja, como musicista profissional, na nova imagem de si, nas conquistas pessoais resultantes de suas atividades musicais.

Em consonância com outro trecho em que relata que sua busca por conhecimento é uma questão de “*crescimento pessoal*”, a qualidade de tal busca não está simetricamente ligada ao objeto concreto de seus estudos (harmonia, arranjo, instrumento). Tem-se aí, sentidos subjetivos que a mantém viva, pulsante, desejosa de novas descobertas no caminho de seu aprender musical. Também podemos observar como o valor da música para ela como pessoa -elemento constituidor de sua identidade atual-lhe permite cada vez mais se aproximar do prazer da música.

Avançando um pouco mais em nossa elaboração teórica a direção destas últimas expressões, bem como, o conjunto das anteriores, destacam um indicador do envolvimento subjetivo de Márcia com a vertente teórica de sua aprendizagem musical dinamizada pelos sentidos subjetivos emergentes em dito processo. A parte prática de sua aprendizagem aparece representada enquanto ‘*tentativa*’, ou dito

anteriormente, *'insistência'*, cujo resultado 'positivo' de tais ações, não aparecem nas sentenças até aqui mencionadas.

Todavia, tais ausências implicam que os sentidos subjetivos não são específicos de uma atividade. Eles estão configurados no sujeito e, portanto, emergindo de diferentes formas em suas diversas atividades. Pensamos aqui na trama complexa na qual se desenvolve os sentidos subjetivos, os quais podem aparecer organizados de maneira contraditória dentro de um mesmo processo. Neste caso, aquele que engendra e é engendrado pela configuração subjetiva da aprendizagem musical de Márcia.

Buscando saber mais sobre sua prática instrumental vejamos o que fora registrado no completamento de frases, nos indutores:

**Meu instrumento:** “é um desafio que vou levar pro resto da vida. Como é difícil tocá-lo bem (...), mas não vivo sem ele”;

**Quando toco:** “me sinto relaxada; gosto muito da sensação de estar tocando; às vezes, me sinto presa e noutras livre. É uma relação bem interessante.”

Aqui o desafio frente ao instrumento parece estar configurado subjetivamente, em um obstáculo o qual, em vez de ser superado pela participante e, desta forma, propor-se a si mesma novos desafios, como indica fazer em sua dimensão teórica da aprendizagem musical, a participante subscreve uma espécie de 'conformismo' com a 'impossibilidade' de superação de tal desafio. Embora diga que não vive sem seu instrumento, tal 'viver' é estruturado e estruturador de uma dinâmica subjetiva que não consegue romper com aquele desafio. Diferentemente da dinâmica subjetiva dominante na sua relação com a aprendizagem teórico-musical.

Em tempo, queremos dizer que as duas dinâmicas subjetivas recém citadas não são dimensões estanques de um processo. São dinâmicas que recursivamente se relacionam e integram sem que sejam as geradoras diretas uma da outra. Elas se articulam na trajetória da aprendizagem musical de Márcia produzindo novos jogos de sentidos subjetivos os quais podem ou não movimentar ou manter estacionária certa configuração subjetiva de sua aprendizagem musical.

Ainda falando dos indutores acima, outro item a ser destacado é a ambiguidade de sua relação com o ato de tocar posto que, anteriormente, mencionou a tensão que o mesmo suscita, mas que no último indutor, o tocar lhe é algo prazeroso, gerador de bem estar, porém que, às vezes se sente presa. Não que o tocar tenha que gerar sensações somente nesta ou naquela direção. Contudo, a síntese da história de aprendizagem musical de Márcia até aqui exposta, no conjunto das expressões, nos direciona ao pensamento de que o caráter gerador da suposta ambiguidade residiria na dinâmica dos sentidos subjetivos produzidos no percurso daquele aprender polarizado, não se limitando assim, às questões concretas presentes.

Sua busca por novas aprendizagens na área, implicam novos desafios os quais enfrenta e, desta maneira, vai galgando novos patamares em sua formação musical. Entretanto, como a pouco registramos, parece-nos que tais desafios guardam relação com a dimensão teórica de sua aprendizagem musical uma vez que, em nenhum momento de suas verbalizações, nos diferentes instrumentos apresentados, ela descreveu suas atitudes orientadas à superação de suas limitações na área prático/instrumental. Entendemos que o fato de Márcia não ter que se expor diretamente com a aprendizagem teórica, como acontece no instrumento, faz com que determinadas vivências com a insegurança, a dificuldade

em se expor socialmente e o fato de ser mulher, sejam fontes de sentidos subjetivos os quais caracterizam sua trajetória musical.

Notamos, na última citação anterior aos indutores do complemento de frases, que a '*necessidade*' de conhecimento para se aprimorar numa determinada área do fazer musical (o arranjo) a impulsionou na busca de um curso para satisfação daquela necessidade, mesmo considerando suas deficiências em uma questão que é fundamental ao arranjador, bem como, ao músico em geral: a harmonia. Nesta citação, a participante literalmente sinaliza que a experiência do curso foi uma das '*melhores experiências de sua aprendizagem musical*', arrematando a sentença com um sonoro '*isto foi fascinante!*'

A "*necessidade*" é uma produção subjetiva. Assim, não atende diretamente aos apelos feitos por nossa racionalização, pela propaganda dos produtos, pela mídia, pelos espaços sociais e relacionais de nossa vida. Uma necessidade, subjetivamente configurada, dota determinado objeto de certa carga emocional e simbólica o qual passa a ter valor não somente por aquilo que o mercado ou discurso social atribuem. Desta forma, a "*necessidade*" que nos move, que nos impulsiona rumo às realizações dizem respeito a historicidade de cada pessoa a qual não se encontra descrita nos textos dominantes a respeito de nossas necessidades. Compreendê-las é buscar pelos elementos de sentidos subjetivos que singularizam cada caso e, deste modo, lançar luz sobre a riqueza de cada processo de subjetivação o qual não se esgota em si mesmo.

Os registros quanto à dinâmica polarizada entre o teórico e a prática, no processo de aprendizagem musical de Márcia, alimentam nossa interpretação do jogo recursivo entre as dinâmicas subjetivas configuradoras daquele processo, as quais não obedecem aos fatos concretos envolvidos e nem descrevem uma

linearidade ao mesmo. Estas sinalizam a riqueza e complexidade de uma jornada subjetivamente constituída para a qual não podemos estabelecer correlações, determinar variáveis, ditar universalizações e, muito menos, utilizá-las para compreensão de outra trajetória singular de aprendizagem.

As configurações subjetivas de uma atividade ou vivência são sínteses da articulação dialética do simbólico-emocional as quais, não esgotam ou descrevem a experiência em sua totalidade, porém expressam diferentes outros momentos de subjetivação produzidos no curso de nossa história. Assim, os sentidos subjetivos produzidos pela participante no percurso de sua aprendizagem musical envolvem a globalidade de sua vida e relações.

Com o objetivo de sabermos mais sobre a dinâmica subjetiva da história de aprendizagem musical de Márcia, nas páginas a seguir buscamos pelo sentido e significado de tal aprender. Então, em resposta a uma pergunta direta sobre o que significa a aprendizagem musical, a participante colocou:

*“Significa o caminho que me fez chegar até aqui; é o que sou hoje como profissional, pessoa, porque não consigo ver minha vida sem trabalho, atividade musical, não consigo.”*

Noutro trecho, falando da importância da aprendizagem musical ela disse:

*“Me permitiu passar num concurso público. Em geral os pais torcem a cara quando voce diz que quer ser músico...isso não foi diferente comigo. Fiz vestibular para Direito, Economia, e depois para Música; e foi a música, seu estudo, sua aprendizagem, que me permitiu chegar até aqui com todas as minhas conquistas sejam elas materiais ou intelectuais. Então, a aprendizagem musical foi, é e será fundamental para mim. Através da música tive a oportunidade de outras aprendizagens de vida que penso terem sido fundamentais para minha formação como pessoa, que me ajudou a crescer como pessoa.”*

e, no **CF** para o indutor “**a música**”, Márcia registrou: “*É parte da minha vida.*”

A aprendizagem musical na trajetória de vida de Márcia, mais do que uma capacidade de conquista, tem implicações na sua constituição pessoal. O processo de subjetivação daquela aprendizagem é indicador da importância e centralidade desse saber em sua vida. As tramas emocional e simbólica na base do “*caminho*” engendram sentidos subjetivos cuja verbalização “*é o que sou hoje*”, é síntese de um processo complexo que a conscientização geradora dessa verbalização não permite alcançar. Esta expressão ‘capta’ uma relação intrincada e profunda entre sua aprendizagem musical e os desdobramentos subjetivos em sua identidade pessoal. Ou seja, uma identidade que vai se transformando no encontro com o aprender musical, mas que, paradoxalmente, não é desse diretamente produzida. Residem aí, os caracteres recursivo, contraditório, de tensão, que movimentam os sentidos subjetivos por vias impenetráveis desde um viés orientado por correlações de causa e efeito.

Notamos que a linha de tempo (*foi, é, será*) na qual ela insere a importância de tal aprendizagem em sua vida, destaca outro indicador subjetivo de sua relação com esse processo. Essa linha não se desenvolve unidirecionalmente. Não é caracterizada apenas por acúmulo ou somatório das experiências. Ela descreve o jogo psicológico e subjetivo entre os diferentes tempos permitindo a Márcia, na trama subjetiva de sua história, a vivência mútua dos tempos sem que se percam as qualidades subjetivas que os caracterizam em suas temporalidades, mas gerando novas qualidades subjetivas em suas respectivas vivências.

A força subjetiva com a qual nos envolvemos com uma atividade ou sinalizamos certa experiência, embora não conscientemente determinada, se desdobra por relações as quais orientam os rumos imprevisíveis que tomam os sentidos subjetivos engendrados em certo percurso. Os sentidos subjetivos

produzidos sobre a aprendizagem musical de Márcia rompem as fronteiras que delimitam as muitas atividades por ela realizadas, fazendo com que os caracteres objetivos que designam cada atividade, sejam permeados pelo emocional e o simbólico conferido àqueles outros planos de influência sobre ela. Então, a singularidade da história de aprendizagem musical de Márcia é permeada por “*outras oportunidades de aprendizagens de vida*”, as quais têm papel constituinte em sua formação como pessoa.

Estas novas oportunidades de aprendizado, para além da especificidade do conhecimento musical, indicam que novas configurações subjetivas de sua aprendizagem não estão isoladas das outras instâncias de sua vida e que estas, não são daquela produtos diretos, como já frisamos em outro momento.

Outro indicador que articulado com os anteriores evidencia o caráter subjetivo da relevância da aprendizagem musical na constituição global de Márcia, e não somente como propiciadora de formação de uma habilidade, apareceu em seu registro ao indutor indireto “**a música**”. Aqui, entendemos que a música não está expressa, somente, enquanto atividade de caráter estético, técnico ou de fruição. Nos diz mais. Nos diz que ela é resultante de um processo de subjetivação em que a configuração subjetiva da música integra outras áreas essenciais de sua vida.

Nesse sentido, noutro instrumento utilizado, a redação, a participante escreveu que:

*“Continuo estudando e buscando mais a cada dia, para cumprir minha missão com a música com propriedade e conhecimento de causa...afinal, ela me escolheu!”*

Ouçamos ainda outra expressão oriunda de uma das entrevistas quando perguntada o que significava, emocionalmente, estudar música:

*“Eu gosto; acho prazeroso estudar música...dizem que a música escolhe a gente; tem gente que força a barra com a música...”*

Nestes fragmentos temos mais elementos de sentidos subjetivos os quais articulados aos anteriores dão força à hipótese da implicação subjetiva da aprendizagem musical na história e constituição da singularidade de Márcia. A responsabilidade em manter uma qualidade (*propriedade e conhecimento*) em seu processo de aprendizagem musical, parece estar orientada pelo modo como subjetivamente a “missão” dada a ela precisa chegar a bom termo. Esta “missão” dá a ela uma atmosfera de ‘privilégio’ por seu envolvimento com a seara da música, levando a atribuir a outros, a destituição de tal chamado. Interessante notar a conotação ‘romântica’, aliás presente em muitos textos que versam sobre o ‘dom’ daqueles envolvidos com a música. O ‘dom’ se reveste de duas significações: uma orientada ao talento para realização musical; a outra, diz de algo recebido por uma espécie de divindade.

Questões românticas à parte, às citações acima subjazem certa dinâmica de tensões e conflitos, já descritos, permeada por sentidos subjetivos impossíveis de representações verbais diretas como as acima, mas que emergem do conjunto das articulações entre as expressões até aqui consideradas.

Deste modo, embora o segundo trecho de informação possa parecer uma sentença genérica ou até mesmo “vazia” de sentidos subjetivos, ao pensarmos e articularmos os termos “gosto” e “prazeroso” ao conjunto das informações até aqui destacadas, tem-se que estes termos simbolizam mais do que aquilo que o significado linguístico confere a eles. Simbolizam a síntese não direta, parcial e inconclusa de toda uma dinâmica subjetiva oriunda da processualidade dos arranjos

psicológicos complexos ante cada atividade impregnada de sentidos subjetivos, os quais não são, daquela, linearmente gerados nem tampouco, destituídos de tensões e conflitos.

No instrumento **“Se eu fosse”**, a importância da aprendizagem musical na história de vida da participante aparece como resposta a uma pergunta indireta. Ao ser perguntada por que, enquanto diretora de uma escola de música, proporia ações que levassem o ensino da música para além das escolas especializadas, Márcia assim verbalizou:

*“Porque vejo que a aprendizagem musical me ensinou a ouvir, não só musicalmente, além; me ensinou a prestar atenção em detalhes e entender que cada um de nós tem uma função e importância.”*

Esta expressão caminha, por congruência, na direção dos indicadores apresentados anteriormente referentes ao modo como subjetivamente a aprendizagem musical está configurada na vida de Márcia. Tal configuração subjetiva individual também está, recursivamente, perpassada por uma configuração subjetiva social na qual aquilo que é bom para alguém e confirmada pelo discurso social, assim o é, em função dos atributos daquele objeto e, deste modo, deve ser oportunizado a um número maior de pessoas.

Não desconsideramos aqui que algo socialmente tido como benéfico não tenha seu valor. Entretanto, como expresse acima, a singularidade de uma história tende a ser homogeneizada, padronizada, perdendo-se, deste modo, a dimensão ontológica que caracteriza o processo de subjetivação de nossas experiências. Oportunizar uma atividade de aprendizagem às outras pessoas requer sensibilidade às riquezas subjetivas que constituirão cada novo processo de aprendizagem em cada pessoa, sem o qual, corre-se o risco de destacar os elementos concretos

daquele percurso em detrimento do sujeito psicológico concreto que os vivencia. Aliás, dinâmica esta, ainda dominante em muitas abordagens teóricas ao tema da aprendizagem.

No caso da aprendizagem musical muito tem sido escrito sobre os benefícios sociais, intelectuais, psicológicos, cognitivos, emocionais, físicos, dentre outros. Não desacreditamos destes. Entretanto, entendemos que os mesmos tomam diferentes formas no curso das produções de sentidos subjetivos emergentes na trajetória de uma pessoa com sua aprendizagem musical e que, deste modo, consagram a singularidade de cada processo do qual os possíveis benefícios têm sua generalização arbitrariamente atribuídas ao conjunto de uma sociedade. Tal generalização embora partindo de subjetivações, se esvazia destas ao ser atribuída, horizontalmente, àqueles envolvidos com a aprendizagem musical.

Com isto, queremos retornar à última expressão de Márcia para registrar que sua proposta, enquanto diretora, de levar ensino musical às outras pessoas em função de sua experiência com a aprendizagem musical, espelha uma tentativa, não consciente, de transposição daquilo que é intransponível, isto é, sua experiência subjetiva com a aprendizagem musical. A configuração subjetiva que nos organiza ante certa atividade, nos direciona a olharmos ao próximo desde uma perspectiva subjetivamente configurada. Assim, fica-nos a impressão de haver um correlato entre as nossas experiências com dada atividade e a de outra pessoa com esta.

Por mais que outras pessoas possam estar subjetivamente configuradas favoravelmente à aprendizagem musical, cada configuração diz da singularidade de cada pessoa e, como tal, não há um denominador subjetivo comum às suas vivências. Podemos evidenciar os elementos concretos os quais podem ser semelhantes para várias pessoas no curso de uma atividade. Entretanto, cada

trajetória e os produtos desta tomam formas que não correspondem aos elementos concretos.

Quanto aos indicadores que levantamos até aqui, registramos que são momentos hipotéticos os quais não são diretamente dados nas expressões da participante. Eles emergem da articulação de pensamento realizada pelo pesquisador no rumo interpretativo que o mesmo desenha a partir do jogo dinâmico entre os momentos teórico e empírico. Ressaltamos, para fins teóricos e epistemológicos, que estes momentos não são estanques. Não são polaridades. Eles, embora guardem suas especificidades, são unidades de valor heurístico cuja potencialidade se desdobra na visibilidade do modelo teórico dali emergente.

Desde o referente teórico que nos fundamenta nesta pesquisa, o valor subjetivo de uma aprendizagem seja ela a Matemática, Letras, Química ou, no nosso caso, a Música, não é dado diretamente pelas representações que o imaginário social confere a ela. Embora tal representação possa perpassar os sentidos subjetivos emergentes na relação do aprendiz com o aprender, seu valor subjetivo extrapola tal linearidade posto que constituído pelos desdobramentos emocional e simbólico em cuja dinâmica recursiva, revela-se a riqueza de cada processo singular de aprendizagem o qual ganha inteligibilidade no modelo teórico construído.

***Conceituando as emoções e suas implicações no processo de aprendizagem.***

No conjunto dos trechos até aqui, subjaz uma dinâmica subjetiva da presença da música na vida de Márcia. Assim, noutra entrevista ao ser perguntada

se as emoções em sua relação com a aprendizagem musical eram fator que ajudava, ou atrapalhava, ou não teria influência, nossa participante disse:

*“No início acho que não atrapalhou porque tinha aquela realização, aquela situação de que estava conquistando, que estava crescendo, evoluindo...então, acho que de início não atrapalhou; atrapalhava era...não sei se chega a ser o caráter, a personalidade, como o medo de me expor, de errar, de não conseguir fazer...então, essas sensações me atrapalhavam; bom, acho que ajudaram e atrapalharam.”*

No **CF** para o indutor **as emoções** temos: *“Mostram o que sentimos ou como reagimos a cada situação de nossa vida”*. Noutra entrevista disse:

*“Penso que ela te ajuda em alguns momentos, mas pode atrapalhar em outros. É preciso dosar sua ação.”*

A emoção é um fenômeno que, certamente, todos nós vivenciamos. Entretanto, ao tentarmos conceituá-la, percebemos o quanto ela nos escapa. Quão profunda é sua raiz, bem como, suas dinâmicas e articulações com nossas experiências no curso da vida. Assim, no primeiro trecho as emoções parecem significar sentimentos os quais se tornam presentes via retroalimentação emocional e simbólica ao processo de aprendizagem musical, confirmada pela concretude de suas realizações as quais podem ou não serem bem sucedidas. Ainda, embora neste trecho possamos demarcar a emocionalidade e o caráter simbólico que o subjaz, os mesmos são percebidos pela participante enquanto sentimentos que respondem a uma externalidade. A tradução de emoções significando sentimentos aparece de maneira direta na resposta ao indutor **as emoções**.

A associação das emoções à dependência dos eventos externos, como expressa no conjunto informacional acima, nos direciona para a desconsideração daquela categoria enquanto ontologia subjetiva (Neubern, 2000, p. 54). A emoção,

enquanto ontologia subjetiva, não responde a uma externalidade orientada às correlações de causa e efeito. Seu comparecimento na experiência da pessoa dispara e organiza sentidos subjetivos os mais diversos, os quais dialogam recursivamente entre si, e conferem à pessoa uma singularidade emocional e, portanto, configuracional subjetiva, orientada por processo histórico marcado pelas zonas de tensões emocionais e simbólicas que em tal percurso se apresentam (Caires, 2011, p.31).

Deste modo, frisamos, nos trechos acima, dois itens os quais têm sido dominantes em diferentes abordagens teóricas na Psicologia, bem como, no pensamento comum. Quais sejam: o esvaziamento ontológico da categoria emoção, isto é, a desconsideração desta enquanto unidade teórica de valor epistemológico para investigação e geração de inteligibilidade ao processo complexo de organização psicológica do ser humano; e, sua submissão ao domínio, controle da dimensão racional, como se este fosse emocionalmente neutro.

Caminhando um pouco mais na compreensão de como esta dicotomia razão-emoção comparece nas expressões de Márcia no tocante à relação aprendizagem musical e emocionalidade, ouçamos os seguintes trechos. Ao ser questionada se conseguiria identificar, em algum momento de seu processo de aprendizagem musical a separação entre o emocional e o racional, a participante expressou:

*“Consigo. A parte racional é a parte da matemática, é a parte de estudar as fórmulas e formas da música; isto é informação que não entra a emoção, é mais cognição. Acho que na questão teórica da aprendizagem musical, não entra emoção tanto não; ah lembrei! Teve um exercício de técnica no qual o que você tinha que fazer era colocar as regras em questão; isso é só mecânico, não tem emoção.”*

Além da confirmação direta da distinção entre os momentos ditos racionais e os emocionais, percebemos que durante sua resposta a participante buscava pela lembrança de um momento o qual pudesse representar sua afirmativa. Sua resposta corrobora o pensamento dominante de que os processos de aprendizagem, em especial, o escolar, tem por princípio condutor o domínio da cognição. Esta reuniria as condições basilares para o aprender e, as diferenças na qualidade da aprendizagem apresentadas pelos indivíduos, seriam operadas por suas condições particulares de ordem neurobiológicas, influência do meio social (família), dentre outros.

Ainda, este trecho permiti-nos a confecção de um indicador para a noção de externalidade atribuída às emoções como sendo algo sobre o qual decidimos colocar ou não em cena no curso de determinada atividade, ou que, existiriam tarefas, ações, atividades nas quais as qualidades delas em si mesmas, definiriam a participação do emocional. É conferido ao fato concreto, ao evento, a dependência da determinação emocional. Este não seria, em uma trama recursiva com o simbólico, o qualificador subjetivo de nossas experiências.

Na sequência do diálogo, o pesquisador a provocou questionando se ela lembrava de como estava, emocionalmente, na ocasião da realização do exercício citado. Ao que disse:

*“Estava ansiosa, porque levei o trabalho (arranjo musical) para ser tocado e não tocou naquele dia...ai depois eu fiquei com muita raiva porque a turma tinha enrolado com os trabalhos e o meu acabou não sendo tocado.”*

Observamos uma temporalidade na qual a participante descreve sua situação emocional no cenário associado à atividade em questão. A mesma polariza sua condição emocional em antes e depois. Contudo, os termos linguísticos

utilizados para representar tal condição não são a tradução direta e imediata de como, subjetivamente, tal experiência foi vivida. No percurso da citada temporalidade está em jogo uma complexa dinâmica emocional e simbólica cujas produções de sentidos subjetivos conferiram, àquele momento em questão, um valor subjetivo mantendo o frescor daquela vivência em suas lembranças.

A expectativa de Márcia com a apresentação de seu exercício (um arranjo musical) sinaliza, indiretamente, sua condição emocional naquela oportunidade, embora ela não tivesse, conscientemente, percepção disto. Tal expectativa, supomos, mais do que responder linearmente à atividade, é uma possível expressão subjetiva da relevância do aprender musical e seus desdobramentos em sua vida, como apresentamos em construções interpretativas anteriores. A frustração, que no trecho está vinculado diretamente com a não apresentação do trabalho, oportuniza-nos pensarmos no valor simbólico que creditamos a algumas atividades e experiências, ou seja, as fantasias, imaginações, a autoimagem, dentre outros, que projetamos nelas as quais estão carregadas subjetivamente.

Dando continuidade ao que fora expresso anteriormente por Márcia e buscando aprofundar nossa compreensão de sua relação emocionalidade e aprendizagem musical, fizemos a seguinte indagação: ***“retornando àquela questão na qual você disse que o trabalho era apenas colocar as regras do arranjo musical em jogo, ou seja, algo mecânico, você disse, que estava ansiosa para tocar, ouvir seu trabalho. Revendo estas falas te pergunto: você diria que suas emoções estavam ausentes no momento do exercício?”***. Ela assim comentou:

*“Durante o exercício sim. Depois é que fiquei ansiosa (risos da participante!). Enquanto fazia o exercício era só conta; não sei se tem emoção fazendo conta matemática...é como resolver um 2 + 2.”*

Este trecho expressa sua consideração da emocionalidade enquanto resposta à concretização de um processo e não, qualificador deste. Acrescentaremos ao trecho o registro feito por ela ao indutor **aprendizagem musical e emoções** do **CF**.

