

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

HANIEL HENRIQUE VIEIRA DE QUEIROZ

**DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE
TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA: um estudo com narrativas
(auto)biográficas à luz da tríplice mimese**

Brasília

2021

HANIEL HENRIQUE VIEIRA DE QUEIROZ

**DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE
TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA: um estudo com narrativas
(auto)biográficas à luz da tríplice mimese**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música da Universidade de Brasília (PPGMUS – UnB) para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

BRASÍLIA

2021

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

Q3d

Queiroz, Haniel Henrique Vieira de
DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE TRÊS
PROFESSORES DE MÚSICA: um estudo com narrativas
(auto)biográficas à luz da tríplice mimese / Haniel Henrique
Vieira de Queiroz; orientador Delmary Vasconcelos de
Abreu. -- Brasília, 2021.
122 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Práticas músico-educativas. 2. Narrativas
(auto)biográficas. 3. Musicobiografização. I. Abreu, Delmary
Vasconcelos de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão ao bondoso e misericordioso Deus por todas as bênçãos e, em especial, por me capacitar e me inspirar nessa jornada do mestrado.

Agradeço aos meus pais, irmãos, avós e demais familiares, minha namorada Ana e vários amigos pela paciência e por toda ajuda, muitas vezes diária, que foi fundamental para que este trabalho fosse concluído.

À minha sábia, paciente e querida professora Delmary pela excelente orientação e pelo capricho constante me fazer buscar excelência na pesquisa. Também a todos os professores que passaram pela minha vida constituindo minha formação e tornando possível minha chegada até aqui.

Aos membros do grupo de pesquisa GEMAB pelo suporte e pelos momentos de estudo e aprendizado, em especial, a Millena Brito por toda ajuda e aos coparticipantes da pesquisa Gustavo Araújo, Hugo Souza e Edson Oliveira por terem topado fazer parte deste trabalho e por terem me auxiliado no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à chefia da Banda Marcial do Exército Brasileiro pelo apoio ao meu trabalho e, por fim, agradeço ao corpo docente, discente e técnico do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília por me proporcionarem um espaço de crescimento acadêmico e por tornarem possível este trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo os processos de musicobiografização de três professores de música a partir de suas pesquisas realizadas no mestrado em música da Universidade de Brasília – UnB. O objetivo principal da pesquisa consistiu em compreender como esses profissionais vêm refigurando-se com suas pesquisas nas práticas músico-educativas. O referencial teórico está centrado na teoria da tríplice mimese de Paul Ricoeur – prefiguração, configuração e refiguração – no tempo e narrativa, também utilizada no processo de análise da pesquisa. A abordagem utilizada foi a pesquisa (auto)biográfica cuja fonte foi a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica com três coparticipantes. As dimensões musicobiográficas, advindas das narrativas (auto)biográficas geraram uma análise que se configurou mediante a cooperação mútua dos três coparticipantes nas ações musico-educativas com os (e)feitos da formação com a pesquisa. Tais (e)feitos são capazes de fazer emergir um si mesmo como um outro na alteridade, como é o caso da cooperação mútua entre o campo da Educação Musical e da pesquisa (auto)Biográfica – campos fertilizadores de teorias biográficas para a formação musical dos indivíduos.

Palavras-chave: Práticas músico-educativas. Narrativas (auto)biográficas. Musicobiografização.

ABSTRACT

The object of study of this work is the musicobiographical process of three music teachers. It is based on the research carried out on their master's degree in music education at the University of Brasília – UnB. The main objective of this research is to understand how these professionals reshape themselves through their own researches in music education practices. The theoretical reference is centered on Paul Ricoeur's theory of triple mimesis (prefiguration, configuration and refiguration) in time and narrative, that is also used on this research's analytical process. The approach used was the (self) biographical research, whose sources were interviews made with the three participants. The dimensions of musicobiographization that arising from the participants (self) biographical narratives, generated analytical material that was configured in mutual cooperation with the three participants' music education actions and the effects of their academic formation within the research. Such effects are able to make one emerge as another in otherness, as is the case of the combination between the fields of music education and (self) biographical research - fertilizing biographical theory fields for the musical formation of individuals.

Keywords: Musician-educational practices. (Self) biographical narratives. Musicobiographization.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Trecho transcrito da música Dom Quixote
- Figura 2 Trecho transcrito da música Leozinho
- Figura 3 Trecho transcrito da música A desconhecida

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

AMBP – Ateliê Musicobiográfico de Projeto

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E1 – Primeiro Encontro

EAD – Educação a Distância

EF – Encontro Final

EN – Entrevista Narrativa

ENAB – Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica

FAEM – Formação e (auto)formação em música

GEMAB – Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFB-CSAM – Instituto Federal de Brasília campus Samambaia

IFB-CCEI – Instituto Federal de Brasília campus Ceilândia

PFA – Pesquisa-Formação-Ação

PPGMUS-UnB – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.1 O movimento (auto)biografico em educação musical na região Centro Oeste	19
1.2 Impacto do Programa de Pós Graduação em Música na UnB no Centro Oeste	20
1.3 Perfil de egressos do PPGMUS-UnB	22
1.4 Perfil dos egressos selecionados.....	24
1.5 Pesquisas dos egressos selecionados no PPGMUS – UnB	25
1.6 Pressupostos e objetivos	27
2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS À LUZ DA TRÍPLICE MÍMESE	31
2.1 A tessitura da intriga	32
2.2 Tempo e Narrativa na construção da tríplice mimese	34
2.2.1 Mimese I	36
2.2.2 Mimese II	37
2.2.3 Mimese III	40
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E SUAS FONTES (AUTO)BIOGRÁFICAS	43
3.1 Fontes geradas para materiais biográficos secundários	45
3.2 Processos de Entrevista Narrativa (auto)biográfica: Materiais biográficos primários	52
3.3 Cronograma das Entrevistas Narrativas (Auto)Biográficas	55
4 – COMPREENSÕES ANALÍTICAS A PARTIR DA TRÍPLICE MÍMESE DE RICOEUR	57
4.1 A tessitura da intriga na tríade do primeiro encontro com os coparticipantes	58

4.2 Prefigurando as experiências formativas advindas do mestrado e da pesquisa (auto)biográfico	60
4.3 Configurando as experiências formativas nas práticas docentes	66
4.4 Refigurando as práticas por meio do exercício da experiência da formação..	75
5. DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO	85
5.1 Emergindo noções da musicobiografização	85
5.2 Tecendo a intriga musicobiográfica	92
5.3 Abrindo Horizontes para a perspectiva musicobiográfica	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A.....	123

APRESENTAÇÃO

A nossa vida é composta por seis dimensões básicas¹. São elas: Física (corpo humano); intelectual (conhecimento); emocional (controle dos sentimentos); social (relação com o nosso exterior); afetivo (relação com outras pessoas); e espiritual (relação com coisas sobrenaturais).

O conceito de dimensões do ser no mundo, desenvolvido por Josso (2007) para tratar do sensível nas histórias de vida e formação é engendrado por diversas formas de ligações. Estamos biologicamente ligados a uma herança genética; psicologicamente ligados àquelas pessoas que nos são próximas e socialmente ligadas pelas interações com o outro. As abordagens (auto)biográficas exprimem as variações dos registros nos quais a vida humana se exprime e as múltiplas facetas que são evocadas deste percurso. Portanto, é entre “as dimensões psicológicas, sociológicas, antropológicas, sóciohistóricas, espirituais” (JOSSO, 2007, p. 416) e musico-educacionais que intervêm na expressão do “si mesmo como um outro” (RICOEUR, 2014). Pensando nessas dimensões da vida, podemos inferir que a música como forma simbólica perpassa por cada uma delas de diferentes maneiras, mas sempre em relação com a vida.

Partindo desse pensamento, procuro discutir neste trabalho as dimensões da musicobiografização, que é um convite para pensarmos a forma como relacionamos com a música, e como ela está presente nas mais variadas partes que compõem a nossa vida. Não é tão difícil perceber que a música nos acompanha onde quer que estejamos. Ela nos permite expressar os nossos sentimentos, emoções, ideias e pensamentos. Também nos dá a possibilidade de narrar histórias, e enredar acontecimentos relacionados aos aspectos históricos sociais e culturais. Assim como outras formas simbólicas da linguagem, com a música podemos acessar memórias-lembranças, refletir sobre o presente e fazer prospecção para o futuro.

Paradoxalmente, a música é complexa e profunda quando investigada e, muitas vezes, se configura de forma simples e leve ao permear as nossas vidas. Ela está presente no entretenimento, nas conversas com amigos, nas trilhas de filmes ou videogames ou pode ser

¹ Ver NASIMENTO, Luis Felipe Machado; CULLETON, Alfredo Santiago. **As Fases E As Dimensões Da Vida**. In. *Lia, mas não escrevia: Contos, crônicas e poesias* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, [2014]. P. 158-161

utilizada simplesmente para ocupar nosso tempo ocioso e nos livrar do tédio. O fato é que a música está em todas as dimensões das nossas vidas.

Este trabalho consiste em um estudo com professores de música que adotam saberes advindos de suas pesquisas de mestrado nos contextos onde atuam. Esses três profissionais são integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia – GEMAB que vem aprofundando o termo nocional “musicobiografização” procurando construir, assim, um conceito que emerge do campo da educação musical.

Uma vez que a construção do conceito de musicobiografização é “fazer aproximações no diálogo entre o campo da pesquisa (auto)biográfica com o campo da Educação Musical” (ABREU, 2018, p. 10), ultimamente, o GEMAB tem feito um exercício epistemo-empírico no qual a música como linguagem e expressão do humano é o mote para pensar o sujeito e sua inscrição (auto)biográfica no mundo. Portanto, o termo *musico-bio-grafi-zação* tem em sua semântica noções fundadas na escrita da vida do sujeito que se forma com a música.

Neste trabalho, as dimensões da musicobiografização, são estudadas à luz da tríplice mimese de Ricoeur (1994), que abre horizontes para acompanhar esses profissionais na forma como eles prefiguram suas experiências formativas com suas pesquisas, configurando-as em suas práticas docentes e refigurando pela reflexividade narrativa. Esses elementos da estrutura narrativa, na perspectiva da tríplice mimese, adensados com a linguagem musical se combinam para formar uma unidade complexa. Dessa forma, entendemos que a música está contextualizada no mundo da vida, carregada de possibilidades de significações, tendo assim, um potencial formativo.

Diante do exposto, este trabalho busca compreender a forma como esses profissionais refiguram-se com suas pesquisas como docentes de música. Para chegar a tal compreensão, as narrativas (auto)biográficas constituíram-se como materiais primários em que os professores (re)pensam seus princípios, conceitos, práticas e formas de enxergar em seus feitos, os (e)feitos causados neles próprios e naquilo que seus alunos fazem.

Nessa dimensão da musicobiografização os três coparticipantes da pesquisa engendram uma vida-formação refigurada. Assim, a reflexividade narrativa é constitutiva de uma força potencial geradora de impactos nas práticas músico-educativas desses profissionais. Isso acontece quando mostram o aprofundamento de suas elucubrações vendo com elas os resultados da práxis.

Pesquisar profissionais que levam suas pesquisas para suas práticas me levou a conhecer melhor a perspectiva musicobiográfica e me fez refletir sobre minha trajetória como

músico e professor de música. Comecei a estudar música ainda criança, e o trompete foi o instrumento com o qual me identifiquei e me especializei. A performance no trompete, além do aspecto estético e musical carrega um componente físico, uma vez que o instrumento amplifica os sons produzidos pelo corpo. Metaforicamente, carrego como componente basilar de todo o meu percurso formativo as experiências que se amplificam como a sonoridade do conhecimento produzido.

Nessa jornada, experiências formativas, como aquelas adquiridas no curso técnico e nos cursos de graduação em música, bacharelado e licenciatura, se tornaram constitutivas com diferentes visões e abordagens advindas dos professores com os quais estudei. Assim, fui construindo a minha forma de ensinar e aprender música. Mas ainda faltava um elo nesse processo formativo com a música, qual seja: saber fazer pesquisa em música. Foi, então, no percurso formativo com esta pesquisa, que pude ampliar horizontes para os diferentes processos de formação em música. Portanto, refletir sob essa perspectiva é trazer para o centro a vida-formação que só o tempo e a narrativa são capazes de fazer emergir as dimensões da musicobiografização.

Nas dimensões musicobiográficas a intriga é mediadora por ter seus caracteres temporais próprios. É a intriga, configurada em narrativa oral, escrita ou musical que faz da ligação entres as dimensões temporais o papel importante para o sentido da narrativa.

No primeiro capítulo trago o processo de construção do objeto da pesquisa. Coloco um pouco da minha história musical e acadêmica e aponto os fatos que me fizeram interessar em desenvolver esta pesquisa. Também apresento um diálogo com autores que apontam para a necessidade das pesquisas realizadas no campo da Educação Musical gerarem resultados práticos. Por fim, desenvolvo a problemática que culminou nas questões de pesquisa e nos objetivos.

No capítulo 2 procuro colocar as minhas compreensões sobre os conceitos teóricos que embasam este trabalho. Busquei na pesquisa (auto)biográfica aportes teóricos que iluminam compreensões de como o indivíduo se inscreve na sociedade por meio das narrativas (auto)biográficas. Dessa forma, a teoria da tríplice mimese proposta na trilogia de Paul Ricoeur (1994, 1995 e 1997) ajuda a compreender essas narrativas, já que o autor busca, com a filosofia da linguagem, desvelar relações entre o tempo e a narrativa estruturando com a hermenêutica de si o ato de compreender-se diante do texto.

O propósito do capítulo 3 é explicar os passos que foram seguidos para a realização desta pesquisa. Assim, dialogo com alguns autores que desenvolveram propostas que

resultaram em dispositivos formativos e, assim, compõem o referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Descrevo também cada um dos procedimentos que foram utilizados no processo investigativo.

No quarto capítulo procuro analisar, à luz dos estudos de Paul Ricoeur (1994) as contribuições da musicobiografização na vida e nas práticas dos professores coparticipantes desta pesquisa, bem como a forma como a qualificação destes profissionais no mestrado acadêmico –PPGMUS- UnB vem gerando efeitos nos modos de atuação em seus contextos profissionais. Esses entendimentos se dão por meio das Entrevistas Narrativas (auto)biográficas (SOUZA, 2016).

No capítulo 5 trago uma análise de como os professores expuseram suas compreensões a respeito do conceito de musicobiografização. Apresento também uma análise do último encontro realizado em formato de grupo, com narrativas cruzadas. O encontro foi aberto para outros membros do GEMAB para que exercitassem uma escuta sensível a palavra dada.

Por fim, nas considerações finais, trago os construtos resultantes desta pesquisa. As dimensões musicobiográficas, advindas das narrativas (auto)biográficas, geraram uma análise que se configurou mediante a cooperação mútua dos três coparticipantes nas ações musico-educativas com os (e)efeitos da formação com a pesquisa.

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho tem como objeto de estudo os processos de musicobiografização de três professores de música a partir de suas pesquisas realizadas no mestrado em música da Universidade de Brasília – UnB, na região Centro-Oeste do Brasil. Para iniciar este trabalho, discorrerei sobre a delimitação deste tema, destacando fatos que despertaram em mim o interesse em desenvolver esta pesquisa, começando pelo momento em que estava me preparando para ingressar no mestrado em música.

Nos primeiros meses de 2019 estava me debruçando sobre vários materiais acadêmicos como artigos, teses e dissertações em busca de construir um tema de pesquisa, pois o meu desejo era mergulhar no mundo acadêmico, na área de Educação Musical e queria desenvolver uma pesquisa em torno de algo que me intrigasse e trouxesse, de fato, alguma contribuição para a área.

Decidido a aplicar uma vaga no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade de Brasília – PPGMUS-UnB, procurei me matricular como aluno especial em alguma disciplina pertencente a esse programa com o intuito de conhecer melhor as especificidades da pós-graduação em Música e me preparar para a seleção.

A disciplina que eu tive oportunidade de me matricular, denominada Formação e (auto)formação em música – FAEM ofereceu-me grandes aprendizados e reflexões acerca das lacunas na área da Educação Musical e também me fez repensar a forma como eu lecionava música em diversos contextos como aulas particulares, projeto de musicalização em uma igreja e aulas de música para recrutas do Batalhão da Guarda Presidencial, local onde atuo como sargento músico do Exército Brasileiro. É possível ver os efeitos dessa disciplina nos memoriais formativos dos alunos (ver ABREU, 2017).

Durante o curso dessa disciplina, conheci diversas possibilidades de abordagens e modelos de pesquisa em música e, dentre elas, conheci a abordagem (auto)biográfica, cujo objeto é centrado na formação do sujeito e apoia em teorias de pensadores de diversas áreas com o intuito de compreender “como os indivíduos se tornam indivíduos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523). Por meio da leitura de vários autores da área da Educação Musical pertencentes ao movimento (auto)biográfico, comecei a me interessar por essa pesquisa e, conhecendo o trabalho de professores de música que levaram aspectos dessa pesquisa para

seus contextos profissionais, decidi fazer meu projeto de pesquisa embasando-me em autores da pesquisa (auto)biográfica.

A princípio, tinha interesse em desenvolver um trabalho que unisse minha prática como professor de música no meu ambiente de trabalho – o Exército Brasileiro com a pesquisa (auto)biográfica, mas fui amadurecendo aos poucos o tema da minha pesquisa. Entendi que, para refletir sobre minhas práticas docentes e contribuir de forma mais efetiva com o campo da Educação Musical, seria importante atentar para as palavras de Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Essas palavras me ajudaram a compreender que “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Os efeitos dessa escuta atenta à palavra dada por Freire me levaram a pensar no que eu ainda não conhecia sobre essa complexidade de encontrar “no corpo” dos fazeres da prática a teoria e vice e versa. Indagando-me sobre a minha própria prática, meu jeito de ensinar decidi pesquisar outros sujeitos que fizeram da pesquisa o ensino. Assim, passei a conhecer o que ainda não conhecia e pretendo com esse trabalho “comunicar a novidade” com o efeito gerado de três pesquisas em educação musical na perspectiva (auto)biográfica na região Centro Oeste.

1.1 O movimento (auto)biográfico em educação musical na região Centro Oeste

Posso clarificar que, tendo lido várias pesquisas que unissem a área da Educação Musical com a abordagem (auto)biográfica, o interesse pelo tema desta pesquisa veio a partir dos resultados dos estudos de Brito (2019). A autora fez um mapeamento de todas as teses e dissertações em Educação Musical produzidas no Brasil nos últimos dezessete anos com o referencial teórico-metodológico do campo da pesquisa (auto)biográfica. Tal mapeamento partiu do ano de 2003, quando foi publicada a primeira tese no campo da Educação Musical utilizando a pesquisa (auto)biográfica.

De início, me chamou atenção o tema dessa pesquisa que incidia sobre “o movimento (auto)biográfico na Educação Musical no Brasil”. A própria palavra *movimento* me desperta

interesse pela forte relação que tem com música, afinal, música é movimento. Os sons combinados que se transformam em ritmos, melodias e harmonias dão a movimentação necessária para o surgimento de um novo discurso musical. Além disso, pode-se observar facilmente que algumas composições musicais são divididas em partes independentes denominadas como *movimentos*.

Assim, com essa palavra que tanto pode ser definida como o ato de mover, como um conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim, pude trabalhar na ideia de que o “movimento (auto)biográfico” na educação musical no Brasil, não ficou estático. Alcançou diferentes lugares do Brasil e ocupou um importante espaço no cenário de pesquisas em música.

O trabalho de Brito (2019), que teve uma abordagem quantitativa, além de fornecer dados e análises críticas a respeito desse tipo de produção do conhecimento abre espaço para que pesquisadores da área, a partir dos dados gerados, possam fazer análises qualitativas a respeito do modo como o método (auto)biográfico e a pesquisa (auto)biográfica vem sendo investigada no campo da Educação Musical.

Dessa forma, procurei estudar este *movimento* dando uma atenção maior para o fato de que este passou por vários lugares, nas cinco regiões brasileiras, das quais destaco a região Centro-Oeste do Brasil.

Decidi, então, que trabalharia de forma qualitativa com os possíveis efeitos gerados na prática de pesquisadores que, em seus contextos de atuação profissional, pudessem elucidar suas experiências da formação com a pesquisa (auto)biográfica, impactando, de certa forma, o movimento (auto)biográfico na região Centro-Oeste do Brasil. Em se tratando de impacto, convém apresentar um tópico alusivo ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília (PPGMUS –UnB), local onde foram produzidas uma série de pesquisas com a abordagem (auto)biográfica que têm tido relevância no cenário de pesquisas em Educação Musical na região.

1.2 Impacto do Programa de Pós Graduação em Música na UnB no Centro Oeste

Por ter escolhido a região Centro-Oeste como *locus* desta pesquisa, consultei o relatório do PPGMUS (2019), disponível na plataforma sucupira da CAPES, para ter

informações sobre a pesquisa em música nessa região. A primeira informação com a qual me deparei foi a de que o PPGMUS-UnB é, atualmente, o único Programa de Pós-Graduação em Música do Centro-Oeste. Isso traz uma grande responsabilidade para esse programa com pesquisas dessa natureza, pois indica sua importância no cenário acadêmico musical da região.

Criado em 2004, o PPGMUS-UnB conta com cerca de 132 egressos, que cursaram anteriormente a graduação na Universidade de Brasília (UnB) e nos demais institutos desta região, bem como em outras regiões do país, sobretudo da região Norte e Nordeste do Brasil, uma vez que Brasília está localizada na região central do país e tem fácil acesso tanto pelas vias aéreas como pelas terrestres.

A área de concentração deste programa se caracteriza por temáticas relacionadas à criação musical associada a processos teóricos e históricos, como também às temáticas relacionadas à formação – seja na atuação de docentes de música ou qualificação da performance artística. Dessa forma, as linhas de pesquisa do programa consistem em: Linha A – Processos de Criação em Música e Linha B - Processos de Formação em Música.

Atualmente, o corpo docente conta com dez professores do quadro permanente, três colaboradores e um professor visitante. De acordo com os últimos relatórios do PPGMUS – UNB (2019-2020), o programa tem sido um polo gerador de conhecimento em música por meio da pesquisa e da prática musical, sintonizado com o princípio da formação de profissionais capazes de gerar conhecimento científico e artístico, qualificando-os para a atuação direta no meio acadêmico e musical do país. Além disso, o Programa tem cumprido um papel de grande relevância na titulação e nucleação de docentes na região Centro-Oeste e de outras regiões do Brasil, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, bem como de países da América Latina. Em 2019 foram titulados 17 mestres, perfazendo um total de 132 mestres titulados ao longo dos últimos quinze anos. No ano de 2020, mesmo diante da pandemia do COVID-19, o número subiu para 140 egressos.

Os pilares do programa são fundados nas atividades de pesquisa acadêmica, que visam à geração de conhecimento científico, artístico e técnico com suas tecnologias. Sobre as características das pesquisas, o programa instituiu que estas devem estar próximas dos objetos do cotidiano (na sua época, ou contemporaneidade), e serem capazes de captar os aspectos sociais e culturais da própria prática musical, respondendo a questões fundamentais como: quem faz (ou fez) música? que música faz (fez)? como faz (fez)? e porque faz (fez)? Além disso, as pesquisas devem permitir a conexão dos problemas das diversas áreas, possibilitando a comunicação entre as mesmas, e propiciando a criação de novas áreas ou de áreas “intra, multi

ou transdisciplinares”. Tal proposta insere-se no contexto do modelo-mestre proposto desde a criação da Universidade de Brasília, antagônico a estes preceitos, introduzindo uma prática acadêmica e universitária inovadora no contexto acadêmico-institucional nacional.

