



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM
CONTEXTO**

**A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE TRÊS
VIOLONISTAS ACOMPANHADORES: UM ESTUDO COM
DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA**

Edson Barbosa de Oliveira

**Brasília
2018**

Edson Barbosa de Oliveira

**A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE TRÊS
VIOLONISTAS ACOMPANHADORES: UM ESTUDO COM
DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

Brasília

2018

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

Barbosa de Oliveira, EDSON
BED24c A Constituição da Experiência de três violonistas
Acompanhadores: Um estudo com Documentação Narrativa / EDSON
Barbosa de Oliveira; orientador Delmary Vasconcelos de
Abreu. -- Brasília, 2018.
103 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Violonista Acompanhador. 2. Narrativas da
Experiência. 3. Formação com Música. 4. Documentação
Narrativa. 5. Música Popular. I. Vasconcelos de Abreu,
Delmary, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar o dom da vida, me encher de bênçãos e permitir que acorde todos os dias motivado a dar sempre o melhor de mim.

A meus irmãos Arlene e Amauri pelo apoio, motivação e colaboração em minha jornada na música e especialmente à Itamiran Barbosa, que apenas depois desse processo de pesquisa compreendi sua importância para minha vida-formação com música.

À professora Dra Delmary Vasconcelos de Abreu minha orientadora, pela dedicação em me orientar e contribuir em minha formação nesse processo de vir a ser pesquisador.

Aos professores doutores membros da banca Maria da Conceição Passeggi, Marcus Medeiros Pereira, Paulo Roberto Affonso Marins e Daniel Hugo Suárez, pelas importantes orientações e contribuições para o desenvolvimento desse trabalho, seja pessoalmente ou por intermédio de suas produções acadêmicas.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Musical e (Auto)biografia (GEMAB), por proporcionar a possibilidade de compartilharmos o conhecimento e por estarem sempre dispostos em me ouvir e contribuir para essa pesquisa.

Aos coparticipantes da pesquisa Alessandro Borges, Agilson Alcântara e George Costa, por permitir discutir a formação do Violonista Acompanhador a partir de suas histórias de vida-formação com música.

Aos amigos Maurício, Diego, Hugo, Gustavo, pelos momentos de reflexão e descontração, imprescindíveis para o sucesso dessa empreitada intelectual.

Ao corpo docente, discente e técnico administrativo do Programa de Pós-graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (PPG-MUS), por contribuir para a realização desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a bolsa de estudos.

À minha esposa Michelle Flores, minha filha Sofia Flores e meu filho João Arcanjo, pela compreensão, apoio e companheirismo durante a realização desta dissertação.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado traz como tema a constituição da experiência do violonista acompanhador CEVA, que se configura no processo de como os sujeitos se tornam violonistas acompanhadores VAs. O interesse pela temática surgiu da minha experiência profissional como professor e violonista acompanhador, partindo da minha história de vida-formação com a música. O objetivo geral é compreender, nos relatos de experiência, a constituição da experiência do violonista acompanhador. Os objetivos específicos são tematizar as experiências que os constituíram como violonistas acompanhadores e compreender de que forma elas contribuem na constituição de sua experiência. A fim de alcançar tais objetivos adoto como conceitos fundantes a experiência na perspectiva de Larossa (2002, 2012), o conceito de formação a partir das compreensões de Passeggi (2011, 2016) e relatos de experiência, Domingues (2016). A pesquisa trouxe como pressupostos teórico-metodológicos a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas DNEP que se caracteriza como pesquisa-formação-ação PFA, com música (SUÁREZ, 2008, 2005, 2015, 2016), a (Auto)biografia a partir das compreensões de Delory-Momberger (2008,2012) e Videobiografia, Abrahão (2008,2014). Alguns trabalhos que têm abordado o acompanhamento musical na literatura trazem compreensões de que a formação desse profissional acontece de maneira empírica, na prática. Portanto, a pesquisa se debruçou nesse empirismo para compreender especificidades do vir a ser violonista acompanhador VA. O processo de análise se deu em dois grandes eixos: documentando as narrativas das experiências no estudo do instrumento, que se configurou no registro da vida-formação com música dos sujeitos na pesquisa-formação-ação; e especificidades do VA que são habilidades e características que singularizam essa categoria de violonista. Na Documentação Narrativa de Experiências Musicais DNEM, os co-participantes da pesquisa mostraram que os VAs possuem uma escuta musical com certas especificidades e peculiaridades. Para tanto, busquei mostrar a perspectiva dos VAs, no modo de escutar. As minúcias elucidadas mostram a habilidade musical desse profissional que é o saber ouvir e como ouvir. Foi possível identificar além das habilidades musicais *objetivas*, de cunho mais técnico, e já sistematizadas na literatura, as habilidades *subjetivas*, elucidadas pelos participantes que emergem como saberes tácitos, sistematizados nessa dissertação como um decálogo de saberes do VA. Tomando essas compreensões a partir e com os VAs, fiz uma transposição do conceito de acompanhamento tratado no contexto da pesquisa (auto) biográfica por Passeggi (2010), para ampliar a visão dessa relação de VA e cantor/instrumentista melódico no campo da música e, conseqüentemente, da Educação Musical. A contribuição para esses campos investigativos está centrada na figura do professor acompanhador e do aluno acompanhado. Nessa ótica, a categoria de professor acompanhador faz emergir um modo de ensinar e aprender música e de se formar com a música pelo cuidado com o outro. É o sujeito da experiência que lança mão da escuta (Auto)biográfica para acompanhar e ser acompanhado na formação com música.

Palavras-chave: Violonista Acompanhador; Narrativas da Experiência; Formação *com* música; Documentação Narrativa

ABSTRACT

The theme of this research is the constitution of the guitarist accompanist experience, which is set in the process of how to become a guitarist accompanist. The interest in the subject came from my professional experience as a teacher and guitarist accompanist, starting from my life-training history with music. The general objective is to understand in the reports of experience of co-participants the constitution of the guitarist accompanist experience. The specific objectives are to thematize the experiences that constituted them as guitarist accompanists and to understand how they contribute to the constitution of their experience. In order to achieve the research's objectives, I adopt some concepts as fundamental, such as the experience under the perspective of Larossa (2002, 2012), the concept of training by Passeggi (2011, 2016) and experience reports, Domingues (2016). The research presents the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences, which is characterized as research-action-formation, with music in this research (Suárez, 2008, 2005; 2015; 2016), (Auto)biography under the understandings of (Delory-Momberger, 2008; 2012) and Videobiography (Abrahão, 2008, 2014) as theoretical-methodological postulates. The analyzed works have discussed the musical accompaniment in the literature and bring some comprehensions that the formation of this kind of professional occurs in an empirical way, in practice. Therefore, the research focused on this empiricism to understand the specificities of becoming a guitarist accompanist. The process of analysis was organized in two main axes and the first one was documenting the narratives of experiences in the study of the musical instrument, which was configured in the recording of the subject's life-training with music along the research-action-formation. The second axis embrace the guitarist accompanist specificities, which are skills and characteristics that singles out this category of guitarist. In the Narrative Documentation of Musical Experiences, the co-participants of the research showed that the guitarist accompanist have a musical listening skill with certain specificities and peculiarities. Following this path, I intended to present the perspective of the guitarist accompanist about this way of listening. I focused on emphasize the details they elucidated that show us a musical skill from the professional that are the knowing of listening and how to listen. It was possible to identify the music objective skills, in a more technical way, more systematized in the literature, as subject abilities, elucidated by the participants who emerge as tacit knowing, seen in this research as a guitarist accompanist decalogue of knowledge. From these understandings from and with the guitarist accompanist, I proposed to transpose the concept of accompaniment discussed in the context of (auto)biographical Research by Passeggi (2010) aiming to broad the vision of the relationship between the guitarist accompanist and melodic singer/instrumentalist in the field of music and, consequently, in the Musical Education. The contribution to these researches is centered on the figures of the accompanist teacher and the student being accompanied. From this point of view, the category of accompanist teacher reveals a way of teaching and learning music and a formation with music by caring for others. It is the subject of experience that uses (auto)biographical Listening to accompany and to be accompanied in the formation with music.

Keywords: Guitarist Accompanist; Experience narratives; Formation with music; Narrative Documentation

LISTA DE ABREVIATURAS

CEVA - Constituição da Experiência do Violonista Acompanhador

DF - Distrito Federal

DN - Documentação Narrativa

DNEM - Documentação Narrativa de Experiências Musicais

DNEP - Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

EMA - Escuta Musical (Auto)biográfica

EMB - Escola de Música de Brasília

PA - Paulo André Tavares

PFA - Pesquisa Formação Ação

SESI - Serviço Social da Indústria

UNB - Universidade de Brasília

VA - Violonista Acompanhador

Sumário

1. CONSTRUINDO O INTERESSE PELO TEMA	13
1.1 Aprendendo a ser violonista acompanhador com práticas musicais em família	13
1.2 Aprendendo a ser violonista acompanhador com um professor de violão	16
1.3. Aprendendo a ser violonista acompanhador na Escola de Música de Brasília	18
2. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA COM A LITERATURA	24
3. A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: pressupostos teóricos	33
3.1 Esclarecendo a Experiência	34
3.2 Experiências da Formação	37
3.3 O Relato de Experiência	39
4. ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	43
4.1 Documentação Narrativa de Experiências Musicais	43
4.2 Fontes da pesquisa: Videobiografia	53
4.3 Construindo a Documentação Narrativa	54
5.1 Vida-formação com música de Alessandro Borges	64
5.2 Vida-formação com música de Agilson Alcântara	68
5.3 Vida-formação de George Costa	74
6 Especificidades do Violonista Acompanhador elencadas pelos coparticipantes da pesquisa	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	97
ANEXO 1	101
ANEXO 2	102

INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu de minha experiência profissional como violonista acompanhador, pois, das diferentes maneiras pelas quais pode emergir uma temática de pesquisa, resolvi partir da minha história de vida com a música. De acordo com Josso (2004), as escritas de si possibilitam explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Isso ocorre por meio da articulação entre espaços e tempos nas diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. Permite ainda que a utilização das experiências pessoais se torne recurso para reflexão, pois, como é descrito por Nóvoa em (Josso, 2004, p. 15), no prefácio de *Experiências de Vida e Formação*, “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”. Trata-se, na perspectiva de Delory-Momberger (2008), de acreditar que ao lado dos saberes formais estão os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais e na sua atividade profissional. (DELORY-MOMBERGER 2008, p. 90-91)

Nessa perspectiva, podemos pensar que o fio condutor de uma educação musical que busca abarcar a globalidade dos saberes é aquele em que o sujeito é o protagonista de sua história, sendo ele, talvez, o único capaz de abarcar experiências nesses diferentes aspectos que ocorrem ao longo de sua vida-formação com música.

O foco da pesquisa está centrado na constituição da experiência de violonista acompanhador CEVA e traz como objetivo geral compreender, nos relatos de experiência, a constituição da experiência do violonista acompanhador. Ao buscar apreender como as vivências, as práticas, acontecimentos e episódios ocorrem na vida desse instrumentista, será possível compreender processos do vir a ser violonista acompanhador.

Importante lembrar que a ideia não é mostrar esses processos sistematizados, mas desvendar nas narrativas com música uma parte da formação que está invisível para que, ao revisitá-la, o sujeito tenha a possibilidade da “ressignificação da experiência vivida”. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

No entanto, o que justificaria fazer uma pesquisa com violonistas acompanhadores? Em que os relatos de experiência desses sujeitos poderiam contribuir nos estudos da Educação Musical que tratam da relação dos sujeitos com a música nos seus processos de apropriação e transmissão?

Ao tratarmos da história – do processo do vir a ser violonista acompanhador – individual desses sujeitos, não queremos ver apenas “atos situados de aprendizagem de indivíduos particulares, mas a aprendizagem transformada em experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais”. (ALHEIT 2006, p. 185)

Nessa perspectiva, temos a possibilidade de capturar registros que estão, de certa forma, “criptografados”, “cifrados”, sendo que, com os relatos, ocorrerá a “descriptografia” das histórias de como os acontecimentos contribuíram para a constituição de sua experiência como violonista acompanhador. Isso significa pensar a experiência não a partir da ação, mas, como nos ensina Larossa (2014), “a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão”, pois, como bem lembra o autor, “da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente, uma pedagogia”. (LAROSSA, 2014, p. 41-42)

Nessa direção, a experiência de três violonistas acompanhadores, todos professores de música, é narrada por eles próprios, dentro dos princípios de receptividade, abertura, disponibilidade e paixão por aquilo que fazem, experiência essa encarnada no tempo da experiência e no espaço de vida profissional. Por isso, tentarei manter nesta pesquisa a palavra experiência não como um conceito, mas como algo encarnado no sujeito da experiência, pois assim a experiência não se fecha, ao contrário, abre-se no intuito de acompanhar o que lhe acontece. Esse é, portanto, o sentido da experiência como violonistas acompanhadores.

Fazer relatos de experiência como violonistas acompanhadores é se reconhecer neles, em seus cantos de experiência, trazendo nesses cantos a sua melodia, seu ritmo, seu tom, sua expressividade, sua capacidade de improviso e adaptação para que a música aconteça com o outro. Essa é a “levada”¹ do violonista acompanhador.

¹ Maneira utilizada para reproduzir uma melodia ou harmonia.

O relato foi a linguagem que os coparticipantes da pesquisa utilizaram para falar de suas experiências como músicos, professores e violonistas acompanhadores. Nesse sentido, “a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida” (LAROSSA, 2014, p. 50). Portanto, se o relato desaparece, desaparece também a relação dessas pessoas com a música com a qual são vivenciadas experiências musicais, desaparece a possibilidade de se trocar ideias e conhecimentos entre pessoas que se relacionam com música e pensam nos processos de apropriação e transmissão, perdendo-se provavelmente uma experiência pedagógico-musical também.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Após esta introdução, apresento a forma como explanei sobre meu interesse pelo tema a partir das narrativas da constituição de minha experiência como violonista acompanhador. O elemento motivador para o empreendimento desta pesquisa é a minha própria vida, imbricada com a música como VA, o meu vir a ser VA, minha história de vida-formação com música.

No capítulo dois, discorro sobre a construção do objeto de pesquisa – a constituição da experiência do violonista acompanhador, cujas questões e objetivos foram delineados a partir do diálogo empreendido com a literatura.

Já no capítulo três, apresento os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e que abarcam o sentido da palavra experiência. Tomei, para tanto, os construtos de autores como Jorge Larossa, José Contreras Domingo e Maria da Conceição Passeggi.

Em seguida, no capítulo quatro, trago a Documentação Narrativa como uma abordagem teórico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa-formação-ação, na perspectiva de Daniel Suarez. Apresento, também, os processos da pesquisa, cujos relatos de experiências dos três violonistas acompanhadores – coparticipantes da pesquisa – foram elaborados ao longo de 20 horas de encontros em um projeto de extensão na Universidade de Brasília.

No capítulo cinco, apresento o processo de análise dos relatos de experiência que se constituíram como uma Documentação Narrativa, abordando de maneira detalhada os encontros do processo da pesquisa-formação-ação e as temáticas que surgiram durante a Documentação Narrativa.

1. CONSTRUINDO O INTERESSE PELO TEMA

O impulso inicial desta pesquisa se deu a partir das narrativas da constituição de minha experiência como violonista acompanhador. O elemento motivador para o empreendimento desta pesquisa é a minha própria vida, imbricada com a música como violonista acompanhador inserido nesse meio, atuando de maneiras diversas, seja tocando, gravando, produzindo ou lecionando.

Assim venho desenhando minha carreira como violonista acompanhador. Como músico profissional, tenho atuado no cenário musical brasileiro em diferentes espaços e com diversos cantores e instrumentistas. Essa prática profissional, aliada à minha área de formação e atuação como professor licenciado em música, me instiga a pensar a constituição da experiência desse profissional, considerando, como bem lembra Delory-Momberger (2008), que os saberes subjetivos e não formalizados são a base da experiência de uma vida [com música], como é o meu caso. Assim, retomo lembranças e as construo nesse processo de escrita a partir das minhas primeiras relações com música, cujo percurso formativo, aqui retomados, mostram como constituí minha experiência como violonista acompanhador.

1.1 Aprendendo a ser violonista acompanhador com práticas musicais em família

Minhas primeiras lembranças nos estudos como violonista acompanhador aconteceram em casa, ainda na infância, por volta dos meus nove anos de idade. Meus estudos com o violão tiveram início a partir das práticas musicais desenvolvidas, conjuntamente, com minha irmã mais velha – que gosta muito de cantar.

Lembro-me de que, na época, minha irmã comprava nas bancas de jornais revistas de música cifradas semelhantes às que encontramos atualmente em *sites* como o *cifraclub*, por exemplo – que disponibiliza vários gêneros musicais com músicas cifradas para violão.

O repertório, sempre escolhido por ela, eram canções da música popular brasileira das décadas de 70, 80 e 90. Como estava iniciando o contato com o meu instrumento musical – o violão, eu não tinha conhecimentos técnicos suficientes para executar aquele repertório, ou seja, precisava “me virar” para conseguir executar as músicas escolhidas por ela.

Foi assim que comecei: “me virando”. Lembro que, no final de cada revista, estavam sistematizados os desenhos dos acordes utilizados nas canções, mostrando onde cada dedo deveria ficar nas cordas e casas do violão. Era assim que eu aprendia. Na época, eu sentia que os acordes eram difíceis de fazer, muitas vezes, pela própria complexidade de execução, bem como pelo tamanho da minha mão para o violão – que ganhara de um amigo da família –, este inadequado ergonomicamente para a minha estatura. Naquele momento, isso não era claro para mim como é hoje, e foi a vontade de me manter envolvido com a música que levou minha dedicação ao máximo, fazendo-me superar as dificuldades encontradas nas músicas que era desafiado a executar.

Ao assimilar alguns acordes, ia me sentindo motivado a tocar com minha irmã. Obviamente, os desafios continuaram, pois, iniciada a prática musical, no meu caso, acompanhando uma cantora, ia me deparando com outras dificuldades no processo, como por exemplo os diferentes ritmos a serem executados no violão. Isso foi sendo aprimorado gradativamente, mas, até então, eu partia do repertório musical que já havia construído para encaixar nele algum dos ritmos já praticados.

Ainda reconstruindo o meu processo de aprendizagem como violonista acompanhador, trago desse desenvolvimento da aprendizagem, aqui retomado na narrativa, outras recordações interpretadas como formativas. Lembro que, quando não tínhamos as cifras das músicas, minha irmã cantava a música desejada e, com meu pequeno repertório de acordes, eu tentava encontrar aqueles que fossem mais adequados para harmonizar aquelas músicas. Foi assim que comecei a desenvolver certa habilidade de harmonização, pois, como diz Azevedo PY (2006), no sistema tonal “um acorde é considerado não como fenômeno isolado, mas como elemento que cumpre um papel representado pela sua função tonal em uma série de encadeamento”, o que significa que a harmonização pode ser modificada dependendo da interpretação do melodista

ou do músico que está a cargo dessa função, o que considero uma característica importante para o músico acompanhador.

Para adquirir outras referências interpretativas para as músicas que eu tocava e aquelas que gostaria de aprender, comecei a ouvi-las com diferentes intérpretes para poder tirá-las de ouvido com certa intencionalidade musical, qual seja: repetir uma execução próxima do que eu ouvia, do modo como soava a execução do intérprete. Esse modo de ouvir faz parte da aprendizagem que “permeia o desenvolvimento dos músicos populares” e, como esclarece Recova (2007, p. 30), “isso acontece em toda a sua trajetória na música”, desde suas tentativas iniciais até a carreira profissional.

Outra característica importante para o músico acompanhador que desenvolvi com essa prática musical foi a de tocar em diferentes tonalidades. Frequentemente me deparava com a necessidade de transpor as canções. Tais desafios me levaram à compreensão de como os acordes se relacionam harmonicamente e de como acontece a relação da harmonia com a melodia.

Entendo hoje que essa convivência, sobretudo musical, na infância com minha irmã teve um papel fundamental para que eu me tornasse um violonista acompanhador. Isso não foi o principal fator que me fez escolher a música como profissão, e sim a percepção de que eu estava desenvolvendo competências inerentes ao acompanhamento musical. Tanto foi assim que, atualmente, a maioria dos meus trabalhos está concentrada com o que se configura como um músico acompanhador, mais especificamente, um violonista acompanhador.

Considero, portanto, que esse foi o início da constituição de minha experiência como violonista acompanhador, pois esse processo de estudar a forma como tocar e como acompanhar um(a) cantor(a) contribuiu para o desenvolvimento de características que são peculiares ao músico acompanhador.

Pensando com Larossa (2002), que a experiência é “o que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca. Não o que passa, ou que acontece, ou o que toca” e, também, com Passeggi (2011), cuja experiência “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”, percebo pela experiência aqui relatada que esse envolvimento musical com minha irmã contribuiu para o desenvolvimento de várias competências inerentes ao músico acompanhador. E, como descreve Rubio (2012, p. 15-16), dentre elas,

a leitura à primeira vista, a flexibilidade e a rápida capacidade de reação e adaptabilidade.

No que se refere à flexibilidade e rápida capacidade de reação, considero que o violonista acompanhador precisa estar atento aos detalhes da interpretação, entendendo as características específicas daquele(a) a quem está acompanhando, bem como precisa “reagir rapidamente a qualquer nuance, erro ou salto que o solista possa realizar durante sua *performance*” (Rubio, 2012, p. 16). E, em se tratando da “adaptabilidade” mencionada pela autora, trago dessa experiência formativa de acompanhar minha irmã como cantora a compreensão de que o violonista acompanhador obtém essa capacidade de adaptação a partir da convivência com diferentes instrumentistas, mantendo-se atento às características de cada um deles, com os quais, muitas vezes, tocará a mesma música. E, embora seja a mesma música, esta será interpretada por pessoas diferentes, o que faz toda a diferença para o acompanhador. Posso constatar, ainda, que experimentei e construí experiências musicais ao comparar, nas gravações das músicas que tirava “de ouvido”, elementos inerentes a outros cantores e interpretações singulares de minha irmã. Portanto, isso contribuiu consideravelmente na minha constituição como violonista acompanhador.

1.2 Aprendendo a ser violonista acompanhador com um professor de violão

Alguns anos mais tarde, minha irmã começou a trabalhar no SESI – Serviço Social da Indústria de Ceilândia-DF. Lembro-me dela falando muito bem do professor de violão que atuava naquele local. A forma como ela descrevia o trabalho desse profissional como professor me instigou a querer estudar com ele, pois eu queria saber o que era estudar com um professor que, segundo ela, fazia um bom trabalho.

Pela forma como nos relacionávamos com a música, isto é, ela cantando e eu a acompanhando, eu acreditava que ela tinha motivos para fazer tal indicação. Ela dizia que o professor era uma pessoa muito boa e agradável de se conviver, além de tocar bem. Foi a partir disso que tive oportunidades de vê-lo tocar e, conhecendo sua destreza e habilidades violonísticas, considerei que

seria favorável para o meu desenvolvimento musical ter aulas com ele. Já naquela época, assim como é hoje, ele já era reconhecido pelos seus colegas de trabalho como um excelente professor, além de ser considerado por todos com quem eu conversava como um profissional bastante experiente, uma vez que havia formado vários estudantes que hoje são músicos profissionais.

Após mais essa constatação, minha necessidade de expandir horizontes tendo aulas com esse professor aumentou, acreditando que ele poderia me orientar naquilo que eu viria a ser – violonista acompanhador. E foi assim que iniciei meus estudos de violão com o professor Agilson Alcântara.

Após algum tempo de estudos, fui convidado e incentivado pelo professor a participar como guitarrista da Big Band do Sesi de Ceilândia, local onde aconteciam também as aulas de violão que ele ministrava.

O professor Agilson mostrou-me, com suas orientações e práticas profissionais, que tocar na *big band* seria importante, pois essa prática proporcionaria o desenvolvimento de diversas habilidades, como leitura, escuta e, principalmente, prática em conjunto. Percebi, ainda que empiricamente, que eu estava construindo princípios adotados por violonistas acompanhadores, uma vez que a principal função do guitarrista na prática de conjunto era acompanhar, juntamente com o baixista, pianista e baterista, os músicos daquela *Big Band*. Foi tocando na *big band* que comecei a me apropriar da dinâmica musical. Essa percepção das nuances musicais me tornava mais atento às minhas habilidades na busca de fazer a harmonia mais apropriada possível. Sentia que o acompanhamento musical estava articulado aos meus processos de apropriação e transmissão, cumprindo o papel de dar apoio rítmico-harmônico aos demais músicos. Portanto, o acompanhamento musical desenvolvido na *big band* ajudou-me a compreender que acompanhar é apoiar, sustentar uma base harmônica, mas também levar, conduzir o outro a cumprir na sua relação com a música executada o seu “papel principal”, sendo desempenhado em conjunto.