Na condução do diálogo o pesquisador lhe perguntou sobre o que sinalizava à ela que mesmo fazendo um exercício que seria tocado depois, por seus colegas, a ansiedade mencionada veio após a feitura do exercício? Suas palavras foram:

*“É porque quando você escreve um arranjo, você quer ouvir (...); bom pensando melhor, a partir de sua provocação, acho que quando eu estava fazendo o trabalho algo da minha emocionalidade estava lá, mesmo que eu não consiga perceber no momento porque havia uma expectativa do trabalho ser tocado e você fica com aquele pensamento de ouvir o resultado; então, acho que tinha emoção sim...só que a gente não se dá conta disso.”*

**Apredizagem musical e emoções:** *estão sempre ligadas, desde a formação. Tanto a frustração de não conseguir algo como a alegria de superação e da realização.”*

Nesses diálogos a participante inicia não considerando a condição de sua emocionalidade quando da realização de sua tarefa e termina por considerar a possibilidade da presença de uma condição emocional sem que dela se aperceba. Em nosso entendimento, tal mudança orienta-se por processos de racionalização os quais atendem ao jogo dialógico estabelecido no curso da conversa, não mudando, substancialmente, sua representação da emoção enquanto resultado de uma atividade. Ou seja, a emoção não está qualificada como dinamizadora do processo de aprendizagem.

O trecho a seguir é congruente com o que acabamos de registrar. O pesquisador indaga a participante se a emocionalidade seria o “combustível” que a faz caminhar em seu processo de aprendizagem musical ou é consequência dos resultados alcançados. Márcia nos diz:

*“Acho que é tudo. No começo você tem que ter uma motivação; no meio tem emoção também que eu não sei o nome dela e, no fim, a satisfação. Acho que ela permeia todo o meu processo de aprendizagem.”*

Evidencia-se não somente a racionalidade já referida, como também, uma confusão que existe na linguagem do senso comum para expressar o que se relaciona com o emocional. Uma expressão direta de tal confusão aparece oriunda do instrumento “**Repensando o Completamento de Frases**”<sup>4</sup>. Ao reapresentarmos o indutor **as emoções** com sua respectiva resposta, seu registro foi:

*“Nossa, difícil! é porque quando a gente fala de emoção a gente pensa em sentimento; é por isso que escrevi isto; os acontecimentos causam algumas reações que às vezes envolvem algum sentimento ou seja, quando falo de emoção lembro de sentimento por isso escrevi isto. Você entendeu? eu não!”*

Na citação anterior à recente, além do modo fragmentado com o qual o processo de aprendizagem é representado, o que indica a suposta compreensão deste enquanto linear, marcado por uma única direção, observa-se uma “necessidade” em nomear as emocionalidades emergentes no percurso (ter consciência de), bem como, o endereçamento da emoção a certo efeito positivo alcançado. Nessa direção, a qualificação das emoções a partir de seu valor, positivo ou negativo, atribui às características arbitrárias de um processo a fonte de suas impressões simbólico-emocionais e não seu contrário. Isto é, não seria o modo singular no qual cada aprendiz subjetiva sua aprendizagem, a fonte de uma configuração subjetiva a qual é síntese do interjogo das produções de sentidos subjetivos dinamizadores do processo de aprendizagem musical em discussão.

---

<sup>4</sup> Doravante, faremos referência a este instrumento em sua forma abreviada: **PCF**.

Continuando na investigação da configuração subjetiva da aprendizagem musical de nossa participante, em resposta ao indutor **aprendizagem musical e emoção** agora apresentado no instrumento **RCF**, ela assinalou:

*“Aprendizagem é sempre tentar superar o que você está fazendo, é superação. Nisso, é claro, tem a ansiedade porque você quer realizar algo, superar algo...”*

Diante do registro acima, noutra oportunidade de conversa aberta, o pesquisador perguntou se haveria sempre uma condição emocional permeando a aprendizagem. Nossa participante, então, pergunta a seu interlocutor se o tédio é uma emoção. Este responde que sim. Então, Márcia disse em resposta à questão do pesquisador: *“sim”*.

Associando a recente expressão ao conjunto das anteriores, a dinâmica emocional aparece mais vinculada aos efeitos disparados por aquilo que Márcia consegue alcançar do que enquanto elemento que, embora apareça na realização, no ponto objetivado, é fator que sustenta e dá qualidade ao processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem musical e seu(s) resultado(s) não são, na perspectiva teórica ora em questão, fases ou etapas que se sucedem de maneira escalar.

A busca por saber se determinado rótulo linguístico é uma emoção ou não constitui, como já expressei, um indicador do esvaziamento ontológico para a categoria emoção e sua implicação no processo de aprendizagem, bem como, a manutenção do pensamento dominante quanto à fragmentação entre racional e emocional. Desdobra-se dessa posição a vinculação do emocional às respostas obtidas. Nota-se a racionalização sobre o emocional, já citada neste trabalho, bem como, no conjunto das expressões anteriores, certa “ambiguidade” quanto à

presença emocional no curso de nossas atividades. Assim, noutra conversa aberta, ela verbalizou o seguinte sobre a emoção:

*“Diz como você está. Te acompanha nas suas atividades. Nem todas. Acho que naquelas puramente racionais, não tem emocional”.*

Diferentemente do que fora respondido no **CF**, para o indutor, **as emoções**, na citação acima a emoção não está percebida enquanto algo presente em “*cada situação de nossa vida*”. Existem momentos que seriam “*puramente racionais*” e, com tal, destituídos de emocionalidade. Como escrito anteriormente a dicotomia razão-emoção é indicador de uma subjetividade social orientada à primazia da cognição, da racionalidade no curso de nossas atividades em diferentes áreas, em especial, na aprendizagem. Nesse indicador, evidencia-se a desconsideração de nossa condição emocional geral a qual atravessa, subjetivamente, nossa condição racional.

Assim, os sentidos subjetivos de uma atividade são produções que envolvem a pessoa em sua totalidade constitutiva, dialogando, recursivamente, com aqueles sentidos emergentes em outras esferas da vida, cujos desdobramentos no curso da atividade atual, não se dão de maneira correlacional. Portanto, nosso racional está subjetivamente desenhado por uma lógica configuracional que desponta das tramas simbólico-emocionais na trajetória histórica de nossa vida.

Na redação, Márcia, ao escrever sobre a continuidade de seus estudos de música atualmente, cita a “impossibilidade” de não estar ou não se perceber envolvida emocionalmente com a aprendizagem musical. Embora revele tal impossibilidade, o trecho abaixo nos permite, em articulação com os anteriores, uma

interpretação de que a emoção do prazer em estudar música se perde, na consideração racional das novas aprendizagens. Vamos ao trecho da redação:

*“Ainda hoje, continuo meu processo de aprendizagem musical. Tenho curso superior na área, trabalho na área, meu sustento vem daí, e, claro, é impossível não estar ou se perceber emocionalmente envolvido com a aprendizagem da música. Recentemente, terminei o curso de arranjo e tudo que aprendi foi um outro motivo propulsor para continuar sempre buscando novas aprendizagens.”*

Nos diferentes instrumentos até aqui apresentados nos quais a participante faz menção à relação emocionalidade e sua aprendizagem musical, tem-se a alternância da consideração ora sim, ora não da emoção em seu percurso de aprendizagem. Ora ela se manifesta quando na expectativa da apresentação de um trabalho por exemplo, ora está ausente quando da realização de uma tarefa governada por regras. Mesmo quando considera, após uma reflexão, que a emocionalidade nos acompanha no curso de nossas atividades embora “a gente não se dá conta disso”, como já citado, e que, na citação acima, a emoção apareça associada à “impossibilidade” de não percebê-la em sua relação com a aprendizagem musical, tal, parece-nos, um indicador da dependência emocional das ações concretas resultantes da aprendizagem, assim como, de sua conscientização.

Novamente o emocional está dependente da percepção do mesmo, ou seja, da conscientização, da racionalização dele ao que se chega, com os resultados alcançados numa atividade. Nesse entendimento, o emocional está convertido em cristalizações consagradas nos discursos sociais as quais esvaziam, ontologicamente, as histórias subjetivas de cada pessoa ao defini-las em categorias generalizantes.

À guisa de conclusão, as tramas dos sentidos subjetivos trilham caminhos cujos percursos não podemos saber *a priori*. As configurações subjetivas

emergentes expressam sínteses subjetivas de nossas experiências no curso de nossa história sendo tais sínteses: parciais, indiretas e inconclusas. Os múltiplos desdobramentos simbólico-emocionais que conduzem os jogos dos sentidos subjetivos em Márcia, configuram a importância da aprendizagem musical em sua vida cuja expressão subjetiva não a temos diretamente dada nas verbalizações ou outras formas de expressão. Assim, em resposta a três indutores do **CF** abaixo, ela registrou:

**Um sonho:** “*ver minha família feliz sempre, as pessoas que eu amo realizarem e conquistarem seus sonhos.*”

**Uma realização:** “*na verdade me sinto realizada e acho que alcancei além do que esperava alcançar. Minhas realizações agora são as realizações de meus filhos; quero vê-los felizes e realizados.*”

**Minha inspiração:** “*a vida, as pessoas, minha trajetória de vida, quando vejo tudo que passei até aqui. Sou grata por tudo que conquistei e não posso parar.*”

Acima a referência à aprendizagem musical não está diretamente dada. Contudo, não podemos desconsiderá-la em nenhum dos indutores. Quando articulamos tais expressões com a pergunta direta sobre o que representava a aprendizagem musical, já registrada noutro momento, para a qual Márcia respondera: “*significa o caminho que me fez chegar até aqui; é o que sou hoje como profissional, pessoa, porque não consigo ver minha vida sem trabalho, atividade musical, não consigo.*”, e, ao indutor ‘**música**’ escreveu: “*é parte da minha vida*”, entendemos que seu sonho, sua realização e inspiração estão expressos sobre a trama dos sentidos subjetivos configuradores de sua “*vida*” na qual a aprendizagem musical é elemento constituinte. Assim, os processos de subjetivação desta, compõem, recursivamente, os processos de subjetivação engendradores daqueles na configuração subjetiva de sua existência.

Sua vida é representação subjetiva macro das diferentes unidades subjetivamente inscritas que a ela dão forma. Porém tal forma, mantém com suas unidades, uma dialeticidade mutuamente transformadora sem que uma seja a geradora imediata da outra.

### *Síntese Teórica*

Desde a perspectiva teórica que nos orienta neste trabalho, o percurso histórico de uma vida, as atividades e relações que a constituem, são singularmente fundadas, isto é, não existem histórias de vidas iguais. Os fatos concretos vivenciados, as atividades e relações sociais desenvolvidas, os modos com os quais descrevemos nossas experiências são, dentre outros, elementos gerais que guardam certa similitude entre as diferentes histórias. Entretanto, os contextos da vida são perpassados por uma dimensão a qual distingue, diferencia, singulariza, cada histórico de vida. É nessa dimensão, a subjetiva, que podemos encontrar a fonte rica, plural e inesgotável, edificante de cada existência humana.

A aprendizagem musical de Márcia está subjetivamente configurada na importância e centralidade que tal aprendizado tem em sua vida. Os sentidos subjetivos gerados na experiência com aquele saber avançam as fronteiras do conhecimento técnico e intelectual, alcançando outras esferas de sua vida, as quais estão, direta ou indiretamente, atravessadas pelo aprendizado musical. Como desdobramentos do “lugar” do estudo da música na configuração subjetiva de sua vida, tem-se o aspecto simbólico de suas conquistas materiais e pessoais, bem como, a reconfiguração sua identidade atual, isto é, o impacto da música em sua identidade tanto de gênero quanto de pessoa.

Sua trajetória expressa múltiplas contradições na trama dos sentidos subjetivos na base de suas ações concretas aos aspectos teóricos/instrumentais em sua formação musical. Sua história nos revela que mesmo já cumprido formalmente a formação superior na área, Márcia mantém o interesse pela continuidade e ampliação de seus conhecimentos musicais. Ela é sujeito de sua história com o aprendizado musical. A autonomia com a qual enfrenta os desafios que se apresentam nas novas oportunidades de aprendizagem, é uma característica forte em seu percurso de estudos da música. Desde o início de seus estudos em instituição formal de ensino musical, ela busca sempre avançar no conhecimento mesmo este tendo especial direção à sua formação teórica. Márcia demonstra capacidade de reflexão e crítica para significar sua trajetória de estudos e potencializar novos caminhos.

A aprendizagem musical vai significar para Márcia ascensão profissional, social, constituição familiar, sentimento de segurança cujos desdobramentos simbólico-emocionais vão implicar na configuração subjetiva de aprendizagem cuja expressão síntese da relevância da aprendizagem musical em sua biografia está expresso na frase: *“a aprendizagem musical é o caminho que me fez chegar até aqui.”*

Dentre o conjunto de suas expressões destacamos aquela em que atribui aos resultados de suas experiências com a aprendizagem musical *“ser tudo o que sou hoje como pessoa, profissional, porque não consigo ver minha vida sem trabalho, atividade musical, não consigo”*. Outra expressão de forte significação para a presença do estudo da música em sua história está representada na frase: *“a aprendizagem musical é parte de minha vida”*. Isso implica as reverberações de uma atividade subjetivamente configurada na reconfiguração da identidade de Márcia e,

portanto, expressando importância muito além do domínio de um conhecimento em particular.

*O caminho subjetivo da  
aprendizagem musical de Otávio*

O contato inicial de Otávio com a aprendizagem musical ocorreu aos 12 anos, quando começou a tocar na igreja que frequentava. Segundo ele, o que fazia musicalmente era intuitivo, tinha aprendido por observar outras pessoas tocando e tentar imitá-las nas poucas oportunidades que tinha de tocar o instrumento. É nesse contexto que começou a ter aulas do instrumento embora elas fossem esporádicas em função da disponibilidade de tempo da pessoa que lhe deu os primeiros ‘toques’.

Otávio faz algumas considerações sobre o início de sua trajetória de aprendizado musical o qual se deu na instituição religiosa, até chegar à instituição formal de ensino na qual começa a se deparar com um universo bem diferente do que imaginava, até então, para aquilo que seria a aprendizagem musical. Vejamos o que nos disse na conversa inicial:

*“Eu aprendi a tocar na igreja, ainda bem novo. Fui crescendo e surgindo a vontade de avançar no meu instrumento, na minha aprendizagem musical. Algumas situações foram acontecendo que me colocaram no estreito. Passei por situações complicadas pois me cobravam coisas que, musicalmente, eu não dava conta, em função da falta de conhecimento mais profundo. Especialmente, a questão teórica. Não desisti. Busquei por estes conhecimentos em aulas aqui e ali, até conseguir entrar na Escola de Música.”*

O início de sua jornada no universo musical está caracterizado por processos subjetivos cuja influência, nos desdobramentos de sua caminhada rumo à formação musical não está, diretamente, determinada. A carência técnica e teórica de Otávio naquele momento, são elementos concretos, mas não únicos, de sua condição musical. Diferentemente da racionalização feita por ele, o cenário apresentado é constituído por uma rede complexa de elementos os quais estão, inconscientemente, simbolizados na representação que faz de sua situação de conhecimento musical naquele momento histórico.

A emocionalidade que caracteriza não só o surgimento de sua vontade em avançar na aprendizagem musical, assim como as situações ‘*complicadas*’ e ‘*estreitas*’ pelas quais passou, engendra e é engendrada por processos simbólico-emocionais qualificadores e dinamizadores da experiência vivida. O que Otávio expressa acima, é mais do que um relato situado no tempo. Expressa momentos de subjetivação e significações daquela fase de sua vida cujo processo, não representa, linearmente, aquela vivência.

No trecho a seguir, Otávio expressa mais um pouco sobre o contexto que marcou seus passos iniciais com a música, até seu ingresso na escola de música. Sua lembrança daquele contexto, mais do que uma recuperação de sua memória, parece estar envolvida por emoções cujo funcionamento é inseparável dos processos simbólicos caracterizadores e alimentadores de sua experiência.

Leiamos:

*“Ouvi falar de uma escola que dava aulas de música e ensinava a tocar vários instrumentos. Fiquei interessado em estudar nesta escola, corri atrás das informações e consegui entrar por sorteio, já que não tinha conhecimento teórico e prático o suficiente para fazer o teste. Foi muito emocionante pra mim aquele momento; jamais esqueci e vou esquecer.”*

Observamos nas citações, o desprendimento inicial do participante na busca pelo aprendizado formal da música, bem como, o caráter simbólico-emocional daquele contexto. O elemento motivador naqueles passos iniciais de sua aprendizagem, está subjetivamente demarcado por vivências as quais expressam muito mais que sua falta de conhecimento técnico e teórico os quais buscava suprir. As situações musicais vivenciadas até então orientam, subjetivamente, a necessidade de um conhecimento cuja implicação não se restringe à dimensão formal.

Os interesses e as adversidades daqueles momentos, cobraram por tomadas de atitudes as quais eram respostas não só direcionadas a si mesmo, como também, tinham uma abrangência social, isto é, responder aos cenários e àqueles que dele demandavam, um conhecimento musical sólido. As verbalizações indicam reflexão e autocrítica para sua situação naquele contexto.

O ingresso naquela instituição almejada vai marcar e simbolizar uma guinada no curso de sua aprendizagem até então. Entretanto, o deslumbre com esta nova situação não está ausente, de certa reflexão quanto à qualidade de sua trajetória e seus desdobramentos na composição geral de sua história de aprendizagem. Tal qualidade, resulta de um processo de subjetivação de sua aprendizagem caracterizada por sentidos subjetivos contraditórios, mas não excludentes. Sobre sua entrada na escola, leiamos outro trecho:

*“Quando consegui entrar na escola de música, ai meu amigo, foi só o ouro. Claro que minha trajetória de aprendizagem lá, não foi um mar de rosas, mas só o fato de estar lá me fazia repensar meus estudos e projetar novas possibilidades.”*

Este trecho integra-se aos anteriores no percurso de sua busca inicial por conhecimento formal e qualificado em música, bem como, é congruente com o teor simbólico-emocional que subjaz ao conjunto dos trechos, teor este, caracterizado por diferentes e contraditórias qualidades simbólico-emocionais ante ao vivido. A conscientização presente no teor simbólico-emocional das frases até aqui, expressam o que de mais imediato e direto podemos capturar de sua história. Contudo, os elementos de sentido subjetivo no processo de subjetivação de uma vivência, não podemos alcançá-los diretamente pela palavra e/ou, outras formas de racionalização.

Com os segmentos informacionais citados, podemos destacar, como elementos iniciais para a compreensão da configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio: sua inserção espontânea ao universo musical, a persistência e o desprendimento em avançar na aprendizagem musical, e o modo singular com o qual lidou com sua formação musical incipiente até seu ingresso na escola de música. Tal modo, nos parece ser um indicador de sua condição de sujeito da aprendizagem, a qual vamos nos aprofundar no curso da construção interpretativa do presente caso.

Recuperando a primeira citação, queremos frisar a dimensão teórico-musical da aprendizagem de Otávio a qual, é um dos elementos na base de seu pouco conhecimento musical gerador das situações de ‘*dificuldade*’ ante o fazer musical, e que entendemos, está implícita ao expressar que sua trajetória de aprendizagem na escola de música, não teria sido um ‘*mar de rosas*’. Ao apresentarmos aquela questão, queremos destacar, com o conjunto das expressões que veremos a seguir, a singularidade do caminho construído por Otávio na busca por superação de sua debilidade teórico-musical, caracterizando esse caminho enquanto elemento constituidor da configuração subjetiva de seu estudo da música. Em nossa conversa inicial disse:

*“Quando comecei na música, foi tocando bateria e não me falaram que música não é só prática, som. Tem a teoria. Não me disseram que as duas coisas andam juntas.”*

Otávio gera uma idealização da aprendizagem musical orientada à parte instrumental, e representa, subjetivamente, a dimensão teórica nos seguintes termos:

*“Eu tinha mais interesse nas aulas de instrumento, já que a teoria foi e é algo mais incômodo.”*

Caminhando um pouco mais na compreensão da configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio, o próximo trecho integra-se aos anteriores no tocante à idealização citada no parágrafo anterior. Também expressa a representação simbólico-emocional da teoria na direção do ‘*incômodo*’ mencionado. No relato de seu ingresso na escola de música, disse:

*“Quando entrei para escola nunca tinha ouvido falar em teoria da Música; pensei que seria só aula de instrumento, pois não foi; tive aulas de canto coral, teoria musical, percepção harmônica e melódica, solfejo, que não foi muito aceito por mim, pois achava muito chato ficar 45 minutos cantando músicas esquisitas; sem falar das aulas de teoria.”*

Fazendo um breve resumo dos trechos de informações até aqui apresentados, podemos destacar a concepção, *a priori*, quanto à formação musical geral de Otávio, assim como, qual era seu propósito ao entrar para escola de música: estudar o instrumento. Aliás, este propósito, temos observado ao longo de nossa experiência enquanto professor de música. Geralmente, a ideia inicial que os alunos têm quanto ao estudo musical, está focada na aprendizagem instrumental. Entretanto, ao procurarem pelo estudo formal em música, se deparam com ‘*outro*’ universo dela: o teórico.

O incômodo com o qual Otávio se expressa em relação à sua aprendizagem teórica, embora seja uma representação constante em diferentes momentos de suas verbalizações, como poderemos observar no curso das expressões à frente, vai recebendo novos matizes os quais vão mitigando seu desconforto com o aspecto teórico de sua aprendizagem. Assim, ao falar de seus estudos na escola de música disse:

*“Lá na escola, tive que lidar com uma questão da minha formação musical que era a teoria. Isso era um incômodo para mim que ainda hoje tenho comigo, embora reduzido.”*

A escola é um espaço de enfrentamento de Otávio à sua condição teórica. Na organização do ensino formal da música, a teoria é elemento indispensável. Assim, para manter vivo seu desejo de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos musicais naquela instituição, é preciso não só lidar com os elementos objetivos de sua situação incomoda com a teoria, como também, gerar novos processos de subjetivação ao estudo da teoria.

Ao falar de suas aulas teóricas, Otávio comenta sobre a condução docente dessas aulas. Porém, essa situação é, apesar das dificuldades pessoais, enfrentada por ele. Vejamos:

*“Pequei professores que a preocupação era em passar o conteúdo e não se importavam como o aluno estava aprendendo, as dificuldades, enfim; como as aulas eram em turma aquele que conseguisse acompanhar o professor beleza; os que não conseguiam, ficavam para trás (...); acho que o que estou dizendo não é algo só meu, mas de muitos que também sentem, nesse foco no conteúdo, a despreocupação dos professores para com cada aluno. Tive de encarar a teoria.”*

A citação expressa uma reflexão pertinente ao modo como o conteúdo, ainda, tem tido a primazia nas salas de aulas da música. Algo que tem sido criticado na literatura da área. Outra questão implícita, e de interesse à nossa investigação, está no entendimento da desconsideração da atenção personalizada ao estudante, em espaço de aula coletivo. Ou seja, traça-se uma linha horizontal ao binômio ensino/aprendizagem e aqueles que estão por ‘cima’ da linha, são os que avançam na construção de determinado saber. Já os que ficam ‘embaixo’, são deixados para trás. Portanto, não se ‘ouve’, a singularidade constitutiva do aprendizado de cada

estudante, isto é, o processo no qual cada experiência com o aprender é subjetivada.

Noutro trecho de conversação, de forte conteúdo simbólico-emocional, ainda tratando da questão teórica, Otávio faz uma síntese de sua condição nas aulas teóricas que é congruente ao incômodo já citado. Porém, ao final de sua fala, a emocionalidade caracterizadora de seu estudo teórico aparece representada desde outra condição e, nesse sentido, unindo-se às citações anteriores.

*“Durante as aulas quando o professor apresentava algum assunto teórico que eu tinha as minhas dúvidas, eu ficava com receio de perguntar porque durante meu processo de aprendizagem era sempre cobrado por causa da fraca teoria. E também, eu olhava para outros colegas da turma que para mim eram cabeções na teoria e via que eles também tinham suas dúvidas teóricas e eu, que já era fraco por natureza, aí é que não perguntava nada mesmo. Ficava na minha. Eram momentos difíceis. Hoje é menor, mas ainda existe.”*

Mesmo, ainda declarando a existência de tal desconforto, na representação que faz de sua trajetória de aprendizagem hoje, o incômodo está referido desde outra qualidade indicando que mudanças qualitativas no processo de vivência de sua aprendizagem musical aconteceram. Então, com as duas últimas citações nas quais expressa estar menos sensível ao incômodo frente ao teórico, nos indagamos sobre quais elementos, que ações, atitudes tomadas por Otávio, engendraram essa redução qualitativa em sua representação subjetiva ao estudo da teoria.