Entendo, portanto, que o PPGMUS-UnB tem grande importância na região, especialmente pela sistematização de suas pesquisas nas linhas de pesquisa: Processos de criação em música e Processos de formação em música. Isso tem gerado efeitos na formação de um grande número de músicos, docentes e pesquisadores que vem se qualificando no aprimoramento de suas atuações e inserção no mercado de trabalho, na assunção de postos de liderança, a continuidade de estudos e impactos em suas atuações como docentes e músicos, logo, impactando a região Centro-Oeste nos aspectos econômicos, sociais, educacionais, artísticos e culturais. Nesta pesquisa, procurei dar vazão ao estudo que mostre como três egressos oriundos deste programa tem produzido efeitos com a formação na pesquisa em suas práticas músico-educacionais. Mas, para que fique mais claro este perfil, trago, a seguir, um tópico que retrate de forma mais abrangente o perfil de egressos do PPGMUS-UnB para, assim, fazer um recorte mais consistente nos perfis escolhidos para serem coparticipantes desta pesquisa.

1.3 Perfil de egressos do PPGMUS-UnB

Ainda de acordo com as informações levantadas no relatório do PPGMUS (2019), disponível na plataforma sucupira, o perfil que se espera de um egresso do PPGMUS – UnB é um profissional:

[...] que possa atuar em diversos campos da música: pesquisa, ensino, ação social transformadora e atuação nas diversas dimensões das práticas musicais. Ao fortalecer e singularizar seu arcabouço teórico-prático, por meio do desenvolvimento de projeto de pesquisa, que pode ser acompanhado de processo criativo, performático ou de ensino, este profissional egresso poderá contribuir significativamente para o aprimoramento das produções artísticas, bibliográficas, metodológicas e pedagógicas, e apto a provocar transformações positivas no seu meio social. O perfil assim se desenha como de um pesquisador/artista/professor, ou seja, de um agente multiplicador de saberes e fazeres da Arte Musical em diversos níveis e contextos educacionais, estéticos e culturais, inclusive na Educação a Distância – EAD (RELATÓRIO PPGMUS – UnB, 2019).

Diante dessas características desejadas, o PPGMUS – UnB realizou em 2019 uma pesquisa por meio de questionários pelo *Google Forms* com os egressos do programa dos cinco anos anteriores com questões objetivas e subjetivas. Sabe-se que, até o momento, cerca de 60% dos egressos responderam a este questionário no qual foi possível constatar que 3,2% estão cursando o doutorado em alguma instituição do país. Quanto aos demais, constatou-se que 54,1% mantêm o desejo de cursar o doutorado. O texto coloca a suposição de que, por residirem na região Centro-Oeste, com a vida profissional consolidada, boa parte deles tenha respondido que estão aguardando o programa ofertar o nível de doutorado uma vez que é o único Programa de Pós-Graduação em Música na região Centro-Oeste.

Em relação ao perfil profissional dos egressos, 67,6% se concentram como professores; 9,6% como concertistas e performers, divididos entre regentes, cantores, produtores culturais, arranjadores, compositores e cargos comissionados em instituições públicas. Durante o ano pesquisado (2019), do total de egressos dos cinco anos anteriores, 30% tiveram produção intelectual lançada em seus currículos lattes. Quanto aos professores, a pesquisa indicou que a maioria dos egressos atuam na Educação Básica, sendo 35,1% na rede pública. Foi também constatado que 13,5% têm atuação profissional em escolas especializadas de música e 10,8% atuam em projetos sociais. Outros egressos se dividem entre escolas de educação básica da rede privada, espaços culturais, religiosos, aulas particulares e técnicos no ensino superior.

Diante do exposto, compreendo que os impactos do PPGMUS – UnB, também se dão a conhecer pela atuação dos seus egressos. É possível destacar que esses egressos têm um perfil fortemente voltado para a docência em música e a atuação no ensino básico é bastante significativa, embora haja também atuações em outros contextos. Esses dados também me fizeram refletir e perguntar se as pesquisas desenvolvidas por esses egressos estão, de fato, gerando impactos para a sociedade. Dessa forma, procurei para esta pesquisa egressos que se dedicam em desenvolver um trabalho na prática que valorizasse os saberes adquiridos por meio de suas próprias pesquisas para que elas produzissem efeitos práticos. A seguir, discorrerei sobre o perfil dos egressos selecionados para participarem desta pesquisa.

1.4 Perfil dos egressos selecionados

Para dar continuidade ao movimento auto(biográfico) no campo da educação musical, como aquele desencadeado por Brito (2019), busquei selecionar egressos do PPGMUS-UnB que produziram pesquisas com abordagem (auto)biográfica e que levaram para seus contextos profissionais saberes adquiridos com suas pesquisas. No processo de escolha desses sujeitos, observei que no semestre de 2019/2, três profissionais iniciaram uma pesquisa-formação-ação musicobiográfica no projeto de extensão denominado “A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”. O projeto tem como propósito “conhecer e por em discussão alguns aportes teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)Biográfica em Educação Musical com estudos da experiência pedagógico-musical de professores de música” (ABREU, 2019 p.10).

Pelo fato de ter ingressado no mestrado e passar a fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia – GEMAB e deste projeto de extensão, ambos sob a coordenação da professora Delmary Vasconcelos de Abreu, observei que esses três profissionais coordenavam grupos de estudantes inscritos no projeto de extensão. Esses estudantes eram seus alunos nos contextos educacionais em que atuavam. De modo que, o projeto consistia em desenvolver, na prática a “pesquisa-formação-ação” em música, que Suarez (2015) se apropria para trabalhar com documentação narrativa e que também se presentifica na pesquisa de dois dos sujeitos escolhidos para participar deste trabalho. E, por fim, o projeto de extensão leva no título o termo “musicobiografização, metodologia utilizada pelo terceiro participante da pesquisa”.

Compreendi também que a participação desses profissionais no projeto de extensão supramencionado evidenciava a preocupação deles em continuar suas pesquisas, de modo que elas estivessem sempre em movimento, trazendo novos resultados e descobertas. Segundo a coordenadora desse projeto, a prioridade da extensão universitária está tanto no apoio a resoluções de problemas educacionais, como nas “ações construídas com os professores de música que atuam nos diferentes espaços educacionais, em especial nas escolas de educação básica” (ABREU, 2018 p. 06). Dessa forma, os participantes desse projeto de extensão buscavam acompanhar os desdobramentos de suas pesquisas com a intencionalidade de gerar efeitos na prática com os saberes adquiridos por meio delas.

O primeiro professor, Edson Barbosa de Oliveira, vem trabalhando em alguns projetos com foco no violão de acompanhamento, onde tem a oportunidade de pôr em prática conhecimentos advindos de sua pesquisa. Além disso, atua como professor substituto no Departamento de Música da Universidade de Brasília, onde desenvolve um projeto com estudantes do curso de licenciatura em música em uma disciplina chamada de Seminário em Educação Musical. A prática musicobiográfica dessa disciplina também incide sobre o violonista acompanhador cujos efeitos são percebidos, por ele mesmo, na sua forma de atuar.

Os outros dois professores, Gustavo Aguiar Malafaia de Araújo e Hugo Leonardo Guimarães de Souza são professores de Música concursados no Instituto Federal de Brasília. O primeiro atua no campus Samambaia (IFB-CSAM) e o segundo no campus Ceilândia (IFB-CCEI). Além da parceria no projeto de extensão da UnB, ambos desenvolvem, concomitantemente, um projeto de extensão promovido entre os dois Institutos em que atuam no modelo de Ateliê musicobiográfico. Este modelo de Ateliê musicobiográfico é fruto da pesquisa de Hugo Leonardo Guimarães de Souza (ver SOUZA, 2018).

Destaco que nesta pesquisa os sujeitos são chamados de “coparticipantes”, termo cunhado por Suarez (2015) que entende que os sujeitos da pesquisa participam no processo de construção das informações. Logo, se formam por meio de suas narrativas, com os relatos de experiência desta formação e, no processo da pesquisa, têm a possibilidade de refigurar-se olhando para as suas próprias práticas como um dispositivo formativo.

1.5 Pesquisas dos egressos selecionados no PPGMUS – UnB

Conhecer as pesquisas desenvolvidas pelos três coparticipantes deste trabalho (ARAÚJO, 2017, SOUZA, 2018 e OLIVEIRA, 2018) foi fundamental para que eu pudesse construir o objeto de estudo e, assim, realizar esta pesquisa. Posteriormente detalharei com mais profundidade minhas abstrações analíticas de cada uma das três pesquisas, uma vez que elas compõem parte da metodologia da pesquisa que incide sobre fontes documentais – materiais secundários. Contudo, considero válido destacar, inicialmente, alguns pontos dessas pesquisas que me instigaram a chegar nas questões de pesquisa.

A pesquisa do professor Gustavo (ARAÚJO, 2017) utilizou a dispositivo metodológico da “Pesquisa-Formação-Ação” – PFA (cf. Suarez, 2015) buscando compreender como as experiências musicais podem contribuir no processo formativo de jovens estudantes do ensino médio do IFB-CSAM. O autor mostra em suas reflexões, ao longo da pesquisa, como foi dando sentido, juntamente com seus estudantes, às experiências formativas com música, por meio desse dispositivo – pesquisa-formação-ação. Para compreender como os estudantes constroem sentidos com a música em suas experiências, práticas, usos e valores simbólicos, ele conta que os participantes exercem e atribuem a suas “recordações-referências” que, segundo Josso (2004), são símbolos daquilo que o participante compreende como elemento constitutivo da sua formação.

Essa primeira abstração feita, por mim, na leitura do trabalho de Araujo (2017) me aguçou no sentido de pensar como esses efeitos gerados, ainda, no processo de execução da pesquisa, qual seja: ele se perceber junto com seus estudantes – seus sujeitos da pesquisa – que aquele processo também o formava e o conduzia para procedimentos em sala de aula em que a música tida como recordação-referência do aluno abre caminhos para compor com sua história de vida outros conhecimentos musicais e músico-educacionais.

A segunda leitura, por mim, empreendida foi na dissertação concluída pelo professor Hugo, o segundo coparticipante nesta pesquisa. A pesquisa de Souza (2018) teve como foco as experiências musicais do sujeito com o lugar. Para tanto, utilizou adaptações do dispositivo Ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006) – em que os sujeitos produzem e partilham narrativas escritas – de forma que a música fosse utilizada como um instrumento semiótico na produção de narrativas. Esse novo dispositivo foi denominado, por ele, como – Ateliê Musicobiográfico de Projeto (AMBP). Tal inovação tem gerado desdobramentos de projetos de extensão² entre os câmpus do IFB em que atuam. Propostas que são compartilhados entre esses dois professores que acreditam que esse dispositivo metodológico gera efeitos formativos em suas ações educativo-musicais.

O professor Edson, por sua vez, trouxe em sua pesquisa reflexões sobre a constituição da experiência do violonista acompanhador. Destaco o paralelo que o autor fez entre as especificidades do violonista com a do “professor acompanhador”. Para tanto, tomou como metodologia da pesquisa-formação-ação a Documentação Narrativa. Considera-se que a

² Projeto de extensão <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4878533-ifb-lanca-projeto-para-formacao-de-bandas-on-line.html>

pesquisa traz contribuições para a área da Educação Musical, ao focar nas práticas de ensino do violão com destaque para os saberes constitutivos do violonista acompanhador que são pensados, por ele em um decálogo de saberes, como uma proposta pedagógico-musical.

Criando uma metáfora para definir como o objeto de estudo vem sendo construído, parto de conceitos que os três coparticipantes tratam em suas pesquisas: acompanhamento, formação e lugar. Essas três palavras dão o sentido de movimento, de ação, um dos imperativos da pesquisa (auto)biográfica. A pesquisa de Araújo (2017) pode ser representada pela palavra *formação*, enquanto que a pesquisa de Souza (2018) traz relevância para o substantivo *lugar* e a palavra que melhor representa a pesquisa de Oliveira (2018) é o verbo *acompanhar*. Assim, é possível perceber que o objeto de estudo deste trabalho assenta-se nos efeitos gerados com a ação do *acompanhamento* na pesquisa (auto)biográfica que está centrada na ação do *formar-se*, com práticas musico-educativas advindas das experiências constitutivas com o *lugar*, neste caso, com os contextos de formação e atuação profissional localizados no Distrito Federal – a região Centro-Oeste do Brasil.

1.6 Pressupostos e objetivos

Refletindo sobre as pesquisas dos coparticipantes deste trabalho, comecei a me perguntar: de que maneira essas pesquisas têm gerado efeitos na prática para a sociedade, principalmente, na comunidade educativo-musical? Para obter respostas para essa questão, partirei da definição de impacto sugerida por Dantas (2004, p. 160) que, no meu entendimento, pode trazer aproximações a ideia de efeitos gerados que venho construindo na pesquisa. Para o autor, os impactos de uma pesquisa científica estão relacionados com a maneira como “conseguem mudar comportamentos e atitudes de pessoas ou organizações, que fazem ou deixam de fazer algo em função deles”.

Com essa acepção, me debrucei sobre autores que, de alguma forma, vêm problematizando acerca da necessidade das pesquisas em Educação Musical gerarem impactos para a sociedade. Luciana Del-Ben (2003, 2007, 2010) é uma autora que tem constantemente levantado essa questão e destaca o fato de a Educação Musical, apesar de ser uma área do conhecimento relativamente nova em relação a outras áreas, tem crescido bastante no Brasil nos últimos 30 anos. Essa constatação se dá pela observação do avanço dos programas de pós-

graduação e do grande aumento de produções científicas com o foco nessa área (DEL-BEN 2010, p. 25).

Sobre os impactos das pesquisas nessa área, Del-Ben (2010) enxerga que as produções têm atendido aos critérios estabelecidos pela CAPES, na versão 08/2006 da Nova Ficha de Avaliação da Área de Artes/Música (CAPES, 2006) para relevância social e impacto educacional, cultural e tecnológico/econômico/social. Para defender esse ponto, a autora elenca momentos em que, por meio da pesquisa, a área da Educação Musical conseguiu se “inserir nas articulações políticas e influenciar projetos legislativos” (DEL-BEN 2007, p.59) e além disso, a área tem gerado outros impactos.

Também temos publicado livros-textos e materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino, muitos deles resultados de pesquisa, os quais têm sido muito bem recebidos por licenciandos e professores. A recente reforma das licenciaturas, incluindo a licenciatura em música, tomou como base uma série de conclusões de vários estudos na área da educação e, no nosso caso, também da educação musical. Nossos projetos pedagógicos foram inspirados, entre outros fatores, pela produção científica da área. Nossas ações de formação inicial e continuada de professores também têm se orientado por essa produção, incluindo uma compreensão mais profunda: a) dos processos de formação de professores, bem como da profissão e atuação docentes; b) do modo como as pessoas se relacionam com música; c) do modo como aprendem música e se desenvolvem musicalmente; e d) da complexidade da nossa área como campo de conhecimento e de atuação profissional (DEL-BEN, 2007, p. 59-60).

Para a autora, esses são apenas alguns, dentre outros impactos gerados pela produção científica da Educação Musical, porém existem ainda algumas lacunas preocupantes. Ela aponta que “no nosso dia-a-dia, ainda enfrentamos o mal-estar de ouvir que, em nossos textos, escrevemos, escrevemos, mas não conseguimos mudar a prática dos professores ou a realidade do ensino de música nas escolas” (DEL-BEN, 2007, p. 60). Nesse sentido, Bellochio (2003) também enxerga lacunas, pois as pesquisas da área estão “distantes das práticas concretas dos professores e são demasiadamente fragmentadas, não conseguindo articular grupos em torno de si” (BELLOCHIO, 2003, p. 40). Para esta autora, isso gera sérias consequências aos impactos das pesquisas.

Essas fragmentações, observadas pela autora, também podem ser observadas em alguns mapeamentos da produção científica em Educação Musical como o que foi desenvolvido por Riffatti e Wolffenbüttel (2017), e também por Souza e Del-Ben (2010). Podemos, então, inferir que um dos desafios da área é buscar a coesão nos temas de pesquisas, procurando

aproveitar os conhecimentos gerados por pesquisas anteriores para que os resultados sejam fortalecidos e gerem impactos.

Diante desses problemas apontados, percebemos a necessidade de haver um esforço para que os conhecimentos produzidos com as pesquisas cheguem até as práticas dos professores de música. Nesse sentido, Del-Ben (2007) aponta alguns desafios para as pesquisas da área:

Sem perder o rigor científico, precisamos aprender a divulgar nossos trabalhos, a escrever e a falar em diferentes formatos e para públicos diversos, através de jornais, rádios, revistas, redes de televisão, Internet, boletins escolares, entre outros, e não apenas de periódicos científicos. É necessário ampliarmos os veículos de circulação de nossa produção e, sem dúvida, a Internet, os periódicos e livros eletrônicos e o acesso livre a essas informações nos abrem muitas possibilidades (DEL-BEN, 2007, p. 61).

Com essas ideias estabelecidas fica, então, o desafio das produções científicas da Educação Musical alcançarem, de fato, a sociedade a fim de provocar mudanças no modo de pensar e agir. E, uma das formas de chegar a esse objetivo pode ser por meio dos projetos de extensão, que são um canal entre o que se produz na universidade com a comunidade. Para Abreu (2018), a extensão universitária tem como prioridade “apoiar na resolução de problemas educacionais, bem como em ações construídas com os professores de música que atuam nos diferentes espaços educacionais, em especial nas escolas de educação básica” (ABREU, 2018, p. 6). Essa autora coordena o projeto de extensão intitulado "A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, que tem busca discutir alguns aportes teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical com estudos da experiência pedagógico-musical de professores de música. Com isso, segundo a autora, o projeto considera:

Ponderar as contribuições para o campo da Educação Musical na formação docente. Interessa explorar as potencialidades teóricas e metodológicas da Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, centradas na documentação narrativa de experiências de professores que ao serem reconstruídas e editadas poderão circular mediante publicação de relatos de experiências com produção pedagógica-musical. (ABREU, 2018, p. 10)

Convém mencionar, novamente, que esse projeto de extensão teve a participação dos três professores coparticipantes desta pesquisa. Esses professores têm buscado fazer um constante exercício de refiguração de si com as experiências da formação acadêmica. Tanto que, procuram colocar na prática profissional o conhecimento produzido com suas pesquisas.

Dessa forma, a pergunta que foi feita no início deste subtópico permaneceu ao longo deste trabalho, considerando as provocações dos autores que chamam atenção para a

necessidade das pesquisas em Educação Musical chegarem na sociedade e gerarem efeitos. Busco compreender, por meio de uma escuta atenta à palavra dada pelos sujeitos tanto com suas pesquisas concluídas como nas narrativas produzidas nas entrevistas e no encontro coletivo com os coparticipantes, que efeitos têm sido gerados nas suas práticas profissionais. Assim, apresentarei a seguir as questões que nortearam esta pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados.

Ao conhecer melhor o trabalho desses profissionais, cheguei a alguns questionamentos que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa que tem como mote gerador o movimento (auto)biográfico na região Centro-Oeste e seus impactos. Partindo das pesquisas dessa natureza realizadas no PPGMUS-UnB e do perfil selecionado, inquieta-me saber: como esses profissionais têm colocado em prática os resultados de suas pesquisas? Quais são, na perspectiva deles, os efeitos gerados na prática? Como esses profissionais vêm refigurando-se com suas ações nos contextos em que atuam?

Tendo em vista esses questionamentos, tomei como objetivo geral da pesquisa compreender como esses profissionais vêm refigurando-se com suas pesquisas nas práticas músico-educativas.

Os objetivos específicos são: elucidar conhecimentos que têm sido gerados em suas práticas músico-educativas na perspectiva musicobiográfica; mostrar como a musicobiografização tem sido aprofundada em suas práticas mediante a reflexividade narrativa.

Para responder as questões e objetivos, a pesquisa utiliza como metodologia os materiais biográficos apresentados por Ferrarotti (2010) de forma que o material primário consiste na palavra do sujeito. Assim, para este trabalho foram realizados encontros onde os coparticipantes compartilharam relatos que me ajudaram a compreender melhor a formação deles como docentes de música pertencentes ao movimento (auto)biográfico. Os materiais secundários são compostos pelos documentos, pelos quais pude fazer reflexões acerca das pesquisas destes profissionais e pelos relatórios das observações de suas aulas que também foram fundamentais para que chegasse nesses objetivos.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS À LUZ DA TRÍPLICE MIMESE

Para a realização deste trabalho, busquei na pesquisa (auto)biográfica aportes teóricos que iluminam compreensões de como o indivíduo se inscreve na sociedade por meio das narrativas (auto)biográficas. Para analisar essa estrutura narrativa, apresento a tríplice mimese proposta na trilogia de Paul Ricoeur (1994, 1995 e 1997) em que o autor busca, com a filosofia da linguagem, relações entre o tempo e a narrativa estruturando com a hermenêutica de si o ato de compreender-se diante do texto.

A escolha da pesquisa (auto)biográfica para este trabalho se deu pela forma como ela busca compreender a formação do sujeito. Souza (2018, p. 67) destaca que, além de ser uma metodologia que dispõe de diferentes dispositivos para coleta de dados de pesquisa, também apresenta fundamentos teóricos e epistemológicos relacionados com a formação do indivíduo, seja ela educacional, histórica, social ou cultural. O autor aponta que questões relacionadas à forma como o indivíduo percebe sua inscrição na sociedade é uma das proposições da pesquisa (auto)biográfica e convergem para uma questão considerada central na antropologia social: “como os indivíduos se tornam indivíduos?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

Com os estudos de Ricoeur ampliamos essa questão direcionando para uma perspectiva em que esse indivíduo é visto como o sujeito da ação. Para ele, as ações do sujeito, sejam elas práticas, políticas, pedagógicas, filosóficas, artísticas, ou de qualquer outra natureza, o representam de forma que ele é constituído por elas. Nesse sentido, convém retomar à pergunta de Delory-Momberger (2012 p. 524) buscando compreender: como esse indivíduo se torna sujeito agente?

Segundo o entendimento de Ricoeur, tal compreensão torna-se possível por meio da linguagem, pois, uma vez que o ser humano é dotado da capacidade de criar e decodificar símbolos, a linguagem é fundamental para que o indivíduo se torne quem ele é. Diante dessa percepção, o autor aprofundou estudos que relacionam a narrativa como um processo existencial humano.

Nesse sentido, Souza (2018) aponta que a pesquisa (auto)biográfica “demarca seu território e se diferencia de outras correntes de pesquisa ao introduzir a dimensão do tempo, fazendo referência a uma temporalidade biográfica, dimensão onde se constitui a experiência humana” (SOUZA 2018, p. 68). Essa questão da temporalidade biográfica é um elemento

fundamental da pesquisa (auto)biográfica e foi trabalhada com grandes aprofundamentos na obra de Ricoeur (1994), que trago a seguir.