Sendo assim, esse processo se tornava bastante formativo, pois, à medida que me apropriava de tais nuances e as transmitia musicalmente no convívio e nesse ambiente musical, novo para mim, tornava-se possível acompanhar cantores combinando de forma articulada uma espécie de circuito musical, em que a música é dada e a escuta atenta é produzida nesse acompanhamento com os outros músicos da base, como o pianista/tecladista, baterista e baixista, bem

como com os instrumentistas melódicos, tanto tocando individualmente quanto conjuntamente com seus respectivos naipes. Ao trazer essas memórias, percebo que, no objeto de estudo da educação musical cujo foco consiste no violonista acompanhador, a relação deste com a música se dá no processo de apropriação, transmissão e acompanhamento musical.

Nas aulas do professor Agilson, nós preparávamos o repertório da *Big Band* e, nesse processo formativo, ele me orientava acerca das especificidades da função e do uso da guitarra naquele contexto da *Big Band*. Ou seja, eu adquiria conhecimentos musicais e formas de desempenhar a função de instrumentista acompanhador, desenvolvendo, assim, uma formação instrumental como acompanhador. Portanto, entendo que o objetivo do professor não foi o de me preparar para acompanhar apenas a *big band*. Ao mostrar as características peculiares da função do acompanhamento musical, o professor me preparava para acompanhar músicos, cantores e grupos instrumentais.

Na época, isso não era claro para mim, mas, ao construir esse relato de experiências sobre o assunto, vejo o significado e o caminho que venho percorrendo para tornar-me um violonista acompanhador. Ao trazer à tona tais lembranças, percebo que estava implícito na minha prática como instrumentista, desde os nove anos de idade, esse perfil de músico acompanhador construído ao longo da minha vida.

Esse pequeno exercício de retomada de algumas lembranças relacionadas ao meu percurso formativo como violonista acompanhador dialoga com o que considera Peter Alheit de que “somos nós que percorremos o nosso processo de aprendizagem”, o que significa a apropriação de saberes, de competências e habilidades que se organizam na ligação dos processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências da formação, ou seja, “aprendizagem biográfica”. Nesse contexto, segundo o autor, “a atenção é focada nos aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados pela aprendizagem ligada ao mundo da vida”. (ALHEIT, 2006, p. 179-180)

1.3. Aprendendo a ser violonista acompanhador na Escola de Música de Brasília

Após um período de ricas aprendizagens musicais e experiências formativas como violonista acompanhador, em diferentes contextos, comecei a estudar na Escola de Música de Brasília-EMB com o professor Paulo André Tavares. Tal professor é reconhecido e tido como um destacado professor de violão popular no cenário musical brasileiro, tanto que se tornou objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado cujo tema foi centrado na História de Vida de Paulo André Tavares como professor de violão popular. (BRAGA, 2016)

As aulas com o professor Paulo André – conhecido como PA – aconteciam sempre em grupo. Ele fazia questão de que as práticas musicais fossem executadas em conjunto. Lembro que o PA se mostrava sempre muito preocupado com seus alunos, no aspecto tanto musical quanto da realização pessoal de seus alunos com a música. Ele conseguia visualizar, a partir de nosso desenvolvimento com a música, caminhos para uma possível vida profissional nessa área. Ou seja, como professor, percebia os pontos fortes de cada um para, então, melhor nos orientar em direção à profissionalização na área da música.

Já no último semestre do curso profissionalizante, nas aulas individuais que tive com o PA, muitas vezes ele me perguntava sobre com quem eu tocava naquela semana, para que simulássemos situações reais de trabalho. Ao escolher determinada música para tocarmos em conjunto, o professor mostrava qual seria a estrutura musical, tornando clara a condução da forma musical (introdução, parte A, parte B etc.). Dizia também para executarmos o repertório escolhido como se estivéssemos em um *show*, isto é, simulando aquele momento em que se dá o melhor de si no palco para que a música aconteça. E, depois de tocarmos dessa forma, ele analisava a *performance* musical, orientando e sugerindo, no meu caso, algumas opções timbrísticas, possibilidades harmônicas, além de indicar discografias para estudos que poderiam contribuir na minha formação como músico acompanhador.

Ter essa análise mais detalhada de um músico experiente como o professor Paulo André Tavares contribuiu bastante para minha compreensão das especificidades do acompanhamento musical e minha identificação nesse meio. Ou seja, com o professor PA pude, além de desenvolvê-las, perceber minhas características e habilidades como violonista acompanhador, as quais, de certa forma, pareciam naturais. Com essas aulas pude iniciar um processo

de auto-investigação, retomado nesta pesquisa como forma da narrativa de minha constituição como violonista acompanhador.

O curso profissionalizante que fiz na EMB durou oito semestres. Nesse espaço formativo musical conheci Gustavo Malafaia de Araújo, com quem estudei todos os semestres, e de quem me tornei um grande amigo. Por várias vezes éramos apenas nós três em sala de aula – PA, Gustavo e eu. Esses momentos eram ricos, pois, pela proximidade e sintonia, a relação entre nós e as músicas executadas me davam pistas do que seria fazer música em conjunto. O PA buscava evidenciar as nossas especificidades, evidenciando as nossas singularidades, pontos positivos e negativos, fazendo dessa roda interativa uma prática musical formativa.

O professor me mostrava, sutilmente, algumas especificidades do acompanhamento musical, me levando à compreensão de que há certa submissão do músico quando se trata de acompanhar, pois, quando acompanhamos um(a) cantor(a) ou um(a) instrumentista, damos suporte para que a música aconteça, para que o evento musical esteja articulado à interpretação musical daqueles que executam e apreciam. E é nesse movimento que a música, com suas camadas melódicas e harmônicas que compõem o texto musical, faz com que o acompanhador desempenhe o seu papel. Para tanto, o acompanhador escolhe harmonias que contribuam naquela execução – uma vez que ela varia de acordo com o intérprete –, bem como uma levada rítmica que deixe esse intérprete confortável para sua execução naquele momento.

A esse respeito, lembro-me de que o professor PA tinha a sapiência de me mostrar essas características do acompanhamento musical de diferentes formas. Nessa direção, recordo-me de que aprendia com suas explicações claras, sempre regadas a uma infinidade de exemplos musicais. Ou seja, e fazendo um trocadilho, aprendia no momento em que a música e as palavras encontravam uma escuta atenta.

Também me lembro que aprendia tocando em sala de aula com outros colegas, éramos melodistas e acompanhadores o tempo todo. Além disso, a escuta musical se estendia para fora desses encontros, pois eu aprendia ouvindo os discos indicados por ele, que sugeria um repertório musical para que pudessemos encontrar nos discos mais exemplos daquilo que havia sido explanado em sala de aula.

E, nessa interação entre tocar e ouvir, estudar e conversar é que trago aqui o sentido dessas rodas de conversa. Para mim, o que ficou mais evidente era o modo como o PA via em seus alunos as possibilidades profissionais com a música. Ele via em mim o sentido de escolhas e preferências pelo acompanhamento, e me instigava a seguir nessa direção. Por ter uma grande caminhada com a música, o professor falava do que já tinha feito profissionalmente, como: gravações, composição, criação de *jingles*, participações em *shows* e turnês nacionais e internacionais. Além disso, ele trazia exemplos de alunos que passaram pelo mesmo aprendizado que estávamos tendo com ele e se tornaram profissionais da música, inclusive alguns reconhecidos internacionalmente, como é o caso do músico Hamilton de Holanda. E, como esclarece Braga (2016), foi na trajetória como professor de violão popular que ele preparou músicos, mas, principalmente, visualizou caminhos profissionais para muitos de seus alunos. Portanto, foi no aprendizado que tive com o professor Paulo André Tavares que comecei a entender a função do acompanhamento musical.

Compreendi, nesse processo formativo e no exercício da profissão, que quando acompanhamos estamos a serviço da melodia, e, se a melodia está a cargo da(s) pessoa(s) que canta(m) ou faz(em) solo instrumental, estamos em função dessa(s) pessoa(s), dando suporte à melodia e, conseqüentemente, à pessoa. Essas interações entre pessoas e músicas nos ajudam, como músicos acompanhadores, a evidenciar as características, dificuldades e facilidades que cada um possui. Desse modo, e somente assim, é que podemos executar o acompanhamento musical, um acompanhamento que prima pelas singularidades de cada um, se for moldado para tais peculiaridades.

Todo esse foco nas peculiaridades, nas singularidades e no potencial de cada um requer do violonista acompanhador a capacidade da adaptabilidade. Isso faz com que essa aptidão torne possível a adequação às diferentes situações e circunstâncias em que venha a tocar acompanhando outros músicos.

A adaptabilidade, portanto, refere-se aos recursos que o violonista acompanhador possui de, por exemplo, fazer um acompanhamento mais elaborado ou não, utilizando ritmos mais livres ou não. Portanto, o violonista acompanhador precisa ter sensibilidade para perceber nas nuances esses detalhes para, a partir daí, ir criando o acompanhamento. Esses detalhes só são

percebidos durante a prática musical, na interação entre músicos, pois isso não está teorizado, isso acontece instantaneamente, na “produção da presença”.

Como esclarece Gumbrecht (2010), que desenvolveu o conceito de produção da presença, é possível produzir habilidades musicais pelos efeitos de presença que são perceptíveis quando nos sentimos sensibilizados por certas atmosferas que não podemos compreender de imediato, apenas podemos nos posicionar na força da sua totalidade.

Ao pesquisar sobre o pianista acompanhador, Mundim (2009, p. 25) diz que esse profissional “deve utilizar-se de suas habilidades e competências para completar a interpretação musical conjuntamente com o outro instrumentista” e que, por isso, é possível dizer que nem todo violonista é um acompanhador, pois existem algumas especificidades além das citadas anteriormente, como flexibilidade, rápida capacidade de reação e adaptabilidade, às quais acrescento a experiência da presença.

A experiência da presença do músico acompanhador é um influenciar da percepção pelo que está acontecendo no momento em que ocorre a *performance* musical, e é isso que caracteriza certa produção de presença. É um influenciar mediado por sua relação com a melodia e o melodista. Há no violonista acompanhador uma intencionalidade atuante em busca da experiência e do sentido que decorrem da produção de presença. E isso não se dá apenas pelas habilidades musicais, mas também pela percepção do acompanhador.

Ao fazer uma pesquisa sobre as funções desse profissional, Kubota (2009) diz que surgiram, nas respostas dos entrevistados, características relacionadas ao que ela chama de “interação comunicativa”, entendidas como características peculiares do acompanhador cujas experiências são comunicáveis.

Também podemos ampliar essa compreensão de experiências comunicáveis com o texto “O narrador” de Walter Benjamin. Nele, experiências comunicáveis são aquelas que estão estreitamente relacionadas à capacidade de contar histórias, cuja arte de narrar revela uma forma de pertencimento, de vínculo com aquilo que se faz, de experiências autênticas que podem, muitas vezes, passar sem nada acontecer.

Como narrador da minha experiência como violonista acompanhador, começo a perceber alguns meandros das especificidades desse profissional que

se constitui na experiência. Essa reflexão que trago na reconstrução de minha história aqui narrada me leva ao foco da pesquisa – a constituição da experiência do violonista acompanhador. Tal enfoque está prenhe de indagações: como se dá a constituição da experiência do violonista acompanhador? Como a formação desse profissional pode contribuir no objeto de estudo da Educação Musical? Como os processos de apropriação, transmissão e acompanhamento musical acontecem nessa interação entre músicos que tocam em conjunto? E como a narratividade (auto)biográfica contribui para fazer emergir esses conhecimentos e gerar outros?

Para responder essas questões busco dialogar com uma literatura da Música e da Educação Musical que possibilite problematizá-las tornando-as objetivos de pesquisa.

2. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA COM A LITERATURA

Se observarmos a história da música brasileira, veremos que o violão é tomado como herdeiro da viola setecentista, instrumento trazido ao Brasil pelos portugueses na época da colonização. Esse instrumento – que possuía 5 ordens de cordas duplas, totalizando 10 cordas, ou 5 ordens de cordas duplas e triplas, com o total de 12 cordas – aparece inúmeras vezes no decorrer da história, mostrando seu protagonismo na sociedade portuguesa. Fazendo-se presente em diversos segmentos e camadas sociais, a viola setecentista fazia parte da vida cotidiana do povo português. Tal popularidade decorreu talvez, da praticidade de transporte e de sua acessibilidade. (JUNIOR, 2013, p. 14)

Aparecendo quase sempre como instrumento de acompanhamento do canto, o violão se faz presente na história musical brasileira, confirmando a vocação herdada da viola trazida pelos portugueses no Brasil colônia, que, segundo Taborda, (apud, Júnior, 2013, p. 15), “tornou-se o veículo preferencial para a manifestação e o acompanhamento de gêneros musicais do tempo, marcando forte presença em diferentes manifestações culturais no território nacional”.

Estudos de (RIBEIRO (1789); TINHORÃO (1998); TABORDA (2011); SILVA (2014); PELLEGRINI (2005); COSTA (2014) mostram que o violão se tornou bastante popular em gêneros musicais brasileiros surgidos nos séculos XIX e XX, como, por exemplo, o choro, o samba e a bossa nova.

A presença do violão se deu de maneira tão expressiva nesse desenho inicial da música popular brasileira que, além de dar suporte rítmico-harmônico para o acompanhamento das canções, “revelou-se, em alguns casos, aspecto identificador do próprio gênero musical a que servia de base”, o que podemos observar no chamado “baixo cantante”, comumente utilizado no acompanhamento violonístico em gêneros como o choro e o samba, bem como na própria levada da bossa nova. (TABORDA, 2011, p. 11)

Embora o violão tenha sido considerado em algum momento um instrumento marginalizado, de certa forma, e desvinculado de manifestações pretensamente artísticas, Taborda (2011, p. 18) observa que alguns textos da época se referiam ao violão como o “alto-falante da alma nacional”, e isso se deu por sua “excelência no acompanhamento de canções, mas não de todas as

canções, e sim da canção típica regional: rural, autêntica, a verdadeira manifestação da essência do ser brasileiro”. E acrescenta:

Ao timbre do instrumento, ao repertório e a seus executantes estão associados um determinado tempo, espaço e um tipo de sociabilidade que se confundiram com a paisagem urbana. Transitando por esses lugares, sejam privado-saraus, salas de coretos, teatros, festas populares, relacionamos uma fantástica galeria de tipos: chorões, seresteiros, serenateiros, boêmios, cantores. (TABORDA, 2011, p. 115)

O violão vai se tornando fundamental e indissociável dessa música popular urbana, não só no Rio de Janeiro, mas, com o passar dos tempos, também em diferentes estados, com violonistas espalhados por todo o País, até ser reconhecido como instrumento característico da música popular brasileira.

Ainda segundo a autora, a data simbólica de nascimento do choro foi a década de 1870, quando foi formado o grupo choro carioca liderado pelo professor de flauta Joaquim Antônio da Silva Callado, acompanhado por violão e cavaquinho. Os acompanhamentos aconteciam sempre de maneira improvisada, já que, em geral, esses instrumentistas não liam música e “mesmo os músicos de instrumentos de sopro que dominavam a leitura musical acompanhavam quase sempre de ouvido”. (TABORDA, 2011, p. 129)

A autora salienta que nas rodas de choro era bastante exigida e apreciada nos acompanhadores, principalmente violão e cavaquinho, a percepção musical. As músicas eram quase sempre compostas pelos melodistas, que instigavam nos músicos um trabalho de percepção mais aguçado, com muitas modulações. Para tanto, o músico era levado a fazer um acompanhamento ali, na hora, sem saber qual música seria executada. Ele precisava seguir a melodia harmonizando “de ouvido” e, quando não conseguia acompanhar, era comum outros músicos se referirem a essa situação como “caiu”. Esse jargão era utilizado para se referir ao músico que não conseguia seguir acompanhando a melodia. Podemos observar essa expressão em alguns títulos de músicas populares, como: “Caiu, não disse” de Viriato, “Não caio noutra” ou “Apanhei-te Cavaquinho”, de Ernesto Nazareth.

Por volta da década de 1930, a formação típica do choro – conhecida como regional – formada por flauta, violão, cavaquinho e pandeiro já era bastante utilizada nas estações de rádio, “pela versatilidade de acompanhar com

desenvoltura”. Especificamente, o violão e o cavaquinho são instrumentos que estão “há muito entranhados na cultura brasileira”. Mas o que chama a atenção aqui é a versatilidade do grupo, pela habilidade dos músicos de acompanhar, quase sem ensaio, os diferentes estilos musicais. (TABORDA, 2011, p. 131)

Ramos (2016) traz um relato do acordeonista e arranjador Orlando Silveira, em que por vezes os regionais que trabalhavam nas rádios precisavam corrigir algum erro na programação.

Quando havia algum problema e falhava a programação, o regional era chamado e muitas vezes o cantor dizia o tom e nós entrávamos tocando sem conhecer a música, fazendo introdução na hora, harmonizando na hora (CAZES, 1998, apud, RAMOS, 2016, p. 73)

Dedicando-se a fazer uma análise histórica do surgimento do violão de 8 cordas na música brasileira, Couteiro (2012) enxergou suas peculiaridades no cenário artístico popular brasileiro, tendo como eixo o acompanhamento do canto popular. A pesquisa teve como foco investigar as fases do violão na música popular brasileira – desde o início no choro, passando pela bossa nova, até a sonoridade utilizada atualmente – por meio de análise auditiva, musicográfica e bibliográfica. A partir das análises, foram criados arranjos com a intenção de contemplar possibilidades tradicionais do instrumento na música popular brasileira, junto às especificidades e peculiaridades do violão de 8 cordas.

Como bem observou Couteiro (2012), com o passar do tempo ocorreu uma transformação no jeito de tocar o violão. A maneira de acompanhar ficou mais restrita à parte rítmico/harmônica, perdendo um pouco sua função melódica. O autor também ressalta que o violão, instrumento preferido dos compositores da música popular brasileira, desde seu surgimento aparece na história com a função do acompanhamento, e também como instrumento diretamente ligado ao canto.

A recorrência do uso do violão no acompanhamento de canções é também uma área de interesse de estudos de Silva (2014). O autor esclarece que o instrumento fica a cargo da execução dos acordes e das levadas rítmicas características de cada gênero musical. Também ressalta que essa abordagem do violão “é bastante consagrada na MPB sendo facilmente exemplificada pelo violão de João Gilberto e a batida da bossa nova”. Ao entrevistar o violonista

Paulo Belinatti, o autor observa que “Belinatti explora outras texturas musicais nos acompanhamentos violonísticos como a contrapontística, monofônica e harmonização em blocos”, compreendendo tratar-se um acompanhamento mais rebuscado que o trivialmente praticado no universo do violão acompanhador. (SILVA, 2014, p. 04)

Fazendo uma abordagem histórica do percurso feito pelo violão na música popular brasileira, Silva (2014) inicia sua pesquisa com vistas a realizar um estudo de caso do disco *Afro-sambas* do violonista Paulo Belinatti com a cantora Mônica Salmaso. O autor ressalta a presença do instrumento em diversas classes sociais, retratando características do acompanhamento ao longo do século XX através de fontes discográficas. Para isso, faz uma análise detalhada de alguns violonistas da história da música brasileira, mostrando que o violão tem a vocação do acompanhamento. O autor, que entrevistou o violonista Paulo Bellinati, fez a seguinte análise sobre a formação do músico acompanhador:

[...] ser acompanhador não está nos livros. Eu estou tocando com o Israel de Almeida que é um violonista “sete cordas” importante de São Paulo, ele toca sete cordas em grupo de choro faz sessenta anos. O cara tem um *metier*. É uma vivência. Não dá pra ensinar isso que ele sabe. Como é que sai um acompanhamento daquele assim, instantâneo, em qualquer tom e qualquer música? É muita vivência. São muitas horas de voo. (BELINATTI, 2013 apud SILVA, 2014, p. 61)

É possível notar que, quando se trata do acompanhamento, os músicos se desenvolvem “com a atividade prática”. Nesse sentido, o violão possui características que tornam possível executar melodias, harmonias e ritmos, cada um separadamente ou os três ao mesmo tempo. Além disso, esses recursos são itinerantes, pelo fato de ser um instrumento portátil e de fácil transporte, o que contribuiu para a sua popularidade, possibilitando sua presença em diversos espaços, seja nas salas de concerto, festas da alta nobreza ou nas praças das cidades, no meio da rua.

A possibilidade de estar em diferentes lugares e com diferentes focos amplia também o contato de violonistas acompanhadores com diferentes manifestações culturais. Essas vivências tornam possíveis a apropriação de

repertórios diversificados, bem como a aquisição de novas habilidades musicais do violonista acompanhador.

No que se refere à importância da vivência musical para o desenvolvimento das habilidades do acompanhamento, Ramos (2016) observa, na narrativa de um de seus entrevistados – o violonista Fernando César –, que o violonista que acompanha rodas de choro precisa conhecer o repertório a ser tocado, mas há uma grande quantidade de músicas, em um repertório que nem sempre é fixo. Por isso, os músicos acompanhadores desenvolvem a capacidade de harmonizar melodias que surgem nas rodas. É assim que aprendem como acompanhar.

Nesse momento, o músico coloca em jogo seu conhecimento dos caminhos harmônicos, *clichês*, que o ajudará no acompanhamento, pois se faz necessária “uma espécie de antevisão do próximo acorde a ser tocado [...] uma perspicácia harmônica”. O autor salienta ainda que essa é uma das principais habilidades musicais identificadas pelos chorões, juntamente com as levadas, inversões e baixarias, que são os contrapontos executados pelo violão nas notas mais graves. (RAMOS, 2016, p. 72)

Esse conhecimento pode ser observado na leitura de cifras, por exemplo. A prática da leitura de cifras é muito comum na vida do violonista acompanhador. Essa maneira de escrever a condução dos acordes é muito prática e resolve rapidamente a questão do acompanhamento, porque facilita a maneira de ler os acordes, embora haja uma imprecisão na disposição das notas.

As cifras trazem a estrutura dos acordes, suas extensões e inversões, porém não restringem a disposição das notas, e isso faz com que haja diferentes maneiras de executar o mesmo acorde, cabendo ao violonista a escolha do que ele acha mais apropriado para a ocasião. Além disso, pelo fato de o violonista usar apenas uma das mãos para fazer os acordes, conforme aumentam as extensões ele precisa também escolher quais notas deverá substituir. Por exemplo, um acorde de téttrade maior tem as notas: fundamental, terça maior, quinta justa e sétima maior. Em geral, uma nota para cada dedo, já que são utilizados quatro dedos da mão para essa finalidade. Com isso, a cada nota acrescentada ao acorde, o violonista precisa escolher qual será substituída pela

limitação óbvia da mão. Sem falar da dinâmica e timbres característicos de cada violonista.

A esse respeito, Silva (2014) traz uma observação bastante pertinente na inscrição do sujeito ao interpretar uma música, dizendo que

Ele estabelece seu posicionamento pela condição de que, na música popular, as diversas gravações de uma mesma obra carregam em si o resultado do processamento de contribuições dos diferentes intérpretes e arranjadores que ao longo do tempo fizeram com que os elementos estruturais como harmonia, e até mesmo a melodia, sejam transformados. (SILVA, 2014, p. 62)

Essa série de escolhas que o músico tem de fazer, muitas vezes, de maneira instantânea, na hora, contribuem para pensarmos que o sujeito carrega consigo um conjunto de experiências que o constitui e o inscreve de maneira singular como violonista acompanhador, ao passo que falar de sua música implica falar dele próprio. Desse modo, é na atitude do violonista acompanhador de se colocar conforme o outro que este apoio se tornará a base para que a relação entre pessoas e músicas aconteça.

Talvez, por isso, faça sentido a afirmação de Belinatti de que “não dá pra ensinar”, quando tentamos criar metodologias de ensino cujas informações podem estar todas centralizadas no sujeito. Porém, se o sujeito fica de fora daquilo que é sua experiência, estas informações tornam-se vazias. Nesse sentido, estamos entendendo que o violonista acompanhador é o sujeito da experiência. Pensando com Walter Benjamin em seu trabalho intitulado Experiência, “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, que ela recebe de nosso próprio espírito”. Ou seja, um espírito que se caracteriza como sonhos de juventude, “sobretudo porque vivenciar com o espírito é se pôr a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada”. (BENJAMIN, 2009, p. 25)

Com o percurso feito pelo instrumento violão na história da nossa música, com sua circulação por vários ambientes e com diversos sujeitos de compositores a concertistas, de boêmios a artistas de rua, proporcionou-se então, um lugar favorável, como observa Silva (2014), para a “transmissão e ensino sempre pautados pela oralidade e informação das práticas coletivas e do

aprendizado por meio da imitação”. (SILVA, 2014, p. 08). Isso remete à palavra de Benjamin de que a experiência é passada de geração a geração. É um conhecimento transmitido pela experiência prolongada nas memórias do passado. Benjamin (1994) fala que “a experiência que é transmitida de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”. Ele ressalta ainda que, “dentre as narrativas escritas as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores orais”. (BENJAMIN, 1994, p. 03)

O autor fala de dois grupos de narradores claramente perceptíveis, quais sejam: o viajante, pensando nesse narrador que vem de longe e por viajar muito e passar por diversos espaços tem muito a dizer, e o tradicional homem que construiu sua vida sem se afastar de seu país e que conhece profundamente suas tradições e histórias. Benjamin exemplifica esses dois grupos: um pelo marinheiro comerciante e outro pelo camponês sedentário, sendo que “esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores”. Porém, o autor também lembra que esses são dois tipos fundamentais. Ou seja, no percurso narrativo há uma mescla de grupos narradores em que trabalham juntos o mestre sedentário com o aprendiz migrante, e esse mestre já foi aprendiz antes de se fixar naquele espaço.