O conjunto de respostas de Otávio aos indutores indiretos do CF, do qual emerge sua representação ao estudo da teoria congruente com a emocionalidade expressa anteriormente, nos permite um elemento informacional para sua mudança na representação do incômodo associado ao estudo da teoria, qual seja: o estudo do instrumento.

**Minhas dificuldades:** “não ter domínio satisfatório na parte teórica;  
**Desejo:** “superar minhas dificuldades”  
**Meu instrumento:** “me traz satisfação”  
**Sinto-me frustrado:** “quando não consigo tocar uma peça de estudo”  
**Um sonho:** “tocar bem, boa parte dos instrumentos de percussão”  
**O que espero da música:** “mais paz interior nas dificuldades do estudo”  
**Meus objetivos:** “continuar na música e ser um músico completo”

Os indutores trazem elementos informacionais que se integram à representação do incômodo já destacado. Contudo, notamos como Otávio se expressa com outras qualidades emocionais quanto ao instrumento. A satisfação que o instrumento lhe propicia, o sonho em ampliar seus domínios sobre os instrumentos de percussão, bem como, tocá-los bem, vão, em nossa hipótese, se converter na força para lutar, superar os déficits que tem nos estudos da teoria. Então, vai emergindo, como efeito colateral desse movimento, a sensível mudança nos aspectos simbólicos-emocionais constituintes da configuração subjetiva de sua aprendizagem musical.

Como registrado noutro momento, o novo cenário de aprendizado revela a Otávio novos elementos constituintes de uma formação musical que desconstroem sua concepção, à época, para a processualidade formal da aprendizagem em música. Aquele cenário requer posicionamentos do participante na direção de um acolhimento do aspecto teórico o qual venha ser-lhe produtivo na sua formação musical geral e, otimizadores de sua aprendizagem instrumental.

Como levantamos anteriormente, o estudo do instrumento será um dos elementos propulsores de Otávio na superação de suas limitações teóricas. A disposição simbólico-emocional com a qual se representa ante o estudo do instrumento, orientará novas percepções quanto à importância de um bom conhecimento teórico e seus desdobramentos ao estudo do instrumento. Nessa direção, ele escreveu na redação:

*“Graças a Deus, tive ótimos professores de instrumento; especialmente meu professor de bateria; ele era um amigo. Já na parte teórica, não posso falar muito, pois nunca tive motivação própria ou de alguém que me mostrasse naquele período, o quanto a teoria era, foi e sempre será importante para quem quer ser músico sério.”*

O trecho evidencia junto com os indutores acima, a emocionalidade positiva que subjaz seus relatos quanto à aprendizagem instrumental. A conscientização atual de Otávio sobre a importância de bons conhecimentos teóricos para uma sólida formação musical, parece ir sendo constituída ao longo de seus enfrentamentos ao desconforto que os déficits teóricos lhe causavam. Nesse sentido, na seguinte sentença temos:

*“Esse fantasma (refere-se à teoria) acho que já estou dominando. A maturidade que você adquire ao longo da aprendizagem vai te ajudando a vencer as dificuldades, embora ainda não totalmente dominada, mas hoje me encontro numa posição melhor para enfrentar essa questão. Confesso que sinto mais facilidade com a parte prática do que com a teórica.”*

Além de citar sua facilidade com o estudo do instrumento, cuja caracterização simbólico-emocional favorável, entendemos ser alimentadora de seu enfrentamento rumo à superação dos desconfortos com a teoria, observamos um elemento importante na constituição da configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio, qual seja, a maturidade decorrente do processo de subjetivação de suas vivências na construção daquele conhecimento.

A referida maturidade vai sinalizar que, mesmo Otávio não tendo totalmente superado suas deficiências teóricas, a disposição simbólico-emocional com a qual ele representa sua condição teórica vai recebendo novos contornos simbólico-emocionais que resultarão no novo modo no qual Otávio passa a representar seu percurso de estudo musical:

*“A questão de aprender a teoria musical foi para mim a descoberta de um outro universo na minha aprendizagem musical (...) Até que num determinado nível do curso, a ficha começou a cair sobre a importância da teoria junto da prática. Até então eu não via associação em minha relação com a aprendizagem musical. Eu fazia as coisas de ouvido. Mas, quando passei a entender a relação da teoria com a prática eu comecei a perceber uma melhora na minha aprendizagem de forma integral, ou seja, passei a ter outro fôlego nos meus estudos porque já conseguia olhar e entender aqueles sinais todos. Isso foi tremendo. Foi um choque beleza mesmo. Meu caminho com a aprendizagem musical passou a ter outra significação. Me senti inserido musicalmente porque comecei a ser convidado para participar de grupos, justamente porque passei a ler uma partitura. Você passa a ser olhado de outra maneira e isso é muito bom.”*

Esse trecho é um relato cheio de emoção e experiência vital. Sua nova percepção para a qualidade de sua formação musical não se restringe, ao conhecimento em si resultando em desdobramentos, os quais acarretam o sentimento de estar socialmente mais integrado o que simbolicamente, relaciona-se com frase que veremos mais à frente quando relata ter sofrido preconceitos e discriminação por, entre outras coisas, ser músico. Ainda na frase acima, entendemos que o que está contido na expressão ‘a ficha começou a cair’, resulta de um processo no qual novas configurações simbólico-emocionais emergiram não somente de sua relação com o aprendizado musical, mas de outros espaços da vida.

Por fim, entendemos que se o ‘incômodo’ de Otávio com a teoria não foi completamente superado, sua relação com tal aspecto está organizada desde outras configurações subjetivas as quais o mantém firme na caminhada de sua formação musical. Como parte de sua resposta ao indutor do CF ‘aprender’, cuja resposta foi ‘sempre’, ele assim declarou no RCF:

*“Eu consegui com muito esforço terminar o curso básico na escola; agora vou tentar o curso técnico<sup>5</sup> e assim por diante.”*

Outro elemento informacional que é congruente com sua proposta em dar continuidade à formação musical implícita no trecho anterior, e que indica estar noutra condição emocional ao aspecto teórico, podemos destacar do comentário que faz sobre sua resposta ao indutor indireto *‘Imagino’*, a qual foi *‘o quanto tenho que estudar.’* Em seu comentário no *RCF* expressou:

*“É dormir pensando que tem obrigação com os estudos e quando acordar meter as caras (...), isso por exemplo, recentemente recebi uma bolsa de estudos para um curso em licenciatura em música e com todas as adversidades financeira, tempo, vou atrás dessa oportunidade.”*

Alcançar esta formação superior<sup>6</sup> em música é fator fundamental para realização de um sonho expresso em sua redação qual seja: *“existe um sonho em mim que é ser um percussionista de uma orquestra sinfônica.”* Assim, a configuração subjetiva de sua aprendizagem vai sendo constituída por experiências de teor simbólico-emocional em diferentes áreas de seu aprender, as quais vão substanciando, subjetivamente, os projetos, expectativas e planos futuros de Otávio.

Na conclusão da análise desse conjunto informacional referente à dimensão teórica do aprendizado musical de Otávio, queremos destacar a dinâmica simbólico-emocional que caracterizou o processo de subjetivação deste estudante rumo a mitigação de seu desconforto com o aspecto teórico de sua formação musical até aqui. Portanto, o foco não está no elemento concreto da teoria musical, mas na singularidade que descreve a particularidade de um caminho percorrido o qual não

---

<sup>5</sup>Otávio se submeteu, no final do ano de 2014, a processo seletivo (provas prática e teórica) para o curso técnico em bateria na Escola de Música de Brasília, obtendo aprovação, e encontra-se regularmente matriculado.

<sup>6</sup>No Brasil, este nível de formação é requerido para ingresso, via concurso, em suas principais orquestras.

pode ser similarmente realizado por outro estudante. É desse processo de constituição subjetiva de uma atividade que emergirão os elementos da configuração subjetiva da aprendizagem musical de um estudante. Assim, mesmo que vivenciem semelhantes situações concretas, a processualidade simbólico-emocional na base daquelas experiências orientarão desdobramentos subjetivos que estão além daquilo que o contato imediato com o momento concreto pode gerar.

Aprofundando nossa compreensão quanto a configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio, passaremos a falar de outro elemento com importante desdobramentos simbólico-emocional em sua formação musical. A disposição simbólico-emocional na base de seu comprometimento com o estudo do instrumento apresentamos anteriormente como sendo um dos elementos dinamizadores da mudança no quadro simbólico-emocional frente à teoria caracterizada pelo incômodo, desconforto no domínio deste conhecimento.

No conjunto de indutores que destacamos noutro momento, o instrumento está referido por emocionalidade e expectativas positivas as quais vão descrever todas as suas menções ao estudo do instrumento nos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados. Um exemplo de sua emocionalidade favorável ao estudo do instrumento, registramos noutra sentença acima, quando expressou não só sua predileção ao instrumento, mas definiu seus professores de instrumento numa perspectiva simbólico-emocional positiva inclusive, atribuindo a um deles, a significação de amigo. O mesmo não aconteceu ao falar dos professores de teoria. Para estes, assim expressou:

*“Estou generalizando; é que só vem na minha mente aqueles que me massacraram, que não me deram oportunidades. Tinha um que só de pensar em ir pra aula dele, me dava um desânimo, umas coisas ruins...embora muitos sentissem a mesma coisa que eu, tinha gente que gostava dele.”*

Com esta sentença queremos enfatizar que as representações simbólico-emocionais diferenciadas de Otávio sobre seus professores de música, podem gerar ou serem geradas pelo modo como ele se organiza emocionalmente frente ao estudo seja da teoria ou do instrumento. Com isso, destaca-se a relevância do jogo complexo e contraditório das emoções no interior de uma vivência cujas articulações, caracterizarão a organização simbólico-emocional na base de uma experiência ou representação desta. Entendemos que esses modos diferenciados vão perpassar a configuração subjetiva de sua aprendizagem na maneira singular com o qual ele vai se organizando frente ao estudo da música. Maneira esta, que não responde, linearmente, às supostas causas geradoras na base de sua organização.

Sua emocionalidade positiva ao estudo do instrumento seleciona o tempo que dedica ao estudo da música, dedicando ao instrumento um espaço temporal que, além de maior, está substanciado por emocionalidades que o *'envolvem de outra maneira'* no estudo do instrumento. Assim, o trecho seguinte esboça a dualidade das dinâmicas emocionais que contornam seu estudo musical, em ambos os aspectos: teórico e instrumental. Vejamos:

*"Eu produzo até certo tempo de estudo quanto ao teórico; agora no instrumento, fico muito mais tempo, me envolvo de outra maneira. Embora saiba hoje, que musicalmente, prática e teoria andam juntas."*

Anteriormente, apresentamos dois indutores um direto, e outro indireto, para os quais a resposta de Otávio, ao aspecto instrumental de sua aprendizagem é emocionalmente favorável, como vimos destacando. No indutor indireto *'sonho'* cuja resposta *'tocar bem, boa parte dos instrumentos de percussão'*, entendemos, em

consonância com o conjunto das expressões passadas, que a realização de seu sonho não depende e requer apenas das habilidades técnicas e motoras. Subjaz certa conscientização de que, no processo de sua aprendizagem instrumental, a teoria se faz tão importante quanto. Sua concepção macro da formação musical, como podemos observar em trechos anteriores, indica a importância de uma aprendizagem sólida em ambos os aspectos. Nessa direção, a concretização do sonho implica superação de suas limitações musicais, especialmente, aqueles referentes à dimensão teórica.

Superar tais limitações requer outras produções simbólico-emocionais que possibilitem não somente, novas produções de sentido subjetivo ao momento atual de sua aprendizagem, como também, outro olhar para a condição histórica de sua aprendizagem. Requer novos processos de subjetivação os quais possibilitem a emergência de elementos subjetivos favoráveis ao sonho desejado, engendrando novas configurações subjetivas da aprendizagem de Otávio.

A citação acima integra-se à nossa argumentação da importância da qualidade emocional positiva de seu estudo do instrumento para o enfrentamento e superação dos déficits teóricos, e principalmente, na produção de outras emocionalidades que vão situando o aspecto teórico de sua aprendizagem numa consideração emocional favorável. Em nosso entendimento, ambos os aspectos vão se associando no curso de aprendizagem de Otávio que, mesmo manifestando sua inclinação para um deles, ambos são percebidos e organizados como fundamentais à sua formação musical. Consideramos, que a maturidade já citada, tenha importante participação na articulação dessa nova percepção de sua aprendizagem na configuração subjetiva de seu estudo da música.

Para o indutor direto *'meu instrumento'* sua resposta, *'me traz satisfação'*, vai referendar sua preferência ao estudo do instrumento, embora, como vimos noutra parágrafo, em sua representação atual ambos os elementos de sua formação musical estão considerados num nível de importância para a obtenção de um aprendizado musical bem fundamentado. Nesse sentido, ao comentar no *RCF* sobre o indutor indireto *'um desafio'*, cuja resposta foi *'ser bom músico'*, disse:

*“O primeiro desafio são os estudos, ou seja, dominar as técnicas e conteúdos para que você possa realizar algo musicalmente. Por isso que quando coloco como desafio, ser um bom músico, é porque se não dominar aquelas questões anteriores fica difícil ser um bom músico.”*

Temos nessa citação, a expressão da importância de ambos os elementos da aprendizagem musical para Otávio, como elemento que toma forma singular na configuração subjetiva de seu estudo musical, caracterizando seus estudos por produções subjetivas que não mantém com os elementos concretos da aprendizagem, uma relação direta. O provável leitor deste trabalho pode questionar que muitos músicos bem sucedidos, não necessariamente, têm uma sólida formação teórico-musical. Eu concordo. Entretanto, o que destacamos com a fala de Otávio é que sua representação de *'bom músico'* se constitui das reverberações simbólico-emocionais das experiências com a música não somente na aprendizagem, como noutros espaços tais como o profissional e social, já observados noutra citação. Ou seja, não são as questões concretas que estão em jogo nessa construção interpretativa, mas as ricas, plurais e inesgotáveis formas de subjetivação de uma determinada atividade as quais trazem implicações indiretas e inconscientes para a pessoa nos desdobramentos concretos daquela atividade.

Duas frases que sintetizam a importância subjetiva de Otávio em alcançar bons níveis de qualidade no estudo do binômio teoria/instrumento, e que em nosso entendimento, estão associadas às dimensões da atividade de estudo, sua profissão e outros núcleos sociais, resgatamos do instrumento de pesquisa *autorretrato*. Frente à pergunta *‘como me vejo como estudante de música’*, ele respondeu:

*“Um eterno aprendiz, esforçado e com muita vontade de vencer os obstáculos que surgem na caminhada.”*

Já para a pergunta *‘como gostaria de ser enquanto estudante de música’*, disse:

*“Respeitado por alguns e continuar feliz com o que faço e sobrevivo e sempre acreditando que vai dar certo.”*

Essas frases são congruentes com sua reflexão a respeito de sua condição teórica, especialmente, sobre sua organização singular frente aos estudos de modo a não se deixar vencer pelos obstáculos com os quais se depara. O esforço a que se refere, acreditamos estar na direção daquilo que expressou em verbalização anterior ao dizer da novidade que representou o estudo da teoria para sua formação musical integral. Tal novidade, foi simbolizada por ele, naquela citação, enquanto nova oxigenação a seu processo de estudo musical. Por fim, penso que essas frases também vão expressar que sua aprendizagem musical não se restringe a aquisição de um conhecimento, mas expande-se a espaços sociais com significação afetiva para Otávio.

Com o amadurecimento de seus estudos oportunidades de trabalho, e com isso, o início de uma trajetória profissional, começaram a ser vivenciadas cujas

experiências, Otávio sinaliza não terem ficado restritas à especificidade da aprendizagem musical. Em seu relato sobre esse momento nos disse:

*“Meu amadurecimento no estudo da música começou a me permitir algumas oportunidades. Como passei a aumentar meu repertório técnico, teórico e de ritmos, muitas oportunidades de trabalho musical foram acontecendo como: tocar em happy hours, em hotéis, blocos carnavalescos, com duplas sertanejas, a banda de música do SESI, bandas de reggae, pagode, casamentos, escola de samba... Cada trabalho desse foi um aprendizado em todos os aspectos, não só na música.”*

As novas oportunidades abrem as portas para uma visibilidade social e profissional as quais terão implicações subjetivas na importância do aprendizado musical na história de Otávio. Relembramos aqui, outro trecho de informação no qual expressou contentamento com as oportunidades de trabalho musical que passaram a surgir em decorrência de seus avanços no estudo musical. Ainda, nessa citação, expressou seu sentimento positivo pelo fato de passar a ser notado de maneira diferente pelas pessoas. Levantamos aqui, a hipótese de possíveis efeitos colaterais de sua aprendizagem musical, em sua identidade pessoal. Otávio poderia ter resumido seu relato acima, dizendo, por exemplo, que teve várias ou inúmeras oportunidades de trabalho musical. Entretanto, o modo como apresenta essas ocasiões, parece significar a extensão, abrangência, a relevância da aprendizagem musical em sua história de vida.

Destacamos ainda, na citação acima, que o elemento teórico aparece como sendo um dos fatores propiciadores de sua condição de aprendizagem musical à época, favorecendo-lhe nas oportunidades de trabalho então surgidas. Essa expressão comporá nossa argumentação anterior quando sinalizamos que se Otávio não superou totalmente seu desconforto com o aspecto teórico de sua aprendizagem, outras emocionalidades parecem operar no interior de tal relação.

Ainda, para esse argumento, levantamos a hipótese de serem as emocionalidades na base sua relação com o estudo do instrumento as geradoras daquela sensível mudança frente ao teórico.

Quando solicitado a falar um pouco mais sobre o que representou aquelas oportunidades, suas palavras tomam uma direção que nos evidencia sua preocupação com a qualidade de seus conhecimentos teóricos os quais poderiam comprometer seu desempenho musical. Tal preocupação nos remete a trecho registrado mais à frente, no qual expressa oportunidades de trabalho que foram perdidas em função de seu conhecimento teórico desfavorável naquela ocasião. Contudo, Otávio vai se apresentar como sujeito de sua condição teórica buscando por estratégias que impeçam aquelas experiências musicais simbolizadas no ‘estreito’ por qual passou antes de iniciar seus estudos formais em música. Segue seu comentário:

*“Bom, nesses trabalhos, foram poucas as vezes que vi alguém que dominasse bem a teoria, ou seja, saber o que está fazendo no seu instrumento em relação à teoria. Todas as vezes que me chamavam para tocar eu tinha aquela ansiedade em saber se tinha partitura. Não que eu não soubesse ler. Minha leitura dá pro gasto (risos). Mas, era pra saber o grau de exigência dela; tentar pegar antes pra poder estudar e não passar vergonha na hora, essas coisas.”*

Os resultados com as novas experiências vão alimentando a prioridade do estudo da música na vida de Otávio, implicando novas produções subjetivas ao processo de aprendizagem, bem como, à percepção de sua identidade frente ao outro. Nesse sentido quando fala de sua relação com os estudos a partir dessas novas experiências, disse:

*“Tenho que estudar primeiro para a satisfação do ego; depois, para uma posição junto aos outros. Essa é a ideia.”*

O estudo da música nesse novo cenário parece romper com a percepção inicial de Otávio, destacada no início deste trabalho, de uma aprendizagem restrita à aquisição de um conhecimento. Agora, tal estudo tem desdobramentos a partir dos quais a própria aprendizagem passa a ser associada a outros valores e experiências que irão nutrir, recursivamente, a configuração subjetiva de seu aprendizado musical. A satisfação do 'ego' expressa a singularização de suas experiências com o aprendizado musical as quais não estão delimitadas na racionalização da expressão utilizada.

Outro trecho de informação que se integra ao anterior quanto aos desdobramentos do estudo da música na configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio, temos quando ele retrata suas expectativas com o aprofundamento dos estudos e as experiências profissionais que passou a adquirir. Essas experiências fortalecem as expectativas e projetos futuros os quais vão depender da qualidade de seu engajamento com os estudos. Vejamos:

*“Com meus avanços nos estudos, tenho fé que um dia vou tocar meu instrumento com uma qualidade elevada, por questão de realização de um ego.”*

Como dissemos anteriormente, os avanços nos estudos musicais abrem outras oportunidades, dentre elas, o emprego como professor de música que significa para Otávio, compromisso com a qualidade e manutenção de seus estudos. A relevância da aprendizagem musical vai sendo significada e consolidada na articulação desse conhecimento com as experiências múltiplas em diversas áreas de sua história. Tais experiências vão substancializando o aspecto subjetivo de sua

aprendizagem musical e tonalizando suas atitudes no tocante ao estudo da música.

Vejamos a afirmação seguinte:

*“Tem uma cobrança dentro de mim quanto ao estudo da música porque eu vivo de dar aulas de música; então, tenho que estar constantemente atento ao que está acontecendo nessa área; tenho que me manter em forma, em dia com meu instrumento, com a teoria.”*

Essa verbalização associa-se à nossa interpretação da sensível e importante mudança na representação emocional de Otávio ao estudo da teoria e a consolidação, em sua perspectiva de formação musical, da importância dos aspectos teóricos e instrumentais estarem integrados. Frisamos que tal importância ganha destaque que emerge do processo de subjetivação de sua experiência com o aprendizado musical. O valor da teoria, no estudo do presente caso, vai sendo produzido como respostas singulares indiretas, às demandas que as atividades concretas em música, cobram de Otávio. Portanto, não se trata de discutir aqui, qual o lugar de importância do conhecimento teórico na formação musical de um estudante. Mas, como esse elemento que tem sido caracterizado enquanto incômodo, desconforto, é singularizado no curso de uma trajetória aprendiz implicando sensíveis mudanças em tal caracterização.

No percurso de sua aprendizagem e experiências musicais, Otávio passa pela vivência da morte de sua mãe. As condições singulares na processualidade dessa experiência o levou ao trancamento do curso básico na escola de música, após quatro anos consecutivos de estudos. Contudo:

*“Não parei de tocar meu instrumento, coisa que sempre quis. Foi um ano terrível; fiquei em choque naquele ano (1990), que ainda hoje sinto; mas Deus me deu graças e continuei tocando meu instrumento, continuei na música.”*

Esta verbalização, de forte conteúdo simbólico-emocional, é congruente com o lugar especial que a aprendizagem musical ocupa em sua vida o qual, aparece em diferentes expressões já apresentadas quando, por exemplo, declara seu objetivo em permanecer na música, sua expectativa em continuar a ser feliz com o que faz e sobrevive, seus planos futuros, sua persistência nos estudos, sua condição de atual na aprendizagem, dentre outros.

Assim, após um período ausente da escola de música, Otávio retorna à instituição agora, orientado por novas reflexões frente ao vivido. Então:

*“Com esta tranquilidade do trabalho pude dar outro fôlego ao meu objetivo de retomar os estudos na escola. Tinha, também, que nesta altura eu já estava casado (...); então, me preparei fiz o teste para escola e passei. Tinha receio de que a teoria pudesse me complicar, mas foi tranquilo. Tem certas experiências na nossa vida que nos faz repensar nossos sonhos e retomá-los. Hoje, penso que não podemos ignorar aquilo que vivemos sejam as coisas boas ou as ruins. É claro que prefiro as boas (risos)”.*

A tranquilidade a que se refere, diz do emprego conseguido naquele contexto numa instituição militar como registrado na redação. Sua preocupação não só com a retomada dos estudos, mas com seu estado civil naquela ocasião, ganham novos contornos emocionais com o trabalho alcançado em função, de sua aprendizagem musical. Sua representação ao aspecto teórico integra-se à interpretação que vimos construindo para esta questão. Contudo, o núcleo significativo forte nessa citação está na subjetivação de suas experiências dentre elas, a subjetivação da vivência da morte de sua mãe e sua reflexão quanto à retomada dos sonhos, no que implica, o retorno aos estudos da música.

A configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio vai se organizando na multiplicidade das experiências de sentido subjetivo de diferentes áreas de sua vida, singularizando uma atividade concreta. Outra questão que

apontamos com essa citação, diz da necessidade da pessoa em se fazer sujeito de sua história para que possa gerar alternativas simbólico-emocionais saudáveis e propícias no curso do enfrentamento das experiências cujas produções subjetivas sinalizam, a paralisação da pessoa ante os projetos de vida.