Partindo da ideia de que este trabalho é um estudo com três egressos do Programa de Pós-Graduação em Música na UnB, interessa-nos saber, à luz da teoria de Paul Ricoeur – tríplice mimese – como esses sujeitos fazem a refiguração de si diante dos sentidos atribuídos às suas experiências formativas com a pesquisa acadêmica e seus efeitos gerados em suas práticas profissionais.

Dessa forma as teorias de Paul Ricoeur me auxiliam na busca pela compreensão dessas narrativas, sobretudo pela noção da tríplice mimese, na qual o tecer da intriga se dá na relação entre o tempo e a narrativa. Discorro, a seguir, sobre os estudos estruturantes da narrativa, intriga e tríplice mimese da trilogia de Ricoeur permeado por alguns autores que publicaram estudos sobre essa obra, sobretudo, em pesquisas de pós-doutoramento na área de filosofia. Convém salientar que as teorias de Ricoeur têm sido basilares para fundamentar pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação Musical no GEMAB.

2.1 A tessitura da intriga

Em sua tese *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994) parte dos construtos sobre o Tempo no livro *Confissões* (1964) de Santo Agostinho e da Narrativa advinda da Poética de Aristóteles. É somente, então, a partir delas que Ricoeur aprofunda os conceitos de tempo e narrativa. Se na obra *Confissões* de Santo Agostinho a biografia do autor, com suas estruturas narrativas, expõe questionamentos sobre a dimensão temporal, em Aristóteles, a teoria da intriga dramática, fecha o tempo em narrativa ficcional. Foi, então, entrelaçando essas obras que Ricoeur (1994) construiu sua tese que dá sentido ao tempo que se torna humano e pode ser apreendido pela narrativa atingindo, assim, uma condição de existência temporal.

É sabido, pela visão agostiniana, que o tempo é subjetivo, logo humano, pois não há como discorrer sobre o tempo, a não ser se relacionando com ele por meio dos acontecimentos que passaram, passam e passarão. Como cristão, Agostinho acreditava que o tempo é eterno e que essa religação do humano com o divino se faz no tempo da alma. Assim, ele entende que “talvez fosse mais certo dizer-se: há três tempos: o presente do passado, o presente do presente

e o presente do futuro, porque essas três espécies de tempos existem em nosso espírito”. Logo, Agostinho não vê esse tempo em outra parte, para ele “o presente do passado é a memória; o presente do presente é a visão; o presente do futuro é a espera” (AGOSTINHO, 1964, XI, 20, 1, citado por RICOEUR 1994, p. 28).

Essa perspectiva da eternidade em Agostinho é um indicativo dos limites humanos, pois como o tempo pode ser se já não é mais? Isso, para Ricoeur (1994, p. 28) só pode ser respondido pela experiência temporal, já que a memória guarda em si os signos, imagens, impressões, significantes, que podem ser significados na linguagem no tríplice presente, no qual coloca o passado e o futuro no presente, por meio da memória e da espera.

Na obra de Ricoeur (1994) é evidenciado que, ainda que não existam formas claras ou duradouras para tal explicação, pode-se perceber dimensões do tempo para além das cronológicas. Um exemplo são as dimensões psicológicas, que fazem com que tempos cronológicos semelhantes sejam percebidos de forma distinta por pessoas diferentes, uma vez que cada pessoa tem sua forma única de vivenciar suas experiências. Isso remete à organização do tempo articulada sob o signo de *Chronos* e *Kairós*. Ponce (2016, p.13) sugere que o tempo *chronos* (cronológico) é representado horizontalmente, enquanto o tempo *kairós* é representado transversalmente, pois atravessa a temporalidade cotidiana, atribuindo-lhe uma significação diferenciada. Nas palavras de Ricoeur, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 85).

Para chegar a essa compreensão, o autor dialoga com a *poiesis* de Aristóteles refletindo sobre o entrelaçamento do tempo na narrativa. Dessa forma, a hermenêutica narrativa de Ricoeur apoia-se, sobretudo pela sua interpretação dos conceitos aristotélicos de tessitura da intriga, que é entendida no ato de integrar fatos com temporalidade dispersa à totalidade de uma história. Para ele, o tempo e a tessitura da intriga são elementos centrais da narrativa. O tempo é uma dimensão fundamental do ato de narrar, porém uma história narrada não é formada somente pela atualização dos acontecimentos descritos. Para que a narrativa alcance seu sentido completo é necessário que ela seja construída a partir de uma intriga. Assim, Ricoeur se utiliza dos pressupostos de Aristóteles relacionados à composição e às características da tragédia para lançar o entendimento da intriga como a “representação da ação” (RICOEUR, 1994, p. 59). O autor também entende a composição da intriga como a ação de “fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico” (RICOEUR, 1994, p. 70).

Diante do exposto, pode-se entender o ato de narrar como uma intriga que liga as experiências de um indivíduo dentro de uma temporalidade e, assim, forma-se a composição de um enredo carregado de sentidos atribuídos pelo sujeito, de forma que represente para si e para outros, a história de si mesmo. O ser humano, inclusive, utiliza-se de narrativas para idealizar novos mundos e, ao mesmo tempo, para procurar explicações racionais e, assim, conseguir entender os fatos que constituem o seu passado.

Narrar é um ato que conduz o indivíduo à atualização e as narrativas que se formam de maneira que permitem ao tempo ser, sem depender de sua remissão do passado, ou de suas projeções para o futuro, ou ainda da fugacidade que ele exerce no presente. É narrando que o sujeito tem a possibilidade de trazer para a atualidade algo maior do que um momento que certamente estará perdido de sua memória pouco tempo após o acontecimento.

2.2 Tempo e Narrativa na construção da tríplice mimese

Se partimos da premissa de que o tempo é um dos elementos fundamentais da narrativa, quando conectado com a composição da intriga, nota-se que o tempo na narrativa não é o mesmo do acontecimento, passando a ser o tempo da própria narrativa. Assim, o narrador tem a possibilidade de, por exemplo, alongar ações que não demonstraram tanta importância no acontecimento, ou deixar mais curtas, por meio das narrativas, outras ações que são sugeridas como mais duradouras pelo acontecimento. O narrador também adquire outras possibilidades como remir o passado ou projetar o futuro.

Dessa forma, Ricoeur (1994) aponta, para a melhor compreensão de intriga, o conceito de mimese vindo de Aristóteles, pois, uma vez que a intriga é a representação da ação, isso levaria à ideia de “imitação” – tradução literal para *mimoi*, origem da palavra mimese, pois segundo o autor, “há uma quase identificação entre as duas expressões: imitação ou representação da ação e agenciamento dos fatos” (RICOUER, 1994, p. 59). O autor, porém, adverte que a mimese não consiste apenas em pura imitação e também não pode ser entendida unicamente como o fato de parecer com algo que já existe. Assim, a mimese pode ser definida como a própria ação de tornar a narrativa em algo concreto.

Para isso, faz-se necessário o uso da linguagem, seja ela escrita, oral ou mesmo musical. Na pesquisa de Souza (2018) é possível observar que os sujeitos narravam suas

experiências com música por meio da linguagem musical. Segundo o autor, os sujeitos utilizavam “interjeições, suspiros, batiques, movimentos corporais, danças, vocalização de melodias e tocaram e cantaram trechos de músicas, o que faz com que o momento de recordação seja também um momento de reconhecimento de si” (SOUZA 2018, p. 119). Dessa forma, o entendimento de mimese era posto em prática na medida em que os sujeitos representavam suas ações por meio da linguagem musical. Entendo que essas ações são movimentos que se faz por meio da linguagem musical e que nesse encadeamento das experiências os sujeitos narradores colocavam em ação uma intriga musical, fazendo surgir aquilo que Ricoeur chama de “inteligível”. Ou seja, a qualidade do que se é dado a ler no mundo, o universal do singular por situações episódicas é entendido aqui como uma composição de tramas que se articulam de forma sonora, de forma musical que vai dando coerência ao agir – a intriga musicobiográfica.

Para esclarecer melhor as relações do tempo com a narrativa, advertindo para as dimensões éticas que estão contidas no ato de narrar, Ricoeur apresenta a mimese repartida em três níveis, de forma que as mimeses I, II e III correspondem aos tempos da prefiguração (mimese I), pois parte de um mundo pré-configurado que representa de maneira mais concreta as dimensões éticas e as complexidades do mundo social; configuração (mimese II) que consiste na presença marcante de um narrador; e a refiguração (mimese III) que é o momento em que a presença ativa do leitor, ou do receptor da mensagem se faz evidente.

Em outras palavras, a mimese I pode ser entendida como o mundo das ideias ainda não narradas em que constam as concepções do sujeito e o que considera como verdadeiro; é o mundo ético também entendido como a representação do real. A mimese II, por sua vez, funciona como uma ponte entre as mimeses I e III, configurando a tessitura da intriga. Ricoeur (1994) denomina como o domínio da *poiesis*, pois é o momento em que a narrativa é colocada em uma determinada noção de tempo, fazendo emergir experiências do indivíduo carregadas de sentido, de maneira que o texto narrativo toma forma. Partindo da premissa de que o texto é desenvolvido para que seja comunicado com outro indivíduo, esse ciclo é culminado na mimese III, que é o momento que marca o encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor.

Para melhor compreensão da tríplice mimese de Ricoeur (1994) busco, a seguir, detalhar cada um dos níveis que se dá na relação entre prefiguração, configuração e refiguração.

2.2.1 Mimese I

Para que um indivíduo possa tecer uma intriga, isto é, imitar ou representar uma determinada ação, é necessário que haja, por parte dele alguma forma de pré-compreensão em relação a essa ação para que ela possa ser representada ou imitada. Dessa forma, Ricoeur (1994) aborda a existência de um mundo que vem antes da formação da narrativa, seja ela histórica ou ficcional. Porém, para o autor, a existência desse mundo pré-narrado, torna-se de certo modo irrelevante, uma vez que sempre estruturamos narrativas para fazermos referência a ele, o que não anula o fato de que exista essa pré-compreensão.

Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido de mimese I: imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade”. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária [...] A despeito da ruptura que ela institui, a literatura seria incompreensível para sempre se não viesse a configurar o que, na ação humana, já figura (RICOEUR, 1994, p. 101).

A partir dessa noção trazida por Ricoeur, é possível identificar esse mundo prefigurado – ou mimese I – apresentado em três elementos que representam a ação:

- As estruturas inteligíveis: pode ser compreendido como as maneiras de se estruturar uma narrativa que são percebidas como mais relevantes por determinadas sociedades. Dessa forma, são compostas pelas inúmeras regras que são entendidas como adequadas para uma tradição narrativa, ou mesmo para uma forma considerada correta de narrar.
- As fontes simbólicas: são constituídas pelas questões éticas e morais, bem como mitos, crenças e valores e outras variadas formas de pensamentos que formam uma determinada cultura.
- O caráter temporal: É o elemento que trabalha com a atribuição de sentidos pela maneira como entrega a questão da temporalidade, independentemente de ser cronológica ou não, às inúmeras possibilidades de narrar.

Nesse sentido, Ricoeur sugere que:

Qualquer que possa ser a força de inovação da composição poética no campo de nossa experiência temporal, a composição da intriga está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal. Esses traços são mais descritos

que deduzidos. Nesse sentido, nada exige que sua lista seja fechada. Contudo, sua enumeração segue uma progressão fácil de estabelecer. Primeiro, se é verdade que a intriga é uma imitação da ação, é exigida uma competência preliminar: a capacidade de identificar a ação em geral por seus traços estruturais; uma semântica da ação explicita essa primeira competência. Ademais, se imitar é elaborar uma significação articulada da ação, é exigida uma competência suplementar: a aptidão de identificar o que chamo de as mediações simbólicas da ação, num sentido da palavra símbolo que Cassirer tornou clássico e que a antropologia cultural (...) adotou. Enfim, essas articulações simbólicas da ação são portadoras de caracteres mais precisamente temporais, donde procedem mais diretamente a própria capacidade da ação a ser narrada e talvez a necessidade de narrá-la (RICOEUR, 1994, p. 88).

É possível, portanto, perceber que uma das características mais destacadas em mimese I é o apelo para as questões éticas, uma vez que elas claramente constituem a essência do mundo das referências para, em seguida, se mostrarem na narrativa que está se formando. Carvalho (2010) ao escrever sobre a prefiguração em Ricoeur, sugere que todos os símbolos que compõem a estrutura de uma narrativa, oferecendo-lhe sentidos, são mutáveis e podem se transformar, de forma que as próprias narrativas contribuem para sua concretização.

Isso pode ser pensado com experiências musicais que são prefiguradas pelo sujeito quando ele acessa suas memórias musicais, definidas por Souza (2018, p. 125) como “lembranças de experiências e acontecimentos que tem a música como elemento primordial, indispensável”. Assim, essas lembranças, que são constituídas por elementos musicais como melodias, timbres, ritmos etc. e são carregados de sentidos, que podem ser transformados no ato de narrar-se. É pertinente salientar que o autor discute em sua pesquisa a diferença de memória-habitus e memória-lembrança, pois esta última é intencional e com ela pode-se refigurar a tessitura de uma intriga musical.

2.2.2 Mimese II

O segundo nível da tríplice mimese consiste na tessitura da intriga. É quando o indivíduo organiza as ideias pré-concebidas em uma determinada temporalidade para estruturar a narrativa. A mimese II tem a característica de ser mediadora por ligar os fatos pré-narrados ao receptor da mensagem.

Colocando mimese II entre um estágio anterior e um estágio ulterior da mimese, não busco apenas localizá-la e enquadrá-la. Quero compreender melhor sua função de mediação entre o montante e a jusante da configuração. Mimese II só tem uma posição de intermediária porque tem uma função de mediação. Ora, essa função de mediação deriva do caráter dinâmico da operação de configuração que nos faz preferir o termo da tessitura da intriga ao de intriga e o de disposição ao de sistema. Todos os conceitos relativos a esse nível designam, com efeito, operações. Esse dinamismo consiste em que a intriga já exerce, no seu próprio campo textual, uma função de integração e, nesse sentido, de mediação, que lhe permite operar, fora desse próprio campo, uma mediação de maior amplitude entre a pré-compreensão e, se ousar dizer, a pós-compreensão da ordem da ação e de seus traços temporais (RICOEUR, 1994, p. 102-103)

É importante destacar que, por sempre consistir em uma produção, Ricoeur (1994 p. 102) a reconhece como disposição dos fatos. Monteiro Barbosa (2008) enxerga três motivos que colocam a mimese II numa posição de mediadora. Em primeiro lugar, porque essa fase conecta fatos individuais a uma “história considerada como um todo” (MONTEIRO BARBOSA, 2008, p. 111). Dessa forma, ela acaba possibilitando que variadas espécies de acontecimentos formem uma mesma história. Além disso, faz com que inúmeros eventos vão além de uma simples sequência temporal, adquirindo novos sentidos.

Em segundo lugar, nota-se que a mimese II também “promove a composição e a mediação de elementos heterogêneos como agentes, intenções, circunstâncias, meios, fins, etc” (MONTEIRO BARBOSA, 2008, p. 111). Para exemplificar essa mediação, pode-se observar o fato de pessoas associarem músicas que fizeram parte de sua vida a acontecimentos marcantes. Esse exemplo é um dos elementos que vêm sendo estudado pelos coparticipantes para o desenvolvimento do conceito de musicobiografização, pois trata das histórias de vida com música. É possível observar que Ricoeur considera essa mediação como responsável por ligar a mimese I à mimese II.

É esse traço que, de modo definitivo, constitui a função mediadora da intriga. Nós o antecipamos na seção anterior, dizendo que a narrativa faz aparecer numa ordem sintagmática todos os componentes suscetíveis de figurar no quadro paradigmático estabelecido pela semântica da ação. Essa passagem do paradigmático ao sintagmático constitui a própria transição de mimese I à mimese II. É a obra da atividade da configuração (RICOEUR, 1994, p. 103).

Por fim, pode-se considerar a mimese II como mediadora simplesmente pela existência de seus elementos temporais. Essa mediação é composta por duas dimensões: 1) Enxerga a história como uma sequência de acontecimentos, atribui à narrativa o caráter episódico; 2) Faz com que simples acontecimentos se transformem em uma só história. É a síntese configurante. Nas palavras de Ricoeur:

Esse ato configurante consiste em “considerar junto” as ações de detalhe ou o que chamamos de os incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos, extrai a unidade de uma totalidade temporal (RICOEUR, 1994, v I, p. 104).

Diante do exposto, é possível compreender que, com a mimese II, o narrador tem a possibilidade de atribuir sentidos a atos que, quando isolados, não têm nenhuma representação. Isso se dá por meio da intriga que configura uma sucessão de episódios formando a narrativa.

Por ser entendida como uma ponte entre as mimeses I e III, a mimese II é sugerida por Ricoeur como um “círculo hermenêutico”. Carvalho (2010, p. 8) entende que esse círculo ocorre tanto por permitir que o mundo prefigurado alcance a reconfiguração, o que é uma competência interpretativa como pela razão de as narrativas serem consideradas formas privilegiadas de tomada de conhecimento do mundo.

A intriga, além de organizar os fatos para que formem uma história, oferece um “fio condutor” para que, por meio dele, tanto o leitor como o próprio narrador consigam compreender a narrativa em ação. Isso acontece porque a intriga dá a possibilidade de olhar para vários acontecimentos de forma que eles formem apenas uma história. Assim, a intriga é capaz de atribuir um caráter conclusivo. Ricoeur sugere que compreender uma história é compreender como cada parte dela caminha para uma conclusão coerente (RICOEUR, 1994, p. 105).

Com a temporalidade presente na mimese II, é possível perceber que os episódios tanto são representados de maneira sequencial, sem que o tempo possa ser distinguido, como também pela configuração dos atos que faz com que o tempo se comporte de uma maneira completamente distinta do tempo linear dos acontecimentos.

2.2.3 Mimese III

Convém observar que todo o caminho construído por Ricoeur para trabalhar as relações entre o tempo e a narrativa poderia ficar comprometido se os estudos se esgotassem no momento da configuração, na mimese II. Dessa forma, Ricoeur aborda, em mimese III, o momento em que a narrativa chega ao leitor como um ato refigurante, uma vez que o texto é criado para que outra pessoa possa ler, da mesma forma que uma mensagem se dá para que alguém a receba. Entendo aqui que o leitor é, também, o sujeito que se narra e assim se vê diante dos registros de si. Agora e quem sabe, se vendo diante de um si mesmo como um outro, como nos ensina Ricoeur (2014).

Partindo dessa premissa, podemos perceber que a mimese III é marcada como o ponto de encontro do mundo do texto com o mundo do leitor ou do ouvinte. Ricoeur entende esse processo como o momento que possibilita que o texto seja aplicado:

Esse estágio corresponde ao que H. G. Gadamer, na sua hermenêutica filosófica, chama de “aplicação”. O próprio Aristóteles sugere este último sentido da mimese praxeôs em diversas passagens de sua Poética, embora se preocupe menos com o auditório na sua Poética que na sua Retórica, na qual a teoria da persuasão é inteiramente regulada pela capacidade de recepção do auditório. Mas, quando diz que a poesia “ensina” o universal, que a tragédia “representando a piedade e o terror, ... realiza uma depuração deste gênero de emoções”, ou ainda quando evoca o prazer que temos de ver os incidentes aterradorizantes ou lamentáveis concorrerem para a inversão da sorte que constitui a tragédia – significa que é bem no ouvinte ou no leitor que se conclui o percurso da mimese. Generalizando para além de Aristóteles, diria que mimese III marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica (RICOEUR, 1994, p. 110).

Com essa explanação, pode-se entender que a Mimese III chama o leitor da narrativa a fazer parte da história, para além de um receptor da mensagem, mas também como quem exerce o papel de refiguração de si. Dessa forma, completa-se o círculo hermenêutico apresentado por Ricoeur. Convém destacar que o autor trabalha com a hermenêutica tripartida em pelo menos três caminhos: o do símbolo, o do texto e o da ação.

Assim, o símbolo é o resultado do que está convencionado na linguagem, nos signos e significantes. Destaca-se o fato de que esses símbolos podem ser acessados pela memória musical (SOUZA, 2018, p. 133) valendo-se, como dito anteriormente, de elementos musicais que compõem essas lembranças; o texto é a narrativa, quer seja oral ou escrita ou musical, o que remete ao termo “narrativa musicobiográfica” desenvolvido em Oliveira (2018). Esse autor, parte da ideia de que a música pode ser entendida como um discurso que é inseparável da vida; por último é colocada a ação diante do texto, que é representada pela refiguração na qual o leitor é participante ativo, podendo transformar para si o rumo da história narrada.

Com as narrativas, é possível configurar a ação humana e refigurá-la por meio da leitura. Portanto, há na interpretação dois universos que se confrontam: o da obra e o do leitor. Caimi (2004) ao estudar a refiguração em Ricoeur, sugere que “ a experiência de refiguração leva a uma dupla distância: a da alteridade da obra e a da alteridade de si, já que a obra possibilita ao leitor habitar o mundo de forma diferente” (CAIMI, 2004, p.65).

Pensando em experiências com música, essa obra pode ser entendida, por exemplo, como uma composição, na qual o leitor é quem escuta essa obra. Para Abreu (2020, p. 4) as experiências que se constituem na e pela linguagem musical tornam esse processo uma “vida-formação com música”. A autora complementa esse pensamento sugerindo que os modelos de análise (auto)biográficas “estão calcados nas escutas que os sujeitos fazem de si mesmos, naquilo que experienciaram com a música”.

Nesse sentido, Salles (2012) observa que o sujeito pode, ao mesmo tempo, se ver constituído como leitor e como autor de sua própria vida. Isso se dá porque “o si-mesmo pode ser compreendido como refigurado pela forma reflexiva das configurações narrativas, podendo a identidade humana incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida” (SALLES, 2012, p. 275). O autor entende, assim, que a história de uma vida é sempre refigurada pelas histórias que um sujeito conta “de si mesmo, para si mesmo e para os outros” além de “narrativas que os outros fazem dele”.

Partindo desse entendimento, os sujeitos coparticipantes deste trabalho narram suas experiências com a música, de forma que as experiências prefiguradas, seja no desenvolvimento de suas pesquisas, nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais ou no contato com o grupo de pesquisa em que participam se configurando, pois, nos espaços em que atuam como professores de música. Dessa forma, os sujeitos refiguram suas ações por meio da reflexividade da narrativa (auto)biográfica, logo, nas suas ações. Isso abre possibilidades para que o sujeito se constitua como leitor de um mundo, mas também como autor, ou nos termos de Ricoeur, como um sujeito

agente. Assim, a tríplice mimese é aberta como um convite a interpretação das ações humanas em suas singularidades. Com isso, pode-se dizer que uma vida-obra aberta coloca em todas as suas dimensões a pré-compreensão dos símbolos, texto e ação, na produção daquilo que buscamos compreender com este trabalho que são as dimensões da musicobiografização. Tais dimensões são configurantes de uma ancoragem de todo esse processo mimético, guiado pelo tempo e narrativa. Favorece-se, assim, na experiência temporal da narração um caminho para a análise da vida-formação com a música. Esse processo pressupõe que as narrativas tematizam o sujeito como agente que na ação mimética faz surgir (e)feitos desses nós ligantes e estruturantes de uma identidade narrativa.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E SUAS FONTES (AUTO)BIOGRÁFICAS

Neste capítulo detalho os caminhos metodológicos para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados plenamente. Pensar na relação entre a pesquisa (auto)biográfica com o campo da educação musical me remeteu a estudos que fundamentam a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica.