Nessa direção, parece-me que o mote da questão problematizadora é que o fazer musical está centrado no sujeito que vive a experiência. No sentido metafórico, podemos dizer que, assim como o acompanhamento em música é um conjunto de sons que acompanham uma melodia ou um tema tocado por um ou mais músicos, o violonista acompanhador é aquele que carrega em si um conjunto de experiências que o torna capaz de acompanhar qualquer melodista.

Nesse sentido, o violonista acompanhador se torna um narrador, como o sujeito que aprende e ensina em diferentes espaços, ambientes e momentos acompanhando outros nesse processo de interação e de permuta de conhecimentos, histórias, saberes, habilidades, que proporciona sua constituição. Existe aqui uma tradição da aprendizagem oral – passada de pessoa para pessoa –, da observação, da imitação, da troca que ocorre na *performance* e que permeia todo o fazer musical, maneiras pelas quais a constituição da experiência do violonista acompanhador vai acontecendo de maneira singular durante toda sua vida como músico acompanhador.

Portanto, é nas narrativas que o violonista acompanhador constitui sua experiência, retomando aquilo que viveu, pois ele elege o que vai narrar. É ele quem escolhe dentre suas práticas musicais e acontecimentos de sua vida o que constitui sua experiência. Assim, surge a questão da pesquisa: como se constitui a experiência do violonista acompanhador?

Podemos pensar, então, que a experiência do violonista acompanhador se constitui pelos acontecimentos, episódios, práticas, vivências que ocorrem em sua vida, que são transformadas em experiência. Pensando com Larossa (2004), experiência é aquilo que nos passa, nos atravessa, a constituição da experiência é uma espécie de seleção das experiências que o narrador traz de sua vida. Ele possui uma série de experiências como violonista acompanhador, mas as que o constituem são as que ele escolhe contar em suas narrativas. Então, essa compreensão da constituição da experiência do violonista acompanhador se dá também ao seguir esse sujeito narrador, a fim de compreender o porquê dessas escolhas, o motivo pelo qual, dentre suas experiências, ele escolhe narrar essas e não outras.

Nessa direção, abre-se a possibilidade de observarmos que existem formações diversas que permeiam toda a vida e que, talvez, só seja possível apreendê-las por intermédio das narrativas, que, segundo Suárez (2005), possibilitam aos narradores reconstruírem suas experiências atribuindo significado ao vivido por meio dos relatos.

O que nos interessa neste trabalho é a constituição do sujeito da experiência com a música, sua inscrição de maneira singular na história como violonista acompanhador. No meu entendimento, esse é o ponto relevante da pesquisa, pois ao evidenciar a experiência desses sujeitos não queremos ver apenas “atos situados de aprendizagem de indivíduos particulares”, mas aquilo que nos ajuda a pensar a constituição da experiência “na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais” (ALHEIT 2006, p. 185).

Nessa direção é que a presente pesquisa pretende, com os relatos de experiência dos sujeitos, tentar responder à questão: como se dá a constituição da experiência do violonista acompanhador? Para tanto, os argumentos construídos até aqui nos ajudaram a problematizar o nosso objeto de estudo traçando como objetivo geral compreender, nos relatos de experiência, a constituição da experiência do violonista acompanhador e como objetivos

específicos tematizar as experiências que os constituíram como violonistas acompanhadores, e compreender de que forma elas contribuem na constituição de sua experiência.

3. A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: pressupostos teóricos

Apresento neste capítulo os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. De acordo com Delory-Momberger (2012), é na epistemologia do texto narrativo, objeto de estudo da pesquisa biográfica, que se “estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos”. E, segundo a autora, é nesse ir e vir no processo narrativo que o sujeito se torna autor do seu relato, adquirindo autonomia e criando poder de decisão, tomando as rédeas de sua vida, pois a partir da compreensão das escritas de si é ele quem decide o rumo de suas ações, fazendo mudanças em suas atitudes – sejam elas no mundo profissional ou social – e, até mesmo, decidindo fazê-las ou não, só que agora com consciência da sua “gestão biográfica”. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 524)

Nesse sentido, Passeggi (2016) nos ajuda a pensar sobre o retorno a si mesmo por intermédio das narrativas (auto)biográficas em que os sujeitos as utilizam para expor o que sentem na reelaboração dos acontecimentos da vida, compreendido pela autora como “reflexividade autobiográfica”. Isso ocorre quando é possibilitado ao sujeito fazer uma reflexão dos fatos narrados, ou seja, sua experiência vivida, refletindo sobre si para entender o outro e o mundo, entendendo o mundo e a tudo que acontece ao seu redor. (PASSEGGI, 2016, p. 78)

Em se tratando da ressignificação da experiência, Passeggi (2011) ressalta que esta se constitui como um dos terrenos mais férteis para a pesquisa (auto)biográfica. A autora observa uma estreita relação entre experiência e formação humana. Nesse sentido, a experiência “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”. (PASSEGGI, 2011, p. 149).

Uma maneira de os sujeitos organizarem e reelaborarem a experiência é registrando os seus relatos de experiência. De acordo com Contreras (2016), nesse processo ocorre uma intenção narrativa quando tais relatos acabam por, mais do que relatar somente o vivido, “fazer do relato uma experiência”, em que o sujeito se forma ao narrar, além de “iluminar o caminho, abrindo possibilidades e sentidos” para pensarmos a educação [musical] a partir do “saber que ilumina o fazer”. (CONTRERAS, 2016, p. 16)

Podemos compreender que as singularidades de uma vida não é como diz Alheit (2011, p. 33), uma “mera trivialidade”, mas um novo pensamento acerca da aprendizagem. É claro que a nossa aprendizagem, de maneira geral, é pessoal. Aquilo que aprendemos é reflexo de nossas experiências, daquilo que passa por nós e que nos atravessa, para as quais temos uma lógica interna de transformações e atribuições de sentidos, e essa lógica é individual, não existem substitutos.

3.1 Esclarecendo a Experiência

A palavra experiência é bastante usada tanto na vida quanto em trabalhos científicos, muitas vezes de maneira banal, empírica, trivial. É comum ouvirmos coisas do tipo: os mais velhos são mais experientes ou a experiência vem com o tempo, vinculando a palavra experiência à prática, ou tornando-a subordinada à prática. O que tentarei fazer, a partir de agora, é tirá-la dessa trivialidade e banalidade e explicar um pouco sobre sua complexidade, a fim mostrar sua legitimidade no campo científico. Trataremos da experiência com base nas compreensões de Larossa (2014), a partir do par experiência/sentido, que parte de uma perspectiva mais existencial e mais estética que outros que são discutidos há tempos na área educacional, cujos pares consistem na dicotomia: ciência/técnica e teoria/prática.

Nos encontramos em um mundo em que cada vez mais coisas acontecem, eventos diversos acontecem, mas pode ocorrer também de nada nos passar ou nos acontecer. Tomo como exemplo os engarrafamentos no trânsito caótico das grandes cidades, o ir e vir das pessoas observadas da janela do escritório que, muitas vezes, passam despercebidas. Outro exemplo são os encontros e desencontros na vida real e/ou virtual, como acontece nas redes sociais.

Como entende Aganbem (2005, p. 22), “o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixódia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência”. A valorização exacerbada do tempo é inimiga da experiência. Para ter experiências se faz necessário um processo de lentificação. É preciso

estarmos abertos ao novo, e de certa forma expostos para que experiências nos atravessassem, nos toquem e nos transformem.

Mas, com esse modo de vida agitado, em que o tempo se tornou uma moeda, não temos tempo de deixar algo nos acontecer, ou nos atravessar, ou nos transformar, pois nem sempre nos damos oportunidades de nos tornarmos sujeitos da experiência. Por isso, como observa Larossa (2014), as experiências tornam-se raras. E, é nesse sentido, que Walter Benjamin há muito já produzia reflexões, em seu renomado texto *Experiência e Pobreza*², de que a humanidade está ficando cada vez mais pobre de experiências.

As experiências tornam-se raras pelo excesso de informação. No mundo contemporâneo se faz necessário que saibamos coisas, é preciso estar informado, e nos tornamos sujeitos da informação. Logo, passa-se tanto tempo em busca de informação, de saber coisas, que isso acaba por cancelar as experiências e conseqüentemente nada nos atravessa, nem faz sentido. E esse sujeito informado, mas nem sempre formado pela experiência, acaba apenas opinando, e aqui nos deparamos com outro ponto que contribui para a raridade de experiências – o excesso de opinião. O autor esclarece que o par informação/opinião permeia toda fase educacional, ou seja, a formação de pessoas. À medida que nos tornamos sujeitos informados, torna-se necessário opinar, pois sujeitos informados possuem opiniões próprias sobre diversas coisas, o que acaba também por anular as possibilidades de experiências que vêm com a formação, ou seja, de dar forma, dar contorno àquilo que se produz, cercando nesses contornos a base, a moldura em algo mais consistente que, revisitado, pode gerar conhecimentos. (LAROSSA 2014, p. 18-21)

A experiência possui um saber e esse saber da experiência é um conhecimento que parte do singular, que vem do sujeito e somente nele acontece. Ela, a experiência, está sempre ligada ao sujeito, a sua vida, aos eventos que o atravessam e o transformam, “vinculada a nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios”. É por isso, esclarece o autor, que não podemos, enquanto ciência, objetivar, homogeneizar, quantificar, enumerar, ou transformá-la em experimento, pois assim a ciência acaba com o que “a

² BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense.

experiência tem de experiência”, que é a impossibilidade de universalizá-la, pois “a experiência é subjetiva, de agora, contextual, finita”, a experiência é do sujeito, imbricada com sua própria vida. (LAROSSA 2014, p. 39-40)

Aqui, chamo a atenção para pensarmos a experiência não a partir da ação, da prática, mas sim, segundo Larossa (2003, p.41), a partir da paixão. E pensá-la a partir da paixão é compreender que o sujeito, com os relatos de experiência, faz uma investigação em si mesmo, uma reflexão sobre sua própria experiência do ponto de vista daquilo que o move – sua paixão. E é isso que o faz um sujeito da experiência, que tem abertura, receptividade, está exposto, mantendo na experiência esses princípios.

A experiência não pode ser tomada como conceito. É importante deixar isso claro, pois temos em nós esse desejo de conceituar tudo, e de fazê-lo rapidamente, mas o conceito finaliza, engessa, paralisa. Estamos a todo tempo correndo atrás da pergunta “o que é”, pois assim é possível chegar muitas vezes ao conceito. Porém, a complexidade da experiência nos ajuda a resistir a essa objetivação. Talvez devêssemos pensar a experiência como algo que não se pode conceituar, como uma foto de tamanho único que não se totalize sem sua moldura, porque, por algum motivo, sem a moldura a foto perde alguns detalhes, ou fica sem tinta, em preto e branco, ou desfocada. Ela precisa de sua moldura para ter sua completude. A foto é a experiência e a moldura, ao mesmo tempo, é o “retrato” do sujeito, em que ambos, fotografia e fotografado, precisam um do outro para alcançar sua totalidade. Como bem lembra Abrahão (2014, p. 63), “a *pensatividade* de uma fotografia certamente alcança expressão mais substantiva que só é atingida em um estado, um esforço de fazer a imagem falar no silêncio, deixando o detalhe remontar sozinho à consciência de quem a interpreta”. Assim, é possível pensar a experiência “não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim, de uma lógica do acontecimento”. (LAROSSA, 2014, p.43)

A experiência é pessoal, contextual e subjetiva. É sempre de alguém, pois encontra ressonâncias em si mesma. É o que é, mas também é outra coisa, pois os significados, os sentidos atribuídos sofrem mudanças com o tempo. O tempo é o que faz movimentar a experiência. Nele, as ações, as lógicas são deslocadas, justamente por sua “indeterminação, por sua abertura” (LAROSSA, 2014, p.44)

Assim sendo, a experiência é mutável, aberta, indefinida, subjetiva, encontrará diversos pontos de ressonância que dependerão de quem a percebe, do lugar em que este outro se encontra, com suas especificidades e singularidades. Pensando com Araújo (2016, p. 12), “as experiências cobertas pelas palavras [...] podem encontrar ressonância no leitor para fazer algum sentido”, e esse sentido pode acontecer pelas palavras, sonoridades e músicas, por diferentes linguagens que em suas ressonâncias se tornam experiências comunicáveis. Como esclarece Abreu (2018), isso “tem a ver com uma atitude de abertura a esse diferente que passa a existir a partir de um dado momento”. São, segundo a autora, “centelhas de significantes que tornam as ressonâncias experienciáveis, que fica se repetindo como uma radiação vibratória para fazer gerar expansão e, assim, exibir o que difere”. Ainda conforme a autora, “é fazer expandir ecos e ressonâncias que podem gerar, nessa expansão vibratória, sintonias de narrativas músico-biográficas”. (ABREU, 2018, p. 07)

Neste tópico procurei mostrar um olhar diferente sobre a experiência, compreendendo sua complexidade e sobriedade, buscando uma maior compreensão para mim, e generosidade com você, leitor, para que fique mais clara a compreensão sobre o que estou falando todas as vezes que essa palavra aparece neste trabalho – e, diga-se de passagem, são muitas. Finalizo este tópico com ele, que me acompanhou em todo esse processo de escrita sobre a experiência e que muito me ajudou a compreendê-la. “A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade.” (LAROSSA, 2014, p. 48)

3.2 Experiências da Formação

Pensando a partir dos construtos de Larossa (2012), que reflete acerca da experiência entendendo que em nossas vidas várias coisas acontecem, passamos pelas mais diversas situações em nosso cotidiano, seja na família, trabalho, relacionamentos. Porém, nem tudo aquilo que vivemos torna-se experiência, pois esses acontecimentos que se passam em nossas vidas não necessariamente nos atravessam, ou seja, eventos podem acontecer sem nos marcar de maneira a atribuímos sentido a eles. Por isso estamos

compreendendo experiência como aquilo que marca, aquilo a que o sujeito atribui significados e que possa vir a modificar suas ações a partir das situações vividas, experienciadas.

Nos tempos atuais, em que temos quase uma obrigação de fazer uma grande quantidade de coisas de maneira muito veloz, atribuímos um valor muito grande ao tempo. Tudo se passa com uma rapidez incompreensível e, quando paramos um pouco para refletir, percebemos que nós mesmos não sabemos claramente o motivo pelo qual conduzimos nossas vidas a passos tão rápidos. Essa reflexão que pode nos levar a diminuir um pouco a velocidade, permitindo aos fatos que se passam tornar-se experiências. Para isso, o sujeito precisa dar tempo para que essa transformação ocorra. É nesse sentido que Larossa (2002, p. 24) nos traz o entendimento de que “estamos querendo o que não é, estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos acontece”.

O autor compreende que a velocidade com que se passa nossa vida e a necessidade, quase imposta, de sermos velozes, é “inimiga mortal” da experiência, pois, para que a experiência se realize, se faz necessário pararmos mais, refletirmos mais, para que nos tornemos assim “sujeitos da experiência”.

O sujeito da experiência é aquele que se permite experienciar de fato o que lhe acontece. Ele é algo como um “território de passagem”, no qual o que acontece o afeta de alguma forma, deixa vestígios, deixa marcas e produz alguns efeitos.

Pode ser também como “um lugar de chegada”, onde as coisas chegam. Os acontecimentos são recebidos por ele e têm um lugar para eles. Assim sendo, o sujeito da experiência caracteriza-se não por sua atividade, mas sim “por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. (LAROSSA, 2002, p. 24)

Segundo Larossa (2002), um ponto muito importante para a experiência é a ex-posição, ou seja, abrir-se de maneira a possibilitar que acontecimentos o atravessassem transformando-se em experiência. E podemos perceber essa possibilidade de transformação por intermédio das narrativas (auto)biográficas. Pois, quando se narra, “a pessoa se refere ela mesma (auto), colocando-se ao mesmo tempo como objeto de reflexão e como autor, narrador e personagem da história narrada”. (ABREU, 2017, p. 211)

Compreendendo que é no retorno a si mesmo que se dá a ressignificação da experiência, Passeggi (2011, p. 154) observa que “implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem...”.

Assim sendo, as experiências configuram-se nas diversas situações experienciadas pelo sujeito, ou seja, situações em que sejam atribuídos sentidos que passem pelo sujeito, que o constituam como ser singular, possibilitando a ressignificação por meio das narrativas. Podemos, então, compreender que o caráter desta pesquisa se concentra não na experiência em si, mas no ato de narrar a experiência, pois é nesse momento que o sujeito tem a possibilidade de dar novos sentidos ao vivido, fazer a reconfiguração de suas ações e ressignificar suas próprias experiências.

No próximo tópico trarei reflexões acerca do relato de experiência e de sua importância para esse tipo de pesquisa, que é nomeada de algumas formas, como: pesquisa-formação, investigação-formação, pesquisa-formação-ação, que, segundo Pineau (2005, p. 106), quando fala que “o período de construção paradigmática dos anos noventa” se inicia com uma combinação da tríade prática/formação/pesquisa, salienta que a ordem desses três termos não é fixa, mas flexível, para que cada um encontre a melhor forma para nomeá-la.

3.3 O Relato de Experiência

Durante toda a nossa vida nós, seres humanos, somos envolvidos com histórias que ouvimos de nossos avós, pais, irmãos e professores. Nós ouvimos e contamos histórias todo o tempo, nossa vida é toda permeada por narrativas. De modo que a narrativa tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas sobre a experiência, e a razão principal disso é mostrar que “somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 11, tradução minha)

Nesse sentido, os autores ressaltam que na educação, pelo fato de ser formada por pessoas, sujeitos que narram suas histórias, acontece a construção e reconstrução de histórias tanto pessoais quanto sociais. As pessoas

envolvidas nesse processo – neste caso professores e alunos – narram suas próprias histórias e se encontram como personagens nas histórias dos outros.

Nesse tipo de pesquisa se dá a investigação de narrativas, que são histórias de uma vida relatada, histórias contadas pelos sujeitos, que os investigadores tentam esmiuçar, destrinchar. Os autores ainda ressaltam que o estudo da narrativa é muito utilizado em vários campos das ciências sociais, e também que a narrativa “é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana”. (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 12, tradução minha)

Ao tratar do movimento (auto)biográfico no Brasil, Passeggi y Sousa (2018) chamam a atenção para a experiência da formação, no viés da formação de adultos com foco na aprendizagem ao longo da vida. Os autores observam que o uso das narrativas se constitui como “entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras”. (PASSEGGI y SOUSA, 2018, p. 09)

Os autores salientam que a (auto)biografia traz o sujeito para o centro das pesquisas científicas, na busca de enxergar, além do sujeito epistêmico, o sujeito empírico. Nesse sentido, o uso das narrativas no campo científico traz uma outra perspectiva epistemológica, que não vai em busca de uma verdade absoluta, objetiva, mas

uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI y SOUSA, 2016, p. 11)

Em se tratando de pesquisas que se utilizam dos relatos de experiência, Contreras (2016) ressalta o fato de que a intenção de produzir relato de experiência não é simplesmente falar sobre as experiências vividas pelos sujeitos, mas sim “fazer dos relatos uma experiência”, como uma maneira “de dar forma ao vivido”, para que se preste atenção às questões que, por meio das narrativas, requerem mais cuidado ou necessitem de um desenvolvimento maior

no processo de pesquisa. De acordo com o autor, “não somente para compreender algo delas, mas sim para nos afetarem de um modo existencial”. Isso significa dizer que, com os relatos de experiência, nós “investigamos o vivido, buscando luz para perceber com mais amplitude e orientarmos melhor o caminho da educação [musical]”. (CONTRERAS (2016, p. 16)

O que pode se perceber nos estudos de Contreras (2016) é o sentido dado para a força que os relatos de experiência possuem. Em se tratando da presente pesquisa, os relatos de experiência produzidos por intermédio da Documentação Narrativa, que abordarei no próximo capítulo, faz produzir registros que, ao documentar as experiências dos violonistas acompanhadores, estes se tornam textos epistêmicos capazes de trazer compreensões “musico-biográficas”, a partir das histórias de vida biografadas com a música, pois trata “de um sujeito que conta, por meio de sua relação com música, o que é, ou, poderá vir a ser”. (ABREU, 2017, p. 210)

Nessa perspectiva, o campo da educação musical considera as narrativas (auto)biográficas como um fenômeno músico-biográfico, interessando-nos, segundo Abreu (2017), pensar os processos nos quais as pessoas que se relacionam com a música possam interrogar-se sobre como se tornaram quem são. É possível também considerar as narrativas como fonte e método investigativo, indagando-se sobre práticas musicais não apenas para produzir conhecimentos sobre essas práticas, mas para perceber como os sujeitos dão sentido a elas e, por fim, fazer uso de tais narrativas como dispositivo de investigação-formação-ação, instituindo o sujeito como um dos maiores interessados no conhecimento que ele produz para si mesmo e para o outro.

Pensando a partir de Ricoeur (1994), o discurso narrativo passa por momentos de prefiguração, configuração e refiguração. Essa tríade é denominada pelo autor como tríplice mimese.

O primeiro momento, a mimese I trata da prefiguração. É o momento em que o sujeito faz as escolhas, ainda que desordenadamente, do que irá narrar, investigando quais pontos o marcaram de tal forma que devam vir à tona em sua história.

No segundo, mimese II, é quando o sujeito organiza os acontecimentos escolhidos para a narrativa. Neste caso, é aqui que os coparticipantes

construirão o enredo de sua história, é nesse momento que eles têm a possibilidade de transformar os acontecimentos de suas vidas em relatos de experiência. Lembrando que, na perspectiva de Contreras (2016), trata-se de “fazer dos relatos uma experiência”. No sentido dado por Larossa (2002), trata-se de ser tombado pela experiência de forma que esta o modifica e encontra ressonância em si mesmo e em quem acessa essa história narrada. É, como entende Ricoeur (2014), o si mesmo como outro.

O terceiro momento da tríplice mimese, a mimese III, é o da refiguração. Nesse momento, “a narrativa tem seu sentido pleno”. Portanto, é um momento que permite a quem narra a possibilidade de encontrar-se com um novo tempo, o da narrativa que reconfigura a própria experiência no processo de pesquisa-formação-ação, e pode ressoar no outro, isto é, no leitor dessa narrativa, pois, como entende Ricoeur (1994), “a mimese III marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor”. (RICOEUR, 1994, p. 110)

Desse modo, o mundo do texto já se configura como uma documentação cujos registros de si são reconfigurados no processo de escrita e reescrita. No caso da pesquisa-formação-ação com os violonistas acompanhadores, torna-se um momento tríplice da mimese de narrar, organizar as narrativas e fazer delas o seu relato de experiência. Ou seja, ao reconfigurar o texto narrativo, produz-se as experiências que os constituem. Os coparticipantes da pesquisa têm nos três momentos a oportunidade de não só reconfigurarem os relatos narrativos, mas levantarem questionamentos entre si, produzindo com os pares reflexões que possam reorientar suas próprias experiências.

Além da possibilidade de o relato de uma experiência se tornar formativo para quem o faz, também pode ser o mesmo para quem o lê. No processo de elaboração, o sujeito elege as experiências que constarão no relato. Essas são, portanto, escolhas que ele faz ao narrar, relatando o que o afetou e como isso aconteceu. Dar a oportunidade de compreender a experiência do outro para gerar experiências em si mesmo é “como história que permita ser lida em conexão pessoal”, como um “saber que nasce da experiência”, contribuindo com seus pares, profissionais que compartilham de seu horizonte de expectativa. Assim, o relato pode fazer sentido também para quem o lê. (SUÁREZ, 2005, p. 37)

4. ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo trata das escolhas metodológicas da pesquisa. Após o diálogo com a literatura e a explanação dos pressupostos teóricos, trago aqui as abordagens teórico-metodológicas que acredito contribuirão para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, bem como responder à nossa questão de pesquisa.