Outra expressão que se integra à anterior no sentido da relevância da aprendizagem musical na história de Otávio e da articulação desta, com outros momentos vividos, podemos notar no comentário feito no **RCF** à sua resposta ao indutor do **CF música**: “é vida”. Eis o comentário:

*“Sinto nela (a música) emoções que são como que oxigênio para minha vida. Tanto as boas, quanto as ruins. Tive experiências de vida que acho que só tive, porque estou envolvido com a música.”*

Novamente, temos nessa frase a referência a certas experiências em cujos processos de vivências, subjazem os desdobramentos simbólico-emocionais do envolvimento de Otávio com a aprendizagem musical. Essa articulação entre um determinado momento vivido e certa atividade concreta, é movimentada pelo fluxo complexo e contraditório oriundo de processos simbólico-emocionais na base dos múltiplos sentidos subjetivos e significados de uma experiência ou atividade humana concreta. Como afirmamos noutro momento, a configuração subjetiva da aprendizagem musical de Otávio, vai sendo recursivamente, constituída no interjogo das complexas qualidades emocionais presentes nos diferentes momentos de sua história.

Em nossa investigação da configuração subjetiva do estudo musical de Otávio, retomamos uma informação já expressa noutro momento, quando trouxe a reflexão de que se estivesse em melhores condições quanto ao aspecto teórico de sua formação musical naquela ocasião, não teria perdido certas oportunidades de

trabalho, as quais não envolviam somente ele, mas sua família. Sua disposição frente aos estudos vai expressar outras significações à sua aprendizagem musical nas quais estão implicados aqueles com os quais possui estreito vínculo afetivo. Nesse sentido, leiamos o que nos disse:

*“(...) eu sinto que se eu estivesse melhor preparado teoricamente, muitas oportunidades que surgiram eu não teria perdido. Oportunidades que não dizem respeito só a mim, mas à minha família, pois foram trabalhos que não pude realizar o que, conseqüentemente, deixei de receber um troco, né!”*

Embora essa sentença possa manifestar certa lamentação a uma condição de aprendizagem do passado que implicou perdas de oportunidades, expressa um momento cuja experiência, ajudou a balizar sua atitude em direção à mudança de sua relação com os estudos da música especialmente, ao aspecto teórico. Essa nova orientação vai render a ele resultados que não estão restritos ao conhecimento em si, mas tem implicações simbólico-emocionais ao expressar que, com a qualidade atual de seu aprendizado, passou a *‘ser olhado de outra maneira’*, sendo isso qualificado por ele como *‘muito bom.’*

Outra questão muito interessante com a citação, é a associação implícita que Otávio faz entre a qualidade de seus estudos e a preocupação com as consequências para sua família. Ao processo de subjetivação de sua aprendizagem, integra-se uma instância com significativo valor afetivo o qual norteará, seja consciente ou inconscientemente, as decisões de Otávio no curso de sua formação musical e atividade profissional. Assim, no comentário a seguir feito em nossa terceira conversa, ao ser perguntado sobre como se sentia atualmente diante das oportunidades de trabalho e de seu emprego como professor de música disse:

*“Hoje, me sinto noutra condição; me faz olhar para trás e ver que poderia ter tido experiência melhores, menos sustos com as oportunidades que apareceram, se tivesse encarado meus estudos de outra maneira em determinado período de minha aprendizagem. Mas a vida é um constante aprendizado. Penso em avançar nos estudos me qualificar sempre, pois não sou só eu que dependo disso; tenho que levar o leite pra casa (risos).”*

Em sua reflexão, a qualidade de seus estudos e sua atividade profissional atualmente, ganham uma dimensão subjetiva cuja lembrança dos tempos passados, não é uma simples recuperação da memória, mas uma atualização subjetiva das experiências resultantes de sua aprendizagem musical no curso de sua história de vida. Na representação atual das oportunidades e atividade profissional que a formação musical tem lhe propiciado, a família está presente. Isto nos chama atenção, pois ao fazermos a questão que gerou o comentário acima, tínhamos a expectativa de que Otávio fosse relatar detalhes de sua profissão e das oportunidades de trabalho que recebeu as quais já destacamos noutra oportunidade. Entretanto, a emergência da família ante uma questão indireta, sinaliza ser um indicador da presença subjetiva daquela na configuração subjetiva de sua aprendizagem musical destacando assim, o valor simbólico-emocional de sua aprendizagem e orientando as novas ações concretas dele ante o estudo musical.

Na ampliação de nossas conversas sobre a questão da família e seu estudo da música, assim como, sua atividade profissional na área, Otávio faz o seguinte comentário:

*“Acho que eles penam junto comigo; porque sempre digo que preciso estar bem preparado tanto na prática como na teoria para alcançar as melhores oportunidades, e principalmente agora, que já não tenho mais aquela tranquilidade salarial de minha época de militar. Então como professor em escola particular, e dando minhas aulas em casa também, fico muito na dependência da quantidade de alunos que tenho. Meus filhos me veem em casa fazendo acertos de contas entre a quantidade de alunos e minhas despesas; vira e mexe eles perguntam se estou com muitos alunos.”*

Este fragmento nos é um exemplo das preocupações de Otávio com o bem estar de sua família e das implicações subjetivas da aprendizagem musical em sua história de vida, implicações que vão singularizando tal história e transcendendo a importância daquela aprendizagem para outras esferas da vida. Seu estudo da música, bem como, os projetos em se aperfeiçoar nesse conhecimento, vão sendo alimentados por vivências concretas de expressivo conteúdo simbólico-emocional colocando sua família, subjetivamente, na constituição da configuração subjetiva de seu aprendizado musical.

A síntese de todo o conjunto informacional até aqui, nos orienta à compreensão de que o estudo musical de Otávio fundamenta-se em sentidos subjetivos emergentes no processo de subjetivação das diversas experiências concretas em diferentes áreas da vida. A abrangência do lugar da aprendizagem em sua história pessoal, podemos destacar no caráter simbólico-emocional que subjaz a verbalização a seguir ao expressar o significado da aprendizagem musical. Temos:

*“Além de me situar profissionalmente, teve e tem atuação na minha vida como um todo. Passei por discriminação, preconceito por ser pobre, pela ideia que as pessoas têm de que quem vive de música é subemprego, enfim...mas, com humildade e boa vontade e formação que tive de minha mãe, consegui superar isso. Acho que consegui, senão, mudar o olhar das pessoas à minha volta, não me importar tanto com isso. Minha trajetória não foi fácil, mas o que sou hoje, é fruto do estudo da música. Sou um cara feliz!”*

A história de vida de uma pessoa é resultante parcial de um processo de subjetivação no qual os momentos vividos são potencializados pelo fluxo dos sentidos subjetivos naquele percurso. Então, as características simbólico-emocionais comumente atribuídas ao fato concreto, significam um tipo de padronização das experiências o qual desconsidera a singularidade constituidora das mesmas. Nessa direção, o relato de Otávio vai expressar a dimensão subjetiva

do valor da aprendizagem musical em sua vida. Esse trecho integra-se àquele no qual expressou o quanto era bom ser olhado de maneira diferente pelas pessoas, atribuindo a isso, os resultados com sua aprendizagem musical. À complexidade que caracteriza o fluxo dos múltiplos sentidos subjetivos ao interior de uma história de vida tem-se, os sentidos subjetivos de uma subjetividade social cujas articulações tomaram parte na configuração subjetiva do estudo da música no caso de Otávio.

Associa-se ao último trecho seu comentário ao indutor do **CF minha inspiração** para a qual deu a seguinte resposta: *“olhar para trás e ver o quanto ralei para chegar até aqui”*. Suas palavras foram:

*“É minha própria história de vida; vindo de uma família sem recursos, meu pai me dava o dinheiro contado para ir e voltar da escola de música; se algo acontecesse com o dinheiro, como perder, eu voltava a pé para casa, então, passava a mão toda hora no bolso para verificar se o dinheiro estava lá; sou um cara que prezo muito pelos acontecimentos bons ou ruins porque tive que aprender com eles; tive momentos difíceis ao longo de meus estudos na minha primeira passagem pela escola na qual fiquei direto por quatro anos até a morte de minha mãe. Além dos momentos difíceis com as aulas teóricas, tive a questão do dinheiro do ônibus para poder chegar na escola, eu pedia instrumento emprestado para estudar e as pessoas após concordarem diziam não; uma luta; até que entrei para as forças armadas como músico, o que só foi possível por ter estudado na escola. Lá passei a ter outra condição financeira, uma estabilidade (...). Então, olhar para trás é isso; minha história é minha alavanca, é meu combustível, o que me transforma.”*

Sua história como fonte de sua inspiração, sinaliza a força centrípeta da configuração subjetiva de sua aprendizagem musical em sua vida. As condições reais vividas em diferentes situações, algumas com expressivo significado afetivo, foram por ele enfrentadas e, assim, persistindo numa trajetória sob a qual estão a concretização de sonhos, projetos, idealizações a muito desejados para uma dimensão constitutiva de sua vida: o estudo da música. A centralidade e importância do estudo musical para Otávio, indicam estarem para além de certos elementos objetivos como, por exemplo, a segurança salarial que dispunha naquele período de

sua atividade como militar. Como vimos, atualmente ele passa por sobressaltos financeiros já que seus ganhos estão muito dependentes do quantitativo de alunos que tem, seja oriundo das escolas particulares em que trabalha ou nas aulas particulares que ministra.

Como escrevemos noutra oportunidade, a aprendizagem de Otávio vai se desenhando por múltiplas vias subjetivas, dentre as quais, queremos destacar as reverberações da abrangência social de seus estudos e atuação profissional em sua identidade. Nesse sentido, ao conversarmos sobre os motivos na base de sua busca pela continuidade na qualificação dos estudos nos disse:

*“Você sabe né, em música se você for chamado pra um trabalho e não der conta ou não fizer bem, logo estarão falando mal de você; isso é ruim, acho que ninguém gosta. Eu pelo menos não. Você precisa manter uma qualidade no que faz porque no dia em que isso não acontece, as pessoas só vão lembrar disso (...) acho que desde quando me conscientizei da importância de uma boa formação musical e o que isso me permite, acho que isso é o que tem me permitido alguns trabalhos muito importantes.”*

Notamos a preocupação quanto à imagem que outras pessoas poderão construir a seu respeito enquanto resultado de sua aprendizagem musical levada a termo, através de sua atividade profissional. Entendemos que tal preocupação está amalgamada à configuração subjetiva de sua personalidade cuja articulação implica, em novas percepções de si, isto é, de sensíveis movimentos em sua identidade a qual, embora posso conter elementos estáveis e dominantes em sua organização, não está inerte às novas produções simbólico-emocionais decorrentes da vivência de uma atividade com amplos e significativos desdobramentos subjetivos em sua história, como vimos destacando até o momento.

Noutro conversa, quando falamos de algumas questões relacionadas com o estudo do instrumento, subjazem em seus comentários, a implicação do acolhimento social à sua formação musical. Ele disse:

*“Estudo meu instrumento não necessariamente para mostrar às pessoas que estou estudando, porque acho que quando você estuda, sua posição social vem naturalmente.”*

Embora a frase expresse certo formalismo de sua resposta, ao articularmos esta com a expressão anterior, emerge uma contradição a qual vai destacar que há sim, uma preocupação ao modo como as pessoas qualificarão o produto de seus estudos musicais e, portanto, tal qualificação não se dá naturalmente como relata. Estudar seu instrumento significa não só aprofundar suas qualidades técnicas e musicais, fortalecendo sua formação musical. Significa, inconscientemente, romper com as impressões imediatas, classificações homogêneas, universais valorizadas por uma sociedade em desconsideração, das singularidades constitutivas de cada identidade.

O reconhecimento social é algo emergente de seus esforços nos estudos da música os quais vão alimentar a condução dos comportamentos e decisões de Otávio, na manutenção e qualificação daquela atividade para a qual já expressou que quer permanecer, sendo feliz com o que faz e sobrevive. A sentença seguinte nos apresenta outro trecho informacional na direção de nossa discussão nesse momento. Vejamos:

*“Olha, sempre é bom você receber os comentários de pais dos seus alunos, os aplausos e elogios depois de uma apresentação; não trabalho para obter reconhecimento; mas isso é bom. Deixo que isso aconteça naturalmente; tenho meus limites emocionais e como sei disso, me controlo emocionalmente não me deixando envaidecer. Sei que isto é consequência natural de meus estudos.”*

Em suma, consideramos que as impressões sociais à qualidade de seus estudos musicais são elementos que não dizem respeito somente à aprendizagem, mas se desdobram em novas configurações de sua identidade já que está, inevitavelmente, integrada à sua história de vida e esta, como disse, é seu combustível, aquilo que, subjetivamente, o transforma.

***Conceituando as emoções e suas implicações no processo de aprendizagem.***

Na recente citação, Otávio expressa conhecer seus limites emocionais e controlá-los. Assim, buscamos aprofundar na compreensão dessa questão, no sentido de aclararmos como suas representações e conceituações da categoria emoção se desdobram nos movimentos simbólico-emocionais no curso de sua aprendizagem musical. Começamos apresentando seu conceito de emoção:

*“**Complicado**<sup>7</sup>. Procuo segurar minha onda, não deixar transbordar, porque isso me atrapalha. Emoção é aquilo que mexe conosco e que se não for controlada dá problemas.”*

Sua abordagem é consonante com a perspectiva dominante das emoções na qual estas são uma espécie de ‘vilãs’ para as atividades, ações ou experiências que resultam mal sucedidas. O controle das emoções reaparece na resposta ao indutor do **CF: As emoções**: *“tem que estar contidas.”* No comentário de sua resposta ao indutor anterior, Otávio assim expressou no instrumento **RCF**:

*“Tenho que ter marcação cerrada com elas; são como uma estrada desconhecida que na curva seguinte pode te gerar surpresas nada agradáveis. Por isso, tento controlar.”*

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.

Controlar as emoções se revela o artifício de Otávio contra as possíveis surpresas desagradáveis que estas podem gerar. Entretanto, como observamos no curso dessa investigação, o referido controle não surtiu efeito quando de suas emocionalidades desfavoráveis ao aspecto teórico de sua aprendizagem musical. Isso nos indica que mudanças emocionais em experiências subjetivamente configuradas, não são alcançadas por processos de racionalizações. É preciso o posicionamento ativo da pessoa, isto é, se fazer sujeito de sua atividade ou daquela experiência, para que novas emocionalidades possam emergir.

Na direção dos fragmentos acima assim expressou, negativamente, a que condição pode chegar quando emocionalmente envolvido:

*“A emoção te leva a tirar os pés do chão, a perder o foco das coisas. Por isso busco evitar”.*

Evidencia-se nessa consideração de Otávio a flagrante contradição entre sua concepção da categoria emoção e o modo como a vive em diferentes momentos e áreas de sua vida, em especial, na aprendizagem musical. Ao longo da construção interpretativa sobre a configuração subjetiva de seu estudo da música, os conflitos emocionais vividos, inclusive aquele com forte teor afetivo (o da morte de sua mãe), não foram suficientes para interromper sua caminhada com o aprendizado musical, *“tirar seus pés do chão”*. Pelo contrário. Foram significados enquanto qualificadores de uma experiência cujo resultado implicou a retomada de seus estudos. Entretanto, suas racionalizações continuam destacando a evitação da emoção.

A resposta ao indutor do **CF fico emocionado quando**: *“Procuro evitar essa parte”*, novamente, vai expressar a contradição entre suas definições conceituais e a dinâmica emocional de sua vida. É interessante destacarmos que diante deste

indutor, esperávamos que Otávio fosse indicar os momentos que o emocionam, pois é indutor direto, e foi apresentado após ter mencionado, nos diálogos, as satisfações que o estudo da música e o ato de tocar seu instrumento lhe permitiam. Os desdobramentos emocionais de sua aprendizagem e atividade musical ficam eclipsados em suas conceituações, como se não houvesse conexão entre o vivido e o conceito.

Avançando na compreensão conceitual de Otávio a respeito da emoção, em nosso terceiro encontro buscamos saber mais sobre as significações do ‘*conter*’ e ‘*evitar*’ as emoções. Então, ele falou:

*“Conter no sentido de andar junto com as coisas que faço, como meus estudos, minha aprendizagem musical. A felicidade não pode atrapalhar. Já evitar é não perdendo o foco das minhas atividades na música ou outras áreas.”*

Interessante observarmos o paradoxo de suas respostas. Justamente, é a aprendizagem musical com todos os seus desdobramentos subjetivos em diferentes áreas de sua vida, o exemplo que usa para demonstrar quando busca a ‘*contenção*’ de suas emoções. Quanto ao ‘*evitar*’ as emoções, para não perder o foco de suas atividades, sua história evidencia o contrário, ou seja, foi precisamente o processo de vivência de suas emocionalidades em diferentes momentos da vida, que o leva à manutenção de suas atividades, entre estas, a musical. Suas conceitualizações expressam a contramão de sua representação atual ao aprendizado musical no qual se representa com desejos de continuar nessa atividade, sendo feliz com o que faz e sobrevive.

Outra expressão de interessante contradição entre sua representação conceitual para a categoria emoção e a vivência emocional no curso de suas experiências com o estudo da música, podemos destacar na seguinte frase:

*“Não posso me emocionar, me sentir feliz, se não consigo perceber que estou realmente aprendendo aquilo que estou estudando, e não achando que estou aprendendo.”*

Além do suposto controle de suas emoções subjacente na frase, evidencia-se que Otávio está a considerar apenas os estados emocionais positivos de suas experiências submetendo estes, à dependência do escrutínio cognitivo quanto aos resultados de uma atividade, no caso, sua aprendizagem musical. Sua associação entre resultado de seus estudos e estados emocionais positivos, desconsidera que na trajetória de sua experiência com a aprendizagem musical os momentos ‘*não felizes*’, marcados por conflitos simbólico-emocionais em diferentes instâncias de sua vida, se transformaram em propulsores para continuidade de seu objetivo, declarando ser este: continuar na música e ser ‘*feliz*’ com o que faz e sobrevive.

Noutro trecho, Otávio expressou ser uma pessoa ‘*feliz*’ atribuindo a isso, seus resultados com o estudo da música. Ao considerarmos o contexto relatado naquela mencionada citação, ele chega à conclusão de sua condição emocional atual, após reflexão de sua história de vida. Temos então, que o fluxo das diferentes qualidades emocionais vividas por Otávio as quais foram fundamentais na adoção de novas atitudes ao estudo musical com reverberações, em diferentes núcleos de sua vida, não aparecem com a mesma força quando de suas representações conceituais. Esse posicionamento nos orienta à compreensão de que suas representações caminham por via congruente com o pensamento dominante para a categoria emoção o qual vai subordiná-la à razão, e, geralmente, associar os insucessos e fracassos no curso de alguma atividade às questões emocionais quando outros fatores ‘objetivos’, ‘concretos’, não são encontrados.

Outra frase que expressa sua idealização das emoções e sua tentativa de querer 'antever' quais emoções poderá vivenciar diante de uma atividade, emerge quando comenta sua resposta ao indutor do **CF aprendizagem musical e emoções**: “*são duas coisas distintas*”, no instrumento **RCF**:

*“Para eu me emocionar com algo, eu preciso ver se aquilo vai me deixar feliz ou não; porque como eu posso me emocionar com algo que me deixa triste? (...)Então, a aprendizagem musical entra na questão da técnica, do destrinchar o que você está estudando; depois disso vem a emoção os resultados bons alcançados.”*

Esta expressão integra-se às anteriores reforçando a dicotomia entre as definições conceituais e as vivências emocionais no percurso de sua aprendizagem. O curso de nossa construção interpretativa destacou a posição fulcral das emoções de Otávio na condução de sua aprendizagem musical o que, definitivamente, é dissonante com sua resposta ao indutor acima. Assim, a condição de dependência com a qual a emoção está situada na frase anterior, não é congruente com sua posição nos vários momentos concretos vividos em sua aprendizagem e atividade musicais.

Por fim, enfatizamos mais uma expressão retirada de uma de nossas conversas quanto à categoria emoção. Nessa oportunidade, buscávamos avançar um pouco mais no entendimento dessa lacuna entre as idealizações de Otávio à categoria emoção e sua vivência desta. O trecho é o seguinte:

*“Se você não souber separar o emocional do racional, você se perde. O emocional te faz perder o contato com a realidade. Ele pode dar a falsa impressão que estas captando verdadeiramente uma situação, uma realidade, aprendendo alguma coisa que está estudando, por exemplo.”*

Novamente, ao contrário do que está expresso, é justamente a emoção que permite a manutenção do contato de Otávio com a realidade de sua vida. É esse fator que não o faz desistir de seu objetivo, de continuar buscando pela realização de seu sonho, que se pluraliza em diferentes instâncias da vida, substancializando a dimensão de sua aprendizagem musical tornando-a indissociável daquelas outras instâncias constitutivas de sua história. Em tempo, não queremos dizer que tudo na vida de Otávio está dependente de suas emoções. O que queremos enfatizar é que, precisamente, são aquelas emoções subjetivamente produzidas na caminhada de suas vivências com a aprendizagem musical as que nutrem sua permanência naquela caminhada, alcançando múltiplos efeitos em sua vida. Portanto, a dureza de sua concepção emocional obscurece a complexidade, riqueza e pluralidade do jogo e desdobramento das emoções em sua vida.

### *Síntese teórica*

Com a história de aprendizagem musical de Otávio, destacaremos alguns núcleos fundamentais à configuração subjetiva de sua aprendizagem musical. Esses núcleos não significam a absolutização de sua história, ou seja, a tradução direta dos elementos de sentidos subjetivos que a substanciam. Porém, são fundamentais a um modelo teórico em cuja epistemologia, a consideração do sujeito psicológico concreto é condição *sine qua non*. Vamos a eles.

O processo de sua trajetória entre os primeiros contatos com o estudo da música até seu ingresso na escola de música é marcado por fortes experiências subjetivas que, apesar das dificuldades encontradas, não o fizeram desaminar rumo a concretização de um sonho muito desejado: crescer no conhecimento musical, e ser feliz em sua atividade musical da qual provêm seu sustento e de sua família.

A representação do aspecto teórico de sua aprendizagem enquanto incômodo, desconforto, dominante em quase todas as suas verbalizações sobre esse aspecto, caracteriza a vivência dessa dimensão constitutiva de sua aprendizagem por experiências de teor emocional negativo, mas que não foram impeditivas ou obstáculos à sua busca por conhecimento formal e institucional em música. Embora tenha tal representação ao aspecto teórico de sua aprendizagem, está vai sendo mitigada no desenvolvimento de novos modos de superação desse desconforto.

Uma medida tomada é, justamente, a continuidade de seus estudos em escola formal de ensino, cujo conteúdo programático é indissociável do aspecto teórico. Sua configuração atual não está isolada da configuração subjetiva associada ao desenvolvimento pessoal e prazer em relação aos instrumentos em sua aprendizagem. As emocionalidades positivas com as quais Otávio destaca suas experiências com esta dimensão de sua aprendizagem, tem uma força expressiva no âmbito geral de sua formação musical, inclusive a teórica.

Outro fator que contribuirá na redução de tal aspecto é o direcionamento subjetivo favorável à dimensão instrumental em sua aprendizagem musical o qual, em nossa interpretação, será elemento propulsor à sensível mudança na definição de sua relação com o aspecto teórico do estudo no curso dessa caminhada.

Os resultados de sua aprendizagem musical alcançam outras áreas de sua vida com forte expressão subjetiva a qual, recursivamente, alimenta sua condução de estudo rumo ao aprimoramento de suas qualidades no curso de seu desenvolvimento musical. Suas preocupações com o bem estar de sua família alimentam, positivamente, a direção qualitativa de sua aprendizagem, inclusive, os momentos caracterizados enquanto difíceis.

Otávio passa por momentos de preconceito e discriminação que, precisamente, a aprendizagem e os resultados com ela alcançados permitiram-lhe superar tais experiências transformando-as em combustível para suas decisões quanto à condução de seus estudos. Ele se mantém firme em seus objetivos no estudo da música caracterizando-se ser sujeito de seu processo de aprendizagem.

Seu percurso de aprendizagem, marcado por atitudes em busca do aperfeiçoamento do estudo musical, terá implicações subjetivas na configuração subjetiva de sua imagem pessoal, ou melhor, em sua identidade. Esses desdobramentos geram novas percepções de si, agora mais favoráveis e acima dos preconceitos e discriminação sofridas. No curso de nossa construção interpretativa, levantamos a hipótese da *'reconfiguração da identidade pessoal'*. Essa hipótese emerge das implicações de sentido subjetivo da aprendizagem musical na configuração de sua história de vida global. O modo como viveu sua aprendizagem descreve elementos que não estão restritos à aprendizagem e que, também, não estão diretamente gerados na aprendizagem.

As transformações de vida pelas quais passa em diferentes esferas, não o deixa indiferente quanto à percepção de que algo mudou em si mesmo, cuja mudança ele atribui diretamente ao estudo da música. Assim, compreendemos que a reconfiguração de sua identidade pessoal é, por sua vez, uma expressão da reconfiguração de sua personalidade que, recursivamente, vai se expressar na configuração de sua formação musical.