A pesquisa (auto)biográfica é um campo investigativo que tem as narrativas como fonte de investigação e formação. Antes de adentrar, especificamente, neste campo convém salientar que tal abordagem nasce do método (auto)biográfico, tratado por Ferrarotti (2010), dentro das ciências sociais. A abordagem biográfica é um método que se apoia na Sociologia para ler a realidade social do ponto de vista de “um indivíduo historicamente determinado” (FERRAROTTI, 2010, p 36). Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica procura seguir a trajetória do sujeito levando em consideração a forma como ele atribui sentidos a eventos e sentimentos que lhe ocorreram ao longo de sua vida. É na história de vida do sujeito que esse método atua para compreender a (trans)formação do indivíduo.

Nessa direção, Delory-Momberger (2012), pesquisadora da área educacional, encontra apoio na Antropologia Social para entender a subjetividade o sujeito. A autora parte da questão central “Como os indivíduos se tornam indivíduos” para construir epistemologicamente fundamentos da pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER. 2012, p. 523). Assim, essas compreensões são construídas por meio de narrativas orais, escritas, ou outros instrumentos semióticos, dentre eles a música, que possibilitam que o sujeito dê forma às suas experiências de vida.

O desenvolvimento de pesquisas com esse tipo de abordagem utiliza-se de materiais biográficos que Ferrarotti (2010, p. 43) classifica-os como primários e secundários. As narrativas biográficas são consideradas materiais primários, devido o foco estar no ponto de vista do sujeito e na forma como ele atribui sentidos aos acontecimentos. Já os demais documentos, a respeito do indivíduo, são chamados pelo autor de materiais biográficos secundários.

É importante destacar que Ferrarotti (2010) entende que, por meio da narrativa (auto)biográfica, é possível ler a sociedade por meio do individual. O autor sugere que ao

compreender essas narrativas, torna-se possível alcançar o universal e o geral, isto é, por meio do individual e do singular (o homem) alcance-se a sociedade.

Nesse sentido, Passeggi (2021, p. 7), ao citar Martucelli (2005) destaca a importância de pesquisas que se voltem para o próprio indivíduo, ou seja, que busquem acrescentar estudos com “visão ascendente” – do indivíduo para a sociedade – e não permaneçam priorizando exclusivamente estudos com “visão descendente” da sociedade para o indivíduo.

O termo “biográfico” é, Segundo Passeggi (2021, p. 6), “assumido no sentido amplo de escrita da vida”. E é nesse sentido que a pesquisa (auto)biográfica tem contribuído com novas formas de pensar as pesquisas dessa natureza com procedimentos teórico-metodológicos utilizados em diversos campos do conhecimento, dentre eles a Educação Musical.

É importante destacar que a abordagem (auto)biográfica é, ao mesmo tempo um método, pela “vasta fundamentação teórica no seu processo histórico” e, também, uma técnica devido à “utilização metodológica em vários contextos” (FIGUEIRÔA, 2017, p. 44) Assim, a pesquisa (auto)biográfica dispõe de diversos dispositivos formativos que são utilizados como caminhos metodológicos para investigação como seminários de investigação-formação (Josso, 2004); Documentação Narrativa (Suárez, 2015); Ateliê Biográfico (Delory-Momberger, 2006), dentre outros.

A pesquisa (auto)biográfica busca, portanto, seguir a formação do indivíduo por meio das narrativas que possibilitam que o sujeito organize os acontecimentos que vivenciou e compartilhe suas histórias de vida evidenciando suas experiências, ações, pensamentos e concepções de vida. Assim, quando trabalhada juntamente com a área da educação musical, esse modelo de pesquisa possibilita a compreensão das experiências com música e que podem ser compartilhadas por meio da música.

Nos trabalhos estudados por Brito (2019), é possível perceber um diálogo entre a pesquisa (auto)biográfica e a educação musical no qual o sujeito compartilha a sua história de vida com música mediada pelas narrativas, oral, escrita ou comunicada de outra forma que a linguagem alcance, como por exemplo a narrativa musical.

Assim, diante da narrativa, o indivíduo pode ter neste espelhamento a possibilidade de refletir e redirecionar suas ações, aprofundando conhecimentos de si. Souza (2018) entende que, “na educação musical, a pesquisa (auto)biográfica tem mostrado possibilidades de ampliar o olhar sobre as complexidades presentes na relação sujeito x música” (SOUZA 2018, p. 68). Isso significa que tais complexidades são desveladas na relação com outrem, sejam estas

pessoas ou músicas. Estar diante da música é, como para Ricoeur (2006), estar diante do texto e nele compreender-se.

Também na área da educação musical, a pesquisa (auto)biográfica “passa por uma reinvenção quando passa a preferir os materiais biográficos primários em detrimento dos secundários, que outrora eram privilegiados” (FIGUEIRÔA 2017, p. 44). Esses materiais biográficos primários carregam uma subjetividade que “emerge mediante o trabalho autobiográfico com a linguagem [musical] ou qualquer outro instrumento semiótico que nos interessa aqui” (PASSEGGI 2021, p. 7).

Para esta pesquisa utilizei como material primário a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica – ENAB, proposta por Souza (2016), no qual os coparticipantes compartilham suas experiências a fim de mostrar as especificidades da atuação com esses dispositivos. Tomei, porém, como passos iniciais leitura de outros materiais biográficos como as produções acadêmicas dos professores coparticipantes desta pesquisa, bem como os registros escritos ao acompanhar, de forma presencial e remota, algumas de suas práticas docentes. Esses registros, somados a leitura da produção bibliográfica dos coparticipantes nortearam o meu trabalho, como pesquisador, para os encontros com os coparticipantes para a coleta de informações alusivas aos materiais primários que consistem nas narrativas orais, nos termos de Passeggi (2021), na reflexividade narrativa que foram elaboradas no momento dos encontros ocorridos posteriormente.

3.1 Fontes geradas para materiais biográficos secundários

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, tive a oportunidade de conhecer as pesquisas produzidas pelos três professores coparticipantes e também pude presenciar algumas práticas destes profissionais. Esse processo foi fundamental na geração de fontes para a construção da Entrevista Narrativa (auto)Biográfica e no alinhamento das questões e objetivos da pesquisa.

Conforme apontado no capítulo 1, tópico 1.4, procurei trabalhar nesta pesquisa com, egressos do PPGMUS-UnB que produziram pesquisas com abordagem (auto)biográfica e que levaram para seus contextos profissionais saberes adquiridos com suas pesquisas e, nessa escolha, me deparei com três professores de música que trabalhavam juntamente em um projeto

de extensão denominado “A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”. Assim, convidei os professores Gustavo Aguiar Malafaia de Araújo do IFB-CSAM, Hugo Leonardo Guimarães de Souza do IFB-CCEI e Edson Barbosa de Oliveira, que vem trabalhando em alguns projetos com foco no violão de acompanhamento e atua como professor substituto no Departamento de Música da UnB. Assim esses profissionais puderam participar no processo de construção das informações, inclusive se formando por meio de suas narrativas, com os relatos de experiência desta formação, tendo a possibilidade de refigurar-se olhando para as suas próprias práticas como um dispositivo formativo. Por esse motivo eles são chamados, como diria Suarez (2015) de coparticipantes da pesquisa.

Para fazer os primeiros exercícios investigativos, estudei as pesquisas de Araújo (2017), Oliveira (2018) e Souza (2018). Destacarei aqui aspectos que considero relevantes da produção acadêmica dos três profissionais coparticipantes da pesquisa, especificamente das dissertações de mestrado concluídas. Entendo com Ricoeur (2006, p. 63) que o texto se apresenta como aberturas de horizontes de possibilidades e nele, os coparticipantes podem sinalizar os modos como vêm implementação dispositivos formativos musicobiográficos advindos da pesquisa concluída. Como mote inicial parti da seguinte questão: Como esse material biográfico secundário, as dissertações de mestrado, sinalizam a formação e intenção deles com esses dispositivos formativos advindos da pesquisa musicobiográfica?

Ao me debruçar sobre a pesquisa de Araújo (2017) e buscar seguir o autor no seu processo formativo com esse dispositivo da pesquisa musicobiográfica entendo que o autor construiu na pesquisa, uma base de princípios teóricos que primam por um desprovimento de categorizações para o encontro do *outro* em sua singularidade. Sendo assim, a escolha feita pelo autor pela abordagem de pesquisa-formação-ação procurou responder a esses princípios.

Com base na questão central da pesquisa do autor que consistiu em compreender como as experiências musicais podem contribuir no processo formativo de jovens estudantes do ensino médio do IFB-CSAM, o dispositivo metodológico utilizado da “Pesquisa-Formação-Ação” – PFA (cf. Suarez, 2015) mostrou, na prática musical desenvolvida no campo empírico, a complexidade das diferentes práticas e experiências musicais e suas possíveis contribuições na formação dos estudantes. Cada ação do processo de PFA foi, na visão de Araújo (2017) se retroalimentando pelas experiências compartilhadas. Ele comenta em sua dissertação que “ali, tivemos a oportunidade de compreender o que cada um havia narrado, para começarmos a construir um projeto coletivo”. (ARAÚJO, 2017, p. 83) De modo que, continua ele em sua

reflexão: “fui agrupando as narrativas em temas que traziam neles a compreensão de si”. (ARAÚJO, 2017, p. 84)

Suas reflexões ao longo da pesquisa mostram que Araújo (2017) foi construindo como professor, os sentidos da experiência formativa com música. Para compreender como os estudantes ressignificam a música com suas experiências, nas suas práticas, usos e valores simbólicos que os participantes exercem e atribuem a suas músicas o autor agregou na PFA os construtos de Josso (2004) das “recordações-referências”, que são símbolos daquilo que o participante compreende como elemento constitutivo da sua formação.

Seus estudos mostram em sua visão de que é na formação musical (auto)biográfica que cada uma das músicas que representam determinadas estéticas ou até mesmo determinadas ideologias para o participante é avaliada e valorizada por ele conforme o sistema de valores, padrões estéticos, crenças, procedimentos interpretativos ou visões de mundo construído na própria narrativa e em sua partilha.

O autor entende também que com esse dispositivo da PFA, o participante, ao atribuir sentidos às músicas, compreende maneiras de construir sentidos novos para as diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora dos encontros de formação. Em outro trecho ele se insere nesse processo formativo musical dizendo que “os participantes, inclusive o professor, compreendem novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo” (ARAÚJO, 2017, p. 85).

Compreender as narrativas de estudantes é, para Araújo (2017), mais do que escutá-los para construir um ensino com base em práticas e músicas de seus gostos ou de seus cotidianos. A formação musical em justaposição com as narrativas permitiu, segundo o autor, que seus participantes entrelaçassem os mais diversos acontecimentos de suas vidas com música. Com isso, reconheceram e deram a conhecer suas práticas musicais, seus projetos com a música, seus gostos, seus modos de relacionarem-se com suas experiências entre seus pares e com suas músicas, seus diferentes valores, sentidos e usos, dentre outras compreensões que os aconteceram durante a partilha dessas narrativas.

Sendo assim, ao mesmo tempo que a música, como recordação-referência, contribuiu para a musicobiografização do sujeito, percebemos com a pesquisa de Araújo (2017) que este dispositivo formativo, segundo ele, permite o reconhecimento e identificação mútua com os sujeitos participantes de um mesmo grupo. O que também configurou a música como recordação-referência, durante o processo de pesquisa-formação-ação. Nesse reconhecimento

mútuo, o autor se deixa dizer que “podemos compreender um sentido de grupo que, durante o relato, parece desenvolver a habilidade de (re)construção desse sentido para o grupo que o sujeito está inserido, neste caso, a escola”. Isso o levou a pensar que “assim, abriu-se novas possibilidades de se pensar a formação musical no contexto escolar (ARAÚJO, 2017, p. 86).

Esse horizonte de possibilidade, aberto pelo próprio autor com sua pesquisa, se amplia quando, ao acompanhá-lo em algumas de suas práticas docentes me deparei com essa construção conjunta com o segundo participante de minha pesquisa. Trata-se de Souza (2018). Ambos que, como mencionado anteriormente, são docentes no IFB, um no campus Samambaia e outro em Ceilândia, cidades do entorno de Brasília, desenvolvem conjuntamente um projeto de extensão.

O foco da pesquisa de Souza (2018) esteve centrado na compreensão das experiências musicais do sujeito com o lugar. O dispositivo utilizado para a metodologia da pesquisa tomou como modelo o ateliê biográfico, proposto por Delory-Momberger (2006). Esse dispositivo consiste em um espaço de formação voltado para a reflexividade biográfica, em que os sujeitos produzem, partilham narrativas (auto)biográficas e as reconfiguram dando sentido à experiência da formação musical. Com o intuito de compreender a formação musical, o autor fez adaptações desse dispositivo para a pesquisa, de forma que a música fosse um instrumento semiótico usado na produção de narrativas. Esse novo dispositivo foi denominado Ateliê Musicobiográfico de Projeto (AMBP). Tal inovação tem gerado desdobramentos de projetos compartilhados entre esses dois que utilizam esse dispositivo metodológico em suas ações educativo-musicais.

Para Souza (2018), as narrativas produzidas pelos sujeitos revelaram singularidades nos processos formativos dos sujeitos participantes. A forma como cada um enxerga a presença da música em sua vida, os aspectos históricos que relacionam memórias musicais com o lugar, e o sentido que cada um atribui às experiências musicais formativas instigaram o autor a produzir compreensões para a proposição de projetos formativos musicobiográficos escolares que dão sentido aos projetos de vida dos sujeitos.

Essa imbricação de “memória-lembrança musical” foi percebida nas narrativas orais e escritas que analiso com base em Souza (2018, p. 135) que o campo da educação musical tem como objeto de estudo as complexidades que envolvem a relação dos sujeitos com a música, logo a musicobiografização comporta a escrita (grafia) da vida (bio) com uma logici(zação) interna de processamento de códigos pessoais de experiências, com sentidos e significados que atribuímos aos nossos códigos pessoais e nos apoderamos deles.

Compreendo tanto com Souza (2018) que as músicas relacionadas às memórias-lembranças-musicais como, com Araújo (2017) que nas recordações-referências se destacam intencionalmente acontecimentos musicais, estes, fazem do dispositivo formativo da PFA e Ateliê Musicobiográfico uma fonte de produção de saberes epistêmicos que vão sendo configurados pelo próprio sujeito, nos termos de Passeggi (2016), o sujeito biográfico.

Essas duas pesquisas têm relação com a de Oliveira (2018), terceiro sujeito coparticipante da pesquisa, quando traz reflexões sobre a constituição da experiência do violonista acompanhador. Para ele, “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” (OLIVEIRA, 2018, p. 80). O autor, faz um paralelo entre as especificidades do violonista acompanhador e sua interação com o cantor ou instrumentista solista com a ideia do "professor acompanhador". Para tanto, tomou como metodologia da pesquisa a Documentação Narrativa. Dessa forma, a pesquisa traz contribuições para a área da Educação Musical, ao focar nas práticas de ensino do violão.

Da documentação narrativa produzida com os coparticipantes da pesquisa Oliveira (2018) sistematizou, como produto, um decálogo sobre os saberes do violonista acompanhador, que traz elucidações sobre as habilidades necessárias para esse músico, mas também um dispositivo didático e pedagógico-musical para o docente em exercício. O princípio geral é "saber fazer com o outro" o que mostra a importância de uma eficiente interação entre acompanhador e acompanhado. Para isso são necessárias habilidades como: 1) Saber escutar; 2) Saber se adequar; 3) Saber criar; 4) Saber se colocar; 5) Saber somar economizando; 6) Saber pescar as especificidades; 7) Saber improvisar; 8) Saber antecipar; 9) Saber interagir; 10) Saber conduzir.

Ao acompanhar o coparticipante da pesquisa, percebo que, como professor substituto no Departamento de Música da UnB, esse dispositivo formativo tem sido utilizado em suas aulas. Ao ministrar uma disciplina de seminário em educação musical, que tem como premissa propor temas livres, o coparticipante viu nessa disciplina a oportunidade de inserir em sua prática esse dispositivo formativo. Para tanto, os estudantes da disciplina fazem parte do projeto de extensão, supramencionado, em que o professor é um dos coordenadores. Convém destacar também que, na edição de 2019 do congresso nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o autor ministrou o minicurso "Violão de acompanhamento" utilizando-se do dispositivo formativo musicobiográfico, frutos de sua pesquisa.

Refletir com essas fontes secundárias, nos termos do método (auto)biográfico tem ampliado compreensões a estruturação de caminhos para a pesquisa. Esses elementos constitutivos da experiência formativa com a pesquisa trouxeram subsídios e suporte para esta pesquisa e me preparando para os encontros e as entrevistas com os coparticipantes – materiais biográficos primários.

Assim como o conhecimento das fontes documentais trouxeram elementos para a produção desta pesquisa, as anotações feitas por mim de algumas práticas docentes dos coparticipantes foram importantes para ver desdobramentos teorizados nas pesquisas deles, agora colocados em prática. Isso gerou fontes e conhecimentos iniciais para seguir no processo investigativo da pesquisa com objetivos e questões que foram melhor se delineando ao longo de todo o processo.

Nesse sentido, ao depender do conhecimento advindo dos sujeitos da pesquisa podemos considerar que a pesquisa é viva, ela vai se configurando ao longo de todo o processo investigativo com aquilo que relata o pesquisador e com os relatos dos coparticipantes deste processo. Isso também remete ao que acredita Bastian (2000), pesquisador da Educação Musical, pois para ele os sujeitos que vivem a experiência no campo empírico é quem podem relatar sobre o vivido, uma vez que sabem o que e como acontecem os processos formativos com a música. Para ele, a pesquisa biográfica consiste em “autênticos relatos de experiência de professores e alunos” (BASTIAN, 2000, p. 84).

Seguindo com os registros e fontes secundárias, a primeira ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, quando ainda estava começando o curso de mestrado. Durante este período pude acompanhar um dos encontros do projeto que extensão que os professores Hugo Souza e Gustavo Araújo desenvolvem. Naquele semestre, o projeto denominado "Ateliê musicobiográfico de projeto de vida", estava sendo desenvolvido no campus Ceilândia do IFB. O curso foi aberto ao público geral, mas voltado principalmente para estudantes de cursos de licenciatura. O intuito do projeto foi promover um espaço de reflexão e construção de sentidos acerca da formação docente a partir das experiências e histórias de vida dos participantes.

No ano de 2020 a parceria entre os professores Hugo e Gustavo continuou, agora com um outro projeto vinculado, denominado “Projeto Formação de Bandas”, envolvendo o campus de Ceilândia e Samambaia, cidades do Distrito Federal em que os professores atuam. Este projeto que acontece de forma online e é voltado para alunos do ensino médio e também para o público universitário. O projeto, que é coordenado pelos dois professores citados, oferece oficinas de prática instrumental, canto popular, criação musical e composição de canção e

oficina de gravação e áudio. Tive a oportunidade de participar de um dos encontros que aconteceu no dia 21 de outubro de 2020. Era notória, na prática desses professores, a presença de elementos da pesquisa (auto)biográfica, explorados especialmente na parte de criação musical. De modo que os estudantes eram estimulados a compor canções que evidenciam aspectos de suas histórias de vida.

Também fiz registros de algumas aulas de música ministradas pelo professor Edson Oliveira. A primeira foi no segundo semestre de 2019, em que assisti uma aula de uma disciplina no departamento de música da UnB, denominada “Seminário em Educação Musical – violão de acompanhamento”.

Percebi que o professor Edson coloca em prática os conhecimentos adquiridos em sua pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2018), cujo objeto de estudo foi a constituição da experiência do violonista acompanhador. Dessa forma, as aulas são ancoradas metodologicamente em elementos da pesquisa (auto)biográfica, mais especificamente na Documentação Narrativa de Suarez (2015).

Observei, por exemplo, no Seminário em Educação Musical, que o professor Edson ao trabalhar as formas mais adequadas de acompanhamento ao violão o estilo musical *ijexá*, iniciou a aula apresentando três itens do decálogo de saberes do violonista acompanhados que constam em sua pesquisa: saber criar: habilidade de criar acompanhamentos adequados para cada intérprete diferente; saber se colocar: submeter-se à melodia e ao intérprete e; saber somar economizando: entender que, muitas vezes, usar o silêncio e priorizar pausas pode ser a melhor forma de contribuir para o acompanhamento.

Seguindo com os registros que gerariam mais fontes documentais para a realização das entrevistas narrativas (auto)biográficas, acompanhei uma aula, pelo sistema remoto, de um projeto social em que também o professor Edson atuava na época. O curso é oferecido a violonistas interessados em aprimorar suas técnicas de execução e acompanhamento. Nessa aula, também foi possível identificar a presença de saberes advindos de sua pesquisa como o decálogo de saberes e a busca em ser um professor acompanhador (OLIVEIRA, 2018, p. 94).

Acompanhar e registrar essas práticas gerou dados para construir a fonte primária que consiste na entrevista narrativa (auto)biográfica da qual tratarei no tópico que segue.

3.2 Processos de Entrevista Narrativa (auto)biográfica: Materiais biográficos primários

Como materiais biográficos primários, a técnica utilizada para esta pesquisa foi a Entrevista Narrativa (Auto)Biográfica – ENAB proposta por Souza (2016) e utilizado na pesquisa de Figueiroa (2017), um dos membros do GEMAB.

É importante destacar que, para Ferrarotti (2010), os materiais biográficos primários são a parte principal de uma pesquisa em que se propõe compreender a história de vida na perspectiva do sujeito, pois consistem na palavra deles. Assim, discorro sobre essa fonte – Entrevista Narrativa.

A entrevista narrativa é um dispositivo que possui grande relevância para a pesquisa (auto)biográfica no processo de investigação, “principalmente quando voltada para as apropriações e apreensões das práticas cotidianas no campo educacional” (SOUZA E OLIVEIRA, 2016, p. 189).

Souza e Oliveira (2016) apresentam algumas fases para a entrevista narrativa que “possibilitam a inserção no mundo do entrevistado, naquilo que a memória dele selecionou para contar” (SOUZA E OLIVEIRA, 2016, p. 189). Para os autores é necessário que as entrevistas passem por processo razoável de preparação, iniciação, narração central, perguntas e conclusão. No entanto, é importante que o entrevistador cuide para não “engessar” o dispositivo na construção de um roteiro. Assim, a entrevista narrativa “consiste numa entrevista com perguntas abertas que encoraja o entrevistado a falar, a contar histórias”. Para os autores:

A entrevista narrativa nos conecta enquanto pesquisadores, com as possibilidades de contar história dos/nos cotidianos dos sujeitos sociais, no ir e vir que se funda na necessidade de comunicação da vida. No entanto, os eixos ou perguntas utilizadas/estruturadas devem estar de acordo com as especificidades de cada grupo ou sujeito participante/colaborador, articulando-os com o objeto, os objetivos e as questões da pesquisa (SOUZA E OLIVEIRA, 2016, p. 190).