A escolha da abordagem utilizada em uma pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, de certa forma é anterior à pesquisa, haja vista que “reflete a visão de mundo do pesquisador” que fica implícita nas decisões que determinam o rumo que tomará a pesquisa empreendida por ele. Ao se pensar sobre o início da pesquisa, já aparecerá a abordagem a ser utilizada, pois, mesmo sem ter consciência disso, “sua visão de mundo preexiste às questões da pesquisa”. (FREIRE, 2010 p. 14)

As abordagens qualitativas trazem uma perspectiva mais subjetiva em tipos de pesquisa nos quais o sujeito é colocado em primeiro lugar. Bresler (2007) compreende que a pesquisa qualitativa pode ter diferentes abordagens ao se referir a diversas estratégias com características como “descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos”, em que o pesquisador faz do sujeito o protagonista da pesquisa. (BRESLER, 2007 p. 08)

É, portanto, na “observação em ambientes naturais; ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas com os participantes e questões relacionadas ao pesquisador” que se traz uma perspectiva da pesquisa qualitativa, ocorrendo uma imbricação entre pesquisador e pesquisado.

4.1 Documentação Narrativa de Experiências Musicais

A Documentação Narrativa caminha na perspectiva da pesquisa-formação-ação que surge segundo Pineau (2005), a partir da compreensão de novas perspectivas educacionais em que a formação dos sujeitos ocorre não apenas com os jovens em ambientes formais de ensino, mas sim em toda a sua vida. Por essas perspectivas, a formação ocorre de maneira permanente, de

modo que as pessoas se formam em tempo integral, ou seja, ao longo de suas vidas, o que Pineau chama de antropofomação.

O olhar para essa formação do humano surge em um momento de transição de modelos tradicionais e ortodoxos de pesquisa, e a busca de novos paradigmas gera a necessidade de trilhar caminhos ainda por explorar, de caminhar pelo desconhecido de modo favorável ao desenvolvimento, o que Pineau traz como uma possibilidade de junção da tríade dessa nova perspectiva que surge: pesquisa, ação e formação.

A esse respeito, Passeggi (2016) destaca quatro pontos em que a pesquisa-formação se diferencia das pesquisas mais tradicionais. O primeiro é “quem pesquisa?” O que acontece na pesquisa-formação é o acréscimo dos formadores, instituições não universitárias e o sujeito em formação, em que se torna possível a “produção de conhecimento fundado em suas práticas e experiências”. (PASSEGGI, 2016, p. 74)

Sobre o segundo, “o que se pesquisa?”, a autora esclarece que na pesquisa-formação os objetos de pesquisa não são mais apenas “as práticas instituídas pelas escolas”, mas “as práticas não instituídas e aprendizagens experienciais” – o que nos leva a considerar no âmbito das pesquisas científicas as diversas músicas e aprendizagens musicais que emergem de diferentes contextos no processo de vida-formação musical dos sujeitos.

O terceiro ponto observado pela autora é “como se pesquisa?”. Inspirado em Pineau (2005), atribui-se a esse tipo de pesquisa o caráter formativo, constituindo-se epistemologias emergentes dos contextos dos sujeitos com as narrativas (auto)biográficas. E, por último, o quarto ponto é “por que se pesquisa?” A autora observa três objetivos na pesquisa-formação: “compreensão teórica; praxeológico de engenharia e de estratégia de formação; emancipatório”. (PASSEGGI, 2016, p. 75)

A autora entende o objetivo emancipatório como sendo o mais importante, pois “percebe a pesquisa como parte integrante da formação e não alheia a ela”, gerando de fato a possibilidade de formação com/pela pesquisa. (PASSEGGI, 2016, p. 75).

Desses três objetivos da pesquisa-formação que a autora descreve sequencialmente – compreensão teórica, praxeológica de engenharia e de estratégia de formação, emancipatório –, entendo que a ordem, neste caso, não

é um fator determinante, tanto que, ao olhar para o meu objeto de estudo, que é a prática musical do VA, esta prática se torna a primeira de uma sequência que vai se arquitetando com suas ações para trazer compreensões teóricas. É, portanto, na praxeologia que os sujeitos vão se formando e na DNEM têm-se a compreensão teórica. Nesse sentido, independente da ordem sequencial, a conclusão da tríplice mimese de Ricouer (2004) acaba acontecendo – mimese prefiguração (evocação), configuração (reflexão autobiográfica) e reconfiguração (conscientização).

Baseado também nos construtos da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, Araújo (2016) relaciona os seus objetivos com a pesquisa de Suárez, compondo com os participantes de sua pesquisa a Documentação Narrativa de Experiência Musical (DNEM), que “se configura como ação, de disposição públicas de novos discursos e saberes sobre formação musical e de deliberação coletiva em torno do saber musical construído”. O autor ainda salienta o caráter formativo quando diz que a pesquisa “busca que o sujeito se forme ao e para se investigar, tendo qualquer dos três elementos da tríade PFA como porta de entrada, que se retroalimentam entre si durante todo o processo”. (ARAÚJO, 2016, p. 55)

Uma prática inerente a esse tipo de pesquisa possui também um caráter formativo, o caso da pesquisa-formação-ação, é a utilização das escritas de si. São narrativas (auto)biográficas em que os sujeitos têm a possibilidade de atribuir novos sentidos ao vivido, pois, quando se narram, reconfiguram suas ações para organizá-las em sua história, obtendo nesse momento uma possibilidade de formação com as narrativas ao fazer um exercício de afastamento. Passeggi (2016, p. 147) entende que, “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse sentido, constrói outra representação de si: reinventa-se”. O caráter formativo se dá nessa possibilidade da revisita, de poder enxergar sua própria prática de outro ângulo, e é possível acessar por meio das narrativas. Esse processo ocorre quando o sujeito se narra, pois tem a possibilidade de dar novos sentidos às suas práticas, novos significados ao vivido, que é a ressignificação da experiência. Em outras palavras, a reinvenção de si.

A Documentação Narrativa de experiências pedagógicas é uma modalidade de “pesquisa ação e participante, narrativa e interpretativa, que tem

o intuito de “reconstruir, tornar publicamente disponível, e interpretar os sentidos e significados que os docentes produzem” com os seus relatos de experiência realizados individual e coletivamente. Os relatos são escritos pelos professores, que coletivamente “escrevem, leem, reflexionam e conversam entre os colegas acerca de suas próprias experiências”. (SUÁREZ, 2008, p. 01)

Nesse processo, os docentes escrevem, se narram nos relatos de experiência e as compartilham entre os pares, possibilitando assim a edição desses relatos, que poderão ser publicados. A partir disso, o pesquisador desenvolve um processo analítico entendendo os significados atribuídos pelos coparticipantes nas diversas abordagens pedagógicas. Ao se narrarem, escrevendo e reescrevendo os relatos, os sujeitos se (auto)investigam, se formam e se pesquisam.

Na Documentação Narrativa, os coparticipantes são chamados a narrar suas experiências, tornando-se docentes narradores, sendo importante que o docente narre com detalhes sua experiência pedagógica para seguir na construção do seu relato de experiência. Depois, os relatos serão compartilhados com seus pares. Nesse momento, os docentes terão a possibilidade de ler, reler, questionar, criticar, reflexionar e editar os relatos uns dos outros para a publicação desse documento narrativo, tornando-se agora docentes autores. É importante que os docentes possam ter todo o tempo necessário para editarem, lerem e relerem os relatos quantas vezes forem necessárias, questionando e criticando o quanto acharem plausível, pois, depois de publicado o documento, eles automaticamente perderão o poder sobre o relato, uma vez que foi tornado publicamente disponível. A publicação abre o texto para possíveis comentários, críticas e interpretações de todos – pesquisadores, estudantes universitários e seus pares.

Nas pesquisas em educação tradicionais, Suárez (2008) ressalta que, em um contexto geral, há um “problema de comunicação” entre o mundo acadêmico e o mundo das práticas escolares, distância essa que também observamos na educação musical. Existe um distanciamento, um abismo entre o que se pesquisa e o que se vive de fato na ação.

É preciso que se construa uma ponte sobre esse abismo para que consigamos diminuir a distância entre esses dois mundos, o da ciência e o das práticas educativo-musicais. É nessa tentativa que a Documentação Narrativa

se apresenta para este trabalho, sendo um dos seus propósitos descrever com detalhes o que acontece nas práticas dos docentes de música que são violonistas acompanhadores. Dessa forma, é conhecendo os mundos educativos e formativos em música desses profissionais, compreendendo o que se faz, como se faz e por que se faz, ou seja, compreendendo as filosofias dos agentes que ali estão, identificando e conhecendo o que tem sido feito pelos coparticipantes e também conhecendo o contexto sob os mais diferentes aspectos – como pessoas, lugares, músicas, cultura musical, entre outros pormenores – que poderão emergir as compreensões que esses profissionais elaboram acerca de seu próprio processo formativo com música.

Bastian (2000), pesquisador da área de educação musical, atenta que o objetivo de um pesquisador da área é chegar a novas conclusões a partir da maturidade experienciada no diálogo com o(s) sujeito(s) da pesquisa que vivenciou e tem conhecimento sobre o tema abordado. Para o autor, somente o sujeito que viveu determinada experiência é que pode fazer a diferença no entendimento das informações, conduzindo a estudos relevantes que poderão enriquecer a construção do conhecimento em determinada área, como, por exemplo, a presente pesquisa, que trata da constituição da experiência do violonista acompanhador. Nos termos de Bastian (2000, p. 84), a pesquisa biográfica são “autênticos relatos de experiências de professores e alunos”.

A Documentação Narrativa não trabalha com a experiência em si, mas sim com os relatos de experiência, pois é quando o coparticipante elabora o relato e faz leituras reflexivas dele que existe a possibilidade de ressignificação de suas experiências. Logo, a Documentação Narrativa debruça-se sobre as ressignificações que o docente concebe quando narra e faz o relato, evidenciando esses novos saberes ou saberes não sistematizados.

Para elaborar o relato de sua própria experiência, o sujeito necessita consultar-se, pesquisar-se, olhar por diversos ângulos a experiência a ser narrada antes de registrá-la, possibilitando sua reconfiguração como uma maneira de expressar a experiência.

A escrita dos relatos de experiência se torna, segundo Suárez (2005, p. 37), um processo de “formação em si mesmo”. No processo da Documentação Narrativa os sujeitos se põem a escrever, ler, questionar e refletir acerca dos relatos de si e do outro, podendo, assim, levá-los a uma reconfiguração e

ressignificação de sua experiência, uma vez que os narradores têm a possibilidade de “construir e recriar um sentido, fundamentado em seus próprios saberes práticos”. (SUÁREZ, 2005, p. 37)

Nessa perspectiva, a Documentação Narrativa dará forma a esses relatos de experiências, uma vez que, ao fazer registros das narrativas orais e escritas e editá-las com os coparticipantes da pesquisa, será possível trazer compreensões para si na perspectiva formativa da pesquisa-formação. Uma vez que os participantes da pesquisa têm a possibilidade de ressignificar sua própria experiência, Passeggi (2011, p. 154) nos ajuda a entender que isso “se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros os veem”. E todo esse processo de pesquisa-formação-ação acerca da constituição da experiência do violonista acompanhador torna publicamente disponíveis seus relatos de experiência, podendo, conforme Araújo (2016), ressoar no outro (leitor) e fazer outros sentidos.

Diante do exposto, entendemos que, com os relatos de experiência, criamos uma possibilidade de compreender-se a constituição da experiência do violonista acompanhador (*com*) os coparticipantes da pesquisa. A ideia da pesquisa-formação-ação é fazer uma pesquisa não sobre os sujeitos, mas com os sujeitos, neste caso os VA.

O diferencial neste tipo de abordagem é, segundo Passeggi y Sousa (2016, p. 13), o sujeito ser colocado no centro como protagonista, tratando também a formação que legitima sua experiência, democratizando “as instâncias produtivas do conhecimento”. A pesquisa-formação promove uma abertura para especificidades como “as práticas não instituídas e as aprendizagens experienciais”. A partir disso tem-se a possibilidade da investigação aberta a diferentes tipos de aprendizagens e não apenas às já institucionalizadas. A pesquisa-formação tem como objetivos

[...] a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI y SOUSA, 2016, p. 14-15)

Com o princípio da Documentação Narrativa será possível, como pesquisador, ir além do conhecer e produzir análises, para tornar imprescindível que tais relatos das experiências que os constituem como violonistas acompanhadores sejam publicamente disponibilizadas como saberes da experiência, trazendo reflexões daquele que faz, destacando um saber que não está dado, não é oferecido nem tampouco sistematizado nas instituições educacionais formais de ensino da música.

Nesse sentido, o pesquisador tem de se aprofundar em informações que darão consistência àquilo que se quer saber. Dito de outra forma, a produção do conhecimento tende a se desenvolver na medida em que o pesquisador conhece bastante sobre o assunto para, assim, avançar com questões que emergem do campo empírico investigado. Digo isso porque há pessoas e profissionais que produzem conhecimentos empíricos em seus contextos, por sua experiência. São profissionais, neste caso os violonistas acompanhadores que estão espalhados pelas salas de aula ou outros espaços formativos que, na maioria das vezes, seja por falta de interesse, de incentivo, ou de esclarecimentos, contribui para um considerável distanciamento entre empiria e cientificidade.

Pensando a partir dessa perspectiva e abordagem metodológica da pesquisa-formação-ação é que tentaremos trazer à tona a realidade do violonista acompanhador, para que possamos conhecer seu mundo e aprofundar-nos em uma formação que é dada como empírica pela literatura, a fim de compreender como ela ocorre, apreendendo-a o mais detalhadamente e minuciosamente possível em um processo que chamaremos, como Araújo (2017), de Documentação Narrativa de Experiências Musicais – DNEM.

Com os relatos de experiência dos violonistas narradores, após os documentos narrativos serem publicados, estes se tornarão violonistas autores de seus relatos. Assim, conseguiremos ter uma percepção mais ampla das experiências que os constituem como violonistas acompanhadores, já que, mais do que entender ações isoladas, trata-se de compreender as escolhas por trás de suas ações, de perceber o que levou essas pessoas a agirem de determinada forma.

A Documentação Narrativa se propõe também a gerar visões sobre o que acontece nos contextos educativos por meio dos relatos de experiência que

são elaborados individual e coletivamente. Os textos produzidos, assim como as narrativas feitas pelos docentes, neste caso pelos violonistas acompanhadores, explicitam e especificam as atividades empreendidas pelos sujeitos com o intuito de torná-las públicas, mostrando “o que acontece nos mundos escolares e o que acontece aos atores educativos quando o fazem e neles transitam”. (SUÁREZ, 2008, p. 103)

Fazer a documentação com violonistas acompanhadores é possibilitar a circulação de um conhecimento que não está sistematizado em ambientes formais do ensino musical, na tentativa de trazer uma perspectiva a partir de quem o faz.

Na Documentação Narrativa, os coparticipantes se pesquisam e se formam com os relatos de experiência e, ao se narrarem, lerem, refletirem sobre seus relatos, têm a possibilidade de ressignificar suas práticas, tornando o dispositivo formativo, e ainda tornam públicos seus relatos, disponibilizando novos saberes.

O dispositivo da Documentação Narrativa se faz formativo quando os coparticipantes escrevem, leem, refletem e conversam sobre seus relatos de experiência, tendo a possibilidade de reorientar suas práticas de maneira sistemática, construindo um novo saber produzido pela pesquisa de sua própria experiência, configurando-se na ação de disposição pública desses novos saberes em educação musical. (ARAÚJO, 2017, p. 51)

Ao convidar violonistas acompanhadores que atuam como docentes em diferentes contextos educativo-musicais para compartilharem os relatos de suas experiências, acredito que, na perspectiva da Documentação Narrativa, emergirão os processos formativos desses profissionais, bem como pontos comuns nos aspectos basilares de suas formações, pois, como entende Suárez (2008, p. 112), a Documentação Narrativa é uma “inovação na maneira de interpretar os docentes”. E, por serem, além de docentes, músicos, violonistas acompanhadores, entendo que esse processo de inovação no modo de interpretar poderá ser ampliado, pois as narrativas, as palavras, neste caso, são feitas com músicas, com o jeito de cada sujeito tocar e se constituir violonista acompanhador.

Nesse aspecto, acredito que a linguagem musical, as “grafias” dessas vidas com música podem trazer inovações na forma de se fazer pesquisa com

música e com músicos e professores de música. No caso do pesquisador Araújo (2017), ele inovou um modo de interpretar seus sujeitos musicais adensando à categoria de análise o sentido de motivos recorrentes nos relatos com os motivos musicais apresentados pelos coparticipantes no registro de seus relatos, convidando-nos a pensar uma educação musical (auto)biográfica.

Nessa perspectiva, os passos da pesquisa incidem na partilha dos relatos de experiência com música, nos registros audiovisuais dessa proposta, bem como na edição dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais objetivados e socializados pelo grupo de violonistas acompanhadores coparticipantes do processo de elaboração da Documentação Narrativa.

Queremos neste trabalho que os coparticipantes tenham a possibilidade de explicitar, descrever com detalhes seus mundos como violonistas acompanhadores, no intuito de que tematizem acontecimentos e, na recorrência dessas temáticas, possam chegar a compreensões do mundo vivido e também daquilo que é revivido pelas memórias trazidas em suas narrativas. Portanto, é nesse processo que elaborarão e recriarão, proporcionando-lhes

Descrições que colaborem com a compreensão de como transcorrem o processo de constituição e recriação de sentido das próprias ações por parte daqueles que se realizam em diferentes cenários sociais com base na interpretação dos seus saberes, convicções, valorações e interações com os outros. (SUÁREZ, 2008, p. 110)

Nos relatos de experiência, segundo Suárez (2008), os coparticipantes da pesquisa têm a possibilidade de reconstruir suas experiências atribuindo significados ao vivido, em um processo de reflexão e uma espécie de pesquisa de si mesmo. Nesse sentido, o autor afirma que “as narrativas estruturam nossas práticas sociais” e a linguagem narrativa contribui para que, além de falar de si, o indivíduo se constitua como um profissional ressignificando sua prática. (SUÁREZ, 2008, p. 110)

O objetivo principal da Documentação Narrativa não é empreender uma pesquisa sobre os docentes, embora de alguma forma isso aconteça, mas pesquisar com os professores, compreendendo as práticas docentes, seus sucessos e dificuldades e o ambiente escolar por intermédio dos atores desse espaço. Suárez (2008) acredita que esse tipo de pesquisa – em que os

coparticipantes são convidados a relatar suas práticas, seus mundos, feitas com novas e densas descrições e autodescrições – pode contribuir para mudanças em que as transformações ocorram de dentro para fora.

Na Documentação Narrativa, a pesquisa não é colaborativa e sim coparticipativa. De acordo com Suarez (2016), ³“toda pesquisa implica colaboração, mas a coparticipação implica consciência ética, política e epistemológica muito fortes”. Na coparticipação, Suarez (2016) argumenta que o sujeito não colabora para a pesquisa, e sim participa junto no trabalho em comum, com diferenças, porque a finalização se dá com a publicação do documento, produzindo frutos das escritas e reescritas nesse processo. Apenas após esse trabalho é que o pesquisador finaliza sua pesquisa trazendo do processo analítico compreensões e contribuições a partir do documento elaborado pelos coparticipantes, que nesse processo são tomados como autores.

Ao convidar violonistas acompanhadores para a elaboração dessa Documentação Narrativa, acredito que será possível elencar singularidades e especificidades que podem ser comuns na constituição do violonista acompanhador, pensando com os relatos, nas experiências que os constituem como tal, haja vista que nem todos os violonistas se dedicam a essa tarefa do acompanhamento, de trabalhar em função do outro, pois, como bem lembra Suárez (2008),

Para essas perspectivas de pesquisa-ação participativas, as tarefas interpretativas e práticas da indagação etnográfica e narrativa crítica não se limitam tão-somente a oferecer compreensões contextualizadas das práticas de ensino e a recuperar, o mais fielmente possível, as palavras, emoções e biografias dos docentes. Pelo contrário, consideram que essas tarefas só serão críticas na medida em que suas estratégias de trabalho sejam dirigidas a construir, coletivamente, um conhecimento que mostre e explique também as ancoragens ideológicas das práticas de ensino e narrativas dos docentes. (SUÁREZ, 2008, p. 111)

³ Minicurso ocorrido em novembro de 2016 ministrado pelo professor Daniel Suárez, no II Simpósio Internacional de Musicologia e I Encontro Temático Música em Contexto-Universidade de Brasília UnB.

Com a Documentação Narrativa, os violonistas serão posicionados como autores dos seus relatos e terão a possibilidade de abrirem “seus mundos, trajetórias e saberes” para outros violonistas interessados no acompanhamento musical, para universitários e também para pesquisadores. (SUÁREZ, 2008, p. 115)

Esse sistema estabelece relações horizontais, ou seja, os coparticipantes compartilham de um mesmo horizonte de expectativa, tornando-se fundamental que a documentação seja produzida por eles. A escrita e análise do pesquisador só acontece depois que a edição é feita pelos coparticipantes e o relato é publicado. Nesse sentido, o pesquisador não é tomado no processo como um dos pares, o que o impede de documentar sua própria prática, embora compartilhe do mesmo horizonte de expectativa.

O processo de escrita dos coparticipantes da pesquisa deve ser muito amplo, para que, depois, entre narrações, escritas, reescritas, discussões e edições, vá se especificando até que se chegue ao documento final. É interessante que os coparticipantes encontrem os núcleos dos sentidos de sua própria prática experienciada.

4.2 Fontes da pesquisa: Videobiografia

Além dos relatos de experiência escritos, inerentes à Documentação Narrativa, e das narrativas orais, utilizaremos também fontes videográficas, entendendo que, por se tratar de uma pesquisa com violonistas acompanhadores, esse recurso será fundamental para documentar as narrativas com as músicas que ocorrerão nos encontros.

As fontes videográficas poderão contribuir nos registros da riqueza de detalhes que surgirão, tanto no processo de criação, quanto no de execução musical. Isso permitirá construir uma Documentação Narrativa com música, pois, como esclarece Abrahão (2014), quando se faz o uso do recurso videográfico neste tipo de pesquisa, “o material videogravado também se configura como narrativa, da mesma forma como as narrativas orais ou escritas”. (ABRAHÃO, 2014, p. 15)

Com seu grupo de pesquisa, Abrahão (2008) vem desenvolvendo pesquisas em (auto)biografia no viés da investigação-formação. A autora chama-nos a atenção para a importância de trabalharmos com diferentes dispositivos em pesquisa (auto)biográfica, como “fotos, filmes, (videobiografia), narrativas, documentos”, fazendo o cruzamento deles para possibilitar uma mais ampla interpretação. Dessa maneira, as narrativas orais e os filmes nos proporcionam mais recursos para a interpretação e captura dos significados atribuídos às narrativas dos sujeitos, pois podemos observar o movimento corporal como um todo, gestos, olhar, expressão facial, bem como as entonações da voz. (ABRAHÃO (2008, p. 167)

Nessa perspectiva, Abrahão, (2008) nos ajuda a ampliar modos de enxergar nas narrativas dos sujeitos as nuances expressivas que estão intrínsecas nos modos de narrar. Assim, quando narra sua experiência, o sujeito necessita organizar mentalmente os fatos para os expor de maneira coerente, a fim de ser compreendido. E essa organização faz com que, antes de expor de maneira narrativa o acontecido, o sujeito reconfigure sua história, suas experiências, o fato a ser narrado, fazendo uma espécie de afastamento de si, para que possa enxergar sua própria experiência de um outro lugar, sob uma nova ótica, gerando aí uma possibilidade de ressignificação de sua experiência, trazendo toda a sua expressividade pessoal.

Por se tratar de uma pesquisa que se incumbe de documentar o que não está documentado, os violonistas acompanhadores utilizarão o elemento videográfico para capturar registros dos exemplos musicais utilizados no ato de narrar, pois os coparticipantes produzirão registros de si com músicas executadas por eles com seus violões, contribuindo na perspectiva de compreensão dos “modos como os indivíduos desenvolvem, nas histórias de vida em formação com a música”. (ABREU, 2017 p. 08)

4.3 Construindo a Documentação Narrativa

A construção dessa Documentação Narrativa ocorre por meio de um projeto de extensão na Universidade de Brasília coordenado pela professora Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu. (Ver anexo 1)

O projeto, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”, contribuirá para que os inscritos tenham um espaço para a realização de projetos desenvolvidos dentro dessa abordagem, no caso, da Documentação Narrativa com os coparticipantes envolvidos nesta pesquisa.

A pesquisa vem sendo construída coletivamente com os sujeitos coparticipadores – três violonistas acompanhadores, que são também professores de violão em diferentes contextos –, quais sejam: um violonista popular professor da Universidade de Brasília, um professor da Escola de Choro Rafael Rabelo, que faz parte do Clube do Choro de Brasília, e outro que atua como professor particular.

Esses profissionais experientes vêm formando violonistas acompanhadores ao longo do tempo até os dias atuais.

Ao produzir os relatos de experiência desses três sujeitos, que atuam em contextos diferentes como violonistas acompanhadores, documentando suas experiências na perspectiva da Documentação Narrativa de Suárez (2016), emergirão os processos constituição da experiência do violonista acompanhador.