Embora os fatos concretos vividos para os quais, comumente, são atribuídas as causas das mudanças em nossa vida, a nova identidade de Otávio expressa a importância da aprendizagem musical em sua história, e, portanto, importância que

se desenvolve numa abordagem diferente daquela que atribui à música o valor em si mesma para transformação de um modo de vida.

Sua história de aprendizagem é descrita por momentos nos quais ele se orienta pela autonomia na busca do conhecimento musical especializado. Sua posição ativa caracteriza todo um contexto no qual registra-se o despertar de seu interesse pelo estudo formal da música, os caminhos percorridos na aprendizagem musical até chegar à instituição desejada, as dificuldades de ordem econômica na manutenção de seus estudos, a falta de instrumento próprio, as discriminações e preconceitos em suas leituras sociais de si, a experiência de forte conteúdo emocional e simbólico com o falecimento de sua mãe que representou à época, a suspensão parcial de seus estudos.

Entretanto, é com as vivências de experiências com forte teor simbólico-emocional, assim como, afetivo, que Otávio reflete sobre sua história de vida, projetos, planos, ambições, e retoma o curso de aprendizagem formal com a música. Aliás, a qualidade implicada nas experiências acima, ele atribui só tê-las vivenciado, em função de seu envolvimento com a aprendizagem e atividade musicais.

*O caminho subjetivo da  
aprendizagem musical de Alberto*

Vamos à construção interpretativa do processo de subjetivação da aprendizagem musical de Alberto. Novamente, reiteramos que os casos apresentados estão orientados por uma perspectiva teórica e epistemológica que singulariza cada processo para o qual não cabe qualquer tipo de igualdade ou comparação seja em diferentes momentos daquela própria história singular, ou em relação à história de terceiros. A investigação de tal percurso, por mais profunda e extensa que possa ser, não esgota as possibilidades de inteligibilidade e organização sobre os sentidos subjetivos gerados no interior de uma experiência.

Um resumo da caminhada na aprendizagem formal institucional de Alberto pode ser descrito da seguinte maneira: após o contato doméstico inicial com a música, ao longo de sua adolescência e início da juventude, ele teve aulas esporádicas de bateria, tocou em diferentes bandas de estilo *heavy metal*, até conseguir ingressar na escola de música de Brasília, após várias tentativas frustradas de acesso, via sorteio.

Nessa instituição, passou pelos cursos em nível básico e técnico, configurados por aulas de instrumento e teóricas, deixando-a após aprovação no vestibular para o curso de percussão em instituição federal fora de Brasília. Nessa ocasião, demite-se do emprego público para dedicar-se ao estudo da música. Após um período naquela instituição, retorna a Brasília, para dar sequência aos estudos na universidade federal local. Alberto, atualmente, está na fase de conclusão do curso, e é também professor de música em escola particular.

Alberto registrou na redação o início de seu envolvimento com o universo da música o qual ele destaca como também sendo o início de sua aprendizagem através de '*peripécias infantis*'. Nos chama atenção o fato de considerar suas brincadeiras musicais como situações de aprendizado, o que implica processos

psicológicos de fantasias e imaginações fundamentais à aprendizagem, mas pouco considerados nas discussões teóricas a respeito. Precisamente, escreveu:

*“Minha história de música e, portanto de aprendizado musical, começa quando ainda pequeno, eu gostava de reger a orquestra gravada numa fita cassete que morava no aparelho de som da minha sala. Eu ficava horas ali, chamando a atenção da família para as minhas peripécias de maestro, fazendo de batuta as agulhas de crochê da minha mãe.”*

Nesse fragmento inicial, subjaz uma emocionalidade positiva às suas brincadeiras musicais, as quais são compartilhadas pela família que, como veremos a seguir, é elemento positivamente presente nas memórias de Alberto sobre os contatos iniciais no mundo da música. Como dissemos anteriormente, os elementos psicológicos da imaginação, fantasia, criatividade, implícitos no trecho acima, são elementos pouco valorizados em diferentes propostas teóricas para a aprendizagem, mas dinamizam o contexto histórico inicial de Alberto com a música, como veremos nas frases seguintes.

A presença da família em seus relatos iniciais sinaliza um elemento importante no caráter subjetivo daquelas experiências musicais de Alberto. No seguinte relato, o modo como descreve sua família expressa congruência simbólico-emocional com o trecho anterior:

*“(...) depois, veio o encantamento com os programas de música da extinta tv Manchete (...). O interessante disso é que era o momento de estarmos, eu, meu irmão e meu pai, juntos assistindo, num domingo à noite felizes e discutindo sobre as performances e esperando os solos de bateria.”*

Embora seu encantamento com os programas musicais, ele destaca o ‘*interessante*’ que era ter tais oportunidades vivenciadas junto de sua família. Poderíamos racionalizar que este cenário foi fundamental à incursão de Alberto pela

aprendizagem musical. Entretanto, consideramos que esses momentos são experiências subjetivas nas quais a família se transforma num dos múltiplos elementos de sentido subjetivo na composição de sua orientação ao estudo da música. Contudo, vamos avançar um pouco mais nessa hipótese. Outro fator a ser destacado, e que terá desdobramentos no curso de sua aprendizagem, veremos mais adiante, é o espaço dado pela família para que Alberto pudesse expressar suas opiniões.

As brincadeiras de Alberto revestem-se de uma ludicidade, ou seja, vão dando formas e características iniciais à sua aprendizagem musical. Na sequência de sua redação escreveu:

*“A vontade de aprender um instrumento, mais especificamente a bateria, veio com meu irmão perto da puberdade. Então, usávamos os cabides e Tupperware<sup>8</sup> da minha mãe servindo para fazermos kit's de bateria (...); penso que nossa criatividade em montar acessórios de bateria tais como: pedais de bumbo de madeira, fazer os pratos da bateria a partir de tampas de panela com rebites, vasilhas de plástico com ligas de borracha esticadas em baixo e até um baixo de uma corda só, foi estimulada afim de suprir nossa necessidade em tocar num instrumento real.”*

Fantasia, imaginação, criatividade, são aqui elementos fundamentais na produção de soluções que irão favorecer processos subjetivos estimuladores na base de uma atividade. A iniciativa na criação de instrumentos musicais subjacente nesse trecho é característica que demarcará a autonomia de Alberto na trajetória de sua aprendizagem musical. Novamente, tem-se o componente familiar na constituição inicial de sua relação com a música. Observa-se o indício de uma aprendizagem informal<sup>9</sup>a qual é relato constante em diversas histórias singulares de iniciação ao estudo da música.

---

<sup>8</sup> Vasilhas de plástico utilizadas para guardar mantimentos.

<sup>9</sup> Para uma leitura mais detalhada sobre aprendizagem formal, informal e não-formal, sugerimos a publicação de Margarete Arroyo. Transitando entre o “Formal e o Informal”: um relato sobre a

Esse início de uma aprendizagem informal, dinamizada pelas unidades psicológicas citadas, aparecem associados na resposta de Alberto ao seguinte indutor do **CF**:

**Estudo e imaginação:** “*um precisa do outro.*”

**Aprendizagem e fantasia:** “*no estudo da música é importante. Se não fantasiarmos, fico chato.*”

Interessante notarmos a condição de necessidade desses elementos em seu estudo. Orienta-nos à hipótese de que aqueles elementos psicológicos no contexto da iniciação musical de Alberto são integradores de sua orientação geral no estudo formal da música.

É comum ouvirmos que estudantes de música, músicos profissionais, enfim, tiveram integrantes de suas famílias que tinham na música, senão uma atividade profissional, uma atividade amadora ou um hobby. Embora a influência do irmão naquele contexto, entendemos que a presença familiar no encaminhamento de Alberto à aprendizagem musical formal, emerge da subjetivação das experiências naquelas vivências musicais compartilhadas com familiares. Essa compreensão rompe com entendimentos clássicos na área da música que atribuem a seus estudantes ou profissionais, as influências diretas de pessoas próximas, nas decisões daqueles pela música. Nessa direção, escreveu:

*“Em minha casa, não tem a tradição de músicos, acho eu que nem na minha parentela.”*

Articulando esta frase às anteriores, a orientação de Alberto à aprendizagem musical esvazia as correlações do parágrafo anterior, as quais desconsideram as

tramas subjetivas da pessoa na constituição do processo decisório rumo à determinada atividade, no nosso caso, o estudo da música.

O próximo fragmento, em conjunto com os anteriores, configura a relação informal de prazer e desfrute da iniciação musical de Alberto, subjetivamente potencializada por vivências simbólico-emocionais. Nesse trecho, rotula enquanto *'engraçado'* o fato de suas brincadeiras e interesses musicais não estarem envoltas pela vontade no aprendizado formal em música:

*“O que é mais engraçado, é que em nenhum destes momentos houve uma vontade de estudar formalmente a música, mas seguir uma realidade mais prática de ouvir e tentar acompanhar, de fazer música (...).”*

A trama simbólico-emocional no interior das expressões consideradas, se movimenta por caminhos subjetivos os quais vão engendrar, em nosso entendimento, novas tramas simbólico-emocionais no desenvolvimento de Alberto com o estudo formal da música. Portanto, emoções subjetivamente produzidas não são estanques ao fato, ou atividade concreta vivida. Elas se associam, numa trama complexa, às múltiplas experiências no curso da vida. O curso de nossa interpretação buscará aprofundar esta questão.

O caráter subjetivo de suas experiências iniciais na música indicam fundamentar as escolhas musicais de Alberto que, na trajetória inicial com a música passa por outras experiências musicais até chegar à escola de música. Nesse percurso, suas primeiras vivências, aquelas situadas no núcleo familiar, têm significativa presença ao falar de sua experiência juvenil em bandas de *'metal'*. Assim, ele sintetizou:

*“Mesmo num mundo ‘metaleiro’, tocando em diferentes bandas, fazendo shows, tocando com amigos, eu gostava ainda das coisas que ouvia quando mais novo.”*

A teia simbólico-emocional rompe com a temporalidade do fato vivido, atualizando, subjetivamente, as experiências anteriores, e dinamizando as atuais em processos de subjetivação os quais não são determinados diretamente pelas experiências anteriores. Na citação, não importa saber quais eram suas predileções musicais quando de suas experiências musicais no seio da família. O destaque, é a subjetivação daqueles momentos os quais comporão, recursivamente, as vivências atuais com a música e seu respectivo estudo. Nesta direção, González Rey (2006, p.34) registra que:

*“As emoções que a pessoa vai desenvolver no curso da aprendizagem, estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem, ao momento atual do aprender, momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida.”*

Ao falar de sua origem familiar não ‘tradicionalmente’ musical, e de seu acesso, após tentativas fracassadas, à escola de música, ele assim resumiu seu percurso na aprendizagem musical:

*“Embora não tivesse vindo de uma família de músicos, porque em regra quase todo músico veio de uma, meu caminho na aprendizagem musical foi e é marcado, eu diria, pela grande alegria, prazer, satisfação que senti ao conseguir uma vaga, por sorteio, na escola de música, após anos batendo cabeça ao estudar sozinho. Puxa, aquela oportunidade de ter conhecimento organizado, estruturado em música, foi um divisor de águas pra mim.”*

A subjetivação de uma experiência se desenvolve por caminhos simbólico-emocionais os quais mantém vivas, atuais, as vivências há muito acontecidas. As lembranças desses fatos subjetivamente vividos não se reduzem à capacidade de

armazenamento, manutenção e recuperação inerentes à atividade da memória. Embora se refira com emocionalidades positivas à sua aprendizagem musical destacando a ocasião de seu ingresso na escola de música, entendemos que suas experiências iniciais no núcleo familiar que, como ele mesmo menciona, não tinha uma tradição familiar, foram momentos de singular importância na constituição de sua representação geral da aprendizagem musical em sua história.

As verbalizações dos estados emocionais, vão indicando os elementos iniciais para uma compreensão macro do desenvolvimento e importância da aprendizagem musical para Alberto a qual, irá sendo formulada no curso da construção interpretativa deste caso. Contudo, queremos enfatizar que tais verbalizações não traduzem, imediatamente, o processo de subjetivação de uma experiência ou atividade. Os movimentos dos sentidos subjetivos no interior do fato concreto vivido guardam uma lógica própria a qual vai personalizar cada momento vivido e, desse modo, ampliar as significações subjetivas daquele fato para além dos termos emocionais utilizados por Alberto na descrição de sua história com sua aprendizagem musical (Caires, 2011).

Alberto vem descrevendo sua história de estudo da música configurada por emocionalidades positivas, não que isso signifique a ausência de conflitos e tensões emocionais no curso de sua jornada com o estudo da música. Entretanto, a dominância das qualidades emocionais positivas aponta, terem implicações na imagem que constrói de si atualmente. No instrumento de pesquisa **autorretrato**, ao descrever sua imagem de estudante pontuou:

*“Uma pessoa que tem ainda um longo caminho de aprendizado pela frente, mas feliz por fazer parte de uma atividade especial.”*

Além de deixar implícito certa conscientização sobre sua condição atual de aprendizagem e subscrever uma longa trajetória a ser seguida nessa atividade, a frase soa como uma epigrafe para sua história com a aprendizagem musical, como poderemos observar na globalidade das frases destacadas no curso das interpretações construtivas. Logo em nosso primeiro encontro, ao perguntar-lhe qual o significado do estudo musical, ele disse:

*“É o desafio, o prazer da descoberta, de estudar algo expressivo; para mim é sempre uma alegria, eu gosto, acho muito divertido estudar meu instrumento, as matérias teóricas; não é chato, nem sofrimento. Já teve épocas que foi sofrido, tenso demais, mas agora eu deixo a tensão só para performance.”*

Na declaração, temos a indicação de alguns contrapontos simbólico-emocionais no curso de seu aprendizado. Esses contrapontos implicam que sua aprendizagem é constituída por ‘turbulências emocionais’ com desdobramentos subjetivos os quais não somente orientaram sua permanência nos estudos da música, como também, engendram sua representação global ao estudo, na direção das qualidades emocionais favoráveis. A indicação de que deixa as ‘tensões’ para a *performance* representa sua conscientização de que aquele momento é vivido por dinâmicas emocionais com características diferentes do ato do estudo em si. Contudo, as emoções dos distintos momentos, se articulam na base de sua orientação ao estudo da música.

Nessa direção, ao conversarmos mais sobre a questão das ‘tensões emocionais’ do momento da *performance*, de todo um conjunto de elementos que envolvem a apresentação musical seja ela solo, camerística, ou em grandes grupos, indagamos como orienta seu estudo das peças musicais, no que está implicado a

qualidade do desenvolvimento e amadurecimento de sua aprendizagem musical. Ele disse:

*“Olha este é outro momento de aprendizado para mim. Aprender com minhas situações de estudo de uma peça musical. Então, penso no sentido da responsabilidade. Eu tenho que cumprir um compromisso. Então, eu vou buscar fazer da melhor maneira possível; tem horas que dá aquele ‘meu Deus’, mas aí eu me pergunto: porque estou assim? Vou tentar achar uma alegria.”*

Interessante, Alberto situar o estudo de uma peça musical enquanto oportunidade de aprendizado. Em geral, os estudantes vêm nessa atividade um trabalho que precisa ser realizado em função de uma apresentação musical ou, por exemplo, cumprir com o conteúdo programático da disciplina. Embora expresse que a preparação da peça musical destina-se à realização de um compromisso, subjaz a tal processo, estratégias e alternativas não só referentes às questões técnico-musicais, mas às emocionalidades emergentes no processo que o auxiliem a dar bom termo na condução dos estudos de uma peça musical particular ecoando em possíveis ganhos ao aspecto geral de sua aprendizagem. Esse comportamento rumo à busca de outras possibilidades para condução de seus estudos revela que sua aprendizagem não está centrada no eixo exclusivo da relação professor/aluno, bem como, substancia os caracteres da autonomia, reflexão, crítica, criatividade a seu aprendizado musical.

Outro ponto a destacarmos é que Alberto traz, para suas reflexões, a consideração da integração dos aspectos emocionais a seu processo de estudo não enquanto apenas consequência com os resultados alcançados, mas como elementos de fundamental importância a qualidade do desenvolvimento de sua aprendizagem. Em conversas que tive a oportunidade de estabelecer com estudantes de música de diferentes níveis e formações sobre as emoções e o

estudo da música, estas aparecem enquanto resultado de uma atividade e não como instâncias de importância no curso da aprendizagem. Nosso trabalho de mestrado no qual investigamos junto aos docentes, o tema das emoções no ensino da música alcançou semelhante resultado. Diferentemente, no caso da aprendizagem musical de Alberto, consideramos ser o aspecto emocional, ou melhor, sua atitude em encontrar elementos emocionais favoráveis à sua aprendizagem, um indicador de seu compromisso emocional com seus estudos

Embora sinalize que sua concepção de aprendizagem não está centrada na relação direta professor-aluno, expressa sua reflexão de um ato que não se reduz a mecanismos de reprodução, repetições, memorizações. Está implícito a importância do estudo crítico, reflexivo, da autonomia na geração de uma aprendizagem produtiva e eficiente.

Noutro momento, na continuidade da conversa anterior, ele nos traz o seguinte exemplo pessoal:

*“Se me deparo com uma rejeição, por algo em minha aprendizagem, por alguma coisa que é difícil, tento outra forma de encarar aquilo, e não deixar que a emoção daquele momento me faça abandonar. Tem gente que abandona, desiste do estudo; pra mim soa como fracasso.”*

Essa frase articula-se com a anterior. A trama simbólico-emocional em seu interior emerge de um processo de subjetivação da aprendizagem musical que, em nossa hipótese, implica a configuração subjetiva da personalidade de Alberto. Ele reconhece os momentos difíceis, mas não se curva a eles. Com essa frase, temos um exemplo das emoções enquanto ontologias subjetivas, ou seja, categorias cuja qualidade de seus efeitos na pessoa é subjetivamente produzida e não determinações *a priori* dadas pela relação direta com o fato concreto vivido.

Sinalizamos ser essa frase congruente com nosso indicador do compromisso emocional de Alberto com o aprendizado musical.

Na continuação de nossa pergunta anterior sobre o que significa estudar música, agora em nossa segunda conversa aberta, Alberto expressou seu envolvimento reflexivo com o aprendizado musical, apresentando em sua reflexão, um elemento praticamente ausente nas considerações teóricas sobre a aprendizagem, qual seja, a cultura. Assim disse:

*“É um processo contínuo né; são tantas coisas, tantos descobrimentos para isso que assim, do meu primeiro contato que eu tive... eu aprendi praticamente tudo na escola de música; aprendi alguma coisa informalmente, com um professor aqui outro ali, mas a construção mesmo do meu processo foi na escola de música, onde fui montando as peças do quebra-cabeça... bom, cada vez você vai descobrindo coisas novas... tem músicas feitas em outras culturas que envolvem todo um pensamento diferente, então estudar música é algo que não dá pra parar.”*

Além da consideração bastante interesse sobre as possíveis implicações da cultura em sua representação e desenvolvimento do estudo da música, e na organização de novas formas de pensa-la, ela é também significada, enquanto descobrimentos que, aliás, vamos abordar oportunamente. A significação da aprendizagem como processo contínuo é expressão simbólico-emocional resultante do curso de sua experiência de aprendizado musical, a qual está sintetizada na configuração subjetiva de sua aprendizagem musical enquanto ‘*descobrimento*’. Lembramos que em sentença anterior, Alberto já caracterizara o significado de sua aprendizagem musical enquanto descoberta, desafio e prazer, mesmo os momentos de tensões e conflitos emocionais vividos no percurso daquela aprendizagem.

Noutra expressão para o significado do estudo musical, Alberto escreveu na **redação** que:

*“Pra mim estudar música é o conhecimento de uma nova linguagem só que atrelada à cultura que a gente vive.”*

Considerar o estudo musical atravessado pela cultura revela um nível crítico das reflexões de Alberto de que a aprendizagem não está higienizada dos elementos culturais, isto é, a aprendizagem acontece inserida em espaços culturais e sociais, posto que atividade humana, a qual articula-se à subjetividade individual cuja condição é fator transformador e transformado no processo de subjetivação das múltiplas áreas de sua vida, dentre elas, a aprendizagem musical. A consideração de elementos supostamente não inseridos no processo de aprendizagem de uma atividade cuja prática é, por natureza, cultural e social, indica em Alberto maturidade não apenas quanto as múltiplas dimensões atravessadoras de seus estudos, mas uma reflexão fina que associa a cultura à caracterização dominante da música enquanto linguagem, em seu processo de aprendizagem.

Outra reflexão do significado do estudo musical a qual se associa ao indicador do vínculo emocional de Alberto com a aprendizagem musical foi expresso em nossa segunda conversa, nos seguintes termos:

*“Estudar música é o prazer da alegria da descoberta, de não ser apenas um ouvinte ou apaixonado por música. É saber entender o que estou ouvindo, reconhecer os elementos musicais que lá estão. Isso é fantástico e não é fácil.”*

Alberto valoriza sua aprendizagem destacando além da qualidade emocional dominante com essa atividade, a condição especial de dominar um conhecimento o qual se constrói com esforço e cujo resultado tem reverberações emocionais subjetivamente caracterizadas enquanto fantástico. A compreensão dos vários elementos de uma aprendizagem musical está subjetivamente configurada numa dimensão de importância que transcende o ato objetivo de ouvir, de ser somente um

aficionado por música. Dominar os elementos musicais é expressão do lugar simbólico do conhecimento musical em sua vida, resultante de um processo de subjetivação o qual coloca Alberto, numa condição de conhecimento diferenciado frente àqueles entusiastas, amantes da música, e até mesmo, diante de outros estudantes de música.

Entendemos que implícito na significação de que aquele domínio *‘não é fácil’*, está a caracterização de uma atividade a qual, diferentemente da imagem social dela, seu estudo requer esforços, condições cognitivas e intelectuais, perseverança, dedicação, emocionalidades, ou seja, especificidades as quais nem todas as pessoas poderiam alcançar, mesmo muitos daqueles diretamente envolvidos com o aprendizado musical.

Observamos na frase seguinte retirada do instrumento **RCF**, outra expressão que consubstancia nosso indicador do compromisso emocional de Alberto com a aprendizagem musical. Nessa, ao comentar sua resposta ao indutor do **CF** **aprendizagem musical e emoções**: *“ter boas lembranças”*, disse:

*“Acho que isso se relaciona com a questão da descoberta e como isso me afeta de forma satisfatória. Quando revejo, vez por outra, aquilo que aprendi a sensação de preenchimento é imediata. Lembro-me até hoje que quando percebi pela primeira vez um acorde de dominante ou então uma cadência perfeita, naquele momento algo fez sentido em minha aprendizagem e trabalho com a música.”*

Os sentidos subjetivos de uma experiência concreta rompem com as barreiras temporais, possibilitando a transposição subjetiva das experiências passadas atualizando-as, subjetivamente, no momento presente. Assim, os avanços no desenvolvimento de sua aprendizagem são vividos numa complexa rede simbólico-emocional cujas palavras, além de lhe escaparem, não conseguem comportar a extensão subjetiva daqueles momentos. Então, a *‘satisfação das novas*

*descobertas'* vai estruturando o processo de aprendizagem musical de Alberto em ambos os aspectos qual sejam: técnicos-teóricos e simbólico-emocionais.

A atualização subjetiva de suas lembranças dos momentos distintos de seu estudo a qual engendra, a *'sensação de preenchimento'*, tem reverberações que vão ao encontro de sua resposta ao indutor indireto do **CF jamais**: *"deixar-me ser vazio"*, que em nosso entendimento, expressa a extensão imensurável do valor subjetivo da aprendizagem musical para ele.