Segundo os construtos de Souza (2016) a ENAB é uma técnica que consiste em captar dispositivos de formação vinculados às trajetórias sociais e coletivas, e aos percursos individuais de cada sujeito. Ao fazer ENAB na área da música, Figueiroa (2017, p. 48), que se utiliza dos construtos teórico-metodológicos de Souza (2016), sugere que a ENAB tenha como finalidade “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência com música”. Para o

autor, isso significa “colher e ouvir” o que uma pessoa tem para falar “num importante momento de sua experiência em sua existencialidade”, ambas relacionados com a música.

Para a realização da ENAB, com professores de música, Figueirôa (2017) destaca que é importante que o pesquisador esteja “atento aos acontecimentos, sejam históricos, sociais ou políticos, bem como para as formas de representações que o indivíduo faz de si mesmo na sua relação com a música” (FIGUEIRÔA, 2017. p. 48). O autor ressalta ainda a importância de perceber na experiência do sujeito com a música suas formas de narrar sua própria história de vida com a música, pois isso revela uma dimensão constitutiva da individualidade.

De acordo com Souza (2016) a ENAB abre possibilidades para um duplo “espaço heurístico”: o espaço do entrevistado “na posição de entrevistador de si mesmo” e o espaço do entrevistador, que busca construir condições para compreender o entrevistado. Sobre esse espaço heurístico Souza (2016) considera que a ENAB consiste em um espaço no qual o sujeito, de forma “autorreflexiva”, seleciona aspectos da sua existência e organiza suas ideias, potencializando a “reconstrução de sua vivência pessoal e profissional”. Assim, o sujeito dispõe de um suporte para “compreensão de suas itinerâncias, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação” (SOUZA, 2016, p. 93).

Seguindo com essa perspectiva de formação, a ENAB é enriquecedora porque como atesta Pineau (2005) é uma proposta coerente com a “pesquisa-ação-formação”, utilizada por Araújo (2017). Essa proposta, que pode se iniciar com as ENAB, pressupõe que tanto a pessoa que narra quanto aquela que escuta se forma, na e pela interação que acontece na ENAB.

Conforme Abreu (2011), que utilizou em sua pesquisa a entrevista narrativa cunhada por Schutze (2010) esclarece que as entrevistas compreendem três partes que coincidem com três momentos no encontro com os coparticipantes: abertura, entrevista e fechamento. A abertura estabelece relações de empatia e confiança entre os coparticipantes. Isso ocorre mediante perguntas orientadas para a própria experiência de quem narra, por exemplo: o que te levou a ser esse professor que atua com a musicobiografização? De acordo com a perspectiva adotada, o coparticipante é quem sinaliza o coda narrativo. O segundo momento – a entrevista – explora os fios temáticos e condutores do enredo anunciado no primeiro momento, valorando o que conta o coparticipante, de modo que ele prossegue argumentando, elaborando e reelaborando o seu relato.

A intervenção do entrevistador é muito pontual, pois seu propósito é estimular o coparticipante à reflexividade narrativa do que foi prefigurado na memória-lembrança, configurando e refigurando, no ato de narrar, suas atitudes, seus valores, posicionamentos e

modos de se constituir. Por fim, o fechamento da ENAB acontece quando o coda narrativo reúne as informações que darão consistência ao texto da pesquisa.

Diante disso, o pesquisador passa a ter um conhecimento mais preciso do campo empírico que, neste caso, são os próprios sujeitos coparticipantes que se dão a conhecer pelas biografias individuais, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir de sua experiência. Delory-Momberger (2012, p. 528) esclarece que “a finalidade da entrevista narrativa é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência”. Para a autora, a ENAB apreende e compreende no enredo a configuração singular de fatos e feitos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

Na ENAB o coparticipante, que como nos assegura a autora é o “verdadeiro perguntador, numa entrevista (auto)biográfica, pois se deixa expandir no espaço da fala, nas formas de existência como narrador. Por isso, cabe ao entrevistador não anteceder o narrador, mas ficar o mais perto possível dele nos seus desvios, sem nunca o ultrapassar.

O texto produzido pela narrativa (auto)biográfica apoia-se na teoria do relato e na “teoria da ação” (RICOEUR, 2008). Para o autor a operação do enredamento tem características como a de transformar uma diversidade de acontecimentos em uma história organizada; Junta e organizar elementos díspares produzindo a síntese do heterogêneo; transformar a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento uma função e um sentido de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada, produzindo assim o círculo hermenêutico.

Para Abreu (2021), “o relato não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. O enredamento transforma as sequências de ação em sequências argumentativas que implicam uma posição enunciativa e avaliativa do autor – às figuras que dá a ver de si mesmo, aos objetivos e às finalidades que persegue, às crenças e valores que são os seus, aos meios de que dispõe e aos obstáculos que encontra etc. É esse “trabalho do sujeito”, apreendido no que tem de irredutivelmente singular, que a pesquisa biográfica constitui uma compreensão e um conhecimento geral dos processos de musicobiografização.

3.3 Cronograma das Entrevistas Narrativas (Auto)Biográficas

Todos os encontros ocorreram de forma remota devidos às restrições impostas pela pandemia do COVID 19. Para isso, utilizei aplicativos como o *Google Meet* e o *Teams*. O cronograma das entrevistas aconteceu da seguinte forma:

- Dia 17/07/2020 – Encontro com os três coparticipantes que teve finalidade de explicar o funcionamento da pesquisa, informar os embasamentos teórico-metodológicos e coletar narrativas iniciais sobre a musicobiografização e os saberes de suas pesquisas estão inseridos em suas práticas.
- 27/10/2020 – Entrevista Narrativa (auto)biográfica com o professor Edson Oliveira
- 11/11/2020 – Entrevista Narrativa (auto)biográfica com o professor Hugo Souza
- 26/11/2020 – Entrevista Narrativa (auto)biográfica com o professor Gustavo Araújo
- 09/03/2021 Encontro final com a participação dos três coparticipantes.

No primeiro encontro, que teve a presença de todos os coparticipantes, iniciei apresentando um slide explicativo sobre a minha pesquisa contendo: tema, questões de pesquisa, objetivos, referencial teórico/metodológico e os procedimentos metodológicos para que eles entendessem como seria a participação deles na pesquisa. Em seguida, levantei alguns assuntos para que eles pudessem compartilhar suas visões a respeito do conceito de Musicobiografização e a forma como esse conceito aparece em suas pesquisas e em suas práticas.

Para as entrevistas narrativas (auto)biográficas, elaborei um roteiro para que os coparticipantes pudessem expor suas narrativas a respeito da sua trajetória acadêmica e profissional. A proposta foi que eles discorressem livremente, colocando a visão deles e indicando o significado que eles atribuem às experiências vivenciadas por eles e como suas pesquisas tem gerado efeitos em suas formações como professores de música e como ela pode

chegar à comunidade. Convém destacar que os coparticipantes utilizaram recursos musicais para as entrevistas, cantando, tocando e mostrando gravações que complementavam suas narrativas, constituindo, assim o que Souza (2018) entende por intriga musical. As entrevistas foram divididas em quatro momentos nos quais os coparticipantes discorreram sobre:

1. Experiências formativas que os constituíram como músicos e professores de música: Exemplo: experiências com a realização da pesquisa, a graduação, o mestrado, o grupo de pesquisa, etc.
2. Experiências da atuação como docente e as novas técnicas/estratégias metodológicas que vêm desenvolvendo por influência de saberes advindos das pesquisas.
3. Percepção dos efeitos gerados por essas novas metodologias.
4. compreensão da musicobiografização nas práticas.

Por fim, foi realizado um último encontro com todos os coparticipantes em que eles compartilhem seus relatos uns com os outros e assim, concretizar o processo inspirado na tríplice mimese de Paul Ricoeur (1994). Esse encontro teve a presença de integrantes do GEMAB, pois os assuntos levantados interessavam para o aprofundamento nos estudos concernentes à musicobiografização. O conteúdo das narrativas está detalhado nos próximos capítulos onde analiso esses encontros busco compreender como esses profissionais vêm refigurando-se com os efeitos gerados pela sua formação com a pesquisa nas suas ações educativo-musicais.

No que se refere aos coparticipantes desta pesquisa, considero que nas ENAB estes tiveram a oportunidade de narrar as experiências que consideram marcantes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Também puderam indicar os sentidos que eles atribuem a essas experiências. Além disso, construíram narrativas com os saberes e que vêm aprofundando em conhecimentos gerados com os efeitos de suas pesquisas em suas práticas. Tais efeitos se dão pela forma como repensam suas práticas, por meio da refiguração de suas pesquisas, a forma que atuam como professores de música, as concepções sobre o campo da Educação Musical e como os estudos que culminaram na construção do conceito musicobiografização tem gerado implicações em suas atuações como docentes de música.

4 – COMPREENSÕES ANALÍTICAS A PARTIR DA TRÍPLICE MIMENSE DE RICOEUR

Neste capítulo busco construir, à luz da teoria da tríplice mimese de Ricoeur (1994) entendimentos das contribuições da musicobiografização nas práticas dos professores coparticipantes desta pesquisa, bem como a forma como a qualificação destes profissionais no mestrado acadêmico –PPGMUS- UnB vem gerando efeitos nos modos de atuação em seus contextos profissionais. Esses entendimentos se dão por meio das Entrevistas Narrativas (auto)biográficas (SOUZA, 2016) que os professores concederam.

Os fundamentos teóricos que utilizo para análise consistem na teoria da tríplice mimese de Ricoeur. Com essa teoria é possível dizer que as narrativas indicam que, em um primeiro momento, o sujeito acessa suas memórias-lembranças (prefiguração), em seguida faz a estruturação de suas narrativas (configuração), neste caso, narrativas escritas. De modo que esse texto narrativo, uma vez registrado, pode alcançar o leitor, ou o próprio autor da narrativa, levando-o a compreender-se diante do texto narrativo (refiguração).

Para esta análise, entendo as narrativas dos coparticipantes, que são professores de música, como narrativas músico-educativas. Nelas estão enredadas as atuações, as práticas e as atividades desenvolvidas pelos professores de música. Tais narrativas são resultados da prefiguração de experiências formativas vivenciadas, principalmente, no recorte que trago para este trabalho, que foi o período vivido no curso de mestrado, no desenvolvimento de suas pesquisas, no diálogo com o grupo de pesquisa, e em outras experiências desta formação resultantes na forma como atuam hoje.

Essa composição de experiências formativas com a pesquisa (auto)biográfica são postas a “prova”, por eles próprios, em e nas suas práticas, dando sentido a configuração das narrativas músico-educativas. Por fim, entendo como refiguração os momentos narrados pelos professores que refletem sobre suas atuações como docentes, observando que as suas pesquisas têm gerado efeitos práticos em suas atuações como docentes de música.

Antes, porém, trago alguns pontos importantes do primeiro encontro com os coparticipantes deste trabalho, cujo o intuito foi mostrar para eles o funcionamento da pesquisa, mas que também foi um momento de partilha de narrativas a respeito do desenvolvimento do conceito de musicobiografização e concepções relacionadas ao campo da Educação Musical.

4.1 A tessitura da intriga na tríade do primeiro encontro com os coparticipantes

Como mencionado anteriormente, todos os encontros foram feitos de forma remota e, antes que ocorressem as Entrevistas Narrativas (Auto)Biográficas individuais com cada um dos coparticipantes, marquei um primeiro encontro (E1) coletivo com todos para poder explicar o funcionamento da pesquisa e debater alguns assuntos como a atuação desses professores e suas experiências formativas do mestrado criando assim, como atesta Delory-Momberger (2006), um protocolo de pesquisa.

Destaco que esse primeiro encontro foi um momento rico de troca de informações e experiências, uma vez que os três coparticipantes são docentes de música experientes, no que concerne as particularidades e possibilidades da pesquisa (auto)biográfica na Educação Musical. Como lembra Larrosa (2002) “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25).

Houve momentos em que os coparticipantes começaram a trocar suas impressões sobre o processo de construção do conceito de musicobiografização que tem sido, atualmente, aprofundado por Abreu (2017, 2018, 2019, 2020) O professor Hugo, por exemplo, falou sobre os processos biográficos do sujeito e como esses constroem novos sentidos às suas experiências.

A biografização tem mais a ver com um processo interno do indivíduo. Peter Alheit³ chama de *competência*. Então o sujeito, na pós-modernidade, acaba circulando por diversas realidades, diversos contextos, diversas geografias e lugares e não pertence mais estritamente a uma ordem institucional, cultural ou social que determine sua trajetória de vida. Ele vai fazendo as curvas da vida, vai circulando pelo mundo e com isso vai ressignificando a experiência, criando sentidos para poder agregar coisas que antigamente eram contraditórias. Por exemplo, pertencer a uma determinada religião, mas gostar de certas outras crenças e lidar com outros públicos [...]. Assim, vai dando sentido na vida como um projeto constante que precisa estar sempre sendo renovado para que continue tendo sentido diante do mundo que escolheu para viver (HUGO SOUZA, E1 2020).

³ Peter Alheit é doutor em Ciências Políticas e titular da cátedra em Educação da Universidade de Georg-August de Goettingen (Alemanha). Suas obras mais relevantes abordam a pesquisa biográfica, com destaque para o conceito de biografização, a vida cotidiana, os estudos sobre cultura e mentalidade, os movimentos sociais e a aprendizagem ao longo da vida.

O professor Hugo seguiu narrando como esse processo torna-se musicobiográfico, uma vez que o sujeito se apropria de suas experiências com música, configurando-as não só com palavras, mas com a própria música.

As experiências com música dão frutos bem específicos. Acabam fazendo o sujeito olhar para a vida dele com música de uma forma que ele não consegue olhar apenas pelo instrumento semiótico da palavra escrita. Para olhar para as experiências com música, ele acaba valendo-se de música (HUGO SOUZA, E1 2020).

Observando essa e outras narrativas do primeiro encontro com os coparticipantes referentes a aspectos teóricos que, na perspectiva deles, fundamentam o conceito de musicobiografização, pude entender que os professores coparticipantes vivem constantes processos de maturação de suas pesquisas, indagando e abrindo caminhos para que possam ter novas compreensões sobre esse conceito na inovação de suas formas de atuarem como docentes de música.

Deste encontro emergiu também discussões a respeito de suas práticas docentes. Uma das questões levantadas foi a manutenção dessas práticas em meio aos acontecimentos recentes relacionados à pandemia do COVID 19 que levou escolas de diversas partes do mundo a adaptarem suas estratégias de ensino, submetendo o sistema educacional a formas remotas. Para o professor Gustavo Araújo, tais práticas não são prejudicadas com a educação remota, uma vez que o ser humano é naturalmente dotado da condição biográfica. Para o docente, essa é uma das razões de como seria importante difundir a perspectiva musicobiográfica nos ambientes escolares.

Apesar de estarmos passando por esse momento [de pandemia], isso não morre. [...] A biografização é inerente ao ser humano. Para sobrevivermos, entramos no processo de biografização o tempo todo. Estamos sempre construindo e reconstruindo; configurando e refigurando essa linha biográfica. É importante levarmos para o meio científico esse assunto como algo que, inclusive precisa ser estudado por outras áreas. A escola precisa assumir essa perspectiva, assumir essa maneira de olhar o aluno (GUSTAVO ARAÚJO, E1 2020).

Pelo exposto, este primeiro encontro foi um momento de reflexão que possibilitou aos coparticipantes pensarem como podem desenvolver práticas oriundas da musicobiografização, independente do contexto profissional ou da condição em que estão inseridos.

Além dessas reflexões, percebi também, neste encontro, o quanto a maneira como os docentes atribuem sentidos às experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida

profissionais são imprescindíveis à formação deles como professores, pois agrega conhecimentos que tendem a definir suas formas de lecionar e influenciar nas suas escolhas metodológicas para a formação musical dos seus alunos. Por outro lado, deve-se considerar que, além das experiências adquiridas na “profissionalização docente” (ver Abreu, 2011), as pesquisas que esses professores realizaram no mestrado acadêmico também trouxeram, como resultados práticos, conhecimentos fundamentais à formação deles com essa abordagem teórico-metodológica, em que entrelaça o campo da educação musical com a pesquisa (auto)biográfica. Isso fica claro na narrativa do professor Edson, revelando que em todos os contextos que leciona os saberes formalizados em sua pesquisa como decálogo são desenvolvidos na prática, pois como narrou: “[depois de concluída a pesquisa] não sei mais fazer de outro jeito senão do modo como, ultimamente, tenho me debruçado em meus estudos práticos”. (EDSON OLIVEIRA, E1 2020)

Portanto, entendo que o primeiro encontro com os coparticipantes da pesquisa foi formativo tanto para eles quanto para o pesquisador, uma vez que a própria abordagem utilizada tem como princípio, e para usar os termos de Souza (2018, p. 79), um espaço em que as narrativas são conduzidas para um processo de “investigação-formação”, resultantes da experiência vivida dentro desse espaço, por mim, denominado como primeiro encontro.

4.2 Prefigurando as experiências formativas advindas do mestrado e da pesquisa (auto)biográfico

Iniciarei as análises das Entrevistas Narrativas concedidas individualmente pelos coparticipantes apresentando as narrativas que eles compartilharam a respeito de suas trajetórias percorridas que foram significativas para suas formações como docentes em música.

Inspirado na tríplice mimese de Ricoeur (1994), entendo essas narrativas como prefiguração, pois, para que a narrativa músico-educativo seja realizada, é necessário que esses professores (re)visitem suas experiências, atribuindo sentido a cada uma delas. Dessa forma, as experiências prefiguradas passam a revelar não somente a forma de atuação desses professores, mas também, como bem lembra o Professor Hugo ao citar o autor Peter Alheit, o seu processo interno de biografização na vida, na aprendizagem ao longo da vida e no exercício da docência de música.

Nas entrevistas, sugeri que os coparticipantes discorressem sobre as experiências formativas que, na perspectiva deles, percebem os efeitos do vivido, com um destaque para o período em que cursaram o mestrado em música no PPGMUS-UNB, uma vez que esse foi o período onde eles desenvolveram suas pesquisas, participaram do grupo GEMAB conhecendo, assim, as aproximações do campo da Educação Musical com o campo da pesquisa (auto)biográfica. Foi com essa reflexividade narrativa, elaboradas ao longo das entrevistas, que pude perceber a forma como os professores enxergam essas experiências e como elas mudaram suas formas de pensar e de atuar como docentes de música.

O professor Edson aproveitou para contextualizar um pouco de sua trajetória como violonista antes de ingressar no mestrado. Em seus relatos, o coparticipante indicou que costumava ser um músico “típico de conservatório”. Isso porque seu interesse maior era tocar no máximo de lugares possíveis e não tinha tanto interesse na vida acadêmica.

Eu sou de um perfil bem conservatório. Claro, da música popular e não da erudita, mas ainda assim um perfil de quem faz Escola de Música de Brasília. Estudei a vida inteira; violão no colo o dia todo. Tocando muito para chegar a um nível de excelência. Embora seja na música popular, é uma visão bem tradicional, bem conservatorial. Na verdade, não queria fazer nem graduação. A universidade não estava nos meus planos (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

Essa visão do “músico de conservatório” foi uma questão também levantada pelos demais professores. Este é um ponto interessante para refletir, pois segundo Abreu e Pereira (2018, p. 270) há nos conservatórios uma tradição de institucionalizar “um modo de se conceber o ensino de música, que é assumido como único caminho possível em qualquer situação educativa”. Com isso, observa-se a necessidade de o professor de música refletir se suas práticas estão, de fato, contribuindo para uma formação musical dos estudantes, ou se elas são exercitadas pela força do hábito: práticas aprendidas e replicadas sem a reflexão sobre suas eficiências. É visível a separação que o professor Edson faz do seu perfil conservatorial – música popular. Mas, mesmo assim, infere que a instituição “conservatório” contribui para se chegar a um nível de excelência pela forma, ou seja, “visão tradicional”. Talvez, por isso, a universidade não estivesse em seus planos.

Isso lembra os estudos de Braga (2016) que fez a história de vida desse professor de violão popular ao qual Edson Barbosa se refere. Sobre esta visão tradicional, ou estudos de harmonia tradicional, ele disse em seu depoimento que “você tem que aprender a voar com as asas amarradas, e depois quando você desamarrar as asas, você vai ver só que beleza!” (BRAGA, 2016, p. 61). E o professor Edson parece ter compreendido que o voo é singular, é

de cada um com sua história, com seus construtos, com suas escolhas e, principalmente, com sua visão de mundo.

Nesse mesmo sentido, o professor Gustavo relatou que o mestrado o fez chegar mais perto de seus alunos e reconhecer o papel social da música que cada aluno carrega em suas histórias de vida. O professor destacou como o pensamento dele foi mudando, por exemplo, em relação as pessoas consideradas “leigas”, mas que a música exercia importantes funções em suas vidas.

Eu que vim de uma musicalização de um conservatório, de uma música mais acadêmica, comecei a enxergar que a música fazia parte de maneira “leiga”. A gente ouve muitas pessoas falando do leigo: “Ah o pessoal só usa a música enquanto está no elevador, ou quando está dançando”, mas, refletindo sobre meus alunos do ensino médio, vi que eles tinham um relacionamento com a música sim, assim como eu, a ponto de dar funções para a música e tudo mais. Eles tinham uma certa intimidade. Isso foi muito interessante (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

Com esses relatos, pude perceber que o período do mestrado foi um momento de grande reflexão na vida desses professores. Todos eles já possuíam experiências com a docência em música anteriores, mas aquele momento contribuiu para que repensassem suas práticas e a forma como enxergava o cotidiano músico-educativo.

O mestrado impactou muita minha formação. Meu primeiro choque foi perceber que muito do que era discutido no mestrado – Isso eu percebi quando estava fazendo uma disciplina como aluno especial – eram assuntos mais aprofundados e complexos em relação ao que eu vi na graduação. Isso me chamou muita atenção porque quando eu entrei no mestrado eu tinha acabado de entrar no IFB. Entrei lá basicamente para lecionar no ensino médio integrado ao ensino técnico no começo 2016 e, em julho entrei no mestrado. Assim, me via numa instituição de ensino básico – mas com uma proposta um pouco diferenciada – e ao mesmo tempo trazia experiências da educação básica, já que eu tinha dado aula na secretaria de educação por 2 anos e algumas experiências de escola particular, porém em todos esses momentos eu estive mais empenhado em fazer do que em refletir. Preparar, ministrar, procurar recursos, planejar... tinha pouco tempo para refletir sobre maneiras, metodologias, currículos. O mestrado veio para trazer essa grande janela de reflexão e de olhares novos: Olhar para minha prática docente de outras maneiras (HUGO SOUZA, EN 2020).

Ainda sobre as experiências formativas no período do mestrado um ponto que foi levantado pelos coparticipantes foi o aprimoramento intelectual; o desenvolvimento da escrita acadêmica e o contato com uma leitura. O professor Edson, por exemplo, destaca esse “mundo novo” que conheceu com a leitura e a escrita.