A Documentação Narrativa trabalha com relatos de experiência. Nessa perspectiva, é possível pensar a construção, elaboração e edição dos relatos de experiência que constituem esta pesquisa.

Os relatos foram elaborados pelos coparticipantes e partilhados entre si, para que cada um pudesse, ao ler o relato do outro, discutir as experiências e conjuntamente fazer a edição do documento narrativo.

Como o foco da pesquisa é a constituição da experiência do violonista acompanhador, buscamos a compreensão dos acontecimentos que, no decorrer de sua vida, contribuíram para torna-lo um VA. A análise se desenvolverá em dois eixos: documentando as narrativas das experiências no estudo do instrumento, ou seja, registros de vida-formação com música na pesquisa-formação-ação dos três coparticipantes da pesquisa, e especificidades do Violonista Acompanhador, que foram elencadas pelos coparticipantes da pesquisa.

Foi de maneira bem ampla que demos início à DNEM com os coparticipantes da pesquisa. Eles iniciaram os relatos de experiência com música, contando como ingressaram na música – alguns com o apoio de

familiares, outros pelas principais influências que hoje fazem parte de suas memórias formativas com música. Desses primeiros relatos apreendemos os acontecimentos que marcaram os seus envolvimento com a música.

Após relatarem, cada um a seu modo, como se deu o encontro com a música em suas vidas, passaram a narrar as suas experiências de vida com o violão. Eles ilustraram cenas de suas vidas executando, em alguns momentos, partes do seu repertório musical, demonstrando, fazendo produzir as suas histórias com o instrumento musical. Ou seja, nesse encontro, a constituição da experiência esteve centrada naquilo que Passeggi e Souza (2017, p. 8) chamam de “a experiência do narrar”. Como esclarecem os autores, “o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc. [a música]) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia”. Os autores esclarecem ainda que é nesse trabalho, no nosso caso, da pesquisa-formação-ação que acontece “o processo de biografização, da pessoa que narra, embora, não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele” (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 08)

Durante a investigação-formação-ação, os coparticipantes entraram na parte mais central da DNEM. Esse foi o momento em que eles falaram mais especificamente de características e habilidades que são imprescindíveis para a constituição de um violonista acompanhador. Foram momentos ricos, pois trouxeram características e habilidades musicais que constituem o perfil de violonista, evidenciando, dentre essas, as que impreterivelmente um VA precisa possuir.

Veremos, no decorrer do capítulo que trata dessas habilidades e características – que chamei de especificidades –, que, como era de se esperar, algumas delas são evidenciadas por outros instrumentistas também, pois permeiam a constituição do instrumentista musical. Porém, a partir dos relatos de experiência dos coparticipantes, estes são configurados e reconfigurados sob diferentes perspectivas. Isso nos leva a pensar, considerando o trabalho de Braga (2016), que a configuração dos princípios de um violonista – como é o caso de Paulo André Tavares – é carregada de princípios basilares, mas também tem características próprias que só a ele pertencem. É, portanto, com sua

história de vida e formação com a música que é gerada a capacidade de reconfigurar o si mesmo como um outro, trazendo outras maneiras de enxergar aquelas características e habilidades já observadas como importantes para o músico.

Nesse aspecto, o ato de configurar-se e reconfigurar-se mostra como saber-poder reconfigurar tais características que lhes são próprias produz aquilo que Ricouer (2004) chama de a tríplice mimese: prefiguração (evocação), configuração (reflexão autobiográfica) e reconfiguração (conscientização). Em outras palavras, é o contexto de particularização de especificidades do VA que vai atribuir o próprio significado singular, com amplas e ricas conexões em uma linguagem musical que só quem é VA poderia ter significantes tão peculiares.

Na Documentação Narrativa empreendida pelo professor Daniel Suárez, os professores narradores são chamados a construírem, com os relatos de experiência, um documento narrativo escrito. Neste trabalho, optamos por fazer esse documento gravado, e os violonistas acompanhadores narraram suas histórias por meio de vídeos, pois, como já explicado no capítulo anterior, além de ser uma linguagem mais usual para eles do que a escrita, os vídeos capturariam mais detalhes expressivos, como os exemplos musicais que surgiam e foram demonstrados no violão ao longo dos relatos das experiências. A proposta de videobiografia foi inspirada nos construtos de Abrahão (2014).

Como explicarei no próximo tópico, a DNEM foi dividida de acordo com os encontros, e em cada encontro foi abordado uma parte dela. A partir daí, foi feita uma compilação dos trechos em que os sujeitos mostraram as especificidades do VA, a fim de que, após assistidos esses vídeos de narrativas e narrativas com música, pudéssemos partir para aquilo que Suarez (2005) chama de “clínica de edição”. O autor nos esclarece que é nesse momento que os sujeitos coparticipantes da pesquisa, ao lerem ou, neste caso, assistirem os relatos videobiográficos uns dos outros podem questionar, refletir, discutir e reelaborar, para juntos chegarem a uma versão final do material produzido. Isso é de extrema importância, uma vez que o sujeito só é dono de seu relato até a publicação, pois, após tornarem-se publicamente disponíveis os documentos, abre-se um precedente para a interpretação e utilização de tal relato por diversas pessoas, como estudantes acadêmicos, professores e seus pares. Por isso, a parte de editoração dos relatos deve ser feita com bastante cautela.

É também nesse momento que o trabalho se torna formativo para os coparticipantes da pesquisa, pois é um espaço de ação-formação em que eles podem observar, questionar, discutir sobre as suas experiências e as dos outros, compreendendo-as na perspectiva de quem a fez. Portanto, esse processo de pesquisa-formação-ação gera em si mesmo uma pesquisa, uma vez que nela e com ela os coparticipantes investigam lentificando os acontecimentos de sua vida, tendo à mão aquilo que Ricoeur (2004) chama de epistemologia do texto, a sua obra, pois os relatos da experiência, agora registrados, possibilitam novos olhares para suas próprias experiências.

Isso pode ser melhor aclarado com os estudos de Araújo (2017), ao se referir às narrativas como as “obras de uma vida”. Para o autor, são narrativas dos diferentes momentos de suas vidas, diferentes músicas, diferentes contextos, das relações que o sujeito faz de si e dos outros no processo da pesquisa-formação-ação que se torna possível a atribuição de sentidos e ressignificações na pesquisa-formação. Dessa forma, o autor observa que a narrativa do sujeito “torna-se uma obra tombada por sua vida [pois], se compor é um exercício que aperfeiçoa o compositor, ele pode compreender seu processo e continuar a se inscrever em novas obras, em novas narrativas, e, novos contextos”, fazendo com que as narrativas permeiem toda a sua vida. (ARAÚJO, 2017, p. 117)

Araújo (2017) ainda esclarece que, ao se debruçar sobre a formação musical dos sujeitos no processo da pesquisa, esta foi desenhada vertical e horizontalmente. No sentido vertical, foram levadas em consideração as narrativas de formação musical dos acontecimentos de suas próprias vidas. No aspecto da horizontalidade, considerou-se a “tematização das narrativas entre os participantes, dos usos da música, de suas práticas, de seus sentidos e de seus valores”, e na inscrição feita musicalmente pelos participantes da pesquisa com suas narrativas de formação musical. O autor nos convida a pensar um modo de educação musical construído a partir de narrativas (auto)biográficas com música, configurando-se na aproximação epistemológica de áreas autônomas da educação musical e (auto)biografia, a “Educação Musical (auto)biográfica”. (ARAÚJO, 2017, p. 118)

Nessa direção, Braga (2016) também nos mostra, em seu trabalho empreendido sobre a trajetória do professor de violão popular Paulo André

Tavares, a possibilidade prolifera da aproximação desses campos investigativos. O autor observou no envolvimento dos participantes que música e vida não se separam, ambas estão imbricadas em simbiose, tanto que uma não existe sem a outra – e foi com essa visão que o autor chamou esse fenômeno de “narrativas com música”. A partir dessa reflexão, o autor passou a considerar a possibilidade de elucidar uma “educação musical (auto)biográfica”, abrindo caminhos para pensarmos as narrativas musicais (auto)biográficas, ou narrativas musicobiográficas.

Seguindo pelo mesmo caminho, Braga (2016) constrói a reflexividade autobiográfica em sua pesquisa, ao devolver a palavra do outro, o seu sujeito de pesquisa, a leitura do que fora narrado por ele e analisado pelo autor. Ambos, narrador e pesquisador produziram no “circuito da narratividade (auto)biográfica” (Abrahão, 2014) a reconstrução dessa reflexividade autobiográfica da qual trata Passeggi (2016).

Observa-se, portanto, que para esse tipo de pesquisa (auto)biográfica é fundamental e basilar momentos de reflexividade autobiográfica dos envolvidos na pesquisa. É sobre aquilo que narrou, atribuiu novos sentidos ou não, produziu questionamentos sobre si mesmo que o processo de “ressignificação da experiência” ocorre, conforme Passeggi (2011, p. 148). Isso pode ser constatado nos relatos de Braga, quando diz que

As narrativas com música não significam simplesmente o registro da vida de professores, mas reconfiguram um modo de ser professor de Música. É o registro de algo que foi se configurando ao longo do tempo de vida profissional e se reconfigurando no ato de narrar e tocar, para, assim, explicar como se faz e como se fez docente de música. É, no sentido de Ricoeur (2006), produzir uma nova experiência vivida e comprometida a partir do relatado. (BRAGA, 2016, p. 109)

É nesse “movimento (auto)biográfico” de “ir e vir em si mesmo, que o sujeito reconstrói sentidos de si”, cujo fim não está no sujeito, mas naquilo que gera efeitos em “suas próprias práticas musicais de vida” (Figueirôa, 2018, p. 123). O autor nos convida a refletir com a (auto)biografia para, assim, compreender como os participantes das pesquisas estão sendo sujeitos (auto)biográficos na compreensão de si mesmo como um outro.

Ao tratar desse caráter formativo da pesquisa (auto)biográfica, Figueirôa (2018, p. 125) nos chama a atenção para pensarmos que nem toda narrativa é (auto)biográfica. Nesse sentido, e ainda no processo analítico, se faz necessário, uma vez que foi o processo escolhido por ele, devolver ao entrevistado os seus relatos – que estão sob processo de análise –, “para com ele o pesquisador construir uma análise narrativa”. O autor salienta que esse procedimento possibilita que colaboradores da pesquisa tenham em mãos a palavra dada e a possibilidade de fazer a sua própria escuta atenta do que está sendo produzido em análise de narrativas (auto)biográficas. Disso, como bem esclarece o autor, ocorre a reconfiguração do olhar dos participantes da pesquisa no processo de análise narrativa.

4.4 Documentando as narrativas das experiências no estudo do instrumento: registros de vida-formação com música na pesquisa-formação-ação

O processo da DNEM dos violonistas acompanhadores Agilson Alcântara, Alessandro Borges e George Costa iniciou-se em junho de 2017, quando fizemos nosso primeiro encontro.

Naquela ocasião, apresentei a pesquisa aos coparticipantes, dizendo do que se tratava a Documentação Narrativa e qual o objetivo a ser alcançado com o trabalho. Ou seja, apresentei o protocolo que seguiria para nossos encontros. No entanto, antes mesmo de sugerir alguma temática para a discussão, ocorreu um momento inesperado. Motivados com os horizontes da pesquisa, os coparticipantes iniciaram espontaneamente a partilha de experiências.

Alessandro Borges, professor de violão da UnB, perguntou aos demais como eles tinham se iniciado na música. Percebi nessa tomada de iniciativa de Alessandro que o grupo já parecia entender que a pesquisa-formação-ação seria construída com eles, e foi assim que a temática da vida-formação com música surgiu na roda. Os relatos de experiências se configuraram com as narrativas das suas primeiras experiências no estudo do instrumento, no primeiro contato com músicas cifradas e em como isso contribuiu para o seu desenvolvimento no instrumento como acompanhadores.

Esse processo desencadeou uma discussão com explicações e argumentos sobre o quão formativas são as aprendizagens do tocar por meio de leituras de “revistinhas com músicas cifradas”, sendo unânime a opinião de isso ser imprescindível para o processo de tornar-se um violonista acompanhador. Como relatou um dos coparticipantes da pesquisa, George Costa, “nesse tipo de revistas de músicas cifradas, estas vinham com cifras fora do lugar, e na tentativa de resolver esse pequeno problema, muitas vezes, essa reorganização da cifragem na letra contribuía, de alguma forma, no próprio desenvolvimento musical de quem o fazia”, no caso, do próprio violonista acompanhador. Ao lembrar disso, George Costa comentou o seguinte: “Isso é engraçado porque obrigava a gente a escutar a música e já começar a trabalhar esse negócio da audição de começar a tirar um pouco de ouvido.” (COSTA, DN, 2017, p. 01)

Os coparticipantes ressaltaram que isso acontece também com seus alunos atualmente. Nos relatos de suas experiências, eles comungam da mesma situação, em que o estudante traz uma canção cifrada e eles acabam fazendo as correções das cifras junto com os alunos, tornando, assim, esse procedimento como parte da formação musical dos estudantes. Dessa forma, eles entendem que os estudantes começam a entender essa relação entre o acompanhamento e a melodia. Agilson Alcântara relata que enfatiza esse procedimento com os estudantes como o princípio da preparação para se tornar um violonista acompanhador, pois saber sistematizar ou reorganizar aquilo que aparentemente, em um senso comum, as pessoas creem já “estar pronto” é fundamental. Saber reestruturar as cifras na letra para que o acompanhamento do violonista ocorra de forma precisa é, portanto, um dos primeiros desafios de quem vai acompanhar outros músicos.

Outro ponto levantado nessa discussão inicial foi a maneira pela qual os violonistas narradores chegaram ao seu instrumento musical – o violão. Os três coparticipantes concordam que, na maioria das vezes, mesmo para quem se interessa em tocar violão solo, o início no instrumento se dá por meio do acompanhamento. Tal constatação dialoga com Taborda (1995), ao observar que o violão tem, por diversos fatores – como popularidade e facilidade de transporte –, uma vocação para o acompanhamento herdada da viola portuguesa.

Assim foi, portanto, o ponto de partida para que os coparticipantes percebessem a riqueza de nossos encontros para a DNEM. Foi notória para eles a maneira fluida e natural como traziam seus relatos e a constatação de que a forma como dialogavam entre si poderia ser bastante enriquecedora para o seu próprio processo formativo com as experiências partilhadas em um momento de reflexão e troca de saberes.

Vê-se que os coparticipantes parecem ter entendido a filosofia da Documentação Narrativa, na perspectiva de Suárez (2005), quando esta traz a força política que esses relatos de experiências têm ao serem partilhados na academia. Isso mostra o sentido de o porta-voz da voz de quem produz relatos nem sempre ser ouvido como parte de um tratamento analítico produzido em pesquisas de cunho acadêmico. Estar na universidade, podendo partilhar e construir livremente as suas temáticas, reflexões e teorias biográficas é sem dúvida um salto qualitativo para quem produz e edita as experiências da formação.

Sendo assim, no processo de Documentação Narrativa o pesquisador entende a importância de os registros orais de tais relatos serem também registrados em forma de enunciação escrita, pois, como bem entende Pineau (2012, p. 161), a passagem dos relatos orais para a escrita é praticamente uma necessidade, pois esta tem a vantagem de “fixar, sob forma de um vestígio, aquilo que de outro modo é evanescente”. Dito isso, esses registros se fazem necessários para que possam ser lidos pelos pares, a fim de que ocorram reflexões e reescritas até que se chegue à versão final do documento narrativo a ser publicado.

O desafio, no caso desta pesquisa, consiste na escrita dos enunciados orais, pois o músico geralmente se expressa musicalmente, tocando, cantando ou compondo, e registrar aquilo que ele faz e como faz em processo de escrita é um grande desafio. Ao mesmo tempo, entretanto, tem-se a possibilidade de inovar com esse tipo de enunciado escrito. Por exemplo, para professores e profissionais que lidam cotidianamente com a escrita, esse procedimento parece ser mais fácil, o que não se pode dizer de músicos, que preferem se narrar tocando o seu instrumento, como é o caso dos coparticipantes.

Diante do desafio exposto, analisei a forma como registraríamos os relatos de experiência, uma vez que escrever não é uma linguagem tão usual entre nós,

músicos – a maioria prefere a utilização da linguagem musical, seja tocando, ouvindo ou escrevendo com códigos musicais. A esse respeito, tive a oportunidade de conhecer o professor Daniel Suárez, convidado para o II Simpósio de Musicologia da Universidade de Brasília, ocorrido em novembro de 2016. Foi nessa oportunidade que tive uma orientação especial do professor sobre possibilidades de uso da Documentação Narrativa com os violonistas.

Na ocasião, o professor falou-me da necessidade e importância dos relatos escritos, ressaltando, porém, que não precisavam ser necessariamente escritos. Daniel Suárez disse-me, em uma conversa informal, que o modo como iríamos registrar os relatos era um problema operacional e não epistemológico. Assim sendo, optamos por gravar os encontros e transcrevê-los, para que ficassem registrados e tivéssemos a possibilidade de fazer a Documentação Narrativa com as leituras, reflexões e reescritas dos relatos, seguindo nesse processo de pesquisa-formação-ação até a versão final dos relatos de experiência – aquilo que Pineau (2012, p. 161) chama de “escrita audiovisual”.

Depois disso e seguindo nos estudos e descobertas de procedimentos metodológicos, me deparei com os estudos de Abrahão (2008), que traz a videobiografia como fonte para esse tipo de pesquisa. Desse modo, entendi que os escritos audiovisuais, isto é, a videobiografia contribuiria para a pesquisa de maneira bastante positiva, pois com esta fonte é possível captar mais detalhes dos relatos de experiência dos coparticipantes, uma vez que temos acesso não apenas às nuances da voz, como em uma gravação apenas do áudio, mas também aos detalhes da expressão corporal, que enriquecem as compreensões do que e de como os sujeitos se narram com música.

Ao relatar, tocar e refletir, e voltar a tocar, isso poderá retroalimentar aquilo que Ricoeur (1994) chama de tríplice mimese, em que o objeto de estudo está prenhe de histórias incorporadas, de experiências vividas com a música, e o retorno narrativo sobre ela opera em uma reflexão às avessas, invertendo a ordem do tempo. Ao retomar os relatos na videobiografia, alcança-se a possibilidade de “rever” e mediante sua configuração narrativa oral ou tocada assinala-se a intersecção entre o que foi relatado tanto por quem ouve ou vê no vídeo o que produziu, quanto por quem faz os registros dessa Documentação Narrativa formativa, no caso, o pesquisador.

Por fim, ainda ao tentar trazer o processo de DNEM, em se tratando de pessoas imbricadas com a música, nesse caso os violonistas acompanhadores, acredito que o registro escrito e apresentado em pequenos vídeos traz à tona aquilo que nem sempre está dado ou é visível aos que se formam como violonistas acompanhadores. Nesse sentido, optei por continuar registrando os procedimentos para evidenciar os mais diferentes exemplos musicais que os coparticipantes trouxeram, na sequência, aos próximos encontros.

5 PROCESSO DE ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM TRÊS VIOLONISTAS ACOMPANHADORES

5.1 Vida-formação com música de Alessandro Borges

Neste tópico passo a descrever o segundo encontro com os violonistas acompanhadores, ocasião em que os coparticipantes da pesquisa relataram parte da história deles com a música, e a produção gerada a partir dele.

Devido à maneira como aconteceu o nosso primeiro encontro – com discussões muito fluidas e prolíferas –, pensei em trabalhar com um relato de experiência conjunto dos três violonistas acompanhadores. Porém, fui orientado pessoalmente pelo professor Daniel Suárez a fazer relatos individuais, devido à complexidade de se fazer apenas um relato coletivo.

Nessa direção, os violonistas acompanhadores abordaram, de maneira individual, como se deu o início de sua relação com a música: influências musicais, incentivos para ingressar na música, motivações para fazer música, bem como o seu desenvolvimento musical e o seu percurso como violonista.

Alessandro Borges relatou que recebeu bastante influência de sua família e cresceu em um ambiente musical, seja tocando ou ouvindo muita música regional, como a dos músicos e instrumentistas Elomar e Vital Farias. Ainda, nesse relato oral, Alessandro fez menção aos “papas da MPB”, como Chico Buarque e Caetano Veloso, mostrando aos demais coparticipantes que ele teve um “leque bem diversificado de audição musical”. Assim, sua entrada na música se deu naturalmente, pois cresceu nesse contexto de imersão musical. Alessandro também lembrou de um método desenvolvido por Shinichi Suzuki

em 1930 e fez comentários a esse respeito. Na filosofia musical citada, acredita-se que “a personalidade de cada pessoa, isto é, suas capacidades, suas maneiras de pensar e sentir, é polida e lapidada pelo treino e pelo ambiente”. (SUZUKI, 1994, p. 17 apud, LUZ, 2004, p. 09)

Ao trazer tais relatos, Alessandro fez referência a membros de sua família que tocavam instrumentos, dizendo que “todos”, nas palavras dele, eram “músicos de formação oral”. Ele conta que os tios tocavam instrumentos como o pandeiro, cavaquinho, violão e instrumentos de percussão. E, como relatou Alessandro, seu avô era o “grande mestre, então a gente aprendia a tocar para acompanhar meu avô”. (BORGES, DN, 2017, p. 03)

Podemos observar nos relatos orais de Alessandro que seu início na música e, conseqüentemente, em seu instrumento – violão – se deu a partir da música de tradição oral. Esse tipo de aprendizagem se desenvolve por meio de explicações orais dos mais vividos em uma relação, como bem lembra Alessandro, de mestre/aprendiz, bem como pela imitação. Recôva (2006) observa que a tradição oral de transmissão musical é responsável pela perpetuação de diversos elementos culturais. Nesse sentido, Queiroz (2014) salienta que essa prática de aprendizagem pela transmissão oral é abarcada pela audição, pela observação visual e principalmente pela vivência da prática musical, e ainda ressalta, refletindo acerca da educação musical, a necessidade de pensarmos o ensino da música “a partir de experiências reais, significativas e contextualizadas” (QUEIROZ, 2014, p. 675), características observadas na transmissão oral.

É possível compreender, por esse relato, o que faz de Alessandro, hoje, um professor de música na UnB que trabalha com disciplinas como música de tradição oral. Isso mostra, segundo Alheit (2006), que a aprendizagem é construída ao longo de toda uma vida e que o conhecimento musical que se ensina na universidade não está apartado da vida, ao contrário, tem uma imbricação com sua vida-formação. Nessa direção, Delory-Momberger, quando aborda sobre o movimento das histórias de vida em formação, ressalta que estas se fundamentam na “apropriação que o indivíduo faz de sua própria história quando faz a narrativa de sua vida”. Assim, a autora chama a atenção para outros saberes que não os já sistematizados nos ambientes educacionais formais, nomeados por ela de “saberes subjetivos e não sistematizados”, na

perspectiva do desenvolvimento de uma “concepção global da formação”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361)

Ao relatar que “assim que eu aprendi três acordes, eu já ia tocar com meu avô em festa junina” (Borges, 2017, p. 04), o coparticipante deixa claro aos demais como ocorreu a constituição de sua experiência, que vai se biografando nesse ambiente musical ao tocar com o avô em festas populares, mostrando seus primeiros momentos formativos em seu processo do vir a ser violonista acompanhador. Nessas práticas musicais com seu avô, a interação com pessoas e músicas dão visibilidade ao seu processo de apropriação e transmissão musical. A transmissão musical do avô de Alessandro se dá na prática. É, nos termos de Passeggi (2016), uma figura de “ancião”, de quem sabe, de quem tem experiência com aquele tipo de música nas interações socioculturais, de quem sabe como conduzir o outro para a outra margem do rio.

A metáfora do ancião utilizada por Passeggi (2016), da figura do balseiro e do próprio sujeito da experiência, nos leva a pensar que a relação desses sujeitos é permeada pela música, pelas escolhas e preferências musicais. O que os une e os retroalimenta é a música. Ao ter se apropriado de três acordes, o ancião vê esse potencial como um dispositivo musical que o conduzirá a outros elementos da música, que vai adensando e refinando a sua prática musical como instrumentista, no caso violonista. O balseiro pode ser compreendido como os conhecimentos musicais adquiridos pelo sujeito epistêmico, o sujeito do conhecimento, levando-o a se tornar com a apropriação e transmissão o sujeito da experiência, que, neste caso, no processo da Documentação Narrativa, Alessandro se narra como o sujeito (auto)biográfico.

A figura do avô em sua vida, como o ancião que tem os saberes referentes às festas regionais, abre caminhos para que ele próprio construa a sua história como violonista cujos repertórios e jeitos de tocar fazem com que ele se lance em uma aventura músico-biográfica, tornando-se um sujeito da experiência com música, contribuindo nesse processo de Documentação Narrativa com (suas) características e (suas) habilidades musicais na sua CEVA.