A *'descoberta'* com a qual Alberto simboliza o significado do aprendizado musical, aponta a que as emocionalidades no curso de seu estudo, são guiadas por um caminho subjetivo congruentes com suas respostas aos indutores diretos do **CF**:

**Aprender:** *"é a alegria da descoberta"*  
**Fazer música:** *"uma coisa boa"*

Avançando na compreensão de como se desenvolve esta *'alegria da descoberta'* em seu processo de aprendizagem e do fazer musical, Alberto expressou no segundo encontro:

*"Primeiramente, seria a questão da descoberta em si, o entrar em contato com algo novo, mas depois, ao compreender o que é esse novo, tenho toda uma satisfação, uma alegria, por me perceber capaz de entender, compreender essa novidade, que maravilha! Então, é fantástico você adquirir uma coisa nova, mas com condições de entender esse novo, como por exemplo, quando comecei a ouvir os acordes e conseguir identificar seus elementos constituintes. Então, a alegria da descoberta é exatamente isso, descobrir, compreender, ou seja, ouvir e saber o que estou ouvindo. Isso te faz olhar a música, seu estudo musical de outra forma. Isso é fantástico, muito bom."*

A descoberta sempre gera tensões, mas estas tensões são prazerosas, são parte da configuração subjetiva da novidade que tais descobertas permitem as quais, estão por cima de qualquer tensão pessoal vivida nesse processo de

descoberta. A alegria da descoberta é mais do que a novidade de algo novo. É mais que a novidade do conhecimento pelo conhecimento. Aquela alegria subjetivamente produzida, articula o novo aos ganhos pessoais mais profundos e, portanto, gerando efeitos colaterais que se ampliam na sua história de vida. Nesse sentido Alberto relata que:

*“O que mais me motiva na ação do aprendizado musical, é o poder do entendimento alcançado. A compreensão de um trecho musical, por exemplo, traz sempre uma satisfação imensa, pois aquilo passa a fazer parte da minha vida. De certa forma, tenho o poder de utilizar e reutilizar aquilo que adquiri.”*

Ainda na mesma frase, destacamos não só o indicador de seu compromisso emocional com o aprendizado musical, já referido noutros trechos, mas o indicador de seu comportamento crítico e reflexivo na condução de seus estudos, o qual é congruente com expressões anteriores.

A alegria da descoberta é condição simbólico-emocional que emerge como forte elemento estruturante de seu aprendizado musical. Noutro momento da conversa, Alberto sintetizou assim, sua *“alegria da descoberta”*:

*“É essa minha busca numa sessão de estudos, a apropriação do que estou estudando; não alcanço sempre, mas quando acontece é uma alegria.”*

Mesmo reconhecendo que nem sempre acontece, posto que seu processo de aprendizagem não está imune às tensões e conflitos emergentes, a condição subjetiva da alegria é seu elemento motivador nos estudos, algo sobre o qual tenta organizar e conduzir suas atitudes na condução do aprendizado musical como destacado em nossa hipótese para o indicador do compromisso emocional de Alberto com sua aprendizagem. Dentro dessa concepção, poderemos notar na

expressão seguinte que mesmo ante a situações de estudo que lhe evidenciam que sua condução para um momento de seu estudo não seria a mais produtiva, em que pese as tensões que possam surgir, ele toma esse contexto como oportunidade para reavaliar seu processo de aprendizagem musical e não apenas seguir as novas orientações passadas por seu professor. Entendemos que esse comportamento integra-se ao indicador de sua autonomia, crítica e reflexão ao estudo. Sua verbalização foi:

*“Outro dia fui ter uma aula com um professor na federal de Goiânia, e ele simplesmente mudou por completo minha visão daquela peça. Algo fantástico! Então, aquilo que o professor me mostrou, eu vi e ouvi, que a peça ganhava outra sonoridade, algo incrível. São pequenos exemplos de uma coisa que eu já estudava, mas me traz uma novidade que me deixa estimulado em reestudar aquela peça, repensar meu processo de aprendizagem”.*

Alberto cria oportunidades de aprendizagem, de estudo, não se detendo naquela já estabelecida com a instituição de ensino superior, onde estuda atualmente. Isto implica certa autonomia em seu processo de estudos, a qual aparece, de maneira lúdica, já em suas brincadeiras musicais iniciais da infância e adolescência. A novidade acima, nos parece um indicador de sua responsabilidade não só com seu crescimento musical, mas com a qualidade deste crescimento. Ela é seu dispositivo de atenção para aperfeiçoamento da qualidade de seu envolvimento e desenvolvimento do estudo.

Entretanto, este elemento motivador sinaliza não ter sido tão uniforme como as palavras de Alberto parecem indicar. Noutro trecho da conversa ele colocou que tal elemento, a novidade, ou melhor, sua forma em lidar com esta, teve seu lado ‘ruim’ posto que, algumas vezes, certas coisas de seu aprendizado ficavam soltas.

Disse:

*“Isso é complicado, pois perder o foco leva ao risco de perder seus objetivos, suas metas... até minha esposa cobrava de mim essa questão do foco, pois eu queria fazer muitas coisas ao mesmo tempo e aí, algumas coisas sobravam (...); após algumas ‘cabeçadas’, entendi que novidade pela novidade, não me gerava ganhos. Continuo buscando na novidade minha motivação, mas com objetivos.”*

Alberto manifesta sua capacidade de reflexão e crítica para como lidou com esta questão da novidade, que hoje, continua sendo elemento motivador, mas sem que perturbe seu foco, sua centralidade, seus objetivos no curso de sua aprendizagem. Isto é congruente com o que expressara anteriormente ao dizer que a “*novidade é algo fantástico, mas desde que tenha condição de entendê-la.*” Isto é, se não consegue entender algo em sua aprendizagem, isso coloca seus estudos em xeque, numa condição que parece não ser condizente com as iniciativas próprias que lança mão em sua aprendizagem.

### ***Conceituando as emoções e suas implicações no processo de aprendizagem.***

Alberto tem uma história de aprendizagem musical erigida sobre forte conteúdo simbólico-emocional. Então, em nosso terceiro encontro, nos dedicamos a conversar sobre o tema da emoção, orientando-nos à compreensão de possíveis articulações entre suas representações conceituais, e a dinâmica emocional no curso de sua aprendizagem musical. Começamos por perguntar-lhe qual seria sua concepção de emoção. Ele disse:

*“É difícil responder, pelos menos para mim...eu acredito que somos frutos de uma criação, não tem jeito. Então, acho que é algo que busco controlar para não deixar que minhas decisões caminhem para o lado emocional demais.”*

Sua resposta inicial se assemelha às de Márcia e Otávio. Vivem as emoções, mas quando tentam conceituá-las, as palavras lhes escapam. Contudo, temos uma representação da submissão da emoção ao racional, o que indica o preconceito clássico de que as emoções são elementos que pode prejudicar as tomadas de decisões, para as quais o imperativo da racionalidade é fundamental. Destacamos a contradição entre sua conceituação e a presença emocional na condução de seus estudos. Nesta, diante de estados emocionais que possam atrapalhar sua aprendizagem, Alberto busca produzir novos estados emocionais que tornem a condução de seus estudos mais eficaz e favorável.

Um ponto interessante, é sua tentativa de exercer o controle de suas emoções em função das experiências vividas no contexto familiar. Lembramos que no início desse caso, as referências de Alberto às experiências musicais no seio de sua família, foram registradas por aspectos favoráveis, o que não significa dizer que as demais experiências também tenham sido configuradas em sentido positivo. Então ao perguntarmos por que associa o controle de sua emocionalidade enquanto resultado de sua criação familiar, ele comentou:

*“Minha mãe é muito emotiva, tensa, até hoje briga comigo; penso que vem daí, eu tentar ser uma pessoa emocionalmente controlada.”*

Levantamos a hipótese de que Alberto está a dizer que seu controle não é a simples sobreposição da razão à emoção, mas a adoção de atitudes em direção às outras disposições emocionais positivas durante momentos de conflito e tensão emocional, em relação à uma figura de expressivo valor afetivo. Assim, entendemos que possam ser desdobramentos desse comportamento, suas atitudes em busca de condições simbólico-emocionais favoráveis quando em momentos de tensão ou

adversidades no curso de sua aprendizagem musical. O complexo processo de subjetivação das múltiplas e diferentes experiências vão engendrar resultantes os quais, não traduzem aquelas condições emocionais presentes no tempo da experiência.

Na continuidade de nossa conversa, argumentamos que quando as decisões de Alberto caminham para o lado emocional, elas acabam sendo perturbadas, prejudicadas. Ele replicou:

*“Sim. Pela experiência, nunca deu certo (risos). Eu não sei se é pela minha relação com a arte, e de encarar a emoção como muito presente (...); musicalmente eu me deixo arrastar pela emoção, mas fora desta situação, busco controlar.”*

Novamente, temos a responsabilização da emoção pelos ‘prejuízos’ em algumas experiências. Entretanto, tais prejuízos causados pela emoção não estão endereçados à sua aprendizagem musical, o que nos parece congruente com o modo singular com o qual expressa tal aprendizagem quando considera a emocionalidade nela envolvida. Isso integra-se, assim entendemos, ao indicador de seu compromisso emocional com o estudo. O controle emocional que ele atribui quando de suas experiências fora do contexto musical, vai significar, em nossa interpretação, a busca não consciente por orientações emocionais favoráveis para aquelas experiências. Esse suposto controle seria efeito colateral de suas articulações emocionais na aprendizagem musical estendendo-se às outras áreas da vida de Alberto.

O controle emocional argumentado aparece em sua resposta ao indutor do **CF as emoções**: “às vezes sim, às vezes não.” No diálogo, sobre esta resposta, comentou:

*“O não é sempre relacionado com o resultado negativo de algo que faço. Quando isso me atrapalha digo ‘não, melhor não’. Quando algum resultado de alguma atitude destemperada minha me prejudica, aí não é uma boa opção eu pensar de uma forma emocional naquele momento. Então, a ansiedade de alguma coisa, de alguma coisa que vai acontecer me atrapalha. O sim é quando eu tenho que me relacionar de maneira mais afetiva com as pessoas à minha volta, ou seja, uma coisa mais de afeto mesmo, ou então, transmitir alguma emoção no processo musical, o que aquilo que a música quer dizer.”*

Tomamos esta frase como elemento de informação que se integra à nossa hipótese sobre o controle emocional, isto é, que a constituição de novas qualidades emocionais positivas frente às dificuldades ou tensões de um momento vivido, tenha possível origem naquelas atitudes emocionais referentes à sua relação com a figura familiar de forte valor afetivo. No conjunto dos argumentos de Alberto sobre a categoria emoção, esta e a razão, são elementos distintos existindo momentos os quais seriam dominados por um desses e, portanto, dissociáveis. Observa-se, o domínio da razão no intuito de administrar a emoção. Seu posicionamento é profundamente mecanicista quando separa as vivências emocionais positivas das negativas, sem perceber que muito frequentemente, elas são inseparáveis uma das outras.

Noutro momento do diálogo, Alberto verbalizou o conceito de emoção cuja representação, caminha na direção da *‘sensação de preenchimento imediato’* apresentado em frase anterior, ao se referir a algo que passou a fazer sentido não só em sua aprendizagem, mas no trabalho com a música.

*“A emoção está naquilo que mexe com você. Não mexeu, não teve emoção.”*

O que está implicado naquela emoção que *‘mexe’* com Alberto, segunda a linha teórica que acompanhamos, não reside nos objetos, agentes ou fatos

concretos de sua experiência. A emocionalidade que o ‘*toca*’, emerge do processo de subjetivação de suas experiências, gerando desdobramentos subjetivos que, não conscientemente, orientam sua resposta ao indutor indireto do **CF *Jamais***, destacado anteriormente. Compreender as emoções na perspectiva situada acima implica no rompimento da dicotomia clássica razão/emoção, apresentando outra visibilidade epistemológica ao tema, na qual estas categorias são, por definição, elementos constituintes de uma unidade dinâmica no sistema psicológico humano.

Congruente, com a frase anterior, Alberto, ao considerar a emocionalidade em sua aprendizagem musical, trouxe o seguinte relato:

*“Acho que a emoção de tocar, de aprender, de estar numa performance, tudo isso, de certa forma, estimula a gente a querer continuar estudando. Acho que o único momento que não tem emoção é quando faço análise musical; quando pego no caderno ou método para fazer um exercício de análise. Ai, não rola emoção.”*

A frase exemplifica as situações em que se sente emocionalmente tocado, e as consequências disto, enquanto elemento motivador, na condução de seus estudos. Entretanto, temos a corroboração da dicotomia em sua representação das emoções, no conjunto das frases dedicadas ao tema. A análise musical, para a qual é central o elemento teórico, é destituída do envolvimento emocional. Sua fala identifica-se às de Marcia e Otávio em suas percepções desta questão. Substancia, também, o paradoxo entre sua conceitualização e os relatos de suas experiências emocionais no curso de sua aprendizagem nos quais verbalizou sua atitude em busca de outras emocionalidades que lhe auxiliem nos estudos. Na frase, observamos a ruptura entre o conceitual e o vivido.

A ideia geral de que o ato de estudar é, predominantemente, cognitivo e intelectual, muitas vezes mecânico e reprodutivo, tem alcançado raízes profundas no

imaginário social, cujos desdobramentos, têm-se a inobservância da pessoa, para sua condição emocional global naquele momento concreto de estudo, e que esta condição articula-se, inconscientemente, com os resultados experimentados ao longo do estudo. Assim, quando obtém êxito no estudo de uma matéria, graças são dadas à capacidade intelectual do estudante. Por outro lado, se o fracasso emerge, e não são encontrados elementos cognitivos, intelectuais, neurológicos, nutricionais, materiais, ou outros para os quais possa ser configurada uma correlação, as emoções acabam pagando a conta.

Após a última citação, fizemos a pergunta direta: *“como identifica que não está emocionalmente envolvido em determinada atividade, como por exemplo, sua aprendizagem musical”?* Sua resposta foi:

*“Eu tento separar, porque eu tenho uma tendência muito forte para perder o foco das coisas; então, não deixar essa coisa dos estímulos externos tirar minha atenção; eu faço a leitura disso como uma questão emocional, de que alguma coisa naquele momento está me atrapalhando. Então, eu acho que o momento da racionalidade é o da concentração. Você precisa fazer algo e não pode deixar que nada te atrapalhe seja estudando, seja para refletir sobre uma decisão a tomar, para poder analisar as coisas boas e ruins de uma decisão, ou simplesmente, não deixar que aquela emoção daquele fato tome as rédeas das coisas, e eu decida nesse ‘calor’”.*

Em nossa interpretação, pensando esta frase junto às outras dedicadas a seu controle emocional, ela significa que o fator na base de suas decisões é, precisamente, emergente das emocionalidades vividas até mesmo, naqueles momentos em que ele define como exclusivamente racional, como o de sua concentração para os estudos musicais. Interessante observarmos, que ao falar de seu processo de aprendizagem musical, em trechos anteriores, ele situa as emoções dentro de uma lógica de pensamento, na qual elas são fundamentais à

qualidade de seus estudos, nos quais, necessita de concentração. Na citação, vemos que a concentração é, essencialmente, traço racional.

Sua declaração comportamental de que é necessário fazer algo para não se deixar atrapalhar pelas emoções é, justamente, uma nova organização emocional que se configura para dar bom termo, às novas atitudes que precisa tomar, após análise daquilo que supostamente estava na origem das emocionalidades desfavoráveis no momento de determinada atividade. Contudo, os resquícios do pensamento dominante no qual as emoções são submissas à razão, obscurecem a compreensão de que muitas de nossas decisões, estão simbólico-emocionalmente configuradas. Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que nem toda emoção emerge de processos de subjetivação de uma experiência.

As articulações dos pensamentos que o pesquisador vai tecendo no curso de uma investigação sejam no momento empírico, ou no teórico, embora estes não sejam estanques, vão possibilitando entendimentos sobre a investigação, os quais orientam novas posturas e argumentações investigativas. Desta maneira, baseado nas frases recentes nas quais expressou não haver emoção ao fazer uma análise musical, ou outra tarefa teórica, recuperamos sua representação do estudo musical enquanto o *“prazer da descoberta”*. Assim, perguntamos se quando realiza um estudo teórico no qual elementos da *‘novidade’* vão surgindo, num processo que classificou como racional, e estes elementos vão envolvendo-o, *‘mexendo’* como ele, alimentando-o naquele estudo, se não seria esta dinâmica, emocionalidades subjacentes ao estudo por ele classificado enquanto racional. Após uma pausa, comentou:

*“Bom, pensando desta maneira, a racionalidade é emocional, não tem jeito. A gente tenta separar, mas não dá. Pensando desta forma, não dá. Nunca tinha visto a questão por esse lado.”*

A aprendizagem musical, muitas vezes caracterizada por padronizações, mecanismos de reprodução, memorizações, tem deixado à margem, elementos fundamentais em sua constituição como, a autonomia, autoria, criatividade, as emoções, ou seja, a consideração de que aprender é processo singularmente constituído, envolvendo múltiplos elementos e, portanto, processo que se distingue em diferentes pessoas.

Após esses conjuntos informacionais sobre a conceitualização da categoria emoção e suas possíveis articulações com a aprendizagem musical de Alberto, gostaríamos de retomar a hipótese quanto ao caráter da autonomia em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem musical. Desse modo, relembramos que em trecho anterior ele declarou que, embora estudasse música em Brasília, não deixou de, volta e meia, ter aulas com professores de sua antiga universidade fora de Brasília. Já suas brincadeiras infanto-juvenis, quando construía instrumentos a partir de objetos domésticos, sinalizam iniciativas que parecem não ter se encerrado naquela fase da vida.

Então, ao ser perguntado sobre seu comportamento diante do conhecimento, como lidava e lida com esta questão, ele expressou:

*“No início, eu era bastante submisso ao conhecimento. Não questionava, não duvidava; os professores me ensinavam as coisas e eu aceitava; era muito assim. Com o tempo, eu fui aprendendo a criticar as coisas, a questionar mais... essa percepção de que quem estava te ensinando música, te orientando não é absoluto, eu passei a enxergar depois que comecei a indagar as coisas e as pessoas, os professores.”*

O comportamento inicialmente descrito é tipificação forte na relação de muitos estudantes com o conhecimento, a qual, muitas vezes, não se restringe ao saber. Os avanços conquistados com o passar do tempo implicam serem resultados do posicionamento ativo de Alberto enquanto sujeito de seu processo de subjetivação da aprendizagem musical. A percepção crítica resultante de suas indagações, não é somente condição alcançada conscientemente, mas elemento de um processo simbólico-emocional na base de seu comportamento crítico e reflexivo frente o conhecimento, que vai concretizando o caráter da autonomia na configuração subjetiva de sua aprendizagem, portanto, não se restringindo, aos avanços objetivos com os conteúdos estudados. Na direção dessa interpretação, vamos a outros trechos de informação.

Durante boa parte de seus estudos formais em música, Alberto tem comportamento muito depende dos métodos e livros de teoria musical apresentados. Aceitava as orientações técnicas dos professores para o instrumento, entendendo ser o conhecimento, exatamente aquilo que lhe transmitiam. Assim, ele expressou:

*“Acho que minha vontade de estar numa escola onde eu pudesse aprender música de maneira organizada e estruturada, acabou influenciando este meu jeito inicialmente submisso, sem crítica, daquilo que estudava. Pra mim, se estava no método, ou se o professor disse que era de um determinado jeito, então era assim.”*

Em nosso entendimento, esta frase associa-se à nossa interpretação anterior de que a autonomia, no curso aprendizagem de Alberto, vai aos poucos sendo constituída superando sua passividade ante o estudo, bem como, sua dependência aos docentes. No interior desse movimento, acreditamos estar a qualidade emocional das experiências tidas em diferentes momentos de seus estudos os quais são por ele caracterizados como *prazerosos e desafiadores*.

Pensamos que o amadurecimento no desenvolvimento de sua aprendizagem seja gerado pelos novos desdobramentos de seu comportamento crítico frente ao estudo.

Na caminhada da constituição de sua posição reflexiva, ele descreve alguns elementos na origem de sua inquietação com as questões da aprendizagem, os quais são:

*“(...) via professores tratando de um mesmo tema por abordagens diferentes; buscava em vídeos, hoje no youtube, peças musicais de meu repertório de estudo, sendo tocadas de modo bem diferente do meu; fiz pequenos cursos na área, no qual o contado com outros alunos e professores, ampliavam minha visão de estudo; enfim, isso foi me mostrando que as coisas não têm uma única saída, principalmente na música, quando você está estudando uma peça; que um método musical é um caminho possível para que você possa entender algo, mas não o único caminho.”*

Penso que este trecho, é congruente com sua orientação pela autonomia no curso de sua aprendizagem. Subjaz ao elencado acima, a intencionalidade de Alberto, ou seja, sua posição ativa na instituição de um posicionamento crítico que favorecesse, qualitativamente, seu crescimento no conhecimento musical. Nas entrelinhas desta frase, têm-se inquietações subjetivamente desenvolvidas, as quais qualificam as disposições simbólico-emocionais de Alberto, na configuração subjetiva de sua posição crítica de estudo musical. Seu desenvolvimento na aprendizagem está associado, ao posicionamento reflexivo o qual, simboliza da seguinte forma no trecho abaixo:

*“Vejo que o desenvolvimento de minha aprendizagem vem a partir disso, ou seja, quando você começa a perceber que não é mais um reprodutor, um datilógrafo, mas um pensador, um realizador de coisas, um questionador daquilo que realiza; você percebe que é mais interessante criar alguma coisa do que reproduzir alguma coisa. Quando estudo minhas músicas e uma peça técnica, busco encontrar alternativas minhas para como fazê-las.”*

Não são apenas os ganhos concretos dessa atitude de estudos que estão em jogo. Há uma imagem de si enquanto estudante, a qual se configura por fontes múltiplas, que passou por um processo de renovação cujo resultado atual, está subjetivamente implicado como aqueles expressos em trechos anteriores ao mencionar que o domínio, a apropriação daquilo que estuda lhe permite o *'poder do entendimento'*, isto é, o *'poder de utilizar e reutilizar'* o aprendido. Os sentidos subjetivos dessa representação subjetivam os ganhos concretos emergentes com seu comportamento crítico no estudo da música.

Nossa análise das respostas dadas aos indutores do completamento de frases, nos chamou a atenção para resposta apresentada ao indutor **quando estudo: tento não ser tão burro!**”, o que nos levou a conversarmos mais sobre a questão. Popularmente, o termo *'burro'* significa um indivíduo desassistido de inteligência, o que, naturalmente, não se aplica ao nosso participante. Então, buscamos saber o que singularmente estava representado em tal uso. Ele disse:

*“É não deixar que meus preconceitos não me deixem enxergar as coisas; seria a arrogância de pensar que eu sei tudo ou mais do que realmente sei. Então, busco ficar atento para não cair na cilada. Se consigo sempre, não sei; não consigo dimensionar com exatidão. Mas tento; assim, busco por um estudo inteligente, estar amplamente envolvido.”*

Vemos que Alberto se pauta por um comportamento de atenção para com os estudos, tentando evitar a acomodação, a zona de conforto, os quais podem se revelar um risco à qualidade de seu processo de aprendizagem, podendo levá-lo à *'cegueira'* que entendemos aqui, estar associada à submissão ao conhecimento, à falta de iniciativas, de autonomia na criação de vias alternativas singularizadas para sua aprendizagem. Sua busca por *'estudo inteligente'* implica não só a dimensão intelectual, cognitiva nele envolvido, mas um conjunto de condições que favoreçam

na qualidade de seu aprendizado, dentre elas, as emocionais. Nisto podemos destacar outro elemento congruente não só com o indicador de seu compromisso emocional com o estudo musical, como também, com o indicador de sua condição de sujeito de sua aprendizagem.

O processo de subjetivação do aspecto da submissão, passividade, ante o conhecimento, e aquele configurador do *'poder do entendimento'*, atravessam, recursivamente, a configuração subjetiva da crítica e autonomia da aprendizagem musical de Alberto. As implicações dessa posição crítica e autônoma, subjetivamente configuradas, vão se expressar também, em certas oportunidades, surgidas nas relações com seus colegas de estudo. Noutra conversa, ao avançarmos sobre seu posicionamento crítico, ele trouxe a seguinte cena:

*“Outro dia, lá na faculdade, tinha um colega estudando e eu estava observando e num momento, fui até ele e perguntei se ele estava ouvindo o que tocava e ele me respondeu que estava fazendo conforme o método orientava (...); então eu li com ele o que o autor pedia e estava claro que o caminho para realizar o exercício estava aberto, não havia uma orientação rígida, como o colega estava entendendo; ou seja tem que analisar, refletir sobre o que se estuda antes e fazer ou seguir à risca o que o autor diz, ou a gente acha que diz.”*

A condição de Alberto enquanto sujeito de sua aprendizagem, alguém que busca estar no processo de maneira ativa, pensando nele, modificando, e não se deixando levar pelos traços arbitrariamente estipulados a uma determinada aprendizagem, vai estruturar sua aprendizagem de tal forma, que situações em desacordo, mesmo não estando diretamente ligadas a ele, podem sofrer sua ingerência momentânea, numa espécie de desgravo à uma situação identificada enquanto ausência de inquietações ante o conhecimento, de submissão, passividade as quais caracterizaram um momento no seu processo no estudo da música.