Me dediquei a vida inteira a tocar. Eu não sabia escrever. O pouquíssimo que sabia foi o que aprendi na graduação. [...] de cara, o mestrado trouxe essa nova perspectiva para mim. Quando entrei no mestrado foi um novo mundo para mim, que é esse mundo da ciência. Então veio a primeira barreira: eu precisava saber escrever. Também precisava aprender a refletir, pensar, me colocar, compreender a área (da Educação Musical) e me compreender dentro da área. [...] E esse impacto é muito forte: de me fazer escrever e me fazer refletir (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

Essa busca pela escrita acadêmica vai ao encontro de narrativas de mestrados registradas no trabalho de Abreu (2017) sobre a disciplina “Formação e (Auto)formação em Educação Musical” do PPGMUS – UnB. Essas narrativas evidenciaram que o trabalho desenvolvido na disciplina “possibilita uma escrita que permite uma nova análise e crítica do que estamos entendendo por Educação Musical como área de conhecimento.” (AMARAL, FAEM/2015, apud. ABREU, 2017, p. 99). De maneira semelhante, o professor Gustavo falou de sua busca pela escrita que impactou sua formação:

O mestrado me ajudou na busca pela escrita: a gente precisar escrever o que pensa e não só escrever. Foi algo que me impactou muito porque a gente vai escrevendo e vai se vendo no texto de maneira que chega a ser vergonhoso. E assim, com o passar do tempo a gente vai conseguindo reelaborar. O meu trabalho de escrita era constante. Eu revisava todos os dias tudo. Eu relia e refazia e trazia coisa nova, e é isso. Eu fui percebendo que essa escrita mudava juntamente com meu pensamento. Eu estava mudando quem eu era (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

Essa habilidade da escrita mencionada pelos coparticipantes foi acompanhada, segundo seus relatos, pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão a respeito de assuntos importantes para a forma deles atuarem como docentes em música. Entendo que a escrita deles foi se desenvolvendo na medida que eles tinham contato com a leitura de autores que o fizeram pensar em vários temas como: suas funções como professores, formação do aluno, no funcionamento das escolas e das instituições de ensino de música e na inserção da Educação Musical na sociedade.

Assim, percebo que, dentre as experiências formativas advindas do mestrado, destaca-se tanto o desenvolvimento de habilidades que foram úteis para a carreira profissional desses professores como o envolvimento em questões-chaves que foram moldando suas concepções a respeito da área da Educação Musical.

Dentre essas questões mencionadas, o ponto-chave comum a esses três docentes foi o fato de conhecerem durante o curso do mestrado, o método (auto)biográfico, que trabalha com

as histórias de vida e busca compreender a formação do indivíduo analisando suas narrativas. Esse conhecimento se deu por meio da leitura de autores que seguem esse pensamento. Pelos relatos transcritos a seguir, fica clara a contribuição na formação dos coparticipantes com o diálogo promovido entre autores como Paul Ricoeur, Peter Alheit, Gaston Pineau, Christine Delory-Momberger, Daniel Hugo Suarez, Marie Christine Josso, Maria Helena Abrahão e Maria da Conceição Passeggi, bem como outros autores, principalmente do campo da educação musical, com os quais tiveram contato na formação no mestrado. Logo, podemos inferir que ao adquirir novos conhecimentos, advindos de teorias e conceitos tratados por autores basilares para certas pesquisas, estes podem resultar naquilo que Pineau (2008, p. 20-21) chama do “encontro incandescente da chama da vida com a teoria, do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer”. Essas são, pois, “as condições de produção dos saberes, são relativas àquilo que é dado e que produz efeitos” (ABREU, 2011, p. 24). Vejamos isso nas narrativas dos coparticipantes:

Conheci o método (auto)biográfico e me vi dentro dele. Eu sempre tive essa perspectiva do outro; de pensar na pessoa. Então, quando fui me deparando com essa perspectiva de forma científica, com autores que tinham esse pensamento, isso me deixou muito motivado e instigado. Quando estudamos a Educação Musical, vemos que alguns métodos, especialmente os mais tradicionais, não contemplam todas as áreas da música, então ver a Josso, que é uma pesquisadora dando a possibilidade do uso da sua vida para a pesquisa... isso mexeu muito comigo. Então, comecei a enxergar a possibilidade de usar a música que de fato é a minha e não a música concertista europeia que está na academia (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

[...]

O que eu considero como mais decisivo foram as leituras: Tanto na área da Educação musical mais contemporânea, como da pesquisa (auto)biográfica me provocaram vários questionamentos. Passei a ver de uma maneira mais crítica a minha presença na escola, a presença dos alunos na escola, que sem a nossa presença a escola não existe.

Acho que no meio do caminho da pesquisa, conhecendo autores como a Delory, a Passeggi, o Ricoeur, e Tuan comecei a criar um sentido maior para a minha atuação. Juntando esses conceitos que eu trago na minha pesquisa de espaço e lugar, começando a ver a instituição que é um lugar construído por nós, estudantes, docentes, equipe técnica para nós e para a comunidade. E acaba ganhando um sentido para além do prédio, além das funções sociais que a escola representa. Tem uma relação afetiva, uma relação de referência dentro da comunidade e isso foi me marcando profundamente. Foi mudando minha maneira de olhar para as minhas aulas, para os meus alunos, para maneira de preparar. Por exemplo: me ajudou a fazer escolhas. Quando tenho que escolher um repertório musical, provavelmente vou usar um repertório mais local, seja ele de Ceilândia, ou de Brasília, ou da região Centro-Oeste. Um repertório erudito internacional não tem porque eu partir para ele se não estritamente solicitado (HUGO SOUZA, EN 2020).

[...]

O conhecimento dos autores também contribuiu muito principalmente a filosofia de Ricoeur e a filosofia da educação musical de Wayne Bowman, foram os principais na formação. Na pesquisa (auto)biográfica foi o Ricoeur porque na verdade é a base da pesquisa (auto)biográfica para o campo da hermenêutica e o Bowman também, inclusive pesquisando a obra dele encontrei que ele também aborda a pesquisa narrativa no campo da educação musical. Então foi muito importante. Contribuiu muito para meu processo formativo (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

As experiências com a leitura e o diálogo com autores durante o processo de formação no mestrado acadêmico dos coparticipantes são lembradas por eles como um marco epistemológico. Entendo com Ricoeur (2006) que aquilo que se apropria na leitura de um texto é uma proposição de mundo, de novas possibilidades de ser e agir a partir do mundo acadêmico que se desdobrou diante dos coparticipantes. Ao dialogarem com autores e aproximarem suas pesquisas com a literatura conheceram a força do texto, das palavras que não se reduz à verificação científica, mas a aproximação de mundos, neste caso, epistemo-empírico. Nesse desvelamento reside o processo hermenêutico, de interpretação, uma vez que todos buscamos a compreensão do mundo e de si mesmo, e que, para tanto, lançamos mão dos modos de compreensão que estão disponíveis como foram estes textos basilares para os coparticipantes, no momento de sua formação no curso de Pós-Graduação em Música da UnB.

Um fato notório é que dois desses docentes – os professores Gustavo e Hugo – desenvolveram pesquisas nas quais seus alunos foram sujeitos participantes. Isso fez com que pudessem conhecer melhor seus alunos, pois

Em relação a pesquisa de campo também foi muito importante porque eu pude ouvir os alunos. Pude chegar perto deles e ouvir o que eles pensavam. Ouvir como eles construam e percebiam a música, então, foi um aprendizado muito grande (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

As experiências que os professores adquiriram no mestrado, tanto nas orientações, como no desenvolvimento da pesquisa permeada pelas reflexões e descobertas foram se configurando na escrita acadêmica em diálogo com autores. Também os encontros no grupo de pesquisa eram tecidos como um “ateliê musicobiográfico” (SOUZA, 2018), com processos de criação e formação com o conhecimento do método (auto)biográfico e suas possibilidades metodológicas no campo da música que, dentre outras, formam um conjunto de saberes que compõem suas bagagens transformadas em experiências da formação que, como eles mesmo

narram, foram levadas para seus ambientes de atuação como docentes de música. Dessa forma, justifica-se o entendimento de que essas experiências prefiguradas se configuram nas práticas e ações desses coparticipantes como docentes de música.

É com essas experiências que, novas ideias foram surgindo para que esses professores pudessem pensar suas práticas como um espaço em que a vida e a música do estudante fosse trabalhada, de forma que o professor pudesse compreender como o aluno compreende. Logo, como ambos se compreendem diante de si e de outrem como nos ensina Ricoeur (2014).

Os professores, mesmo depois de terem concluído o mestrado, continuam participando do GEMAB, onde têm a oportunidade de pesquisar, refletir, estudar e debater formas de atuação em seus contextos. Com os estudos desse grupo, que inclui o desenvolvimento do conceito de musicobiografização, os professores têm denominado essas novas práticas como musicobiográficas.

A seguir, detalharei sobre o processo de configuração das experiências formativas advindas do mestrado nas práticas docentes dos professores que, por meio das narrativas, contaram como atuam em seus contextos.

4.3 Configurando as experiências formativas nas práticas docentes

Partindo do pressuposto de que na trilogia de Ricoeur, a mimese II acontece quando o sujeito configura suas experiências dando forma à estrutura de uma narrativa. Entendo que os coparticipantes levaram para os seus contextos profissionais suas experiências formativas estruturando aquilo que denomino como narrativa músico-educativa, que são formadas por suas práticas e ações como professores de música.

Durante as Entrevistas Narrativas (auto)biográficas, os professores tiveram espaço para falar de como se dá a configuração de suas experiências em seus contextos profissionais. O ato de configurar consistiu em detalhar as novas ideias e estratégias metodológicas que desenvolvem como docentes de música a partir de seus estudos no curso do mestrado, da pesquisa concluída e dos estudos no grupo GEMAB – do qual continuam participando.

É possível perceber nas narrativas dos três coparticipantes que, pela proximidade com a pesquisa (auto)biográfica, parece haver uma necessidade de trabalhar com práticas que valorizassem, na perspectiva do estudante, a força das narrativas que elucidam suas histórias de

vida e as experiências com música. Isso ocorre, independentemente do contexto musico-educativo: do ensino individual de instrumento a turmas coletivas da educação básica.

O professor Edson, por exemplo, relatou que em todas disciplinas da UnB e também nos demais contextos onde atua, muitos aspectos de sua pesquisa estão presentes. O ponto principal é que conhecer o campo investigativo da pesquisa (auto)biográfica o ajudou a desenvolver práticas centradas na vida do aluno cultivando as características de um *professor acompanhador*, termo que Oliveira (2018, p. 94). Esse termo, cunhado pelo autor coparticipante da pesquisa, atribui ao professor acompanhador a competência de “compreender essa pessoa, seu universo, suas peculiaridades, limitações e potencialidades” (OLIVEIRA, 2018 p. 94). Esse acompanhamento é uma competência que o professor pode e deve adquirir na sua profissionalidade, nos saberes próprios da profissão, como atesta ABREU (2011, p. 32). Portanto, o acompanhamento é uma competência chave que, como prossegue a autora, pode vir a “caracterizar fundamentos do conhecimento da profissão”. Por isso, chamamos a atenção para essa “característica” do professor acompanhador, apontada por Oliveira (2018, p. 94) que pode ser aclarada com a narrativa do professor Hugo supramencionada no tópico anterior. Na prática docente significa acompanhar esses processos de musicobiografização do aluno em sala de aula e, assim, direciona-lo a caminhos cujos propósitos o levem a enxergar aquilo que é coerente, ou não na sua trajetória de formação musical.

Essas concepções ficaram notórias especialmente nas aulas de violão, nas quais o professor vem desenvolvendo estratégias como, por exemplo, pedir que na primeira aula o aluno entregue um vídeo executando uma música de livre escolha. Para o professor Edson é possível conhecer aspectos das experiências com música desses alunos até pela escolha do repertório que eles entregam. Com esse material, o professor consegue pensar formas de conduzir suas aulas centradas na história de vida desses alunos.

O método (auto)biográfico nos dá esse olhar mais instrumentalizado para enxergar, porque desde a escolha do repertório podemos ter compreensões da vida do aluno. Se ele escolhe, por exemplo, uma música de Caetano Veloso, já consigo enxergar uma perspectiva da MPB, dos caminhos que ele escolheu e posso buscar traçar um panorama do perfil e do percurso formativo desse estudante. Pedir para ele escrever ou falar sobre isso é exemplo de maneiras de captar quem é esse estudante (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

A estratégia pedagógica apresentada pelo professor expressa uma maneira de se pensar as aulas de qualquer instrumento musical sob uma perspectiva (auto)biográfica. Quando o estudante tem a oportunidade escolher seu repertório, é aberta a possibilidade de ele evidenciar

suas experiências musicais e a forma como ele se relaciona com a música. No olhar do professor, não se trata apenas das escolhas e preferências musicais que alunos trazem, mas os motivos pelos quais escolhem. Esse processo pode ser aclarado com as palavras de Ricoeur (1994), que para se ter consciência daquilo que se configura torna-se necessário refigurar, nas narrativas, os acontecimentos, ou motivos que estão implicados com as suas histórias de vida, mesmo que essa história seja a de um instante. De acordo com essa lógica, Delory-Mombeger (2012) enfatiza que “o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

O professor Edson destacou que uma das contribuições que os estudos adquiridos na universidade, primeiramente na graduação e em seguida no mestrado, despertou nele foi a necessidade de “enxergar a música do outro”. Saber que o valor da música que, muitas vezes é legitimada pelos códigos curriculares acadêmicos, deixam escapar outras manifestações musicais que tem o seu valor no âmbito cultural e social. Isso remete à educação musical inclusiva sugerida por Bowman (2007). O autor chama a atenção para a importância de serem incluídas a maior variedade possível de tipos de música nas práticas dos estudantes. Para o autor, a música deve ser inclusiva, pois quando excluimos certos tipos de estilos musicais, automaticamente estamos excluindo pessoas. Na perspectiva musicobiográfica, entendemos aqui a música é inclusiva quando o conceito de biografização, da aprendizagem ao longo da vida é tido como competência chave para que novos conhecimentos sejam integrados e não apartados daquela vida.

O professor Hugo, por sua vez, relatou que em suas práticas musico-educativas, tanto com estudantes do ensino médio, como no coral do IFB, procura sempre alinhar o conteúdo de música às práticas musicobiográficas, que incluem a elaboração e a partilha, por parte dos alunos, de narrativas que revelam as músicas que fizeram parte da vida dos estudantes. A ideia é trazer para as suas práticas e o ateliê musicobiográfico, desenvolvido em sua pesquisa de mestrado. Assim, os estudantes têm a oportunidade de aprender o conteúdo musical acessando suas memórias, reconhecendo suas experiências com música e tendo um momento de compartilhamento dessas histórias.

Uma das coisas que comecei a fazer foi incorporar elementos da pesquisa (auto)biográfica com música em minhas práticas. Por exemplo: no coral, comecei a trazer várias abordagens que envolvia (auto)biografia, então antes de fechar o repertório, fizemos um pequeno momento de ateliê musicobiográfico. Eles escreviam sobre músicas que faziam parte da vida

deles até a adolescência, bem como o contexto, o que aconteceu, por que aquela música veio a memória, o que significava para ele. A maioria deles vieram do Nordeste para o DF e essas histórias aconteceram antes de eles virem para cá. Montamos nosso repertório a partir desses relatos e era legal porque sempre que íamos cantar ou ensaiar, tinha alguém compartilhando uma história ou experiência com a música e era uma oportunidade de revisitar histórias e criar uma coesão do grupo que compartilhavam experiências ao redor de músicas em comum e foi bem legal. Assim, a gente saía dessas músicas para, por exemplo, falar sobre compasso (e outros elementos da música) isso foi me dando pista para que, posteriormente eu levasse isso para o ensino médio (HUGO SOUZA, EN 2020).

O exemplo mencionado na narrativa do professor Hugo sobre o ateliê musicobiográfico, oriundo de sua pesquisa (SOUZA, 2018), mostra que a força da música acontece no sujeito, que passa por ele tocando-o em sua materialidade com gestos expressivos e, possivelmente, reflexivos. O coparticipante enfatiza que ao trabalhar com histórias de vida, com foco na música, a reflexividade expressada nas narrativas abriu caminhos para que o grupo pudesse aprender um conteúdo musical novo. Portanto, a novidade se apresenta quando fazemos relação com aquilo que já é constitutivo em nossa vida-formação e passa a “exibir aquilo que difere” (ABREU, 2020).

Uma vez que o dispositivo formativo do ateliê musicobiográfico foi integrado a sua metodologia de ensino para o Ensino médio, o professor passou ampliar processos de apreciação e execução musical com processos criativos e composicionais. Tanto que passou a executar um projeto de formação de bandas. Nesse projeto, as músicas são inéditas, compostas pelos estudantes. Ele acredita que as práticas musicobiográficas trabalhadas com as histórias de vida são fortalecidas nessa prática de bandas. O intuito desse trabalho é que os estudantes componham músicas com temáticas que fizeram parte de suas vidas. Assim, o processo de formação musical se dá de forma prática, uma vez que os estudantes, na medida do possível, compõem, executam as músicas e também analisam elementos da teoria musical como compasso, timbre, alturas das notas, dentre outras.

Nisso, como nos ensina Oliveira (2018) reside o mundo da vida e o mundo da obra se encontrando numa experiência de escuta musicobiográfica. Aclarando um pouco mais, o professor Hugo narra que,

Além deles apresentarem essas músicas e, inclusive, cantarolando eles faziam essa análise. Fizeram todo o processo do ateliê (tríades) e relato final. No outro bimestre a atividade foi fazer uma composição com as narrativas que formavam experiências de suas vidas e as emoções que elas carregavam. A gente foi para o auditório, separamos em grupos de forma que eles se

organizassem em bandas, pois sempre tinha um que tocava algum instrumento ainda que de forma superficial e teoria musical foi se costurando ao redor disso [o professor Hugo compartilhou na entrevistas algumas gravações de composições de estudantes]. Não era literalmente letras baseadas nos relatos. Eram letras que registravam as sensações, os sentimentos, as emoções que eles viveram durante a escrita e a pensar nessas fases da vida. E mais a ver com como eles se enxergam hoje (HUGO SOUZA, EN 2020).

Essa atividade teve um elemento significativo que foi o estímulo do trabalho em grupo para o fazer musical. Cada um integrante do grupo se comprometia em executar as músicas que eram levadas pelos colegas e assim acontecia esse momento de troca de experiências e eles podiam desenvolver as práticas de conjunto. Tanto que nas aulas empenhava-se o desenvolvimento de uma importante competência que é o trabalho em equipe permitindo, assim, que os estudantes pudessem aprender uns com os outros fazendo música juntos.

A ideia da criação das bandas culminou em uma atividade em que os estudantes compunham suas próprias músicas para apresentar com as bandas. Essas composições tinham que conter elementos de suas histórias de vida nas melodias, na escolha do estilo musical e nas letras das músicas. Com isso, o professor passou a trabalhar com a criação musical de maneira que as narrativas das histórias de vida fossem trabalhadas nas músicas.

Outra atividade que realizei foi no projeto de formação de bandas. Pedi para que eles se organizassem e trouxessem músicas que os marcaram durante os últimos tempos de ensino médio e eles ensaiavam, tocavam e cantavam. Eu acredito que, por mais que já existam discussões sobre a música do cotidiano, devo enfatizar que a música que faz parte da sua história – a música (auto)biográfica – tem a ver com a sua construção como pessoa. Virou um índice de memória. Você inclusive usa essa música para lembrar do que aconteceu. Então, além deles apresentarem essas músicas eles faziam essa análise [musicobiográfica]. Fizeram todo o processo do ateliê e relato final (HUGO SOUZA, EN 2020).

O professor Gustavo Araújo tem uma forma de trabalhar semelhante à do professor Hugo. É notório o contato que esses dois professores mantêm, tanto por parte do grupo GEMAB, quanto pelo fato de ambos lecionarem – ainda que em câmpus diferentes – no ensino médio do IFB. Assim, como já foi mencionado, procuram sempre desenvolver projetos em conjunto envolvendo os câmpus em que atuam. Entendo que esse trabalho colaborativo é fundamental para que os avanços conquistados pelo grupo de pesquisa sejam fortalecidos e solidificados na prática.

Em seus relatos, o professor Gustavo procurou dar um destaque para a formação ética que pesquisou durante o mestrado, sobretudo pelo contato que obteve com a obra de Wayne

Bowman, filósofo da Educação Musical. O professor relatou que os valores adquiridos no mestrado são os que norteiam sua forma de trabalhar. Assim, é possível que ele trabalhe a ementa do curso valorizando os aspectos da formação ética na música.

Amadureci minha pesquisa e hoje eu trabalho com alunos buscando formações musicais que possibilitam uma formação ética. A questão de saber ouvir, de respeitar a vez do outro, de saber tocar em conjunto, de fazer o que alguém está mandando, mas também saber delegar funções. Tudo isso está na formação como ser humano; na formação ética.

Eu paro para pensar na aula e foco nisso. Eu tenho a ementa do curso e eu cumpro, por exemplo as propriedades da música: melodia, harmonia e ritmo. Como fazer isso musicalmente? E como esse fazer musical pode proporcionar uma formação ética? (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

Na entrevista, o professor também relatou, com detalhes, a forma como ele atua com as turmas dos três anos do Ensino Médio. Seguindo um cronograma musicobiográfico, o professor conta que no primeiro ano, o foco é trabalhar a linguagem sonora, por meio de apresentações musicais em grupos, sempre levando em conta as histórias de vida dos estudantes, que estão presentes nas músicas executadas. No segundo ano, a ideia é trabalhar a linguagem da escrita musical por meio dos motivos rítmicos, atrelada a recordação-referência com música que os estudantes trazem para o espaço da sala de aula. Por fim, no terceiro ano, são trabalhados os motivos melódicos para que, o estudante obtenha as ferramentas para a atividade de composição musical, que também traz nesse ineditismo aspectos da sua vida-formação.

Esse cronograma é pensado para que o trabalho (auto)biográfico desenvolvido em sua pesquisa seja colocado na prática. Nos relatos apresentados a seguir é possível identificar detalhes das atividades que esse professor vem desenvolvendo com suas turmas.

Uma coisa que eu gosto de fazer: no 1º ano, eles não sabem tocar instrumento nenhum então eles começam a ter a ideia de melodia [nesse momento Gustavo toca melodia do samba de uma nota só com 2 cordas soltas do violão] e conseguem tocar com uma corda do violão essa melodia. Aí eu vou criando a ideia de dependência: um faz a parte 'A', outro faz a parte 'B' eu faço a harmonia [toca] e assim vão revezando. Eu faço a harmonia sem ritmo primeiro, depois acrescento o ritmo, para eles irem percebendo as propriedades na prática e o principal: tendo essa noção de dependência. São estratégias para que eles se formem eticamente no fazer musical. Enquanto tocam estão abertos a experiência, a oportunidade de terem uma vivência ética. Isso é um poder da Educação musical que pode servir de referência para as outras áreas (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

A entrevista seguiu com o professor relatando um trabalho que desenvolve no primeiro ano com atividades parecidas com as que o professor Hugo. Ambos trabalham sugerindo que os estudantes levem músicas que fazem parte de suas histórias de vida deles. A ideia é que formem grupos com a finalidade de que cada integrante do grupo execute as músicas levadas pelos colegas. Em seguida, promovem um momento de partilha de experiências com a música relacionadas às suas histórias de vida, observando valores, sentimentos e sentidos atribuídos.

O professor Gustavo seguiu sua narrativa detalhando o processo de desenvolvimento da escrita musical trabalhada no segundo ano do Ensino médio. A atividade envolve a escolha de um motivo musical, neste caso relatado, um motivo rítmico. O que o professor busca ampliar na leitura e execução desses motivos rítmicos é a percepção e relação que esses possam ter com suas experiências.