A partir da reflexividade e historicidade autobiográfica do narrador Alessandro Borges, é possível evidenciar um sujeito epistêmico, mas principalmente o sujeito (auto)biográfico, que se coloca em cena contando acontecimentos que não poderiam ser conhecidos se ele não os contasse,

salientando que a música de tradição oral vivida com o seu avô o torna aquilo que ele é e sabe fazer – ser violonista acompanhador, que tem como base a música de tradição oral.

Isso mostra que, na prática musical, não basta o fazer, mas é necessária a experiência de quem sabe como fazer ou como conduzir o outro e a si mesmo na travessia formativa com a música. É o que Passeggi (2008) chama de saber-poder fazer. E isso só se aprende na experiência da formação com a música e com o instrumento musical escolhido.

Desse relato de experiência trazido por Alessandro e reflexionado pelos coparticipantes podemos fazer uma analogia aos narradores tratados por Walter Benjamim (1994) e Passeggi (2016), quando trata da figura do balseiro no processo de formação. Nessa direção, configura-se na tríplice mimese as colunas que sustentam esse tripé: 1) Experiência do ancião; 2) Música de Tradição Oral; 3) Travessia do sujeito da experiência para se constituir sujeito músico-biográfico.

A música de tradição oral que Alessandro Borges traz é o que proporciona tomá-la como balsa que o conduz à outra margem, e nessa travessia, no tempo da experiência da travessia formativa e de práticas musicais como violonista, a música de tradição é o mote para a sua constituição como um VA. Portanto, procuraremos elucidar na travessia de Alessandro Borges as bases que sustentam a sua prática musical e profissional até os dias atuais, tendo a música de tradição oral como o fio condutor de uma vida com música.

Aos 12 anos, Alessandro teve aulas de música em uma escola – no Sesi de Taguatinga, cidade satélite do Distrito Federal. Mais tarde iniciou seus estudos de maneira formal na Escola de Música de Brasília, período em que teve acesso ao violão solo cuja base formativa se deu por meio da obra do violonista e compositor Dilermando Reis. Impressionado com o violão solo – que possibilita fazer acompanhamento e melodia ao mesmo tempo, sendo que até então sua única referência era o violão de acompanhamento –, relatou que a partir desses estudos sentiu-se motivado a querer tocar melhor, a conseguir executar aquilo que escutava de Dilermando.

Nesse momento, Alessandro se depara com um “novo mundo”, pois amplia seus horizontes a partir do contato com novos amigos e diferentes professores, percebendo que existe um mundo diferente do ambiente ao qual estava

acostumado. Ele traz tal compreensão ao relatar que “aí você vai para um aquário maior e vê que não é um peixe tão grande”.

A metáfora utilizada por Alessandro pode ser explicada ainda com Passeggi (2016), quando diz que a travessia feita pelo balseiro implica compreensões da complexidade que é a vida-formativa com música, pois são diferentes contextos, diferentes repertórios, diferentes modos de ouvir e tocar, diferentes mundos da vida que traz aproximações dos diferentes sujeitos por algo que os mantém, que é a música. A travessia, que parte de um lugar – um contexto familiar e bem regional, em que seu conhecimento musical era bastante valorizado até por sua pouca idade –, agora o leva a ter uma visão de si nesse atravessar, um atravessar pela experiência. Olhar para o que foi anteriormente gera forças para enxergar o que ainda poderá ser. O peixe pode não ser grande, tampouco o aquário, mas a visão de si se amplia e isso não é pouco.

5.2 Vida-formação com música de Agilson Alcântara

Esse fio condutor da constituição do sujeito da experiência em sujeito músico-biográfico pode ser mais bem compreendido com os relatos de outro coparticipante desta pesquisa. Trata-se de Agilson Alcântara, que relata como foi o seu início na música. Ele conta que se deu pela efervescência musical dos anos de 1980, quando vivera sua adolescência. Inspirado por artistas como Lulu Santos, Djavan, Chico Buarque, Tom Jobim, bem como novos artistas que apareciam nos movimentos como Tropicália e Bossa Nova, Agilson diz que “era meio inevitável você gostar”. (ALCÂNTARA, DN, 2017, p. 04)

Outro artista que o inspirou foi o guitarrista Pepeu Gomes, que ouvia no rádio. Agilson lembra que, nos primeiros contatos com o violão, ele já tentava fazer o que ouvia de Pepeu, mas percebeu que não era possível, naquele momento, executar o que escutava devido às dificuldades técnicas. Mas confirma a importância dessa fase para seu envolvimento com a música esclarecendo que “aquilo ali foi me dando uma certa fome de música”. (ALCÂNTARA, DN, 2017, p. 04)

Buscando na memória, Agilson lembra que, quando ainda criança, tentava fabricar seu próprio violão com pedaços de madeira, pregos e linhas de nylon, e

depois tentava tocar nele, embora não entendesse por que fazia isso ou de onde vinha essa vontade. Ao brincar de construir o seu instrumento musical, estava inerente nessa ludicidade a busca pela curiosidade epistemológica, ou seja, de conhecer como fabricar, como fazer a música acontecer através do instrumento construído.

Do meu ponto de vista como pesquisador, entendo que há uma finalidade nessa construção. O violão construído por ele seria, talvez, a possibilidade de ele poder externar o seu desejo em fazer música. A esse respeito, Marques (2016, p. 31) esclarece que, “para as crianças, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo que o brincar é o que as crianças fazem de mais sério”. Dito isso, é possível perceber que o brincar de fabricar o instrumento violão é um elemento da narrativa de Agilson que sustenta, nesse relato, a força da constituição de uma experiência.

Os relatos da sua experiência com música na infância seguem de forma linear nas lembranças trazidas pelo coparticipante da época da juventude. Ele conta que nos anos de 1980 havia uma efervescência do rock e era comum os jovens se reunirem para formar bandas. Os amigos se juntavam e a música fazia parte desses encontros. Inspirado nesse movimento musical e em “preferências musicais, a partir do meio social desses sujeitos em suas práticas e significado atribuídos à música” (Grossi, 2012, p. 56), nutre-se o desejo de Agilson de vir a ser um músico. (ALCÂNTARA, DNEM, 2017, p. 04)

Nessa época, Brasília tinha uma cena musical muito forte, marcada e conhecida pelas bandas de rock. E foi aí que Agilson compreendeu que o seu interesse pelo violão se deu “por causa da Legião Urbana, 82, 84 e 85, que foi a banda que deu esse pontapé. O Paralamas já foi antes, mas a explosão da Legião foi muito maior”. (ALCÂNTARA, DN, 2017, p. 06)

Agilson relata que era muito comum os adolescentes formarem bandas de rock. E, nesse envolvimento, estavam sempre aprendendo músicas uns com os outros, pegando instrumentos emprestados, trocando informações em um ambiente de aprendizagem colaborativa, motivados sobretudo por uma simples vontade de fazer música. O coparticipante compreende que essa fase foi crucial para o seu desenvolvimento como violonista acompanhador, pois, como bem observa, aprendia as músicas para tocar e cantar se acompanhando. Isso mostra as suas primeiras experiências com o acompanhamento.

Esse elemento constituinte como violonista acompanhador se deu de maneira tão forte na vida-formação com música de Agilson, que o coparticipante observa que isso está impregnado na sua docência de música como professor de violão desde o seu início no SESI – Serviço Social da Indústria de Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal, onde atuou por 16 anos.

Tal fato pode ser lembrado nas minhas narrativas formativas como violonista acompanhador trazidas no início deste trabalho. Incentivado por minha irmã, chamada Itamiran, a qual eu acompanhava como cantora, fui levado por ela até o SESI de Ceilândia para ter aulas com o professor Agilson. Desde aquela época, ele já era tido como referência de professor de violão e violonista acompanhador. Isso foi o que nos ligou nas escolhas e preferências profissionais. Entendo que a sua constituição como violonista acompanhador foi também o mote para o meu vir a ser.

Ao cruzar os relatos meu e dele, fazendo referência a uma época, como no caso do SESI de Ceilândia, vemos que as lembranças relacionadas às pessoas e aos lugares que nos formam podem nos levar também ao topoi biográfico, como bem fundamenta Delory-Momberger (2012). Para ela, os motivos recorrentes – neste caso, meu e dele – "tematizam e organizam a ação do relato agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência". A autora esclarece que no topoi construímos sentidos de si. Portanto, ao confrontar relatos de si entre os topoi, poderão ser evidenciados aspectos da constituição da experiência do violonista acompanhador, como é o caso. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-535)

Nesse sentido, as narrativas de Agilson se entrecruzam com as minhas quando faço referência à figura de minha irmã, entendendo "que, pela forma como nos relacionamos com a música, isto é, ela cantando e eu a acompanhando, ela tinha uma noção dos motivos para tal indicação" desse profissional para contribuir na constituição da minha experiência. O argumento dela foi de que "o professor era uma pessoa boa e agradável de se conviver, além de tocar bem". Tocar bem, para nós que convivíamos, estava relacionado a um conjunto de habilidades musicais que se requer de um VA. E essas habilidades foram reconhecidas por ela ao ver Agilson atuar no SESI como professor de música.

Dito isso, a partir do cruzamento dos relatos em uma retroalimentação das histórias de vida-formação com música, compreendo que o ponto chave é o violão de acompanhamento, pois estudar com um professor violonista acompanhador é o que pode se tornar um diferencial de seu trabalho como professor de violão.

Com o passar do tempo, Agilson foi percebendo que alguns professores começavam ensinando a melodia já no primeiro dia de aula. Porém, Agilson percebia nessa metodologia que os alunos aprendiam a reproduzir músicas e não conseguiam compreender o que tocavam. Diante disso, ele compreendeu que o trabalho com o acompanhamento poderia trazer ao aluno uma formação musical mais sólida, uma vez que, ao se acompanhar, ele adquire uma visão mais abrangente dos componentes da música.

O coparticipante acredita que, ao acompanhar-se, a pessoa tem uma maior possibilidade de compreensão musical, e a partir disso em alguns meses o aluno estará tocando diversas músicas, pois começará a compreender algumas características do VA. Esse relato poderá ser mais bem compreendido com a narrativa de Alessandro, que completa dizendo o seguinte:

Acho que quem aprende um instrumento de acompanhamento, e aprende dessa forma que você está falando aí, tem uma consciência musical maior, tem a possibilidade de desenvolver uma consciência musical maior. Porque o cara que toca instrumento melódico ele pensa só naquela melodia ali como o menino que você falou que estava tocando asa branca né, então o cara que está tocando acompanhamento ele pensa na cama harmônica e na melodia, e o sincronismo entre essas coisas. (BORGES, em ALCÂNTARA, DN, 2017, p. 08)

E nessas trocas de (in)formações entre: aulas gratuitas, dadas por um professor da época – Beto Maya, bem como conversas com seu irmão que gostava muito de música e hoje também é músico profissional e professor da Escola de Música de Brasília EMB – Contrabaixista Doni Alcântara, Agilson foi trilhando seu caminho formativo com a música até entrar na Escola de Música de Brasília. Motivado pelo irmão, que já estudava lá, teve aulas com vários professores, inclusive com Paulo André Tavares, objeto de estudo de Braga (2016).

Essas (in)formações, que coloco entre parênteses, têm o objetivo de dar destaque à etimologia da palavra. A palavra informação significa dar forma,

modelar. O prefixo “In” generaliza a formação, mas cabe dizer que o uso da palavra pode determinar que alguém contou algo sobre determinada coisa, mas também podemos destacar o que a pessoa faz com aquilo que ouve. Nesse sentido, cabem as reflexões de Morato (2009), de que na experiência formativa com música devemos ver os contornos, as molduras que nos (in)formam, nos (com)formam, e que no interior de cada uma dessas molduras está a formação. E, nesse aspecto, é possível considerar que as molduras que Agilson traz para retratar sua formação são contornadas por pessoas que o influenciaram, motivaram e, sobretudo, conduziram, de algum modo, ao seu próprio processo formativo como violonista acompanhador. Como bem lembra Nóvoa (2009), ninguém forma ninguém, nos autoformamos. Caberia então pensar que, se ninguém forma ninguém, ao menos oferece molduras, contornos, para que o sujeito possa abarcar sua formação acumulada.

Conforme o tempo passava, Agilson sentia uma maior necessidade de dedicação ao estudo da música. Para que pudesse se dedicar da maneira como acreditava ser a mais propícia para trilhar seu caminho na música, deixou seu emprego em um supermercado, e também abandonou os estudos na escola formal, dedicando-se inteira e exclusivamente à música e à sua formação musical. Seis meses depois, Agilson já começava a fazer seus primeiros trabalhos como violonista acompanhador, relatando que ficou bastante entusiasmado ao perceber que havia uma possibilidade de retorno financeiro, “sem saber que aquilo seria a minha vida”. (ALCÂNTARA, DN, 2017, p. 06)

Diante desse enunciado é possível pensar com Agilson Alcântara que o sujeito da formação é aquele que, nos termos de Jorge Larossa, adensado por Passeggi, é um sujeito que se “ex-põe”, que se lança na “aventura” de construir a sua própria história com a música. Ex-por significa ter atitude para se lançar para o novo, ter abertura para o essencial. Tornar-se, de certa forma, vulnerável e “sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos”. (PASSEGGI, 2016, p. 42). E, ao invés da “im-posição”, ou da “o-posição”, ou mesmo da “pro-posição”, se torna necessária essa ex-posição para termos a capacidade da experiência, para que mais coisas nos aconteçam, nos tocando e afetando nosso modo de constituição. (LAROSSA, 2002, p. 25)

Uma vez que o foco desta pesquisa é a constituição da experiência do violonista acompanhador, convém salientar que estamos lidando com algo que não está dado pela literatura da música com esse nosso olhar. Para Mundim (2009, p. 17), a formação do músico acompanhador “acontece na maioria das vezes de maneira empírica”. Mas, o que seria essa maneira empírica? Como tratar desse campo empírico da música como um espaço para fazer emergir teorias biográficas ou musicobiográficas?

Pensar a musicobiografia é, conforme Abreu (2017), compreender processos da vida-formação do sujeito com música. Segundo a autora, isso ocorre na problematização da dimensão das compreensões que o sujeito faz de si, no seu processo formativo implicado com a música em sua vida. Nessa direção, podemos pensar que a vida-formação com música do sujeito é o foco principal da aproximação epistêmica e metodológica entre (auto)biografia e Educação Musical. É o ponto de partida e o de chegada, que se retroalimentam.

A partir dessa aproximação entre os campos de investigação, entendo como Abreu (2017, p. 08) que a “musicobiografia é mais que um dispositivo de construção da ação de dar sentido para a relação da(s) pessoa(s) com a(s) música(s). Ela é o próprio sentido” da vida para os que se formam com a música. Não tendo como objetivo a formação de alguém em educação musical, a autora salienta que, com a musicobiografia, a ideia é compreender como os sujeitos vão desenvolvendo a “capacidade de tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com aquilo que apropriou na sua relação com a música”. (ABREU, 2017, p. 08)

Nessa perspectiva, e em busca da compreensão do processo de vida-formação com música, nas idas e vindas sobre si mesmo, retomo os estudos de Passeggi (2016, p. 82) que tratam da reflexividade autobiográfica como algo que se configura na “probabilidade de o indivíduo [...] voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou, até mesmo, que fracassa na difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida”. E isso, em uma reflexividade musicobiográfica, implica explicitar o que sente com a música, o que o fortaleceu, ou o que foi tido como fracasso na tarefa de (re)elaborar o que viveu, fez, experimentou ou produziu com a música. Nesse aspecto, só o sujeito que tem uma reflexividade musicobiográfica é capaz de religar o conhecimento

epistêmico construído com a música com o mundo da vida-formação com música.

Esta pesquisa se propõe a pensar para além desse empirismo já observado pela literatura da música e da educação musical, pois, para compreender como se dá a constituição da experiência do violonista acompanhador, se fez necessário, como lembra Delory-Momberger (2012), seguir os passos do sujeito, nos relatos de experiência, onde acontece a reconstituição da sua história com a música. É, portanto, um processo que incide a partir de um dispositivo da pesquisa-formação-ação, algo que é construído com o coparticipante e o pesquisador na narratividade (auto)biográfica. Como nos lembra Passeggi (2016), o sujeito, ao narrar sua experiência, [permeada pela sua relação com música], possibilita olhar para si mesmo, no episódio narrado, como um espectador e personagem “como objeto de reflexão e como ser reflexivo”. (PASSEGGI, 2016, p. 82)

Assim, a partir dos relatos de experiência dos coparticipantes da pesquisa e também com minha história narrada no início deste trabalho, a experiência do violonista acompanhador vai se constituindo com os vários episódios que acontecem durante sua vida. É um conjunto de experiências selecionadas pelo narrador para “ex-pôr-se” e dar forma e contornos à sua vida-formação com música.

5.3 Vida-formação de George Costa

Em correspondência à constituição da experiência de Alessandro e Agilson é que adenso aqui com os relatos de George Costa, outro coparticipante da pesquisa. Em sua vida formação com a música ele relata que, embora seu início na música não tenha acontecido muito cedo, sempre teve em casa um ambiente bastante propício à escuta. Teve em seu lar um ambiente permeado de muita música, onde seus pais “ouviam artistas como Originais do Samba, Adoniran Barbosa, Chico Buarque, Caetano Veloso, Pena Branca e Xavantinho, Dilermando Reis, entre outros”.

George relata que em sua casa havia um violão antigo de sua mãe, o qual tentou tocar quando mais jovem. Depois de muito insistir, conseguiu convencer

o seu pai, “um sujeito meio linha dura”, a reformá-lo, pois sentiu uma necessidade de tocar. Ele conta que seu pai era “linha dura” porque tinha certa preocupação com a sua formação e achava que a influência da música poderia prejudicar no desenvolvimento de sua educação escolar – escola de educação básica.

Foi assim que começou sua saga no aprendizado do instrumento, enfrentando desafios, ex-pondo-se na busca pelas suas escolhas e preferências diante da vida e do que ela, muitas vezes, “im-põe”, seja pelos familiares ou outras situações que possam emergir nos desvios sinuosos que a vida nos apresenta. Ele conta que, quando pegou um material antigo de violão que sua mãe possuía, a curiosidade pelo conhecimento musical se instalou. Porém, ele não conseguia compreender aquilo e “não sabia por onde começar”. O pai, que era muito resistente ao seu aprendizado musical, não quis colocá-lo em uma aula de música. Foi então, sem muito sucesso, que George tentou aprender algumas vezes sozinho, mas desistia devido às dificuldades.

Nesse sentido, George nos ajuda a pensar sobre de onde vem essa vontade de fazer música? A quem compete essa iniciação musical no instrumento? O que George nos mostra é que, muitas vezes, a resistência nos leva a um empoderamento de ser um inventor de si mesmo, encontrando seus próprios mecanismos internos para a sua constituição, no caso, como VA.

Foi na convivência com colegas de escola, na adolescência, que o coparticipante conta que retomou o seu interesse pelo instrumento. De acordo com ele, foi observando e trocando (in)formações com os colegas da escola que a sua formação com música começou a se delinear. O espaço escolar é um ambiente que favorece a aprendizagem, não apenas em sala de aula, mas no encontro do mundo da vida. É um espaço em que pessoas e músicas se encontram e nele há possibilidades da formação. Isso deu forças para que George iniciasse seus estudos com um professor particular.

As redes formativas com música são diversas: família, amigos, espaços escolares e não escolares. E a força dessas redes são mantidas pelos “nós ligantes” (Abreu, 2011, p. 95). Nesse sentido, Queiroz (2015), quando observa em seus entrevistados como se deu seu início com a música, captura nas memórias experienciadas que ele ocorre em espaços formativos diversos, e ressalta que, por estar presente em suas narrativas, mostra-nos que são

relevantes para seu processo formativo, “levando ao pensamento de que nesses caminhos iniciais o que fortalece a continuidade dos jovens na música pode estar galgado nas relações construídas e fortalecidas a partir das pessoas e das vivências musicais desses espaços”. (QUEIROZ, 2015, p. 98)

O coparticipante relata também que esse encontro da vida-formação com o seu primeiro professor foi de extrema importância, uma espécie de combustível para a sua dedicação à música e sua vontade de cada vez mais ir em busca de aprofundamentos que constituíram sua experiência com ela. Nessa fase, anos 1990, George relata que começou a formar bandas de rock e de pagode com os amigos. Esses dois estilos musicais eram o sucesso da época. E foi nessa época que aconteceu seu contato com o acompanhamento.

A esse respeito, George trouxe maiores esclarecimentos em seu relato, detalhando como se deu seu contato com o acompanhamento. Ele disse que, com o início dessas bandas, eles tocavam em churrascos, e nesses lugares de encontro de pessoas e música é que os contatos se ampliavam entre os diversos músicos, especialmente os cantores que necessitavam de acompanhadores ali, na hora. Assim, o lugar e a necessidade do momento abriam espaço para o desenvolvimento musical de todos, inclusive o dele, que ia se desenvolvendo no acompanhamento, pois tinha de aprender um novo repertório. Além disso, um músico acompanhador precisa estar atento a outras nuances nesses ambientes, como, por exemplo, as possíveis modulações inesperadas por se tratar de vários cantores, mudanças na forma musical a partir da interpretação de cada um deles, colocando-se em um nível alto de percepção capaz de compreender o que vai acontecendo e, ao mesmo tempo, executando um acompanhamento com o suporte necessário a cada melodista.

Em sua reflexividade autobiográfica, no momento da construção do relato dessas experiências formativas com música, na sua experiência do narrar, George destaca que o seu processo formativo se deu também observando as bandas profissionais da época. George conta que saía para escutar as bandas em *shows* em casas noturnas e, muitas vezes, devido à pouca idade, não podia entrar. Por isso, olhar... escutar... observar... foram elementos imprescindíveis para o seu desenvolvimento musical.

George relata que a observação sempre esteve presente em seu processo formativo, ver o que o outro faz e como faz, a fim de compreender suas estruturas

esquemáticas dos modos de progressões harmônicas ou suas maneiras de improvisar se tornaram elementos constitutivos de sua experiência como VA. No final do relato do coparticipante, sobre o seu início na música, ele traz a seguinte reflexão:

Não foi uma coisa assim: ah! eu quero me tornar um violonista acompanhador. A coisa vai acontecendo e quando você vê, caramba!... Já estou nessa posição de violonista acompanhador trabalhando profissionalmente, dando aula. No meio tempo também sempre... quer estudar um pouco de violão solo mas, no meu caso, eu sempre gostei muito de acompanhar, de estar por trás ali fazendo essa cama e tudo mais. Então, eu sempre busquei outros elementos até mais para alimentar esse lado de acompanhador mesmo. (COSTA, DN, 2017, p. 07)

Aqui, o coparticipante chama a nossa atenção para refletirmos que se tornar um violonista acompanhador não é uma opção que fazemos como quando temos que escolher qual curso superior iremos cursar, mas são as experiências constituintes que conduzem o sujeito nesse caminho. E isso não foi elaborado *a priori* como um estado consciente, tampouco premeditado. As escolhas são feitas, muitas vezes, sem nem mesmo o sujeito saber por que as fez, e quando se dá conta já está atravessado por aquilo e transformado naquilo que o constitui. E a vida faz sentido com isso, pois “a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa”. (LAROSSA, 2014, p. 48)

Seguimos compreendendo que se trata de uma série de eventos, de escolhas feitas ou não, de pequenos acontecimentos recorrentes, que vão conduzindo o sujeito no seu vir a ser, nesse caso, violonista acompanhador. Podemos pensar que a vida-formação com música é constituída como uma composição musical, como pequenas frases musicais que se juntam para dar forma à música. É uma analogia que nos remete ao sujeito que compõe, frase a frase, a narrativa de sua vida-formação com música. E, pensando com Araújo, “se compor é um exercício que aperfeiçoa o compositor, ele pode compreender seu processo e continuar a se inscrever em novas obras, em novas narrativas, em novos contextos”. (ARAÚJO, 2017, p. 117)

6 Especificidades do Violonista Acompanhador elencadas pelos coparticipantes da pesquisa

Ao analisar, no tópico anterior, as narrativas dos coparticipantes da pesquisa, sobre os seus processos de inserção na música, o envolvimento, interesse e formação como instrumentistas, foi possível evidenciar processos da constituição de sua experiência como violonista acompanhador. Foi nesse constituir-se violonistas acompanhadores que os coparticipantes da pesquisa elencaram em um dos nossos encontros da DNEM as especificidades que singularizam essa categoria de violonistas.

Ao rememorar, relatar e demonstrar no instrumento as características do violonista acompanhador, é perceptível que algumas não são exclusivas do músico responsável pelo acompanhamento, mas que tais características são necessárias para qualquer tipo de músico popular, como o conhecimento dos códigos musicais – como leituras por cifras –, formação de acordes e um bom ouvido musical. Esses são atributos comuns ao músico popular. Porém, o que foi perceptível nas rodas de conversa com os coparticipantes foram os seus olhares distintos como violonistas acompanhadores que são. Muito do que foi tematizado por eles já tem sido sistematizado nos estudos sobre música. Isso significou tentar explorar certa sensibilidade de escuta atenta para aquilo que estava sendo produzido nos relatos com certas nuances que só quem é VA consegue enxergar.