Outro elemento expressivo que substancia nosso indicador da autonomia de Alberto com o estudo musical temos, no modo com o qual significa seu comportamento na busca por alternativas que possam ampliar e robustecer sua aprendizagem musical e, por conseguinte, seu conhecimento musical. Ao comentar nossa pergunta direta, sobre como lida com as dificuldades que enfrenta em seus estudos, assim expressou:

*“Eu sempre procuro tentar construir a ponte, por mais difícil que seja esta construção. Muitas vezes, você pensa que será capaz de fazer e não acontece, mas só sabemos se tentarmos, não é! Mas, eu tento resolver de alguma forma que pode não ser a melhor possível, mas eu vou tentar. Às vezes, rola uma vontade de desistir; acho que é natural; entretanto, estou nessa até hoje.”*

A representação ao enfrentamento dos problemas enquanto ‘*construir a ponte*’, em tese, nos permite duas interpretações, quais sejam: a de passar sobre as dificuldades e, a segunda, a de ligar pontos conflitantes no percurso de sua aprendizagem, na direção da construção de uma solução. Considerando o conjunto dos trechos, nos orientamos à segunda interpretação, ou seja, a construção da ponte significa estabelecer vias alternativas que permitam não só, a superação de dificuldades, mas o encontro de emocionalidades favorecedoras à superação daquele momento.

A emocionalidade no interior da frase, expressa que sua autonomia é condição estruturante em seu processo de estudos, pois ante condições emocionais adversas que emergem no percurso, Alberto se move no sentido de vencê-las. Entendemos que elementos informacionais anteriores, nos permitem tal interpretação. A indisposição emocional presente em certos momentos é síntese dos conflitos e tensões emocionais subjetivamente configuradas na trajetória do aprendizado sem, contudo, gerar a desistência ou interrupção de seus estudos.

Isto significa dizer que a configuração subjetiva de sua aprendizagem musical, é constituída por diferentes outras configurações sintetizadoras de processos simbólico-emocionais diversos no curso de sua aprendizagem, cuja complexidade de suas articulações, engendra uma configuração subjetiva simbolizada na '*alegria da descoberta*, expressa noutros trechos ao falar do estudo musical. A sentença expressa, também, congruência com o indicador de seu compromisso emocional com a aprendizagem musical.

Na conclusão dessa dinâmica conversacional, coloquei para Alberto, minha percepção de professor quanto à ausência de autonomia, iniciativa de estudos, crítica, reflexão, criatividade, por parte de muitos estudantes, transformando esta questão quase que numa regra na trajetória de muitas aprendizagens musicais. Suas palavras foram:

*“Eu acho que isso, é uma característica, do ensino. Por exemplo, na escola de música eu vejo o ensino totalmente dissociado entre teoria e prática; um teórico focado na reprodução e a parte musical deslocada da análise teórica; assim, o fato de as coisas estarem desassociadas o tempo inteiro deixa o estudante muito perdido; o aluno vê com um professor um determinado assunto, com outro, outro, mas não há uma ligação entre estes assuntos, inclusive, até na universidade acontece isso; o ensino acaba sendo muito marcado pela reprodução, imitação (...)então, a aluno não consegue conectar todas estas informações.”*

Alberto credita a falta de iniciativa dos estudantes, à maneira como o ensino da música está organizado e, também, praticado pelos professores. Sua reflexão centra-se na condição unilateral que exime o estudante de sua responsabilidade, coautoria, na condução de seu processo de estudos. Entretanto, sua argumentação desconsidera um elemento que caracteriza sua própria condição na trajetória de sua aprendizagem, qual seja a posição ativa do estudante na construção de seu conhecimento.

Tal posição é condição fundamental à qualidade resultante de um processo de subjetivação da aprendizagem musical, posto que, ao ser fazer sujeito de sua aprendizagem, o estudante se responsabiliza por este processo, criando vias alternativas para sua condução as quais estarão subjetivadas na emergência dos múltiplos sentidos subjetivos em seu interior, nas tensões e conflitos que os caracterizam frente os diversos e diferentes caminhos de uma aprendizagem musical.

Suas palavras acima apresentam uma crítica muito pertinente ao modo pelo qual o ensino musical tem sido caracterizado. Claro, que esta não é uma situação absoluta, mas muito expressiva, ainda hoje. Interessante notar que, diferentemente das histórias de Márcia e Otávio, Alberto apresenta o tema da polarização do ensino da música, numa perspectiva de reflexão pessoal, o que implica sua vivência de aprendizagem atravessada por aquela polarização, mas não tendo desdobramentos simbólico-emocionais orientadores de seu aprendizado.

Passaremos a considerar nas próximas linhas, os trechos de informação nos quais temos as repercussões de sua história com a aprendizagem musical, numa dimensão de sua vida cuja categoria que a representa, está definida por traços comportamentais e psicológicos caracterizadores, *a priori*, das vivências simbólico-emocionais pelas quais passamos. Com esta perspectiva a constituição subjetivada de uma vivência, é obliterada em favor dos supostos dados absolutos a ela relacionados. Tal categoria é a personalidade.

Alberto escreve para o indutor do **CF estudar**: “o caminho”. Em nosso segundo diálogo, perguntamos o que representava sua resposta ao indutor citado. Ele colocou:

*“Ele tem duas direções que pra mim, se complementam porque pra você realizar alguma coisa ou conseguir conhecer alguma coisa, você tem que passar por este caminho de aprendizagem, de estudo, não tem jeito; você vai adquirir ou alguém vai te ensinar, você vai ter que ir à escola, praticar, ou seja, vai ter que ter um processo de transformação que vai acontecer; esse processo de transformação, no meu caso, envolve minha história, a mudança de uma personalidade conturbada, e a música, meu envolvimento nela através do estudo, de certa forma transformou isso, quer dizer, através dos processos de ensino e aprendizagem da música que tive que passar, disciplina, capacidade de organização, foco, responsabilidade, compromisso, essas coisas, melhoraram minha personalidade e, querendo ou não, isso é um caminho.”*

A dupla direção simbolizada no termo, expressa a vivência de uma atividade cujo processo simbólico-emocional em seu interior está configurado na ‘transformação’ com a qual ele caracteriza sua experiência com a aprendizagem musical. Embora especifique os elementos geradores da ‘transformação’ de sua personalidade, ela ocorre por vias inacessíveis a racionalização humana e, portanto, aquilo que expõem em sua percepção da ‘transformação’ não traduz as significações subjetivas resultantes daquele processo.

A adjetivação que faz à sua personalidade antes da transformação, significa em nosso entendimento, uma percepção de sua condição global de vida que, não necessariamente, corresponde aos fatos concretamente vividos. Nessa direção, como veremos em trecho de sua **redação** abaixo, os elementos concretos que cita como causadores de sua ‘personalidade conturbada’, expressam muito mais as significações de sentido comum atribuídas a determinados comportamentos do que, elementos cujo processo de subjetivação tenha desdobramentos de sentidos subjetivos na personalidade em questão.

*“Minha infância foi tranquila; já minha adolescência até os 18 anos quando minha família resolveu intervir e pôr uma basta nas minhas loucuras, foi pesado; eu era péssima companhia, me envolvia com grupos de adolescentes problemáticos, embora, diferente de muitos, já trabalhasse como frentista ou entregador de pizzas (...) a vida ia seguindo nesta de tocar em bandas de metal e ter um emprego aqui, outro ali, até meus pais*

*me darem um ultimato e eu ter que tentar vestibular, concursos, coisas sérias na vida.”*

Articulando estas duas verbalizações, nossa interpretação é que aquela personalidade conturbada pode ser resultante, da percepção subjetivamente configurada de seu modo de vida atual, que recursivamente, orienta o olhar de Alberto para sua vida passada, desde novas configurações subjetivas. Os efeitos de sua relação com a aprendizagem musical na *‘transformação de sua personalidade’*, isto é, em seu modo atual de perceber-se e atuar no mundo, são efeitos subjetivamente mediados, rompendo com o entendimento clássico da música enquanto recurso em si mesma, na geração de mudanças tanto psicológicas quanto comportamentais no indivíduo. Entendimento semelhante está presente na base das argumentações a respeito dos benefícios da aprendizagem musical no indivíduo.

Não ignoramos aqui, as possibilidades de tais benefícios. O que indagamos são as correlações diretas na instituição daquelas argumentações as quais têm se transformado numa espécie de *‘princípios’* nas produções teóricas concernentes não vislumbrando, o sujeito psicológico concreto como elemento essencial no curso de subjetivação da aprendizagem musical, de cujo resultado pode emergir a efetivação dos supostos benefícios, possibilitando, dentre outros elementos, uma ampliação epistêmica e teórica dos espaços de significação, para uma atividade concreta. Não sendo nosso escopo tal discussão, vamos retornar à construção interpretativa da história de aprendizagem musical do Alberto.

As frases acima expressam, também, a orientação de Alberto por uma aprendizagem institucionalizada, não percebendo que, especialmente nas artes e, no nosso caso a música, o autodidatismo é via de aprendizagem de muitas histórias singularmente constituídas. O fragmento seguinte, oriundo de nossa primeira

conversa, relata o que acabamos de considerar expressando congruência com outro trecho no qual relatou enquanto sua ‘*vontade*’ poder estudar música de maneira organizada e estruturada numa instituição de ensino musical. Leiamos:

*“Não sou um autodidata em meus estudos, não tenho essa disciplina; tenho que estar vinculado institucionalmente ou à escola de música, ou à UnB.”*

Em conversa anterior à resposta apresentada no indutor **estudar**, tínhamos perguntado qual era o sentido de estudar música. Sua resposta, articulada simbólico-emocionalmente, destaca as ramificações do envolvimento subjetivo de uma pessoa, no percurso de determinada atividade, na constituição geral de sua vida. Suas palavras foram:

*“Desafio. Tem também a questão da personalidade né (...); com o estudo da música eu fui colocado num caminho mais regrado, disciplinado (...); algumas pessoas acham que o fato de você estar associado com a música isso te traga envolvimento ruins e tal, mas nunca eu tive isso. Tem essa ideia do envolvimento musical como algo quase marginal. Pra mim foi muito bom essa coisa da convivência, da disciplina, da amizade, vínculos fortes, amizades que vão ficando né (...); pra mim estudar a música tem essa coisa da transformação da personalidade; eu era uma pessoa e hoje sou outra e o envolvimento com música me ajudou muito.”*

De imediato, Alberto traz para sua reflexão uma visão ampliada para o sentido do estudo musical, não restringindo-se em comentários específicos sobre questões diretamente ligadas ao domínio deste conhecimento. Isto é congruente com o indicador de seu compromisso emocional com a aprendizagem musical. Observamos a contradição de seu envolvimento com a música em relação à dinâmica de vida de sua fase juvenil, caracterizada por ele como ‘*personalidade conturbada*’, em trecho anterior.

Essa contradição substancia nosso argumento de que as identificações nas quais o indivíduo pode representar a percepção de si, não emerge,

obrigatoriamente, de fatos concretos vividos. Os sentidos subjetivos recursivamente articulados na configuração subjetiva atual de vida de Alberto, produzem seus efeitos colaterais na percepção de suas experiências passadas dando a estas, significações as quais não correspondem àquilo que fora concretamente vivido.

Outros elementos que aparecem na citação e expressam seu compromisso emocional com a aprendizagem musical - *vínculos fortes, amizades que vão ficando né!* -, são manifestos nos seguintes indutores indiretos do **CF**:

**Uma realização:** “conhecer meus amigos da música”

**No futuro:** “estar com meus amigos da música”

**Quando toco:** “prefiro com os amigos”

Não nos aprofundaremos nas possíveis implicações de sentidos subjetivos para a representação da amizade na vida de Alberto. Porém, destacamos que o desenvolvimento das experiências pessoais no curso de uma atividade está, dialeticamente, perpassado por elementos subjetivos das relações sociais da pessoa rompendo, com a noção de que aquelas são representações vinculadas somente à dimensão individual, intrapsíquica do indivíduo.

A ‘*transformação de sua personalidade*’, ou seja, a reconfiguração de sua identidade, resulta de sua relação com o estudo musical, ou seja, das produções de sentido subjetivo no processo de sua aprendizagem e não, de emanção oriunda na suposta auto capacidade da música em propiciar tal transformação. Seus relatos expressam a posição ativa do sujeito no processo possibilitando-nos um exemplo, que questiona as argumentações consagradas em diferentes abordagens teóricas, bem como, no senso comum, quanto à qualidade e potencial do objeto musical em si mesmo na geração de mudanças psicológicas, comportamentais ou cognitivas. Novamente, enfatizamos que não estamos a desconsiderar a utilidade do objeto

citado. Embora seja elemento concreto no processo de ‘*transformação da personalidade*’ de Alberto, o objeto musical não define e expressa, a condição subjetiva dessa transformação.

No destaque da importância do estudo musical para a transformação da personalidade de Alberto estão, elementos da subjetividade social atravessadores do imaginário social a respeito de certas atividades (a musical, por exemplo) cujas formações e desdobramentos desse imaginário, no interior de uma cultura estão, historicamente situados. Em nosso entendimento esses elementos da subjetividade social reforçam e ampliam, a importância subjetiva da aprendizagem musical no processo de transformação na configuração subjetiva de sua personalidade atual.

Outro trecho com implicações na transformação da personalidade em decorrência, de seu envolvimento com a aprendizagem e atividade musicais, temos no comentário que faz no **RCF** para sua resposta ao indutor do **CF: a música**: “*uma coisa boa*”. Seu comentário está envolto em forte conteúdo simbólico-emocional que alargam sua significação subjetiva de aprendizagem musical. Desta forma, escreveu o seguinte:

*“Ela está num sentido de como a atividade de meu estudo da música proporciona experiências diversas. A emoção da descoberta, a formação do meu caráter, educação da minha personalidade, a possibilidade de experienciar a frustração e aprender a amadurecer com isso, enfim, a minha relação com a música passa-me a mensagem positiva do aprendizado e, mesmo que este seja algumas vezes uma “cruz”, tem sempre algo benéfico para aprender, na minha opinião. Conclusão: Música= aprendizado + evolução (pessoal).*”

A aprendizagem musical e as atividades dela decorrentes são elementos centrais na vida de Alberto. Suas palavras expressam múltiplos elementos de sentido subjetivo os quais dinamizam a qualidade de sua relação no percurso da aprendizagem musical, configurando-a em qualidades emocionais positivas mesmo,

os conflitos e tensões emocionais no processo. Sua significação da música enquanto *'uma coisa boa'* não está dita pela atividade musical em si, mas pelas qualidades emocionais presentes na maneira com a qual Alberto conduz seus estudos sendo que tal condução, não é conscientemente organizada. Os elementos emocionais que identificamos diante de uma experiência, são meios de expressá-la e torna-la inteligível ao outro. Contudo, o que não se expressa e se traduz diretamente a esse outro, é a subjetivação das emoções vividas naquela experiência.

O modo como emocionalmente situa seu estudo musical expressa, o indicador da centralidade de tal atividade em sua vida. O processo de subjetivação de seu aprendizado resulta em percepção subjetiva da mudança de sua personalidade cujos desdobramentos estão, justamente, a valorização subjetiva daquele processo. Esta dinâmica complexa e recursivamente articulada, marcada por momentos de contradição, conflito e tensão, vai engendrando sentidos subjetivos na trajetória do estudo musical de Alberto organizando-se em múltiplas configurações subjetivas do seu aprendizado. Essas configurações não estão isoladas umas das outras, nem tampouco, fazem referência direta à diversidade de características nas quais são personificados diferentes tipos de estudantes.

Noutro comentário feito no **RCF** agora em resposta ao indutor do **CF: o que espero da música: "praticar sempre"**, temos outro elemento congruente com alguns indicadores anteriormente apresentados quais sejam: indicador da centralidade de seu estudo musical na sua vida; indicador do seu compromisso emocional com a aprendizagem musical e, o indicador do comportamento crítico e reflexivo na condução de seus estudos. Vamos ao trecho:

*“Uma vez entendido que não paramos de evoluir nunca, mesmo nas coisas ruins, penso que enquanto eu tiver fósforo para queimar na minha pestana, eu sinto a necessidade de aprender e descobrir as novidades deste aprendizado. Espero ter a clareza de que preciso estar caminhando sempre e perceber quando estou sendo circular no meu aprendizado. A música para mim é mais um meio de compreender as minhas falhas como pessoa, é a minha reformulação.”*

O resultado com a aprendizagem musical permite a Alberto vivências não só musicais, mas de vida que tornam seu estudo musical, atividade fortemente atravessada por sentidos subjetivos os quais se desdobram em diversas frentes de ações não somente, na sua própria condução de sua aprendizagem cujos resultados estão simbolizados na *‘alegria da descoberta’*, bem como, em novas configurações subjetivas de sua personalidade as quais, inconscientemente, potencializam e estendem a significação subjetiva do aprendizado musical e suas atividades relacionadas.

Na recente frase tem-se a reflexão crítica sobre seu processo de aprendizado e da necessidade de se orientar nele de maneira progressiva, consciente, evitando as armadilhas das zonas de conforto, zonas essas que podem implicar questões além das diretamente associadas ao conhecimento para as quais, Alberto não é consciente. O processo simbólico-emocional na base de sua argumentação configura representações de sua relação com a aprendizagem musical colocando-a num ponto de destaque em sua vida. Nesse ponto, o aprendizado musical torna-se recurso subjetivamente configurado com implicações simbólico-emocionais nas reflexões sobre seu modo vida possibilitando, novas *‘reformulações’* em sua história de vida processadas, pela condição subjetiva de seu envolvimento com o estudo da música. Como afirmamos noutro momento, a aprendizagem musical na história de Alberto tem sentido lato, isto é, não se limita às questões diretamente associadas com o domínio daquele conhecimento.

### *Síntese Teórica*

Da construção interpretativa da história de Alberto, destacaremos a seguir, alguns elementos constituidores da configuração subjetiva de sua aprendizagem musical. Os processos de subjetivação dessa história, bem como, das histórias de Márcia e Otávio, são passíveis de inúmeras construções interpretativas. Entretanto, isto não implica dizer que qualquer interpretação seja considerada. A interpretação das expressões não tem por foco aquilo que está diretamente dito, mas evidenciar a trama dos sentidos subjetivos no processo de vivência de um fato ou atividade os quais definirão o caráter subjetivo de uma experiência.

O caminho subjetivo da aprendizagem musical de Alberto está, em nossa interpretação, subjetivamente configurado pelo compromisso emocional com essa atividade. Os diferentes termos e contextualizações que utiliza para descrever seus estudos musicais, mais do que uma ligação direta entre a vivência e seu modo de percebê-la, expressam as implicações não conscientes de uma atividade cujos sentidos subjetivos, conferem à ela um destaque na configuração subjetiva de sua vida.

O que está simbolizado nas expressões emocionais de Alberto são sínteses dos desdobramentos subjetivos gerados no curso de sua aprendizagem musical os quais, como nos adverte González Rey, “*não aparecem nos significantes estreitos de nossa linguagem dominante para se referir às emoções*” (2011, p.72). Assim, os significados linguísticos das unidades emocionais possibilitam a comunicação interpessoal de nossas experiências, mas não alcançam, como nos lembra Neubern (2000, p. 161) a “*ontologia subjetiva*” na qual, estão registradas as veredas singulares de nossas articulações e tramas emocionais no curso de uma atividade.

Outro elemento na composição da configuração subjetiva da aprendizagem de Alberto está implicado com sua identidade pessoal. O processo subjetivo de sua aprendizagem engendrou desdobramentos na configuração subjetiva de seu estudo musical cujos efeitos colaterais conduzem à nova percepção de si que, no entanto, está indiretamente expressa nas idealizações que a representa. Essa nova reconfiguração de sua identidade pessoal, vai perpassando a configuração subjetiva de sua aprendizagem desde novas produções subjetivas e, nessa dinâmica recursiva, ambas as configurações vão se reconfigurando por processos cujos resultados expressam novas configurações subjetivas de sua aprendizagem musical no curso da vida.

Sua aprendizagem musical configura-se também pela criação de caminhos emocionais alternativos como via de superação daqueles momentos ditos adversos à sua produção do conhecimento. Ressaltamos que o fato de conscientemente buscar por novas disposições emocionais não significa, que na base dessa procura esteja sua conscientização dos sentidos subjetivos, os quais, são os dinamizadores daquela busca. Essa característica expressa sua autonomia em criar vias alternativas que possam ajudá-lo na otimização de seus estudos, o que não implica que ele esteja sempre nesta condição emocional favorável às criações, mas que tal condição é elemento forte e dominante em sua posição de estudante.

Sua orientação por '*novos elementos*' em seu processo de conhecimento musical, vai potencializar as condições e resultados desse processo, numa dinâmica marcada por tensões e conflitos simbólicos-emocionais, posto que, à concretização de tal '*novidade*' subjaz, qualidades emocionais contraditórias. Gostaríamos de frisar aqui, que as emoções não são categorias cuja qualidade de suas ações e efeitos são determinadas *a priori*. Suas qualidades são preenchimentos de sentidos

subjetivos os quais, para cada pessoa, definirão subjetivamente a qualidade de um determinado rótulo emocional numa atividade ou experiência.

Na trajetória de aprendizagem de Alberto a *'novidade'*, não se orienta pelas questões diretamente associadas com a aquisição do saber musical. A dimensão da novidade, ou do *'prazer da descoberta'*, como expressou, sintetiza múltiplos sentidos subjetivos de origens diversas os quais, recursivamente, compõem o caráter subjetivo da *'novidade'* em seu aprendizado, não esgotando as significações subjetivas da dimensão do estudo da música em sua biografia.

Portanto, os desdobramentos subjetivos do *'prazer da descoberta'* não apenas em sua trajetória de aprendizagem, como também, em outras instâncias da sua vida, vão, numa lógica própria à dinâmica subjetiva de Alberto, atualizando, subjetivamente, aquela representação de sua aprendizagem musical. O *'prazer da descoberta'* nessa história singular, expressa também, os recursos psicológicos de Alberto na estruturação de sua aprendizagem.

Outro elemento de forte presença na configuração subjetiva da aprendizagem musical de Alberto tem-se no binômio: crítica e reflexão na organização e condução de seu estudo. Em nossa compreensão a definição de tais características está no processo simbólico-emocional no interior de suas vivências com a aprendizagem musical e os resultados alcançados com ela. Entendemos que o processo simbólico-emocional é condição *sine qua non* a qualidade no desenvolvimento de uma atividade humana o que não exclui os aspectos cognitivos e as condições intelectuais da pessoa, visto que estes estão subjetivamente perpassados.

Em Alberto suas críticas e reflexões expressam a característica da autonomia, da livre iniciativa, como outro elemento estruturante de sua condição de

estudante de música. A conquista de tal condição, ou seja, a de ser sujeito de sua história de aprendizagem emerge, somente com o envolvimento ativo, criativo, reflexivo da pessoa com seu objeto de estudos, orientando-se por iniciativas e modos de aprendizado que rompam com as determinações clássicas e a passividade a elas associadas. Entretanto, a condição de sujeito uma vez alcançada não significa o descanso eterno diante desta condição. Pelo contrário. A manutenção de tal condição é dependente dos recursos psicológicos que a pessoa põe em jogo, no curso de suas relações cotidianas na aprendizagem. Implica também que não necessariamente o estudante que se faz sujeito de sua aprendizagem assim o será, nas demais esferas constituintes de sua existência.

Destacamos também, que suas primeiras experiências musicais no núcleo familiar se transformam, no processo de subjetivação daqueles momentos, em potenciais elementos orientadores de sua busca pelo conhecimento musical para o qual se integra o expressivo valor afetivo daquelas vivências. Assinalamos também, que sua demissão de um emprego público para que pudesse dar sequência aos estudos noutra cidade, vai significar o envolvimento emocional com a aprendizagem musical, ante o que representa em nossa sociedade atual, ter um emprego público, assim como, abrir mão dessa segurança que não diz respeito apenas ao aspecto financeiro.

Em suma, a aprendizagem musical de Alberto representa não só o domínio de um conhecimento, mas desdobramentos que implicam seu modo de vida, sua identidade pessoal, suas relações pessoais, assim como, vivências simbólico-emocionais que potencializam e ampliam o valor do estudo da música em sua história. Temos com seu percurso de aprendizagem, e com as histórias de Márcia e Otávio, que cada trajetória tem múltiplos e singulares significados subjetivos

resultantes de conflitos e tensões, emergentes do modo com o qual cada estudante se envolve com as questões que envolverão a constituição de sua formação musical. E nessa dinâmica que reside a personalização de cada processo de aprendizagem musical possibilitando avançar na geração de inteligibilidade, não a partir das categorias que o definem, mas a partir da trajetória de aprendizagem constituída por cada estudante.