No 2º ano eles fazem uma compilação individualmente buscando os motivos musicais de sua vida, isso tem a ver com a pesquisa (auto)biográfica e tem a ver com os motivos apresentados por Delory-Momberger. Eles encontram esses motivos musicais pelo ritmo. Então eu levo a ideia de ritmo, sempre partindo do conhecimento deles: Se eu mostro um ritmo, eles conseguem distinguir, por exemplo, quando se trata de um Rock. Porém, a ideia é que eles identifiquem nas músicas deles mesmo ritmos semelhantes. Então, eles definem grupos de músicas por estilo: por exemplo: três músicas do rock, três músicas do pop, ou do baião, enfim, eles fazem esse trabalho e me enviam. Assim, eu dou o feedback falando se realmente os ritmos que eles levaram estão de acordo com a identificação deles. Eles aprendem o que é motivo por meio do motivo rítmico. Dessa forma, eles aprofundam mais na escrita musical, especificamente na escrita rítmica. Depois eles escolhem, de forma subjetiva, um motivo rítmico: seja por facilidade ou afinidade, do jeito que eles quiserem e aí eles escolhem esse ritmo para trabalhar, assim a gente trabalha a escrita desses ritmos. Eu os ajudo para que aprendam a escrever e executar ritmos que fazem parte da biografia deles. Depois eles formam trios para que, em grupo, achem um motivo coletivo, então, eles descobrem um ritmo musical que já estava na prática, na vida deles, de algum modo, na biografia de todos. Resumindo, o 2º ano é o momento do registro escrito, eles escrevem bastante. Daí eu trabalho primeiramente de forma bem intuitiva e, aos poucos, vamos chegando na escrita tradicional (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

O professor que já trabalhava com esse tipo de conteúdo musical e estratégias de ensino, ampliou o seu olhar, a partir da pesquisa de mestrado. Como autor argumenta que esses motivos “configuram-se como recursos pedagógicos e composicionais” pelo qual estudante tem a possibilidade de “expressar-se em sua narrativa musical, utilizando-se deles, conscientemente, para expressara o que lhes representam” (ARAÚJO, 2017, p. 95). Assim, fica evidenciado, mais

uma vez, a maneira como as experiências adquiridas com o desenvolvimento da pesquisa desse professor se configuram em suas práticas docentes por meio de suas ações músico-educativas.

Finalmente, o terceiro ano é um momento em que os estudantes terminam de adquirir ferramentas como noção de ritmo, altura, escalas, modos, acordes e notação musical para que possam chegar no ápice do trabalho desenvolvido pelo professor Gustavo: a composição musical. Nessa parte da entrevista o professor compartilhou gravações de algumas composições de seus alunos, mostrando que essa é a ideia de que as narrativas de cada estudante sejam trabalhadas por meio da música que eles compõem.

No 3º ano eles trabalham a composição. Aí eles trabalham os aspectos da música: modos, escalas e, assim, buscam os motivos melódicos na música. Nessa parte tem que ter uma ajuda bem de perto do professor, porque eles vão muito ao encontro da letra ou das palavras, que até ajuda, mas eu tento levar pelo lado da música. O objetivo é que o aluno traga motivos melódicos. Porque no 1º ano eles trabalham com sequências harmônicas [nesse momento o professor toca uma sequência de acordes simples], no 2º ano trabalhamos com motivos rítmicos e, no 3º ano, motivos melódicos. Assim eles têm as ferramentas para que, no último ano trabalhem a composição (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

Uma vez que o professor parte das narrativas de vida que cada estudante busca evidenciar nas letras das futuras composições, ele nos conta que esses motivos musicais são elaborados primeiramente com a escrita da letra da música. Santana (2020), que fez estágio e um trabalho de conclusão de curso observando e atuando com o professor Gustavo, explicita em sua pesquisa que:

Os relatos dos estudantes traziam lembranças de experiências anteriores com grandes cargas emocionais como saudade, paixão, rancor, medo, etc. Desses relatos escritos, ou seja, materiais biográficos, os alunos produziram uma poesia baseada na sua história e no que sentiram em contato com aquela música e com o que ela gerou dentro deles. Essas poesias eram analisadas pelo professor, que se mantinha aberto para acolher e refletir com eles todas as sensações e histórias que o estudante pudesse condensar na poesia, além de auxiliar no aperfeiçoamento daquele material, mas sem tirar a característica biográfica do estudante. O conteúdo dessas poesias tinha um conteúdo vasto, com ampla criatividade, uma vez que cada um escrevia o que tinha vivido e o que a música despertava dentro de si. Nesse momento, é importante relatar que a posição do professor Gustavo de se atentar ao estudante e a sua história refletem no estudante, que se sente ouvido, acolhido, entendido, pertencente e compreendido no mundo. Após o aprimoramento da poesia, que se tornaria a letra da música, o estudante aplicaria os conhecimentos adquiridos sobre alturas, intervalos e ritmos adquiridos durante os três anos, para estabelecer, a curva melódica, tonalidade e acrescentando os conhecimentos de prosódia

vistos em sala para compor de forma coerente e proposital. Com os níveis musicais diferentes, os alunos mais experientes ajudaram os menos experientes nesse processo de criação da composição musical na aprendizagem entre pares (SANTANA, 2020, p. 47-48)

Assim, se materializa o processo musicobiográfico que foi explorado nos dois anos anteriores, de forma que não se perca o sentido atribuído os significados musicais, “se expressando musicalmente e praticando um (auto) conhecimento daquilo que incorporou nos processos de aprendizagens durante as aulas, mas também com as músicas significantes em suas vidas” (SANTANA, 2020, p. 13).

Observando as narrativas que mencionam os trabalhos desenvolvidos pelos professores Edson, Gustavo e Hugo, consigo compreender o conhecimento que eles adquiriram no mestrado e amalgamaram com os saberes da experiência levando para a vida profissional. As ideias que eles desenvolvem e as estratégias metodológicas que elaboram em seus espaços de atuação como professores de música são entendidas, por mim, como uma configuração das experiências formativas tanto do mestrado como de outros períodos relevantes para suas formações.

Por esses relatos, fica evidente que os três coparticipantes procuram desenvolver, em seus contextos profissionais, um programa de ensino fundamentado nas pesquisas que realizaram, trabalhando elementos como: a história de vida, as experiências musicais, as músicas e os motivos musicais que são parte da biografia dos estudantes, os gostos e desgostos, a formação musical ética, a composição musical baseada nas vivências e o trabalho em um coletivo configurado como trazem em suas metodologias de pesquisa, ambientes de investigação-formação e ateliê musicobiográfico.

Nesse processo formativo musicobiográfico, tanto o professor quanto o estudante têm como mediador a grafia que impõem seu modo musical de ser, enquanto que a música utilizada em sala de aula e que passa a fazer parte do compartilhamento coletivo de narrativas das experiências. Isso, pensando com Passeggi (2021, p. 06) “abre um espaço de criação em que se encontram o movimento de uma busca sensível exercida sobre o material [sonoro] e sobre o fazer [musical]”. Tal reflexividade “acompanha o gesto de criação [musical] e o trabalho sobre si, de um sujeito agindo sobre ele mesmo, ao agir sobre os materiais [musicais], segundo as formas do médium que ele pratica” (PASSEGGI, 2021, p. 06). Ou seja, esse gesto musicobiográfico é o que do “si mesmo como um outro na alteridade” (RICOEUR, 2014), um trabalho incessante de reflexividade grafadas, mediadas pelas narrativas com os materiais externos – linguagem musical. Como nos ensina Ricoeur (1983, p. 113), “não há experiência

humana que não seja mediatizada por sistemas simbólicos, entre eles a narrativa [musicobiográfica]”.

Todo esse trabalho é feito sem perder de vista o conteúdo musical que é previsto para cada contexto em que atuam tomando como fundamento basilar a vida do estudante, logo, uma formação musical com valores universais, mas como nos ensina Ferrarotti (2010), filtrados pelo singular.

Dito de outro modo, é na atuação docente de música que esses professores que atuam com processos de musicobiografização entrelaçam o tríplice presente qual seja: a memória-lembrança musical prefigurada, no como como enxergam o mundo e o fazer musical no ato da configuração dos processos da formação musical, compondo uma narrativa musico-educativa, em que é possível enxergar frutos do mestrado acadêmico em suas práticas docentes, sendo refiguradas nesta relação de alteridade.

4.4 Refigurando as práticas por meio do exercício da experiência da formação

Continuando o processo analítico das Entrevistas Narrativas (auto)biográficas, passo às compreensões da refiguração da experiência da formação dos coparticipantes diante da pesquisa realizada na pós-graduação e os efeitos práticos.

Na teoria da tríplice mimese, Ricoeur (1994) apresenta como a terceira mimese a refiguração. Entendemos com o autor que este é o momento em que a narrativa escrita chega ao mundo do leitor, neste caso específico, os próprios sujeitos da pesquisa. Isso porque o leitor, tendo o seu próprio mundo, recebe e interpreta o “mundo do texto” abrindo horizontes de possibilidades para uma releitura do seu próprio mundo.

Observa-se em Ricoeur (1994) que, a leitura além de decodificar símbolos tem o propósito de compreender tais registros. Uma vez que a atuação dos professores em seus contextos é entendida, neste trabalho, como uma narrativa músico-educativa, logo, o processo de refiguração é desvelado pelas suas práticas em consonância com aqueles que estão envolvidos no processo formativo com a música.

Nesse encontro do “mundo do texto” com o “mundo do leitor”, abre-se este horizonte em que esses professores veem os efeitos gerados por suas ações e com elas e somente nelas a refiguração acontece. Com esse exercício (auto)biográfico, o sujeito passa a compreender-se

diante do próprio texto narrado. Dito de outra forma, e com Ricoeur (2014), é compreender-se como um si mesmo, mas com um outro, ou seja, não é uma mesmidade, mas uma ipseidade em que a identidade é a narrativa.

Ao fazer o exercício da reflexividade (auto) autobiográfica de suas atuações, e possível perceber nas narrativas dos coparticipantes momentos em que eles refletem sobre os efeitos de suas práticas nos resultados alcançados em sala de aula. Esses resultados são compreendidos por eles como desafios, limites, possibilidades e dificuldades que os provocam a mudanças na refiguração de si em suas novas práticas e ações.

O professor Hugo, por exemplo, relatou suas percepções sobre alguns desses efeitos gerados pelas práticas musicobiográficas que vem desenvolvendo no contexto em que atua. Para ele, é possível notar três principais ganhos em relação aos seus alunos: adquirem a autoconfiança de que são capazes de desenvolverem a execução e criação musical; ganham a consciência de que o aluno pode ser autor de sua obra e de sua história e; desenvolvem a capacidade de trabalhar em grupo, despertando a ideia de que o outro também está ali, com a consciência de que são autores de sua história, partilhando as suas “obras”.

Acho que o elemento musicobiográficos nos transforma em autores de obras e autores da nossa própria vida. Acho que se nosso aluno estiver convicto de que ele é autor da própria vida, ou de que ele tem essa possibilidade... Ele vai entender que tem de correr atrás e levar seu projeto de vida. Ele precisa conhecer a si mesmo com o seu potencial e não simplesmente ser um cursista na escola. Assim, vai se sentir capaz e se ver como autor, uma obra autoral do projeto de si mesmo. Esses são pontos muito fortes que são trazidos pela abordagem (auto)biográfica (HUGO SOUZA, EN 2020).

Para o professor Hugo, a construção da vida como obra é a finalidade de quem se dedica a ideia de emancipação da pessoa. Ele estudou e fundamentou a sua pesquisa com a obra de Delory-Momberger (2008) *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Por isso, o professor Hugo narra tendo a noção do sujeito que se torna autor de sua história ao se apropriar de um processo de formação articulado ao mundo, neste caso, ao mundo da escola.

Trata-se de uma articulação para além do contexto escolar, mas que se estende entre “biografia e educação” em todos os tempos da vida e em todos os espaços e lugares de aprendizagem. Portanto, o que o professor Hugo chama de musicobiografização como elemento transformador é a força dessa abordagem que, se bem trabalhada em sala de aula, o professor mostra caminhos de figuração e refiguração do “indivíduo-projeto”.

Diante disso, é possível pensar com a autora supramencionada e o coparticipante da pesquisa que esse é um horizonte de possibilidades de que ao conhecer, descobrir o seu potencial e construir a sua vida como um projeto, como uma obra autoral é um convite para repensar modelos e práticas naturalizadas pela escola. Entendemos, pois, que modelos e práticas músico-educativas limitadoras em desenvolver técnicas e habilidades musicais podem ser um fim em si mesmo, o que não para que os estudantes construam projetos de si individuais. O professor Hugo parece compreender que os efeitos da formação são encontrados na vida e obra do aluno e, o espaço de musicobiografização em sala de aula pode se tornar um ambiente fértil do qual se nutre a vida.

Seguindo com o pensamento de Delory-Momberger (2008) e as compreensões do professor Hugo, “elementos musicobiográficos nos transformam em autores de nossa própria vida” quando se restituir ao indivíduo o percurso de saberes e experiências constitutivos de sua vida. E nessa relação do indivíduo com a música, com o saber e com os seus modos de constituição do saber infere-se àquilo de Delory-Momberger (2008) chama de uma “biografia epistêmica.

Trazendo esse “elemento musicobiográfico” para o campo da educação musical compreendemos a seguir com a narrativa do professor Hugo como esses projetos de vida estão implicados no ato de fazer e compor música em sala de aula.

Fico também imaginando como seria sensacional, se por exemplo, na Escola de Música de Brasília os alunos fossem incentivados a compor mais, criar mais e a partir das suas realidades, não apenas pegando um padrão europeu e reproduzir, mas expressar sua realidade em Obras. Primeiro porque quando compomos, nós escutamos mais, apreciamos mais, vamos atrás de referências. Segundo, porque analisamos mais. Então começo a ver a composição como uma capacidade para se tornar dono das suas palavras, dos seus sons, da sua comunicação; se expressar. Se aquilo vai ser esteticamente bom ou válido, aí já é outro nível: terá que trabalhar técnica e conhecimento teórico. Mas seria maravilhoso ver os alunos se expressarem. Seria interessante se na Escola ou no conservatório a vida tivesse mais espaço, o estudante pudesse conhecer mais de si, dos seus pares, compor junto, criar junto, ter mais trocas e mais colaboração (HUGO SOUZA, EN 2020).

Para o coparticipante da pesquisa, a composição é um importante caminho para que os estudantes desenvolvam habilidades musicais e também consigam se enxergar como capazes de “compor” sua história de vida, trabalhando em seus projetos e refletindo sobre que tipo de pessoa eles desejam ser. Dessa forma, trabalhar com dispositivos (auto)biográficos em suas

práticas gerando efeitos na conscientização de alunos de que todos somos capazes de construirmos e refigurarmos nossos projetos de si.

Quanto aos saberes musicais adquiridos no processo da composição musical elaborada nas aulas, o professor Hugo sugeriu, em suas narrativas, que está é uma forma que ele vem encontrando de estimular o desenvolvimento de diversos elementos musicais como o saber escutar; saber apreciar, saber fazer análise de obras musicais, saber sobre a expressão, a técnica e conhecimentos da teoria da música.

O professor também entende que as práticas que vem realizando contribuem para que os alunos desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo. Isso porque as atividades sugeridas permitem que os estudantes compartilhem suas experiências, escutem as histórias uns dos outros, dialoguem sobre suas trajetórias e têm a oportunidade de fazerem música juntos. Essa interação cria na turma um ambiente de colaboração onde cada um aprende a respeitar a perspectiva do outro.

Outro efeito gerado no coletivo é a transformação disso em uma intenção colaborativa no processo de ensino e aprendizagem. Tem que ter colaboração, porque os ateliês e outros dispositivos musicobiográficos não são atividades em que eu falo para um papel ou para um espelho quem eu sou, quem eu gosto o que eu faço e como eu vivo. É uma experiência de partilha. E isso não é apenas desabafar. É transformar em algo novo e só é possível mediante colaboração. Nessas horas de partilha descobrimos o potencial colaborador. Um parceiro de música, um parceiro para sua banda, ou alguém com quem você aprende coisas novas e essa colaboração acontece: no momento das tríades, no momento dos grupos, no momento das bandas e não é apenas uma troca. É também aprender a respeitar a perspectiva do outro, fala do outro, o lugar que o outro vive, quem o outro é. Então tem um poder de alteridade muito grande no exercício da colaboração (HUGO SOUZA, EN 2020).

Na visão do professor Hugo, esse processo colaborativo que acontece no “ateliê de projeto musicobiográfico”, metodologia desenvolvida por ele na pesquisa de mestrado. Nota-se que o coparticipante enfatiza em seu relato que “os ateliês e outros dispositivos musicobiográficos não são atividades em que eu falo para um papel ou para um espelho quem sou, o que gosto, o que faço e como eu vivo. É uma experiência de partilha”. Nesse sentido, a partilha de experiências é para além da metáfora do espelhamento. A partilha implica doação, nos termos de Ricoeur (2009), no esforço do sujeito para se manter e a doação de si. Partilhar experiências é saber fazer narrativas de si, mas se colocando na condição do “Eis-me aqui!”, ao chamado do outro. Temos, portanto, “a possibilidade de tornarmos o si mesmo com um outro e com ele refigurar projetos de si” (ABREU, 2021, p. 16).

O professor Gustavo também refletiu sobre alguns pontos chave que geram frutos nas atividades que ele desenvolve em suas práticas. Essas observações trazem semelhanças com as narrativas do professor Hugo, por citarem o trabalho em conjunto e a autonomia do estudante

Dentre os pontos mais importantes do trabalho que desenvolvo estão: trabalhar as músicas da própria história de vida; também vejo que o estudante obtém autonomia para o conhecimento. Além disso, destaco a oportunidade que os estudantes têm de apresentar trabalhando em conjunto e para a turma: a turma aprende a ser público; a saber ouvir (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

As narrativas dos professores Hugo e Gustavo levantam a importância da alteridade em suas práticas. Isso remete à obra de Ricoeur (1994) no que se refere à compreensão do mundo do outro. Para o autor, a alteridade é um caminho pelo qual conseguimos conhecer a nós mesmos. Quando paramos para prestar atenção na forma como o outro encaminha sua vida, passamos a nos identificar e a nos colocarmos no lugar dele e, nesse processo, é possível que aprendemos mais de nós mesmos do que do outro.

Dessa forma, ambos os professores entendem que as práticas musicobiográficas geram efeitos não apenas em suas aulas, no ensino e aprendizagem, mas também podem ser levadas para a vida particular de cada estudante, fazendo com que ele leve os valores adquiridos para as pessoas que fazem parte do seu convívio. Os coparticipantes enxergam que a alteridade trabalhada em suas práticas pode ser repensada para sua vida profissional, pessoal e até religiosa. Além disso, em todos os espaços sociais a habilidade de trabalhar e ter uma boa convivência com o outro é fundamental para que qualquer atividade tenha êxito.

É possível que esses alunos levem para os seus espaços de convívio, famílias, igreja esse pensamento. Falo como cristão, que a colaboração pode ser entendida como compaixão, empatia, em ajudar o próximo, mas a gente expande para o ambiente educacional, que a colaboração cria coisas novas que juntando sua criatividade com a do outro, você cria uma terceira realidade. Para mim, o futuro é colaborativo, seja na economia, ou na educação, ou na cultura. Aprender a lidar, ouvir um não, aceitar o que eu gosto e o que eu não gosto... percebi os alunos mais colaborativos, menos críticos, por exemplo: um que não gosta de rock ajudando o outro na elaboração de um rock... Capacidade de colaborar e receber ajuda, vai contra a nossa vaidade, mas nos mostra princípio de ação (HUGO SOUZA, EN 2020).

As narrativas do professor Hugo entram em consonância com as concepções do professor Edson Oliveira que, inclusive, trouxe como resultado de sua pesquisa (OLIVEIRA,

2018) que, dentre os saberes necessários para o violonista acompanhador, prevalece o saber fazer com o outro. Esse é um saber fundamental para a formação musical, pois a música gera a capacidade de estabelecer diálogos tanto entre os parceiros músicos que estão trabalhando juntos, como para o público que recebe essa mensagem em forma de música, ou narrativa musical, com seus movimentos que inter-relacionados mostram uma estrutura musical. Esse pensamento é desenvolvido na pesquisa de Oliveira (2018) quando ele apresenta o tripé narrativo. Nele, a narrativa do intérprete e a narrativa do violonista acompanhador se juntam para formar uma terceira narrativa musical que será apreciada pelo público que poderá lhe atribuir novos significados. Eis aí uma forma de entender o sentido do conceito musicobiográfico – o movimento da vida no encontro da narrativa musical com a do sujeito. Como nos esclarece Abreu (2020, p. 250), ao citar Pineau (2009, 21), “[...] o biográfico nos ensina o saber da vida. Esse saber da vida é o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”.

Esse tripé narrativo que Oliveira (2018) denomina como escuta musicobiográfica traz compreensões de que se a música como linguagem carrega em si seus códigos estruturantes, o sujeito carrega em si a sua trajetória de vida que, mediada pela força da narrativa liga o sujeito a música, sua experiência e formação com ela. Nos termos de Passeggi (2016), é o mundo da vida se revelando na constituição de si com a música ligando esses mundos pelo sujeito da experiência, um sujeito empírico, epistêmico e biográfico.

Ao narrar sobre a sua percepção da contribuição pesquisa, o professor Edson relatou a forma, os contornos desses aprendizados, que lhe davam “forma”. Exemplificando com o campo da música, pode-se comparar aos contornos melódicos que dão forma às narrativas musicais, com seu fraseado que dão expressividade a letra e a escrita de uma canção. Portanto, podemos dizer que são contornos que expressam sonoridades de uma vida-formação que busca nas recorrências musicais um discurso cuja força entoativa é capaz de gerar ação. Isso provoca nele reflexões a respeito de sua atuação tanto como músico violonista acompanhador, como docente de música.

Para este coparticipante, as experiências trazidas por sua pesquisa de mestrado o estimularam a colocar em prática a escuta musical (auto)biográfica, termo que ele desenvolveu em sua pesquisa (OLIVEIRA, 2018 p. 91) e que recentemente outros estudos vem ampliando este termo nocional como escuta musicobiográfica. Esse modo de escuta permite que o músicos, professores e estudantes de música tenham percepções que vão além da escuta musical quando fazem música em conjunto, abrindo possibilidades para que o sujeito possa compor com o outro.

O coparticipante exemplificou a forma com vem praticando essa escuta ao mencionar a música “Só danço samba” de Tom Jobim que, frequentemente, acompanha ao violão. O professor explicou que a música é formada claramente por duas partes (parte ‘A’ e a parte ‘B’) e que é o intérprete quem escolhe a ordem de executar essas partes. Dessa forma, ele, na condição de violonista acompanhador, precisa observar a expressão corporal e até a abertura da boca do cantor que indicará para qual parte da música o intérprete seguirá. Para ele, trabalhar a escuta musicobiográfica reflete também em sua vida como professor de música, que deve estar sempre atento às nuances e às necessidades do aluno fazendo dele um professor acompanhador. Em suas palavras, o professor reconhece que sua pesquisa está internalizada nele, em suas prática e ações.