Na medida em que esses relatos orais se cruzavam entre si foi possível identificar que existem alguns acontecimentos que só ocorrem na interação entre acompanhamento e melodia, acompanhador e acompanhado, e que os coparticipantes, como violonistas acompanhadores que são, têm características próprias capazes de nos brindar com essa parte de sua formação que não está dada, mas, quando narrados, os relatos mostram o sujeito dessa experiência no processo da pesquisa-formação-ação. Os três coparticipantes da pesquisa chamaram a atenção, entre si, para a escuta atenta desses relatos. De forma unânime, sobressaiu-se a primeira dessas características, que consiste na necessidade de se ter um bom ouvido.

É sabido que a escuta e percepção dos músicos já foi identificada e estudada pela literatura, e está claro que todo e qualquer músico necessita ouvir:

a si mesmo, às notas, aos timbres, aos outros – quando toca em conjunto nas mais diversas formações, desde grupos de cultura popular a orquestras sinfônicas. No entanto, algumas características elencadas pelos coparticipantes são de caráter mais técnico e específico, como a ênfase em algumas levadas rítmicas que consiste em executar os acompanhamentos de mão direita de variados gêneros musicais, bem como conhecer a formação dos acordes com as mais diversas possibilidades de execução no violão. Ou, ainda, o conhecimento do repertório – especificamente das melodias –, a fim de utilizar a harmonia mais adequada. E, por fim, conhecer bem os idiomatismos específicos dos gêneros musicais que se propõe a executar.

Com essas informações aqui registradas, tentarei mostrar a visão dos VAs acerca desse modo de ouvir. Procurei evidenciar minúcias elucidadas por eles sobre o ouvir e o como ouvir, uma vez que esta, talvez, seja a grande habilidade musical desse tipo de profissional. São os modos como tais habilidades foram sendo desenvolvidas que trarão elementos para analisarmos as características que fazem parte da constituição de suas experiências como violonistas acompanhadores na escuta atenta de um saber ouvir.

Cordeiro (DN 2017, p. 07) observa que “o desenvolvimento do ouvido é importantíssimo para todo músico popular”. Alcântara (DN 2017, p. 09) relata sobre a importância da escuta, fazendo alusão a um diálogo em que “a melodia é a pergunta e a gente usa a harmonia como resposta [...]. Então, a gente precisa ouvir bastante e tentar ouvir e perceber o que se está precisando fazer naquela hora”. O desenvolvimento dessa habilidade de escuta intencional do violonista acompanhador ressalta uma escuta mais atenta à interpretação realizada no momento do fazer musical.

Nessa direção, muitas vezes, o acompanhamento se desenvolverá em um encontro musical inédito, ou seja, a música acontece com pessoas que nunca tocaram juntas, nem ensaiaram, e, geralmente, o VA fica sabendo qual música será executada ali, na hora. Por isso o VA precisa ter uma escuta atenta para fazer uma espécie de leitura, de escaneamento, a ponto de perceber as especificidades do intérprete e executar um acompanhamento quase personalizado. Isso faz com que, a cada apresentação, a partir da simbiose de pessoas e músicas seja gerado, inevitavelmente, um efeito de nova sonoridade, experimentada a partir da interação dessas pessoas.

Como nos lembra Pineau (2012, p. 139) com a tríplice aventura (auto)biográfica, a expressão de uma vida [como violonista acompanhador] e sua passagem para uma vida em grupo pelo que está se produzindo coletivamente tornam os efeitos vividos em experiências se assim forem narradas. Dito isso, o que nos interessa é essa terceira aventura, os efeitos do vivido como violonista acompanhador, pois são eles que, narrados e registrados na Documentação Narrativa deste trabalho, poderão aclarar na pesquisa o "sucesso vivido das duas outras aventuras". (PINEAU, 2012, 139-140).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o que permeia essa tríplice aventura (auto)biográfica na vida-formação de um violonista acompanhador é a escuta atenta. Costa (DN 2017, p. 07) relata que a escuta atenta é necessária ao VA da seguinte forma:

[...] porque eu acho que você sendo um acompanhador cara, você vai ter que primeiro saber escutar, como vocês já comentaram, também o conjunto para saber se colocar, para saber como é que você vai se adequar àquela formação, aquele tipo de música, àquela ocasião, com um bom ouvido também pois, muitas vezes, você se depara com situações inusitadas. (COSTA, DN 2017, p. 07)

Ouvir é um fenômeno humano, e o saber ouvir é carregado de intencionalidade, de uma escolha de como e para que se vai ouvir dessa ou daquela forma. Esse "saber" nos remete ao sujeito epistêmico que se configura em seus conhecimentos musicais, os quais o levam a saber ouvir, identificando aquilo que é necessário para executar dessa ou daquela forma. O sujeito biográfico é o sujeito do autoconhecimento, capaz de compreender-se e refletir acerca de suas próprias experiências, pois isso o ajuda a entender o universo musical e se compreender nele.

É nessa direção que Passeggi (2016) propõe uma travessia do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, uma vez que um não existe sem o outro, são como dois lados de uma mesma moeda. Sendo assim, não há possibilidade de ser moeda faltando um dos lados. Dito de outro modo, quando apropriados pelo violonista acompanhador os elementos constituintes da música que o levam a se constituir. Portanto, é possível pensar que, ao olhar para um si mesmo como um violonista acompanhador que se constitui com os conhecimentos adquiridos, torna-se possível relevar uma terceira face da moeda, ou seja, aquilo que poderá

ser entendido como a constituição da experiência. Isto é, o que está implícito, mas que só poderá ser revelado pela análise das narrativas (auto)biográficas.

Ao fazer a análise das narrativas (auto)biográficas é possível construir uma reflexividade autobiográfica em Educação Musical constituída com os violonistas acompanhadores. E esse modo como se constituem, principalmente pela escuta atenta na sua relação com pessoas e músicas, é que podemos enxergar essa terceira face, pois, de acordo com Abreu (2018), os modelos de análise (auto)biográficas estão calcados nas escutas que os sujeitos fazem de si mesmos. E é esse contexto que vale a pena desvendar, e não para além dele. Diante disso, o que interessa a um pesquisador da área de educação musical é perguntar, por exemplo: como o sujeito da narratividade (auto)biográfica constrói esse modo de escuta para trazer desses elementos constituintes a sua experiência para o campo da Educação Musical?

Tomando como referência o violonista acompanhador, podemos dizer que na escuta do sujeito epistêmico está a escuta do sujeito biográfico. A primeira já está consolidada, de certa forma, no músico popular, que possui como premissa a necessidade de se ouvir e ouvir os outros para fazer música. Nesse sentido, o que estamos tentando aqui é discutir uma escuta dotada de especificidades e singularidades que os VAs trazem à tona em sua atividade musical.

Os coparticipantes discutiram sobre acompanhamento ressaltando que é preciso seguir o executante da melodia no propósito de perceber e se adequar aos diversos acontecimentos, até inusitados, que podem ocorrer naquele momento, como mudanças de tonalidade, uma repetição que não estava prevista, ou mudanças rítmicas feitas pelo melodista, intencionais ou não, a que o VA precisa estar atento para se adaptar e fazer com que ocorram de maneira natural, não deixando perder a fluidez musical.

Sigo agora trazendo nesse processo de análise outras características apontadas pelos coparticipantes que acredito, de alguma forma, se relacionarem com a escuta. Apresento a partir de agora, com o intuito de traçar um paralelo com a escuta, características mais subjetivas do VA. São especificidades desse músico que só são desenvolvidas no processo de interação entre melodia e acompanhamento, acompanhador e acompanhado. É nesse momento de entrega para a atividade musical que o VA poderá se tornar sujeito da

experiência, exposto e aberto para o novo, em uma simbiose musical gerada por esse encontro que, por vezes, é inédito.

Nesse sentido, do ineditismo desse encontro musical, Alcântara (DN 2017, p. 09) salienta que em um primeiro momento se faz necessário “facilitar”, executar um acompanhamento claro que transmita segurança para o melodista. E, a partir disso, conforme a música vai acontecendo, o VA se coloca a escutar a melodia e compreender esse melodista, a fim de ir se adaptando às especificidades dele, para que aconteça “um desenvolvimento entre as partes, harmonia e melodia”.

É dessa maneira que o VA se coloca na música, com disposição de conhecer e compreender o sujeito que está acompanhando, a fim de executar um acompanhamento adequado para que a música aconteça. O coparticipante ressalta outra característica necessária para o VA, que é a criação, nomeada por ele como “criar sem cruzar”. Com o relacionamento entre o VA e o sujeito responsável pela execução da melodia, que vai se fortalecendo à medida que a música acontece, é que o VA vai percebendo as especificidades, limites, qualidades desse sujeito, para ir acompanhando-o.

Nesse momento, conforme a relação entre as pessoas – que são os sujeitos envolvidos com o propósito de fazer música – vai se fortalecendo, o VA tem a possibilidade de trazer novos elementos para essa atividade musical. São mudanças rítmicas, levadas diferentes, trocas de acordes com diferentes harmonizações que o VA lança mão com o intuito de contribuir para o resultado, que é fazer a música acontecer. É nesse sentido que o coparticipante aborda sobre o “criar sem cruzar”, pois o VA tem a possibilidade de criação sem, no entanto, perder o objetivo principal do acompanhamento musical, que é o de dar suporte à melodia e, conseqüentemente, ao sujeito que a interpreta, colocando-se numa posição tal para que o sujeito, o outro, seja o protagonista.

George Costa aponta outra característica importante que o VA precisa possuir: versatilidade. Ele observa que o VA se depara com diversas situações de formação instrumental. Nesse aspecto, ele se encontrará tocando com cantor(a) ou outro instrumento solista, com percussão, com baixo e bateria, com uma banda maior. Ou seja, são diversas situações a que o VA precisa estar atento para se colocar da maneira mais propícia para que a música aconteça. Isso pode ser aclarado com o seu relato:

É engraçado, eu sempre falo com o pessoal lá da escola de choro que, violonista é o cara que tem que ser muito, muito, muito esperto. Porque o solista vai com as músicas que ele sola. Ele sola aquilo ali e beleza! Se ele não souber ele fica na dele. Agora, o violonista vai acompanhar, se tiver cinco solistas em uma roda de samba, de choro, ele vai acompanhar todo mundo. Então, ele tem que saber! Tem que estar ali pelo menos ligado. Se ele não sabe a música ele vai ter que saber pescar de alguém ali. (COSTA DN, 2018, p. 08)

George ressalta que o violonista tem de "ser esperto", estar ligado, e isso traz uma perspectiva que estamos discutindo neste trabalho: a escuta do VA. Tal escuta remete-nos a um alto nível de percepção que o VA põe em cena para que a música aconteça, e isso é o que caracteriza a sua atividade musical cotidiana. Estamos compreendendo que é essa escuta que leva o VA a perceber as especificidades de cada intérprete, que o leva a elaborar um acompanhamento que contribuirá para que a música se presentifique.

Podemos observar também uma outra perspectiva acerca dessa versatilidade apontada por Borges (DN 2018), ao ressaltar que o VA precisa ter "sincronismo com o canto que é uma coisa que a gente não pensa nisso de forma muito sistemática. É uma coisa mais intuitiva". Corroborando com o que foi dito anteriormente, podemos dizer que são práticas tão comuns na vida do VA que, por estarem tão naturalizadas, não nos damos conta da complexidade e importância disso. Portanto, pensar essas especificidades do VA com as narrativas (auto)biográficas desses sujeitos requer tanto da parte do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa um gesto de "suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção [...] abrir os olhos e os ouvidos [...] escutar aos outros". (LAROSSA, 2004, p. 24)

Nessa direção, Costa (DN 2018) analisa certas complexidades de práticas naturalizadas e percebe que isso ocorre quando precisa ensinar para seus alunos uma levada rítmica, incorporada há muito tempo em seu repertório, que aprendera por imitação e repetição na oralidade. O coparticipante ressalta ter uma certa dificuldade em sistematizá-la para ensinar a outra pessoa e pensa: "como é que eu vou ensinar isso?" Borges (DN 2017) nos ajuda a pensar ressaltando ser este um momento formativo, pois "só de você sistematizar aquilo, colocar aquilo no papel ou mesmo de você parar e olhar o que você está fazendo para passar para o outro você já está aprendendo". Essa explicação do

coparticipante remete, exatamente, ao que está acontecendo nesse processo de pesquisa-formação-ação, em que os coparticipantes da pesquisa têm a possibilidade de narrar, pensar e reconfigurar suas próprias experiências.

Quando os VAs têm a possibilidade de narrarem suas próprias experiências, estes se colocam em posição de criar um afastamento de si para poder observar, analisar, questionar o si mesmo como um outro. As narrativas oportunizam ao VA colocar-se do outro lado da mesa, enxergando suas experiências sob um outro ponto de vista, ou, como diz Morato (2009), do ponto de uma vista. É assim que ocorre uma reconstrução de suas experiências, possibilitando uma interpretação dos sentidos e significados que os sujeitos atribuem às experiências que os constituem como VAs.

Sendo assim, podemos compreender o processo formativo da PFA como sendo uma formação em si mesmo, em que o sujeito se compreende em seu processo de (trans)formação, atentando-se “ao modo como o ato de narrar ressignifica sua experiência e como, uma vez ressignificada, incide sobre a reinvenção de si”. (PASSEGGI, 2011, p. 151)

Quando os sujeitos VAs se colocam na posição de pesquisarem a si mesmos, envolvidos no processo da PFA e dispostos a lerem, conversarem e pensarem sobre, colocando-se, de certo modo, a esmiuçar suas experiências para configurar e reconfigurar por intermédio dos relatos de experiências, isso poderá levá-los a tomarem uma outra posição sobre si e sobre suas ações, contribuindo para que, após esse processo, o sujeito tenha mais clareza daquilo que constitui suas experiências. Isso implica “poder sustentar uma interpretação narrativa de si mesmo e aventurar-se em uma reconstrução relatada da própria posição *na música como um todo* e da própria identidade como *violonista acompanhador*”. (SUÁREZ, 2005, p. 37, tradução minha, grifos meus)

O músico responsável pelo acompanhamento possui, segundo Rubio (2012), “capacidade de interação”, pois é inerente às suas atividades o contato com diferentes pessoas, as quais possuem personalidades diversas e especificidades únicas. Alcântara (DN, 2018) observa que, conforme essa interação aumenta, o VA tem mais liberdade para criar, ressaltando que há um certo perigo nisso, pois a partir desse momento no acompanhamento musical pode haver, por parte do VA, a inclusão de mais informações que o necessário para que a música aconteça.

Foi no momento da sua participação no processo da Documentação Narrativa que o coparticipante entendeu e esclareceu ser necessário que o VA se coloque em posição de perceber as notas da melodia para que, estrategicamente, possa escolher as notas dos acordes, para poder elaborar contracantos, pensando como melodias secundárias no intuito de enriquecer a música, característica esta que o coparticipante chamou de “somar economizando”. Com isso, ele justifica a necessidade de se ter um conhecimento minucioso e detalhado do repertório, mesmo sabendo que nem tudo é previsível, pois muitas coisas acontecem na hora em que se está tocando. É no estado de presença que buscamos conexões com as vivências para dar sentido àquilo que nos atravessa.

No relato de experiência produzido por Alcântara (DN, 2018), este finaliza esclarecendo que tudo isso precisa acontecer dentro de uma “condução clara”, a fim de se chegar a um resultado da música construída, pois é essa música que chegará aos ouvintes. E ressalta também que, para que tudo isso se torne possível, é preciso ter o que ele chama de “compromisso com a música, tem que acontecer uma soma e ninguém pode ficar acima dela”. (ALCÂNTARA, DN, 2018, p. 10)

Procurei, neste tópico, expor as características elencadas pelos coparticipantes da pesquisa no processo de DNEM como sendo inerentes ao VA. Foi possível separar essas características em dois grandes grupos: características objetivas e subjetivas.

As objetivas são características de cunho mais técnico já sistematizadas como sendo necessárias aos músicos, como a leitura de cifra e partitura, técnica de mãos direita e esquerda, conhecimentos de levadas rítmicas diversas, formação de acordes etc.

As características subjetivas são mais específicas do VA. Essas, muitas vezes, são já conhecidas como sendo necessárias aos músicos de uma maneira geral, mas tentei mostrar aqui que parece ocorrer uma interpretação especial feita pelos VAs na diferença dos significados e sentidos atribuídos por eles. São especificidades que acontecem na interação dos VAs com os sujeitos responsáveis pela melodia, que acredito terem relação direta com a escuta.

No que se refere ao processo de saber ouvir, Green (2000) chama a atenção para a escuta intencional, em que, em se tratando de músicos

populares, o ouvir se torna a maior técnica de aprendizagem, o que pode ser compreendido como uma característica desses músicos que permeia toda a sua vida, acompanhando-o em toda a sua atividade musical. Na escuta intencional, o músico a usa com a intenção de produzir aprendizagens; já na escuta atenta, o músico nem sempre tem como foco a intenção explícita de aprendizagem, embora isso ocorra, mas uma escuta de que o músico faz uso para reproduzir o que ouve, identificado pelo “tirar de ouvido”.

O que estamos tentando compreender aqui é o modo de escuta do VA. E, para isso, se faz necessário nos apropriarmos de algumas definições que podem trazer a riqueza do sentido e significado da escuta. Segundo Buarque (2018), “ouvir é a ação de perceber o sentido da audição, ou seja, todos os sons que são captados pelo ouvido”, já escutar é “ouvir com atenção, interpretando e assimilando os sons e ruídos que são captados pela audição”. Diante dessa definição, podemos pensar que ouvir remete ao sentido da audição, isto é, todos os sons que são captados pelo ouvido, desde ruídos a notas musicais. E escutar está relacionado a um modo de compreender aquilo que se ouve e, para isso, necessita-se de um processamento interno pelo sujeito daquilo que está sendo ouvido.

Sendo assim, para o VA o "ouvir" é muito mais do que perceber o som pelo sentido da audição, é se colocar em um nível de atenção tão alto a ponto de compreender a pessoa com a qual ele interage musicalmente. É mais que entender a melodia, é mais que entender a ação, é ser a própria ação. É compreender as nuances e especificidades de cada executante da melodia, os limites e possibilidades musicais de cada um, a fim de se colocar da melhor maneira possível na interação musical com o objetivo final de simplesmente fazer música.

Pensando na noção de acompanhamento a partir das compreensões de Passeggi (2010, p. 117), "o acompanhamento é uma participação não diretiva e se insere na ciência da mediação [...] é uma atividade prática que tem como propósito provocar mudanças desejáveis para a pessoa em formação e desejadas pelo sujeito". Isso não significa interferir, até mesmo pelo fato de que os dois, acompanhador e acompanhado, são sujeitos em formação. A intenção é que o coinvestimento do acompanhador possa "dar forma". Essa forma(ação) se define, sobremaneira, pela noção de cuidado e respeito mútuo de quem faz e

ouve a música, e de quem faz a música para ser ouvida. Assim, nessa mediação, no acompanhamento, cria-se, para além de um movimento de interação entre pessoas e músicas, "um saber-fazer com o outro", um movimento de apropriação interna. É uma relação que se tece entre quem acompanha e quem se deixa acompanhar. É um ato de musicobiografar-se.

Mas, como formar o acompanhador? A questão estimulante para o acompanhador é poder exercer influência e ser influenciado na e pela *performance* do músico que está acompanhando. Há, nesse aspecto, uma função musical que incide sobre a subjetividade do outro, uma vez que busca compreender o comportamento do músico naquela situação que se presentifica no momento em que está acompanhando. Nesse sentido, podemos dizer que o VA oferece contribuições pertinentes para a atividade musical performática do outro, assim como a ação da pessoa acompanhada afeta de alguma forma a *performance* do VA.

Trata-se de um saber-fazer com o outro de tal modo que, muitas vezes, um se antecipa sutilmente preparando a ação do outro. A materialização dessa ação no ato de tocar incide na constituição da experiência de ambos, uma vez que é um processo interativo e de socialização musical. É, portanto, no ato de acompanhar que se faz expandir, enriquecer e se reestruturar a função que o violonista acompanhador exerce. Importante lembrar que o que importa nessa relação com pessoas e músicas é o modo como se acompanha, como se executa, cuidando do outro para que a partir dessa relação a música aconteça. É um cuidar para que, nessa conexão entre pessoas e músicas, os efeitos vividos com a música se tornem elementos para a constituição de experiências.

Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e com os estudos de Passeggi (2010) é possível tomar como questão central: como você se tornou um violonista acompanhador? As possíveis respostas estão na descrição das práticas sociais do grupo, como é o caso, dos três violonistas acompanhadores coparticipantes desta pesquisa. Aí incide a possibilidade de admitir que há um modo específico de se tornar violonista acompanhador, uma vez que "uma pessoa totaliza nela o universal singular" (p. 121).

É dessa fonte que emergem temas de interesse para estudos sobre ou com violonistas acompanhadores para pensar "formas de ser" como uma possível contribuição para os fundamentos da educação musical. Essas fontes

emergem das vidas narradas. Sendo assim, a Documentação Narrativa busca no campo da investigação-formação-ação aquilo que é próprio ao que foi tematizado. Os coparticipantes "motivam-se a complementar as informações do outro, rever seus pontos de vistas". Portanto, contar sobre a constituição de sua experiência como violonista acompanhador "significa dar forma ao que antes não tinha". E, "para que os rascunhos de si" se tornem visíveis aos olhos do seu autor, do coparticipante, é necessária a mediação de instrumentos semióticos, para tomar corpo e se objetivar. (PASSEGGI, 2010, p. 122)

A vida transformada em narrativas com música "é passível de interpretações mais acuradas" (p. 123), pois é sobre o modo como praticam música e acompanham outros que fazem música que podem vir à tona minúcias daquilo que não está dado, mas é praticado. Como em todas as profissões, podemos fazer uma analogia de que só quem é violonista acompanhador sabe expressar de forma precisa os detalhes dessas especificidades, dando sentido à sua experiência, materializada na forma de tocar e acompanhar. Consiste, portanto, em uma "expressão bem formada" sobre tal atividade profissional. Dito isso, o que nos interessou nesta pesquisa foi voltar o olhar para a natureza dos suportes semióticos das narrativas com música, socialmente estruturada em função de parâmetros estéticos que identificam o violonista acompanhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei a escrita dessa dissertação narrando minhas próprias experiências a fim de refletir e compreender como tem acontecido em minha vida a trajetória com a música, mais especificamente a minha constituição como violonista acompanhador, dando forma ao acompanhamento musical que permeia todo o meu trabalho. E foi isso que me instigou a fazer uma pesquisa sobre esse perfil de músico com narrativas (auto) autobiográficas, começando com o meu próprio relato de experiência.

Inspirado num primeiro momento nas ideias de Josso (2004), quando fala que “as escritas de si possibilitam explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida”, permitindo que a utilização das experiências pessoais se torne um recurso para reflexão, tomei como ponto de partida compreender a minha própria constituição da experiência como violonista acompanhador.

Assim, comecei a ver, a partir da minha história narrada, que não me tornei violonista acompanhador na escola de música, nem nos cursos pontuais que fiz, nem nos cursos de verão, tampouco na universidade, mas em uma conexão com as várias instâncias formadoras, quer sejam institucionais ou não. Nessas figuras de ligação fui me constituindo como VA durante toda a vida, a começar pelas primeiras experiências musicais com minha irmã até as experiências como profissional, atuando no acompanhamento musical com cantores e instrumentistas diversos. Na fase atual, poderia começar minha narrativa do vir a ser pesquisador nesse processo formativo tão rico e intenso que se faz nos cursos de pós-graduação [mestrado].

Nos deparamos com autores que nos formam. E com eles vamos nos apropriando de conceitos durante todo o processo. São gigantes que, além de servir como incentivo para a formação, contribuem epistemologicamente para o empreendimento da pesquisa. Mas essa é uma conversa que não se encerra neste texto, mas terá continuidade em outros textos, outras histórias, outros relatos, outras constituições de outras experiências...

A literatura me mostrou as pesquisas que existem sobre o violão de acompanhamento e me ajudou a compreender que várias delas estão mais preocupadas em investigar grandes nomes que se inscreveram na música pelo

acompanhamento, dando ênfase na análise bibliográfica e musicográfica, ou seja, no que foi produzido por esses profissionais durante sua carreira.

Nosso interesse maior focou-se em como uma pessoa se torna um VA. Os conceitos que fundamentam a pesquisa (auto)biográfica, juntamente com a abordagem da Documentação Narrativa, mostraram-nos a riqueza de trazer a vida do sujeito para a pesquisa científica, bem como a possibilidade de tratarmos de saberes que não são comumente abordados na academia por não estarem em ambientes educacionais formais, que são os saberes subjetivos e não sistematizados, pensando-se assim uma formação global que acontece durante toda a vida-formação com música.