## *Considerações Finais*

Ancorada na perspectiva da *Teoria da Subjetividade*, esta pesquisa investigou como três pessoas com motivações ao estudo da música têm seus respectivos processos de aprendizagens subjetivamente configurados. Tais configurações destacam as produções de sentidos subjetivos no interior de uma atividade os quais representam sentidos subjetivos qualificadores das experiências da pessoa, numa lógica que rompe com definições simbólico-emocionais estabelecidas *a priori* para determinada experiência ou atividade. Os sentidos subjetivos na trama complexa constituidora de cada história apresentada, são integrados e integradores das configurações subjetivas que organizam os diferentes momentos no curso de uma experiência, sem contudo, serem sua tradução imediata.

Isso nos orienta à compreensão de que os sentidos subjetivos emergentes no percurso de determinada atividade não são, linear e homogeneamente produzidos. O fluxo de suas produções é identificado por mutações, irregularidades, imprevisibilidades, cuja configuração subjetiva é a representação mais estável de tal processo. A riqueza de uma trajetória subjetiva, a qual não podemos avistar *a priori*, penso residir na singularidade e unicidade que a constitui possibilitando-nos inteligibilidades múltiplas às configurações subjetivas singulares da pessoa no curso de uma atividade.

Essas categorias, sentido subjetivo e configuração subjetiva, não habitam nenhuma instância da psicologia humana. Elas são recursos teóricos na geração de inteligibilidade para as múltiplas e inesgotáveis possibilidades de organização subjetiva da pessoa frente uma atividade ou experiência. Com isso, tem-se que as experiências são processadas por sentidos subjetivos os quais são elementos com origem plural e que, portanto, vão expressar na configuração subjetiva de uma

atividade, diferentes outros elementos de sentido subjetivo oriundos de esferas diferentes da vida da pessoa.

A inteligibilidade propiciada na investigação dos casos nesta pesquisa, não significa a 'real' condição singular dos respectivos processos de aprendizagens estudados, e seus respectivos enquadres em descrições, classificações, categorizações, rotulações e universalizações com os quais aqueles têm sido representados em diferentes propostas teóricas, em especial, naquelas organizadas no campo do saber da psicologia. Também não significa uma atitude niilista aos conhecimentos produzidos nas diferentes correntes em psicologia, a partir da especificidade investigada no fenômeno. É precisamente, nesta especificidade, ou seja, na *subjetividade* enquanto definição ontológica da psicologia humana, que reside o elemento heurístico das categorias teóricas componentes da *Teoria da Subjetividade* os quais, já nos dedicamos à reflexão no capítulo teórico.

A visibilidade teórica ao investigado, nessa perspectiva teórica, possibilita o engendramento de novas zonas de sentidos, ainda não alcançadas por outras propostas, trazendo para a linha de frente da investigação, o sujeito psicológico concreto e suas múltiplas e inesgotáveis formas de subjetivação de suas experiências. Com isso, buscou-se a construção de um tecido informacional direcionado à geração de novas zonas de sentidos ao tema da aprendizagem musical.

Direcionar a investigação às produções de sentidos subjetivos configuradoras do processo de aprendizagem musical (teórico e/ou instrumental), não implica dizer que estamos a desconsiderar os aspectos técnicos/teóricos importantes àquele processo, os quais tem sido largamente discutidos na literatura da área. Entretanto, em nossa visão, tais aspectos têm sido tratados de maneira a

cristalizar nos elementos concreto os fatores fundamentais ao desenvolvimento do estudo musical, deixando de lado o sujeito desta aprendizagem, ou seja, a capacidade do estudante na criação de recursos personológicos os quais tornem singular cada aprendizagem, bem como, o modo com o qual os fatores técnicos/teóricos daquele estudo, são desenvolvimentos no curso de cada aprendizagem. É na direção de buscarmos outras janelas de visibilidade ao estudo da música, que nos apoiamos na investigação subjetiva dos sujeitos envolvidos com aquele estudo, tomando por base as categorias apresentadas no capítulo teórico.

Uma das categorias investigadas foi a emoção e suas repercussões nas três tramas subjetivas da configuração subjetiva da aprendizagem musical de Márcia, Otávio e Alberto. Sua inevitável presença e desdobramentos no curso de uma aprendizagem, no nosso caso, a musical, tem recebido pouco atenção das pesquisas no campo da Música. Neste campo de investigação os temas da *Performance*; dos aspectos cognitivos e técnicos da aprendizagem musical; da educação musical; da relação ensino-aprendizagem; das análises de obras musicais; das investigações sobre a musicalização infantil, dentre outros, têm recebido interessantes contribuições das pesquisas, propiciando o alargamento do conhecimento em diferentes ramos da investigação em Música, assim como, seu fortalecimento enquanto saber cientificamente situado a partir do encontro com diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, a categoria emoção, especificamente, tem estado 'ausente' nas investigações concernentes à aprendizagem musical, o que gera uma lacuna na produção de visibilidade teórica a qual possam avançar e ampliar as zonas de entendimentos ao tema. Todavia, mais do que a ausência que destacamos, o que sustenta nossa escolha, dentre outras, é a importância vital da emoção no curso de

nossa vida e atividades, pois como expressa González Rey “as emoções são unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia” (2005a, p.242).

A configuração subjetiva de cada história de aprendizagem musical sinaliza a singularidade deste processo, o que nos direciona a compreendê-lo enquanto único e singular. Embora o significado linguístico presente nas expressões emocionais nos trechos selecionados tenha similar direção, ele é um dos elementos constitutivos do jogo complexo com o qual a emoção se torna presente em cada momento de nossa vida e não seu tradutor direto. Portanto, as semelhanças entre as expressões emocionais dos participantes estão encerradas nos códigos semânticos de uma linguagem. Já os sentidos subjetivos destas expressões emocionais vão orientar outras ordens significativas inapreensíveis, diretamente, nos termos utilizados.

Nesta direção, como escreveu Caires (2011, p. 31), os rótulos linguísticos:

*“Que têm sido associados às emoções como capazes de comportá-las e descrevê-las (alegria, medo, tristeza, raiva), são guiados por homogeneização das vivências análogas tidas por pessoas diferentes, cristalizando-as em unidades linguísticas como as citadas. Isto aponta a redução das emoções às significações verbais, cuja compreensão se daria pela via da linguagem, em redes de significação associadas de modo direto e imediato.”*

Assim, não desconsiderando o que a emoção, enquanto categoria linguística busca representar, nos orientamos por compreendê-la como categoria epistemológica cujo valor heurístico reside nas alternativas para a construção de modelos teóricos sobre o investigado que permitam avançar na inteligibilidade dos diversos estados emocionais do ser humano. Isso implica considerarmos a pessoa

como produtora de suas emoções e não, como alguém que responde, passivamente, às provocações de fontes externas ou internas.

Deste modo, os vocábulos utilizados para significar emocionalidades presentes em determinada vivência não expressam, em si mesmos, os sentidos subjetivos que o conjunto de uma expressão outorga àquela vivência. Assim, embora os termos emocionais presentes orientem uma visão geral da experiência, os sentidos subjetivos não estão naquilo que racionalmente expressa a pessoa da experiência. Eles emergirão dos 'encontros' e 'desencontros' simbólico-emocionais em sua base, no curso de uma atividade, ação, vivência.

As tentativas dos participantes em conceituar as emoções estão constituídas por representações que revelam a dicotomia razão/emoção, a qual tem sido assim considerada em algumas abordagens na psicologia e no senso comum. Contudo, cada participante apresenta sensíveis diferenças em suas representações e, podemos observar que em alguns casos, a representação dicotômica se expressa também, no modo subjetivo de condução de suas respectivas aprendizagens musical. Destacamos o aspecto paradoxal de, sendo a música uma atividade de profunda expressão subjetiva, a aprendizagem de domínios técnicos, sejam teóricos ou do instrumento, aparece em primeiro plano.

Daquela representação emergiu a noção de que a emoção precisa ser controlada, pois pode atrapalhar as tomadas de decisões ou outros processos cognitivos os quais, seriam de exclusividade racional. Desconsidera-se, neste quadro conceitual, que a própria situação cognitiva se processa por vias perpassadas simbólico-emocionalmente as quais configurarão a condição subjetiva geral da pessoa. Não conscientemente, estas representações rompem o campo

conceitual transformando-se, em elemento subjetivado nos modos singulares de condução do estudo da música.

As verbalizações destacadas exprimem que a relação emoção e a aprendizagem musical de nossos participantes se constitui e se desenvolve por caminhos singulares tornando cada trajetória uma trama subjetiva única, singular e irrepetível. Aqui, temos o valor heurístico das emoções considerando-as, categorias epistemológicas. Assim, o emocional não está diretamente dado, nas unidades linguísticas utilizadas para descrever e comunicar as vivências. A emocionalidade emergiu do interior das expressões apresentadas pelo modo singular como as palavras dos participantes foram processadas, organizadas, e formadas.

As formas de expressões do participante, foram indicando a singularidade nelas contidas a qual não pode ser transferida e estatisticamente enquadradas, em abordagens teóricas generalistas da compreensão do curso emocional e simbólico na trajetória da pessoa no curso de uma atividade. As expressões destacadas não são momentos estanques ou isolados de todo um contexto histórico no qual se inserem os participantes. Elas, não necessariamente, são respostas diretas ao questionado. Trazem, em seu interior, a trama informacional que singulariza a aprendizagem musical em cada participante, ou seja, trazem a matéria prima para a geração de visibilidade sobre como a pessoa está, ou se organiza subjetivamente no curso de uma atividade.

As emoções que se apresentam no curso da aprendizagem musical de Márcia, Otávio e Alberto, não estão imunes àquelas outras emocionalidades produzidas em diferentes épocas e espaços relacionais da vida. Elas se integram em configurações subjetivas dentro de processos de sentido subjetivo que representam um momento da vida integral da pessoa. Deste modo, a dinâmica dos

movimentos emocionais no interior de uma experiência ou atividade é balizada por uma recursividade da qual resulta uma condição emocional subjetivamente configurada que não obedece a qualquer lógica de correlação. As emoções então são caracterizadas por uma complexidade na qual nenhum “*pensamento simplificador, mutilador e unidimensional*” (Morin, 2006, p.13) pode gerar inteligibilidade que consiga acompanhar sua especificidade ontológica.

Assim, nos direcionamos à compreensão de que a exploração da história subjetiva dos participantes em seus estudos da música, por mais profunda e extensa que possa ser, não esgota as possibilidades de inteligibilidade e organização que as tramas emocional e simbólica podem engendrar. Este é um elemento de suma importância na abordagem da aprendizagem musical enquanto produção de sentidos subjetivos, ou seja, atividade desenvolvida por caminhos simbólico-emocionais cujos percursos não são determinados pelos elementos concretos envolvidos na aprendizagem.

A aprendizagem musical subjetivamente configurada, embora não seja determinada pelos elementos concretos envolvidos, influi recursivamente, na qualidade dos processos cognitivos do estudante na apreensão do material estudado. Como registramos na epígrafe deste trabalho: “*Aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base do processo.*” (González Rey, 2005a, p.253). Isto implica no entendimento sistêmico de atuação dos sentidos subjetivos, ou seja, os resultados alcançados na aprendizagem musical estão amplamente articulados com outras dimensões constituintes do aluno, não se reduzindo às questões imediatamente associadas ao objeto da aprendizagem.

Apoiando-nos na abordagem teórica da subjetividade, a aprendizagem musical configura-se, então, a partir dos elementos de sentidos subjetivos oriundos das experiências subjetivas dos estudantes com aquela atividade (mas não restritas a esta), e não pelas características atribuídas em função do tipo de atividade. Então, falarmos de aprendizagem musical, nesta perspectiva, não é tratarmos de um *objeto*, mas de um *sujeito psicológico concreto* subjetivamente configurado naquela aprendizagem.

As três histórias sintetizam vivências subjetivas da/na aprendizagem musical que nos permitiram a construção de modelos teóricos àquela atividade -- os quais guiaram-se pelos desdobramentos dos sentidos subjetivos no interior de cada história. Estes sentidos, como exposto anteriormente, não nos permitiram a exata medida da relação de cada participante com seu processo de aprendizagem. Antes, nos possibilitaram a ampliação do saber sobre esta atividade, como por exemplo, os múltiplos caminhos que um processo de conhecimento pode gerar e as impossibilidades de previsão destes caminhos a partir de outros semelhantemente traçados.

Compreender desta maneira a aprendizagem musical implica trazer ao primeiro plano dos debates teóricos e pesquisas concernentes, dimensões indissociáveis daquela atividade a qual se potencializa não apenas no grau da qualidade cognitiva do estudante ou outros elementos materiais, didáticos e pedagógicos, como também na teia simbólico-emocional subjetivada na experiência do estudo musical sem, contudo, estar estritamente relacionada a ela.

As configurações subjetivas organizadoras dos múltiplos momentos das aprendizagens de Márcia, Otávio e Alberto, integram a pluralidade dos sentidos subjetivos dinamizadores e qualificadores dos aspectos simbólico-emocionais

referentes às suas respectivas aprendizagens. Estas configurações, que representam momentos estáveis no processo de subjetivação daquelas aprendizagens, foram recursos teóricos na geração de inteligibilidade para a distinção e compreensão singularizada de cada processo. A configuração subjetiva síntese de cada processo, é a reunião parcial e indireta das diferentes configurações subjetivas que foram organizando os distintos momentos de sentidos subjetivos no curso da aprendizagem musical dos participantes.

Subjaz às configurações subjetivas uma articulação tensa, contraditória e de conflito dos sentidos subjetivos que permitem a expressão diferenciada de cada história de vida no momento atual de configuração subjetiva de uma atividade dada. Esta integração, já afirmamos, não opera nenhum tipo de soma entre os elementos de sentido subjetivo constituintes e constituídos na configuração subjetiva de um momento específico com a aprendizagem. Portanto, mesmo tal momento sendo racionalmente descrito pelo estudante como emocionalmente positivo, sua configuração subjetiva será constituída por dinâmicas não conscientes daquele momento e, como tal, não contidas explicitamente nos termos verbais utilizados.

Um exemplo das múltiplas formas que uma configuração subjetiva da aprendizagem pode alcançar está no sentido da aprendizagem musical para Márcia e Alberto. Ambos significaram suas respectivas aprendizagens enquanto o *'caminho'*. Contudo, evidenciou-se que o mesmo termo utilizado por eles tem desdobramentos de sentidos subjetivos que expressam diferentes emocionalidades e simbolizações àquele termo. Isto dito, queremos enfatizar que os movimentos dos sentidos subjetivos no transcorrer das atividades de aprendizado de nossos participantes imprimiram condições subjetivas cuja semelhança ou igualdade atem-se, exclusivamente, ao vernáculo utilizado.

O modo como cada participante expressou suas experiências com a aprendizagem musical nos chama a atenção para a prudência teórica e epistêmica que deve ser observada quanto às generalizações comumente atribuídas a um mesmo tipo de aprendizagem. Estas generalizações lançam certos atributos à aprendizagem os quais definem, *a priori*, as possíveis qualidades das mesmas uma vez identificadas as variáveis atuantes em associação com os diferentes ‘tipos’ de personalidades.

Ao destacar os elementos concretos ou as contingências de uma aprendizagem ou, ainda, os tipos psicológicos de estudantes nela envolvidos, as abordagens teóricas que assim o fazem, desconsideram o percurso do aprendiz enquanto subjetivamente constituído, ou seja, um percurso que é mais amplo que as possíveis caracterizações generalizantes. Em que pese elementos concretos, contingências ou os diferentes tipos de personalidades possam influir ou tomar parte na constituição particular de uma história de aprendizagem musical, eles não possibilitam uma aproximação ontológica para a singularidade subjetiva de cada história.

Assim, a consideração da aprendizagem musical como produção de sentidos subjetivos sinaliza a necessidade de novas elaborações teóricas críticas e reflexivas sobre a aprendizagem, as quais permitam avançar no engendramento de inteligibilidades para como cada aprendiz constitui, subjetivamente, sua aprendizagem. Isto requer novas bases epistemológicas às investigações no campo da Música que possibilitem alargar as zonas de sentidos sobre as significações da aprendizagem musical.

No marco da *Teoria da Subjetividade* temos desdobramentos teóricos que sinalizam novas inteligibilidades concernentes ao aprendiz. Este é subjetivamente

constituído por processos históricos e singulares no qual a aprendizagem emerge como um dos elementos constituintes, sendo esta atravessada por diversos momentos geradores de sentidos subjetivos. Estes, carregados emocional e simbolicamente, comparecem não só naqueles sentidos gerados nos momentos de aprendizagem no espaço da escola, por exemplo, como também, comparecem de forma recursiva nos sentidos subjetivos que emergem em outros espaços de sentidos do estudante. Tem-se, então, uma zona de sentidos subjetivos em relação à produção do conhecimento musical cuja elasticidade de seus domínios é imensurável, posto que, caracterizado por elementos dinâmicos, sistêmicos e complexos. O envolvimento do aprendiz no curso da aprendizagem gera e é gerado por recursos personológicos que, recursivamente, conferirão àquela trajetória uma história *sui generis*.

Diante do exposto, entendemos que as emoções emergentes nos diferentes momentos no percurso do estudante na aprendizagem musical conferem a esta, uma qualidade inalienável a nenhuma forma de construção teórica orientada a descrevê-las de modo final. O percurso da aprendizagem é caracterizado, então, por produções de sentidos subjetivos os quais implicam os diversos momentos de sentidos subjetivos que se configuram em outros espaços de relação ou ação do aprendiz. De modo recursivo, estes atravessam aqueles sentidos gerados na relação do estudante com a aprendizagem, levando-nos ao entendimento de que os sentidos subjetivos emergentes na relação direta do estudante com seu objeto de estudos não se esgotam nesta relação, e não têm uma origem exclusiva nela.

As histórias de aprendizagem musical de Márcia, Otávio e Alberto, representam construções subjetivamente singularizadas as quais não se prestam a qualquer tipo de comparação, redução ou transposições generalizantes para como

acontece a aprendizagem musical. As configurações subjetivas destas histórias evidenciam as tensões e contradições circulantes nos múltiplos sentidos subjetivos dinamizadores de cada aprendizagem musical apresentada. A epistemologia subjacente a estas dinâmicas de aprendizado desloca, para o centro das investigações sobre a aprendizagem, o sujeito desta aprendizagem, ou seja, aquele que com seus recursos personológicos estabelece e movimenta sentidos subjetivos estruturantes de seu aprendizado. Porém, o estabelecimento e os movimentos dos sentidos subjetivos não acontecem de maneira intencional e conscientemente ditado pelo estudante. Portanto, a qualidade destes, expressa-se em configurações subjetivas sínteses das confluências plurais dos múltiplos sentidos subjetivos no curso de uma aprendizagem.

Esperamos que este trabalho possa ser gerador de uma centelha na direção de novas discussões sobre a aprendizagem musical, desde a perspectiva teórica que o fundamenta. Com isto, consideramos que poderão ser ampliadas as zonas de sentidos ao processo singularizado de estudo musical, nas reflexões deste enquanto produções de sentidos subjetivos. A epistemologia na base desta visão de aprendizagem musical rompe com o domínio dos traços arbitrariamente associados com o estudo da música apresentando, então, elementos que comumente têm ficado fora -- enquanto categorias epistemológicas --, nas pesquisas na área: as emoções e os processos simbólicos.

Não pretendemos com o desejo anteriormente expresso a adoção por fé, por encantamento, paixões irrefletidas ou por modismo, da abordagem teórica em questão, nem tampouco, produzir uma atitude obliterante às demais abordagens teóricas ao tema da aprendizagem musical. Embora algumas teorias possam fazer crer, não existem verdades absolutas nas representações teóricas a respeito de uma

investigação, especialmente, naquelas destinadas aos fenômenos humanos e sociais. As teorias expressam momentos de inteligibilidades sobre o estudado que possibilitam avançar em sua compreensão e nunca, sua tradução direta. Nesta direção, encontra-se a *Teoria da Subjetividade* e as categorias teóricas que as constituem.

Assim, almejamos que novas portas se abram às discussões sobre a aprendizagem musical produzindo críticas e reflexões que lancem passos à frente não somente aos modelos teóricos apresentados neste trabalho, mas a outros temas no universo da Música como: a docência; a *Performance*; a educação musical; a prática de conjuntos; o ensaio dos grandes grupos; enfim, temas os quais estão perpassados e dinamizados por múltiplas confluências simbólico-emocionais subjetivamente configurados nas singularidades das pessoas que lá estão.

## *Referência Bibliográfica*

1. Bachelard, Gaston. *O novo espírito científico*. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
2. Bechara, Antoine. *O papel positivo da emoção na cognição*. In Valéria Amorin Arantes (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Summus, 2003.
3. Braga, Adriana L. P. *Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.
4. Caires, Elias de Souza. *As emoções e o ensino da música*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.
5. Camargo, Denise de. *As emoções e a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
6. Creswell, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
7. Cunha, Antonio Eugênio. *Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
8. Demo, Pedro. *Certeza da Incerteza: ambivalência do conhecimento e da vida*. Brasília: Plano, 2000.
9. Denzin, Norman K; Lincoln, Yvona S. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In Norman Denzin Norman e Yvona S. Lincoln. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
10. Esteban, M. Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
11. Fernando, José Nunes. *Pesquisa em educação: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n5, 45-57, Set, 2000.

12. Fernando, José Nunes. *Pesquisa em educação: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II)*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.6, 95-111, mar. 2007.
13. Flick, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
14. Fourez, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
15. Freire, Vanda Bellard. *Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais*. In Vanda Bellard Freire (org.). Horizontes da Pesquisa em Música. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.
16. González Rey, Fernando L. *Epistemologia cualitativa e subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
17. \_\_\_\_\_ Fernando L. *O emocional na constituição da subjetividade*. In Silvia T. Maurer Lane; Yara Araújo (orgs.). Arqueologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
18. \_\_\_\_\_ Fernando L. *La subjetividade: su significacion para la ciencia psicológica*. In Odair Furtado; Fernando L. González Rey (orgs). Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a Teoria Sócio histórica e a Teoria das Representações Sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
19. \_\_\_\_\_ Fernando L. *El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizagem*. In Elianda F. Arantes tiballi e Sandramara Matias Chaves (orgs). Concepções e práticas em formações dos professores: Diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
20. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

21. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução: Maciel A F Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.
22. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c
23. \_\_\_\_\_ Fernando L. *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica*. In Fernando L. González Rey (org), *subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.
24. \_\_\_\_\_ Fernando L. *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In Maria Villela Carmen Tacca (org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
25. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Guillermo Matias Gummucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007 a.
26. \_\_\_\_\_ Fernando L. *As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 1 sem. 2007 b.
27. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Posmodernidad y subjetividad: distorciones y mitos*. *Revista de Ciências Humanas. UTP. No. 37. Diciembre*, 2007 c.
28. \_\_\_\_\_ Fernando L; Tacca, Maria Carmen V. *Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2008, 28 (1), 138-161.
29. \_\_\_\_\_ Fernando L. *A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico*. In Ana M. Bahia Bock (org). *Psicologia Compromisso Social 2ed. rev.* São Paulo: Cortez, 2009 a.

30. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Epistemología y ontología: um debate necessário para a la psicologia hoy*. Revista Diversitas. Perspectivas em Psicologia- Vol 5, N. 2, 2009 b.
31. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology*. Outlines No 1, 2009c.
32. \_\_\_\_\_ Fernando L. *Advancing on the concept of sense: subjective sense and subjective configurations in human development*. 2011a.
33. \_\_\_\_\_ Fernando L. *A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 80*. In Ana Maria J. Vilela; Arthur A. L. Ferreira; Francisco T. Portugal (orgs); *História da Psicologia: rumos e desafios*. Rio de Janeiro: Nau Ed, 2011b.
34. \_\_\_\_\_ Fernando L. *El Pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Mexico: Trillas, 2011c.
35. \_\_\_\_\_ Fernando L. *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. Sd.
36. Guba, Egon G; Lincoln, Yvonna S. *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*. In Norman Denzin Norman e Yvonna S. Lincoln. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
37. Kupfer, Maria Cristina Machado. *Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão*. In Valéria Amorin Arantes (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
38. Marques, Alice F. de A. *Eu músico: configurações subjetivas a duas ou três vozes*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.
39. Mitjáns Martínez, Albertina. *A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade em psicologia*. In: Fernando L.

- González Rey (org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
40. \_\_\_\_\_ Albertina. *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária*. In Maria Carmen V. R Tacca (org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
41. Monte-Serrat, Fernando. *Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.
42. Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
43. Porto, Olívia. *Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
44. Saltini, Cláudio J. P. *Afetividade e inteligência*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
45. Santos, Boaventura Souza (org). *Conhecimento prudente para uma vida descente: um discurso sobre a ciência revisitado*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
46. Stake, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.
47. Vygotsky, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
48. \_\_\_\_\_, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
49. \_\_\_\_\_, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores, Dezembro, 2007.