Nessa direção, entendo que esta pesquisa promove um abrir-se para o outro quando a educação musical se abre para a (auto)biografia, contribuindo para pensarmos a pessoa para além de sua produção artística – que tem grande relevância. Pensar essa aproximação epistêmica e metodológica de áreas autônomas é um convite a compreender, no nosso caso, o que leva esse sujeito a se tornar um profissional, ou seja, o vir a ser VA. Então, a ideia da composição com o outro ajuda a mostrar o violonista pela música e a (auto)biografia nos ajuda a pensar a sua constituição, o seu processo de vida-formação com música.

A partir da complexidade da educação musical, podemos pensar uma proposição de inserção do sujeito no processo científico para que ele se torne de fato o centro das pesquisas, e essa compreensão nos faz refletir para além de levar em consideração suas músicas. Passamos a entender que, usando as palavras de Antônio Nóvoa, só ele é capaz de transformar os conceitos em formação, mostrando-se, talvez, o único capaz de dar conta da complexidade da formação, como gestor das diversas instâncias formadoras que tecem uma rede formativa.

Na DNEM, os sujeitos da pesquisa mostraram que os VAs possuem uma escuta musical que tem algumas especificidades e peculiaridades. Em sua atividade musical, muitas vezes o VA não conhece o repertório a ser executado nem mesmo o próprio cantor, ou seja, é uma situação completamente nova. Ele se coloca em uma situação de abertura naquele momento, a fim de compreender o que aquela pessoa irá trazer na sua narrativa musical para, a partir disso, saber-poder dar a resposta mais apropriada àquela situação musical.

Diante disso, é fato que o VA necessita compreender esse sujeito em suas especificidades, suas limitações, suas habilidades, para, assim, poder propor um acompanhamento adequado, personalizado àquela pessoa, no intuito de gerar nessa simbiose um produto musical que será ouvido e apreciado por outras pessoas. Podemos pensar, então, em uma tríade que se fundamenta na escuta: primeiro a escuta do VA, que se (ex)põe, se abre para o outro na compreensão de sua narrativa musical; a escuta do cantor(a), ou instrumentista melódico que está a cargo da melodia, que recebe a resposta do VA que dá segurança, ou não, mas que contribui ao interferir na sua interpretação; e a terceira, que é a escuta do público que recebe essa interação, essa simbiose, em forma de música, em que não há mais acompanhamento e melodia, acompanhador e acompanhado, apenas música.

O VA se transforma no inventor de um discurso musical gerado a partir da junção de duas narrativas musicais, a narrativa de pergunta do intérprete com a narrativa de resposta do VA, que gerará uma terceira narrativa da união dessas duas partes. A invenção do discurso ocorre porque, a cada novo intérprete e a cada novo acompanhador, temos novas narrativas musicais que gerarão novos discursos.

Esta pesquisa traz como proposição, a partir desse tripé e da fonte que incide sobre a DNEM feita com os VAs, certa ampliação do conceito de escuta, qual seja: *Escuta Musical (Auto)biográfica*. Nela e com ela, o VA, bem como os demais músicos, professores e estudantes de música, podem ter uma percepção múltipla e plural que vai além da escuta musical. É, pois, um nível de percepção mais profundo, que possibilita compreender nuances do intérprete e de outros que, porventura, venham a fazer música em (com)junto.

Essa tríade da escuta amplificada para a *Escuta Musical (Auto)biográfica* (EMA) aponta, nesta pesquisa, para uma nova categoria de VA. Com esse modo de escuta, o VA se configura e reconfigura abrindo-se para compor *com* o outro, focando nos feitos e nos efeitos produzidos, evidenciando assim resultados gerados da interação com narrativas musicais, compreendendo certas habilidades e limitações do intérprete a ponto de criar um acompanhamento personalizado.

Retomo aqui a nossa questão de pesquisa: Como se dá a constituição da experiência do violonista acompanhador? Compreendemos que a experiência

do violonista acompanhador se constitui pelas vivências e práticas musicais que ocorrem em sua vida, baseada em fatos e acontecimentos que o tocam, o atravessam. Isso vai gerando suas experiências como VA, mas nem toda experiência pode ser entendida como constituidora, porque as que os constituem são as que ele escolhe, intencionalmente, as instituir aquilo que diz, que narra, que o torna próprio, que o legitima. Ou seja, por meio das narrativas (auto)biográficas, ele mostra – e se mostra no relato – como faz e como fez para isso se tornar experiência. O violonista narrador, portanto, faz uma espécie de seleção das experiências que fizeram diferença na sua história de vida-formação com música.

Podemos observar isso na narrativa de Costa (DN, 2017, p. 07), quando ele próprio analisa que “não foi uma coisa assim: ah! eu quero me tornar um violonista acompanhador. A coisa vai acontecendo e quando você vê, caramba, já está nessa posição de violonista acompanhador trabalhando profissionalmente”. Acredito que a força dessa análise do sujeito acerca de como se tornou um VA está na afirmação: “a coisa vai acontecendo” e que, amalgamado a essa narrativa, está o seu processo de formação na música como VA. Talvez isso seja uma forma de abstração, de síntese do seu processo de vida-formação com música, o que mostra, no meu entendimento, que ele está atento ao modo como “a coisa vai acontecendo”. Dito na perspectiva de Delory-Momberger (2012), é um sujeito que vai acompanhando nos seus rastros a sua “autoria”, dando vazão, ou o efeito, da constituição da sua experiência como VA.

Por estarmos tratando de um saber que não está dado nem sistematizado, temos a clareza de que a Documentação Narrativa nos ajudou, uma vez que um de seus objetivos consiste em tratar de saberes a partir da prática, diminuindo certa distância que há entre o que se pesquisa e o que se faz e fez, aproximando o mundo da ciência com o das práticas musicais e compreendendo, em nosso caso, o universo da formação do VA na perspectiva deles ao descrever detalhes de suas práticas e experiências, fazendo emergir como o VA traz à tona a construção da sua realidade autobiográfica.

A partir da DNEM, identificamos pontos em comum na formação dos coparticipantes da pesquisa, aspectos basilares de sua formação que, embora tenham trilhado e construído trajetórias distintas na música, aparecem como pontos comuns. Percebemos, por exemplo, a utilização das revistas com

músicas cifradas, como ocorre hoje em dia com os *sites* como o *cifraclub*. No caso dos três sujeitos e também no meu caso, essa ferramenta contribuiu para o processo do vir a ser VA. Esse tipo de cifra contém a letra da música e os acordes, não se sabendo, por exemplo, a levada a ser executada ou mesmo a duração de cada acorde, o que induz o VA a desenvolver a sua própria habilidade de percepção musical, encontrando nesses meandros artifícios para que a música aconteça.

A observação e o aprendizado na oralidade também acontecem, no contato com músicos mais experientes, familiares ou colegas de escola, e os coparticipantes relataram a experiência de como aconteceu esse tipo de aprendizagem em seus processos de vida-formação com música.

Pude compreender nesta pesquisa que, talvez, o nosso grande achado seja uma categoria especial de escuta – a qual chamei de *Escuta Musical (Auto)biográfica* –, na qual encontrei especificidades com as narrativas dos VAs. Tal entendimento me leva a pensar que acompanhar é seguir o sujeito em sua execução musical compreendendo suas nuances, características, subjetividades, habilidades e limites para, a partir disso, conceber um acompanhamento que o conduza, de fato, pelo caminho que ambos trilharão juntos. Esse caminho se dá por um tripé narrativo, qual seja: a narrativa do intérprete, a narrativa do VA, que se juntam para se tornar uma terceira narrativa musical, a que será ouvida por outras pessoas, as quais lhe atribuirão significados cujos efeitos vão gerando outros sentidos, podendo inclusive trans(formá)-las em outras gênesis narrativas com a música.

Se tomarmos essas compreensões a partir e com os VAs, podemos transpor o conceito de acompanhamento para além dessa relação de VA e cantor/instrumentista melódico pensando apenas em acompanhador e acompanhado. Nesse sentido, podemos sobrepor tal conceito para sujeitos em formação musical, objetivando, com isso, contribuir com novos olhares para o objeto de estudo da educação musical.

Diante disso, penso que essa transposição do conceito de acompanhamento pode contribuir com o campo investigativo da educação musical e das práticas educativo-musicais quando pensamos, por exemplo, em um ensino mais tradicional, na relação professor/aluno, tendo o professor como acompanhador e aluno como acompanhado. No caso aqui discutido, o professor

lançaria mão da *escuta (auto)biográfica* para acompanhar seu aluno, compreendendo-o como pessoa em formação, colocando-se em posição de compreender essa pessoa, seu universo, suas peculiaridades, limitações e potencialidades para, a partir disso, mostrar possíveis caminhos a serem trilhados por ele com o propósito de contribuir de maneira coerente na sua trajetória de formação musical. A isso, poderíamos denominar como categoria de *professor acompanhador*.

Nessa direção, temos como exemplo de *professor acompanhador* Paulo André Tavares, um importante professor de violão no cenário brasileiro com quem tive aulas e que, recentemente, tornou-se objeto de estudo em uma pesquisa de mestrado (cf. Braga, 2016). Minhas experiências com ele e os resultados desta pesquisa mostram que a força da aula em grupo e das práticas de conjunto estava no modo como ele acompanhava seus alunos e se deixava acompanhar. Ele fazia questão de que as práticas musicais fossem em conjunto, ou seja, acompanhadas. Lembro que o PA se mostrava sempre muito preocupado com seus alunos, tanto no aspecto musical quanto na realização pessoal de seus alunos com a música. Ele conseguia enxergar, a partir de nosso desenvolvimento com a música, caminhos para uma possível vida profissional dentro dessa área. Ou seja, como professor acompanhador, ele percebia os pontos fortes de cada um para, então, encontrar a melhor forma de nos orientar em direção à profissionalização na área da música. Isso, incondicionalmente, fez parte da minha vida formação como violonista acompanhador.

Tanto é verdade que o empreendimento desta pesquisa se deu a partir de inquietações do meu próprio processo de vida-formação com música e minha constituição como VA. Tal sentido se faz em saber-poder compreender que o vir a ser VA, antes de mais nada, consistiu em entender como me tornei um violonista acompanhador e, por esse motivo, tratei aqui da força do acompanhamento musical na perspectiva de violonistas acompanhadores.

É sabido que, em se tratando de música popular e das diversas formações que podem acontecer na música popular, o VA não é o único responsável pelo acompanhamento, havendo outros instrumentistas responsáveis por essa função – como pianistas, baixistas, bateristas, percussionistas, cavaquinistas, dentre outros. Nesse sentido, este trabalho abre vertentes para que outros instrumentistas que trabalham com o acompanhamento, ou como

acompanhadores, possam trazer para o conceito do acompanhamento musical os seus olhares e as especificidades que lhes são inerentes.

Diante do exposto, seria de grande valia em pesquisas sobre processos formativos do músico acompanhador, como algo que pode contribuir e adensar esse conceito, trazer para o mundo científico o olhar de instrumentistas acompanhados – cantores ou instrumentistas melódicos –, suas compreensões sobre o acompanhamento, analisando como é ser acompanhado, como o acompanhamento contribui para sua *performance*, mostrando que as potencialidades desse tema se fazem presentes tanto na vida de quem acompanha como na de quem é acompanhado.

A Documentação Narrativa empreendida proporcionou identificar especificidades do vir a ser VA a partir dos relatos de experiência dos três coparticipantes da pesquisa. Foi possível compreender que o sujeito vai se tornando VA com os episódios e eventos que permeiam o seu processo de vida-formação com música que transformados em narrativas da experiência contribuem para a constituição de sua experiência.

No processo da Documentação Narrativa os coparticipantes da pesquisa apresentaram e demonstraram saberes inerentes ao Violonista Acompanhador, elencados neste processo dissertativo, e também no *ebook do violonista acompanhador* (<https://app.trakto.io/doc/edsonarcanjoviola/square-ebook-1?preview=true>), anexo 2. Neste aplicativo está disponível o ebook do VA produto oriundo da Documentação Narrativa. Tal ebook contém os vídeos dos encontros com os coparticipantes da pesquisa que foram publicados no *youtube*, como forma de publicação da Documentação Narrativa e de ter a dissertação em outro formato, além desse documento escrito.

Compreendi que nem todos os saberes destacados por eles são específicos do músico responsável pelo acompanhamento, nem do violonista, mas do músico popular em geral. A questão central consiste no olhar do VA para esses saberes. Esse olhar nos inspirou na sistematização de um decálogo de saberes do VA, decálogo esse que poderá ser melhor explorado e teorizado em trabalhos futuros.

O princípio geral do VA trata-se de um **saber-fazer com o outro**, o que implica em:

1) Saber escutar: Ter uma escuta atenta ao que está acontecendo, às nuances da melodia, às especificidades do melodista, à execução performática elaborando um acompanhamento adequado à cada situação.

2) Saber se adequar: Moldar-se à diferentes intérpretes e diversas formações instrumentais adequando-se para que a música aconteça, objetivando elaborar um acompanhamento apropriado à melodia para que o fazer musical ocorra de maneira fluida, sem choques e divergências entre melodia e harmonia.

3) Saber criar: Lançar mão da criação, executando um acompanhamento musical adequado a diferentes intérpretes, sendo alguns mais experientes e seguros do que outros.

4) Saber se colocar: Submeter-se à melodia e, conseqüentemente, à pessoa responsável pela melodia, criando um acompanhamento personalizado àquela pessoa.

5) Saber somar economizando: Cumprir o objetivo de fazer música compreendendo que, muitas vezes, a melhor maneira de contribuir é deixando de tocar, de fazer o seu som, priorizando os silêncios.

6) Saber pescar as especificidades: Atentar-se aos detalhes advindos do intérprete no ato da execução, observando suas habilidades, potencialidades, nuances e limites.

7) Saber improvisar: Organizar de forma fluida o encontro das narrativas musicais dos envolvidos na execução musical, pois situações inesperadas podem ocorrer.

8) Saber antecipar: Estar um passo à frente do intérprete prevendo o seu caminho melódico.

9) Saber interagir: Exercer uma ação mútua resultando na tríade de narrativas musicais dando condição para que a narrativa do VA interaja com a narrativa do melodista, configurando uma simbiose dessas duas gerando uma terceira narrativa nesse caminho trilhado que é aquela reconfigurada pelos ouvintes.

10) Saber conduzir: Poder obter, pela tríade de narrativas musicais, compreensões de que não há mais acompanhador e acompanhado, acompanhamento e melodia, apenas música.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da Educação Musical: Um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*, Programa de Pós-Graduação em música, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

_____. A Construção da Educação Musical no Distrito Federal: Histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica.

_____. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Música. 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. *Educação*, Santa Maria, v. 39, p. 13-26, jan. /abr. 2014.

_____. Práticas de formação continuada de professor: o seminário de investigação-formação como lugar de aprendizagem e (re)invenção de si. In. PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Rio Grande do Norte: Paulus, 2008. p. 157-171.

ALHEIT, Peter. Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: (Org. ILLERIS, Knud), *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 138-152, 2013.

_____. Biografização como competência-chave na modernidade. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul. /dez. 2011.

_____. Processo de formação e aprendizagem ao longa da vida. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. Construindo sentidos na Educação Musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CESAM. *Dissertação de mestrado*. PPG – MUS/UnB, 2017.

AZEVEDO PY, Bruno Maia de. A Harmonia na Música Popular Brasileira: reflexões sobre a prática e teoria da harmonia e seu desenvolvimento através da canção no século XX. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2006.

BASTIAN, HANS Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Revista Em Pauta*. V. 11, n.º 16/17. Abril/Novembro, 2000.

BRAGA, Eudes de Carvalho. "O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na Escola Parque 210/211N. 2014". *Encontro Regional Centro-oeste Da Associação Brasileira De Educação Musical*, vol. 12, 2014.

_____. "A trajetória profissional do professor de violão popular Paulo André: um estudo com entrevistas narrativas." *Dissertação de mestrado*. PPG – MUS/UnB, 2016.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 7-16, mar. 2007.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LAROSSA, J. et. al. *Dêjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

COUTEIRO, Clidiney de Amorim. "O violão de 8 cordas como instrumento acompanhador do canto popular brasileiro " *Dissertação de Mestrado*. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. "Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica." *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, n. 51 (2012): 523-740.

_____. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINGO, José Contreras. Relatos de Experiência, Em Busca de un Saber Pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan/abr. 2016.

GROSSI, Cristina de Souza. "Preferências na música popular e suas implicações para a aprendizagem musical." *Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA* v. 13, n. 01, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. "*Experiências de Vida e Formação*." São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR, José Jarbas Pinheiro Ruas. Nova Arte de Viola: Contextualização histórica e análise crítica de um tratado setecentista. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação da Escola de música da Universidade do Rio de Janeiro, 2013.

KUBOTA, Yuriko. The nature of professional accompanists and their roles: Performing with musical excellence and enjoying communicative interaction. *International Symposium on Performance Science*. University of London, UK, 2009.

LAROSSSA, B. J. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência." *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19 (2002): 20-28.

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção experiência e sentido.

MUNDIM, Adriana Abid. "Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal." *Dissertação de Mestrado*. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

PASSEGGI, M. C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & V. B. SILVA, (Orgs.), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (pp.103-130). São Paulo: Cultura Acadêmica.

_____. "A experiência em formação." *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2 (2011): 147-156.

_____. Memórias de Pesquisa-Formação: Cenários, tempos, personagens e enredo. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, 100 Tatyana M. N. (Org.) *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 27-42, 2008.

_____. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v.41 n.1 p. 67-83, jan/abr. 2016

PELLEGRINI, Remo Tarazona. "Análise dos acompanhamentos de Dino sete cordas em samba e choro." *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. "Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto." *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

_____. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Revista do ppgartes*, ica, uspa, n. 01, fev. 2015.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*. V. 14, n. 03, p. 102-110, set-dez, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo S." O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea." *Dissertação de Mestrado*. Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

_____. "Oficina de violão da escola de música da UFBA." In: Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical, XIII, 2004, Rio de Janeiro: *Anais... do XIII Encontro /Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, ABEM, 2004.

QUEIROZ, Andréa Matias. Experiências Formativas de Jovens Instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação de mestrado*. PPG – MUS/UnB, 2015.

RECÔVA, Simone Lacorte. Aprendizagem do Músico Popular: Um processo de percepção através dos sentidos? *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2006.

RÚBIO, Isolda Crespi. A Influência do Pianista Acompanhador no Percurso de Aprendizagem Musical dos Estudantes de Instrumento. *Dissertação de Mestrado*. Escola das Artes, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2012.

SILVA, Samuel da. "O violão acompanhador: os arranjos do disco Afro-Sambas de Paulo Bellinati e Mônica Salmaso." *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SUÁREZ, Daniel H. "La documentación de experiencias pedagógicas. La indagación-ación del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes." *VII seminário redestrado nuevas regulaciones em américa latina*, Buenos Aires, julho. 2008.

_____. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, 2005. Documento disponível em < <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf> >

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

_____. A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como estratégia de pesquisa-formação-ação de docentes. In. PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Rio Grande do Norte: Paulus, 2008. p. 103-121.

TABORDA, *Violão e identidade nacional: Rio de Janeiro, 1830-1930*. Civilização Brasileira, RJ, 2011.

ANEXO 1

Projeto de extensão: *A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical*

Universidade de Brasília

Decanato de Extensão

Proposta de Ação de Extensão: 57648

Passo 1

Identificação

Título:	A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical
Tipo da ação:	Projeto
Editais:	FLUEX
Ações vinculadas:	Não informado
Unidade geral:	Instituto de Artes
Unidade de origem:	Departamento de Música
Carga horária:	120h00
Estimativa de Participantes:	30
Data de início:	25/08/2017
Data de término:	29/06/2018
Área Temática:	Educação
Periodicidade:	Anual
Abrangência:	Estadual

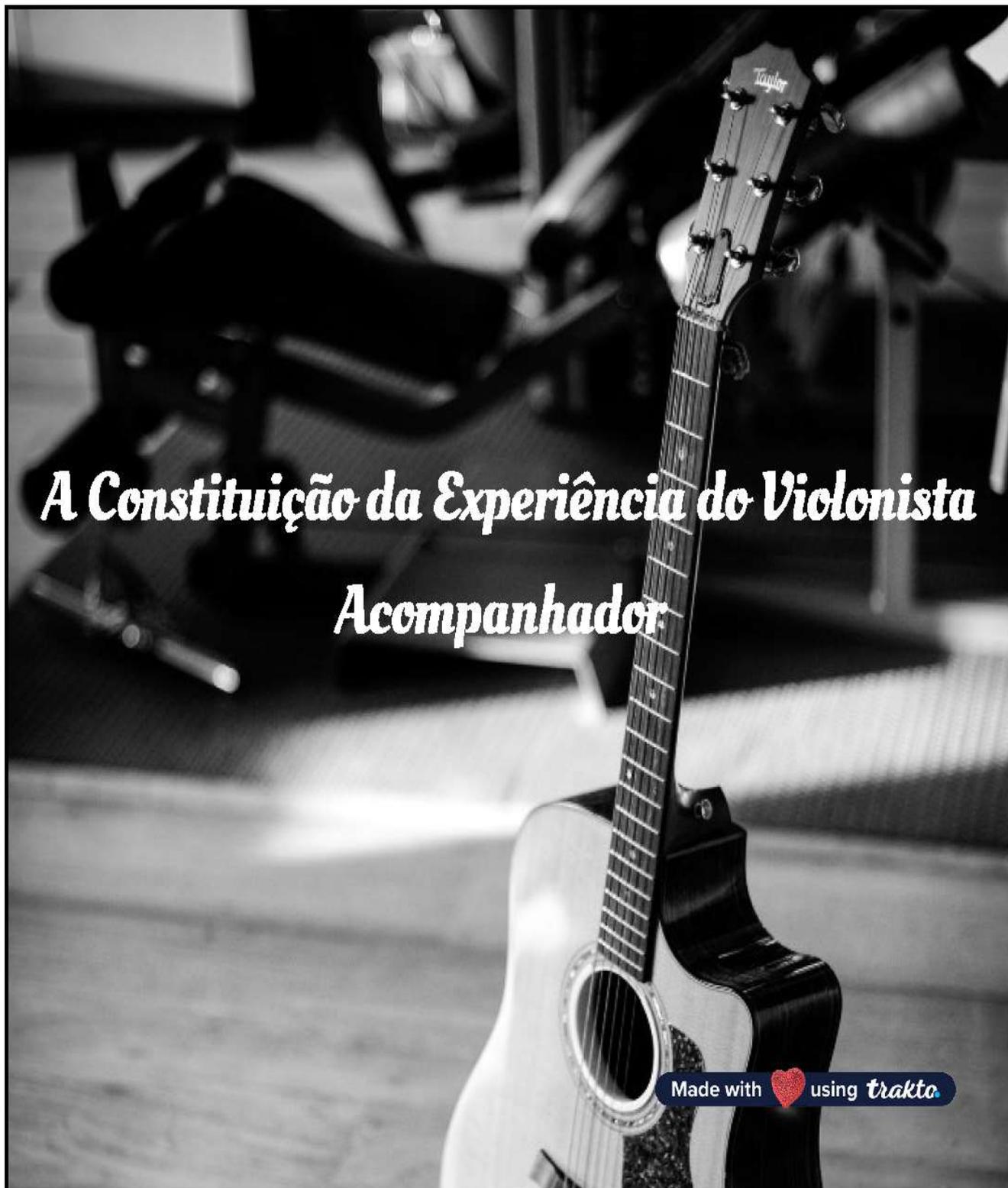
Detalhes

Público de Interesse:	alunos da UnB e professores da educação básica
Local de realização:	Departamento de Música
Divulgação:	Mídia digital e eletrônica
Coordenador:	Delmary Vasconcelos de Abreu
Telefone:	(061) 9969-2734
E-mail:	delmaryabreu@gmail.com
Tem limite de vagas?	Não
Tem inscrições?	Sim
Isenção de taxa?	Sim
Isenção servidor total?	Sim
Isenção servidor parcial?	Não
Isenção aluno total?	Sim
Isenção aluno parcial?	Não
Motivo da isenção:	Não haverá custos de financiamentos do projeto
Documentos exigidos:	Documento pessoal (ID e CPF)
Taxa de inscrição:	
Servidores:	sem taxa
Alunos:	sem taxa
Público externo:	sem taxa
Órgãos externos:	sem taxa
Outros:	sem taxa
Ação curricular?	Sim
Certificados para a equipe?	Sim
Quantidade:	10
Certificados para participantes?	Sim
Quantidade:	20
Total de certificados:	30

ANEXO 2

Ebook do Violonista Acompanhador. Produto oriundo da Documentação Narrativa dos Violonistas Acompanhadores que aconteceu na Universidade de Brasília entre o 2º semestre de 2017 e o 1º de 2018.

<https://app.trakto.io/doc/edsonarcanjoviola0/square-ebook-1?preview=true>



*A Constituição da Experiência do Violonista
Acompanhador*

Made with ❤️ using *traktor*