Esses exemplos ilustram essa escuta (musicobiográfica) que depois de pensá-la na minha pesquisa ela está comigo para sempre. Ela fica comigo. Eu pensei essa questão do violonista acompanhador pormenorizada em abrir essa caixa preta. Isso sempre vem comigo, inclusive quando dou aulas. Estou de olho nos estudantes (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

O professor também retomou, em suas reflexões a ideia de valorizar as experiências musicais levadas pelos estudantes. Assim, relatou que antes de ingressar no mestrado, já tinha concepções nesse sentido, mas que conhecer o método auto(biográfico) o fez (re)pensar sua atuação de forma que desenvolvesse práticas centradas na vida e nas experiências do aluno.

Essa questão de pensar na perspectiva do estudante de certa forma sempre permeou minha vida, mas conhecendo o método (auto)biográfico, isso vem mais forte. Eu conheci mecanismos e possibilidades como as entrevistas que permitem tentar enxergar a pessoa (EDSON OLIVEIRA, EN 2020).

O professor se colocou diante de suas narrativas com uma postura de reflexividade ao se referir as suas práticas. Ou seja, colocou-se diante de seu texto, fazendo um exercício de quem quer aprimorar a sua forma de atuar. Um exemplo disso é que, atualmente, vem planejando colocar em suas práticas docentes atividades oriundas da metodologia por ele utilizada na pesquisa de mestrado, que foi a Documentação Narrativa (SUAREZ, 2015). Ele conta que vem percebendo a necessidade de trabalhar com narrativas dos alunos a fim de conhecer melhor as histórias de vida dos estudantes e estimular neles o conhecimento de si em práticas musico-educativas.

De forma semelhante, o professor Gustavo narrou que tem o hábito de refletir sobre suas ações com o intuito de buscar o aprimoramento de suas práticas. O coparticipante enxerga

a necessidade de questionar suas práticas para que, a cada período, possa torna-las mais eficientes para a formação musical dos alunos em que a ética esteja sempre presente em suas atividades, pois segundo ele, “cada semestre eu vou aprimorando minhas estratégias. Pretendo começar meu próximo semestre com essa mentalidade: que tipo de formação eu quero estimular?” (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

O professor Gustavo também relatou a forma de avaliação em que ele consegue perceber um progresso bimestral em relação ao aprendizado musical por meio das gravações das apresentações.

No dia da apresentação, que acontece a cada bimestre, eu gravo e, posteriormente, eu mostro a gravação para a turma a fim de que eles façam auto avaliações. Eu pergunto: e aí? O que vocês acharam? Esse momento é fundamental, eles inclusive se emocionam com a história deles sendo reproduzida e por se sentirem capaz de fazer esse trabalho. É um momento sensacional. Repetimos isso ao final de cada período e sempre vou fazendo a comparação de uma escrita para a outra. É impressionante como a maneira de fazer música muda. Então eles percebem, de fato, essa formação (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

É possível perceber na narrativa do professor Gustavo como esse modo de avaliação provoca percepções tanto no professor, quanto nos alunos, relativas ao processo de formação musical dos estudantes. É um momento fundamental, pois permite que os estudantes vejam que são capazes de evoluir suas habilidades musicais e, ao mesmo tempo, possibilita que o professor reflita se seus atos estão contribuindo com a formação dos estudantes.

Costa e Santos (2013) sugerem que a reflexão permite que o docente “se torne um profissional crítico e reflexivo sobre o seu fazer (...) e também sobre o que acontece com a realidade que o cerca, isso possibilitará com que este desenvolva ações que contribuam para as transformações que a sociedade vigente necessita.” (COSTA e SANTOS, 2013, p. 15214). Partindo desse entendimento, percebe-se a necessidade de o professor de música refletir sobre seus atos a fim de encontrar respostas sobre a forma como ele pode aprimorar suas práticas.

As Entrevistas Narrativas (auto)biográficas foram, na palavras dos próprios coparticipantes, um processo formativo, pois foi um momento em que puderam refletir sobre suas ações, buscando enxergar nelas os efeitos gerados, tanto na ampliação de possibilidades, quanto nas limitações e desafios que enfrentam quando decidem adicionar esse dispositivo formativo nas novas práticas em seus contextos profissionais.

O professor Hugo, por exemplo, mencionou o projeto de extensão que desenvolveu em 2019 com o professor Gustavo que consistia em um ateliê musicobiográfico voltado para

alunos de licenciatura de diversas áreas. Para ele, fazer com que as pessoas se interessem em compartilhar suas histórias de vida pode ser um desafio.

O grupo também teve algumas perdas, começamos com 16 pessoas, terminamos com 5 ou 6 – apenas um homem e 5 mulheres. Daí que vejo que é um reflexo do que temos no nosso contexto social. Outra dificuldade que percebemos é que muitas pessoas desse grupo não sabiam explicar de forma objetiva e clara como elas foram parar na fase em que elas estão de formação docente. Então começamos o projeto convidando todo eles a trazerem experiências formativas que eles viveram que sinalizavam esse caminho de formação docente. Junto com as experiências eles traziam músicas que estavam presentes nessas fases. E por meio dessas músicas que eram cantadas, tocadas e até performadas em sala – teve dança – eles contavam os contextos dessa história (HUGO SOUZA, EN 2020).

Os obstáculos tanto para quem ensina como para quem aprende são enfrentados por aquilo que Passeggi (2021) chama de (auto)medialidade. Nessa perspectiva, o projeto musicobiográfico é o mais suscetível de engendrar a vida e o (eu). O professor Hugo conta que “Junto com as experiências eles traziam músicas que estavam presentes nessas fases. E por meio dessas músicas que eram cantadas, tocadas e até performadas em sala – teve dança – eles contavam os contextos dessa história”.

Isso que, no início poderia se apresentar como uma dificuldade são dirimidas quando “o gesto autobiográfico, automedial, faz da relação consigo mesmo um trabalho incessante de reflexão com os materiais externos [musicais]”(PASSEGGI, 2021, p. 06). Tanto que o professor Gustavo, que também colocou algumas dificuldades, sobretudo em trabalhar com o público adulto, mas que no coda final de sua narrativa encontra na musicobiografização um modo de mediar a música com as narrativas

Tenho tido dificuldades de levar as atividades que desenvolvo no ensino médio para, por exemplo, adultos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) porque, apesar de já ter realizado trabalhos maravilhosos com eles, sinto que alguns não aceitam falar do passado, devido a experiências tristes e pesadas que já passaram. Então, o que eles fazem? Eles cantam, compõem, tocam músicas que os ajuda a enfrentar experiências dessa natureza (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

Trazendo este capítulo para o coda final, percebo com essa entrevista (auto)biográfica, nuances em como os coparticipantes refiguram as experiências trazidas de suas formações com a pesquisa no mestrado, e nos efeitos, naquilo que podemos aludir musicalmente como força entoativa das ações praticadas em seus contextos. Pensando com Ricoeur (2006) entendo esse processo como o compreender-se diante do seu texto, diante de suas próprias ações. O ato de

refigurar traz a possibilidade dos professores de música (re)pensarem seus princípios, conceitos, e formas de enxergar em seus feitos, os (e)feitos causados tanto neles próprios quanto nos seus alunos. Nessa dimensão da musicobiografização os três coparticipantes da pesquisa engendram uma vida-formação refigurada.

Tentamos desvelar neste capítulo de análise a força da tríplice mimese de Paul Ricoeur nas narrativas musicobiográficas dos coparticipantes da pesquisa. Tal enredamento, tecido com as teorias musicobiográficas dos coparticipantes mostra que a “composição” de uma vida-formação com a pesquisa e a prática oscila entre uma força entoativa que lhe confere uma prefiguração e uma forma narrativa de configuração musicobiográfica, proporcionando assim uma força capaz de gerar com as narrativas uma refiguração. Ao final, compreendemos que esse movimento musicobiográfico em direção a narrativa é interpelado com os (e)feitos gerados na forma como nos colocamos diante de si como um outro e diante do outrem, que também se abre para compor-se como um si mesmo. Assim, a forma narrativa musicobiográfica se ergue como um processo de refiguração, de tal maneira que essa força entoativa estabiliza a narrativa, até que outros horizontes se abram para gerar outros efeitos.

5. DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO

As Entrevistas Narrativas (auto)biográficas evidenciaram os esforços dos coparticipantes em continuar estudando junto ao grupo GEMAB a fim de buscarem estruturar o conceito de musicobiografização. Esse conceito que vem se constituindo nas pesquisas do grupo partem de concepções teóricas e propostas metodológicas advindas da aproximação do campo da educação musical e pesquisa (auto)biográfica. Esta justaposição leva a compreensões de como o sujeito refigura-se no mundo da vida tendo a música como um processo formativo.

Neste capítulo trago uma análise de como os coparticipantes expuseram suas compreensões a respeito desse conceito e apresento também análises do último encontro que ocorreu de forma remota. Nesse formato, foi possível abrir para que outros membros do GEMAB participassem como convidados neste circuito narrativo que, nos termos de Marinas (2007), abre-se para uma “escuta atenta à palavra dada”.

No protocolo da pesquisa firmamos o compromisso de avançarmos na construção de narrativas cuja reflexividade levasse à tessitura de uma intriga advinda da tríplice mimese em que, na refiguração, o termo musicobiografização fosse aprofundado como um possível conceito.

5.1 Emergindo noções da musicobiografização

É possível compreender as narrativas musicobiográficas, no campo semântico da ação, por meio da tríplice mimese de Ricoeur (1994), isto é, na prefiguração, configuração e refiguração, sendo na prefiguração, “com noções fundadas na vida (bio) com a música e no uso de instrumentos semióticos (grafias – estruturas e símbolos)”, fazendo emergir noções a serem “configuradas e refiguradas epistêmica e metodologicamente em objetos de estudos entrelaçados com subjetividades, espaços, tempo, práticas musicais, saberes individuais e sociais.” (ABREU e SOUZA, 2020, p. 2)

Dessa forma, a construção desse conceito enxerga a música como um instrumento semiótico narrativo possibilitando que o sujeito comunique representações de si. Nas pesquisas de mestrado realizadas pelos coparticipantes, é possível perceber que o entendimento da música

como linguagem tem sido um dos pontos elucubrados na construção de narrativas (auto)biográficas dos sujeitos que se formam com a música.

Souza (2018) traz isso à tona quando apresenta a intriga musical, descrevendo a forma como os sujeitos de sua pesquisa narravam suas experiências com e por meio da música. Também em Araújo (2017), na forma como os sujeitos partilham músicas carregadas de significados para sua vida e buscam um motivo musical que represente sua história. Oliveira (2018) corrobora com as ideias dos autores supramencionados quando apresenta o tripé narrativo musicobiográfico.

Diante do exposto, os coparticipantes entendem que tanto eles como demais integrantes do GEMAB já desenvolviam um trabalho musicobiográfico em suas pesquisas. Porém, agora caberá aos que estão com suas pesquisas em andamento ampliar, aprofundar e estruturar o conceito, a fim de avançarem seus estudos tanto no âmbito das pesquisas investigativas em Educação Musical, quanto em suas práticas como professores de música.

Na estruturação de suas narrativas, o professor Edson compartilha, comigo e com os demais coparticipantes algumas reflexões a respeito de como a musicobiografização acontece na prática, especialmente, em suas práticas músico-educativas. Primeiro, ao segmentar a palavra musicobiografização de forma oral e escrita, o professor Edson enxerga, em suas estruturas, elementos da semiótica que abrangem as diferentes formas de linguagens. Outro nome dado por Santaella (2005, p. 01) para a semiótica é de que ela “quer dizer o modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades complexas”. Essa unidade complexa, que carrega em si o termo musicobiografização, é compreendida pelo professor Edson como primeiro elemento estruturante e central da palavra o termo *bio* (vida). Isso significa que a música está contextualizada no mundo da vida, em um âmbito cultural e socioindividual. Fato este que caracteriza possibilidades de significações, logo, um potencial formativo.

Caminhando junto com essa visão do professor Edson, nos direcionamos com ele e as demais narrativas trazidas pelos coparticipantes que se a vida está no centro da atenção do professor de música, ou pesquisador da área de Educação Musical, compreendemos que a música é um todo sonoro que, aproximando-nos da visão de Blacking (2007) esse todo sonoro é apoiado também em uma perspectiva antropológica da música. Ou seja, a música, que aparece como outro elemento semiótico na palavra musicobiografização, é “dirigida” pela vida de alguém que com ela se relaciona.

Entendemos, pois, com Blacking (2007) que se a natureza da música pode ser entendida a partir de diferentes sistemas musicais estes são configurados “nas diferentes

percepções que as pessoas têm da música e da experiência musical, por exemplo, nas diferentes maneiras pelas quais as pessoas produzem sentido dos símbolos musicais” (BLACKING, 2007, p. 2002).

Entendo com o autor e também com o coparticipante da pesquisa que o que tem de ser levado em conta é a percepção das pessoas e de que essa experiência musical, com sua materialidade sonora, tem no centro o indivíduo que torna possível que tal experiência musical é carregada de significantes que configuram uma experiência formativa. Se para Blacking (2007), a música ocorre no fluir dessas dimensões culturais e sociais, compreendemos com o coparticipante Edson que essas dimensões são permeadas por aquele sujeito que, nesses contextos, se biografiza com a música.

Oras, o professor Hugo nos faz avançar analiticamente pensando, com ele, que a musicobiografização, na prática, consiste em “convidar os estudantes e nós mesmos a olhar para a música dentro do espaço da nossa vida. Olhar para a música dentro da nossa história, tanto como área do conhecimento, como obra.” O professor compreende que esse olhar de dentro para fora consiste em associar o conhecimento com aquilo que nos constitui. Ele aprofunda essa narrativa considerando que: “a sensibilidade estética, percepção musical” se configura como conhecimento, quando olhamos os elementos musicais constitutivos com o “espaço de nossa vida”, com o lugar, aspectos históricos, políticos, com aquilo que vivenciamos. Ele conta que trouxe uma música para os alunos do gênero carimbó e, quando foi a Manaus em um evento da ABEM, vivenciou aquela música cantada, tocada, dançada pelos nativos do lugar. Nisso reside uma imersão não apenas “no ritmo carimbó que é bem marcante não instrumentos”, mas quando outros elementos regionais estão envolvidos a dimensão se amplia e, com ele o professor entende que o lugar se expande de tal forma que você “enxerga para além da música o contexto social, a cultura, a culinária, a pobreza de alguns manauaras. Então, “a música não pode estar desassociada de todo esse contexto cultural, social, político e econômico para não se tornar artificial”. Tanto que ele complementa que a musicobiografização é constitutiva com o lugar, como bem defende em sua pesquisa de mestrado.

Na perspectiva do coparticipante, parece ser inerente pensar a musicobiografização entrelaçada com uma área de conhecimento que se amplia com a visão de quem a vive, fazendo assim da música uma parte de sua vida como obra. Como tratou em sua pesquisa, esse topoi musicobiográfico faz com que a música aprendida, apreciada, tocada, executada ou composta se torne parte de uma “geografia da vida como obra”. Nesses termos e, como nos esclarece Ferraz (2018, p. 152), “não existe dualidades simplistas”. Portanto, “olhar para a música dentro

do espaço de nossas vidas”, como narra o professor Hugo é buscar na prefiguração sensações que ficam armazenadas em nossa memória e, quando estimuladas pelo contexto histórico, social, cultural, educacional e tantos outros podem configurar um espaço de musicobiografização capaz de ampliar horizontes e leituras que só adquirem sentidos no ato de refigurar-se. No aspecto da linguagem é como se o “olhar para a música” fosse carregado de significantes que só o sujeito nessa relação é capaz de atribuir sentidos.

Ampliando com Pitanga (2021, p. 29) na compreensão de musicobiografização como obra, é possível entender que o professor Hugo parte da ideia de “fazer de sua vida uma obra, como uma instigante reflexão de que a vida como obra não é uma estrutura fixa, mas que se estrutura a partir da intriga narrativa”. É nessa intriga que tanto discutiu o professor Hugo em sua pesquisa (ver Souza, 2018) que “construímos conhecimentos e acessamos as nossas experiências de formação com a música” (PITANGA, 2021, P. 29). E essa formação musical que o professor Hugo proporciona aos seus alunos se dá com procedimentos musicobiográficos, conforme narra a seguir:

Uma coisa que me chama muita atenção é que acho difícil realizar qualquer atividade ou proposta de aula que não seja um procedimento musicobiográfico. Por exemplo: no último semestre, abordei com meus alunos os gêneros musicais brasileiros. Quando falamos de alguns gêneros como maracatu, carimbo e ciranda, e percebi uma tendência de a gente ouvir essa música como um gringo ouve. Como se fosse distante de nós. Porém me chamou atenção o quanto estou próximo disso, isso porque já enxergo como uma lente musicobiográfica. Quando eu escuto, por exemplo, o maracatu, me vem à mente toda minha herança. Meu pai é paraibano e sempre gostou da música nordestina. Assim, nas minhas aulas sobre ritmos nordestinos, não tem como eu falar como um ser alheio, distante daquilo. Esses gêneros fazem parte da minha história, da minha ancestralidade (HUGO SOUZA, EN 2020).

Com essa narrativa, o professor Hugo traz a relevância de sua formação com experiências advindas do mestrado, de forma que considera difícil “realizar qualquer atividade ou proposta de aula que não seja um procedimento musicobiográfico”. Para o professor, a perspectiva musicobiográfica tem influenciado sua forma de enxergar sua atuação como professor.

Isso se torna evidente quando o professor cita o trabalho que desenvolveu em suas turmas de Ensino Médio com a música popular brasileira. Para o professor, a musicobiografização, neste caso, se faz presente quando instiga os estudantes a perceberem que

aquelas músicas trabalhadas estão de alguma forma ligadas com suas histórias de vida. O professor convida os estudantes a olharem para a suas histórias e atentarem para a herança que essa música pode ter deixado em suas histórias por meio da ancestralidade. Para Pitanga (2021) A memória da música popular brasileira, é um “patrimônio nacional que precisa ser constantemente alimentado, acessado e divulgado” (PITANGA, 2021, p. 37). Essa concepção remete aos estudos sobre o tempo discutido em Ricoeur (1994) que colocam o ser humano constituído, ao mesmo tempo, pelos três tempos – passado, presente e futuro, de forma que vivemos o presente alicerçado nas lembranças (passado) e nas projeções (futuro). Dessa forma, trazer a memória da música brasileira para as práticas músico-educativas é também colaborar para uma compreensão da nossa história e de quem somos.

Em sentido semelhante, o professor Gustavo mostrou seu entendimento por musicobiografização destacando o trabalho que desenvolve em suas práticas com o registro de vida com a música. Para ele, há uma cooperação mútua da música com as histórias de vida.

Eu compreendo que a musicobiografização é escrita da vida com a música e a reescrita quantas vezes forem necessárias para que seja refigurada. Assim, penso que a música contribui para história de vida e vice-versa. A música contribui para a história na medida em que traz sentimentos que não são verbais e a biografia contribui com a música na medida em que sentidos da vida, lugares em que a pessoa viveu podem ser expressos por meio da música tanto na interpretação quanto na composição musical (GUSTAVO ARAÚJO, EN 2020).

O professor Gustavo construiu essa narrativa no diálogo com os demais coparticipantes da pesquisa, partindo dos estudos construídos com a pesquisa e experimentados na prática de sala de aula. Fica claro que, para eles, os conteúdos musicais previstos no programa de ensino de suas aulas são, aquilo que Passeggi (2021, p. 06) nos ensina, “materiais que na experiência automedial abre um espaço de criação em que se encontram o movimento de uma busca sensível exercida sobre o material e sobre o fazer da obra [musical]”. Os coparticipantes mostram nas narrativas, especificamente, nesta do professor Gustavo que estão intencionalmente atentos a esse “gesto autobiográfico”, em que a reflexão subjetiva que acompanha o gesto do fazer musical é um trabalho sobre si, de um sujeito que age sobre ele mesmo ao agir sobre os materiais externos, sonoros e musicais, que ele manipula e pratica em sala de aula. Portanto, conforme narra o professor Gustavo “se a musicobiografização é a escrita da vida com a música e a reescrita quantas vezes forem necessárias para que seja refigurada”, esse é o papel do professor, levar o aluno a essa experiência da formação com a música de modo que ele faça da sua relação com a música configurações consigo mesmo, um

trabalho incessante de reflexão com materiais externos – linguagens, sons, gestos – que seja “mediatizada por sistemas símbolos e entre eles a narrativa” (RICOEUR, 1994), sem isso não há experiência musical, logo não há experiência formativa com a música. Nesse sentido, retomamos a narrativa supramencionada do professor Gustavo de que nisso “há uma cooperação mútua da música com as histórias de vida.

Convém nos determos um pouco mais nesse coda final “cooperação mútua” que o coparticipante nos ajuda a expandir, com ele, compreensões para o campo da educação musical, na perspectiva musicobiográfica.

Essa noção de cooperação mútua foi ampliada em Abreu (2018, p. 04) por meio do princípio das mônodas. A autora parte de um questionamento pertinente aos pesquisadores do campo da Educação Musical: “como o sujeito da narratividade (auto)biográfica constrói no circuito do narrar a sua história de vida com a música?” Assim, sinaliza que “a palavra não está à mercê da escuta, nem a escuta a serviço da palavra, mas ambas se ajustam no circuito do narrar para que a história de vida passe a se exhibir”. Diante disso, as mônodas são significantes que se cooperam formando uma nova ideia.

Pela narrativa do professor Gustavo, é possível visualizar essa cooperação mútua entre a música e a história de vida, entendendo que a primeira não está a serviço da segunda, ou vice-versa, mas ambas cooperam entre si no processo de musicobiografização, de forma que, em suas práticas docentes, seja possível trabalhar conteúdos musicais partindo de elementos que constituem a história de vida do estudante e também possa trabalhar essa história de vida partindo das músicas que são compostas ou interpretadas pelos estudantes.

Nesse sentido, Rosa et al. (2011 p. 215) chama atenção para um “currículo narrativo”, que permite que “diferentes trajetórias sejam realizadas quando relações pessoais e coletivas se articulam, sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento a ser construído”. Os autores entendem que esse entrecruzamento torna possível a consolidação de experiências que, por meio da narrativa, articulam “saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído”.

As mônodas possibilitam a construção de um conteúdo musical atento para as dimensões pessoais, sociais e históricas do indivíduo. Para Rosa et al. (2011 p. 215) “um currículo permeado por histórias de vida avança além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades”. Dessa forma, podemos perceber que tanto é possível que esses coparticipantes desenvolvem metodologias de ensino cujas histórias de vida em formação com a música são construídas pelos estudantes.

Isso significa pensar, com o sistema das mônodas, que cada sujeito tem a sua ideia e nela contem a imagem do mundo que pode se abrir em janelas para compor com o outro. Quando o professor olha para o seu aluno como uma mônoda ele sabe que as janelas terão de ser provocadas pela abertura de horizontes de expectativas mediadas por ele e pelo conteúdo musical. Dessa forma, entendemos que esse olhar se direciona para a potencialidade do aluno, nas relações que ele possa fazer com essa especificidade que é a música que encontra nesse universo de singularidades que é a sala de aula uma possibilidade de configurar totalidades.

É importante salientar que mesmo que no espaço e tempo da sala de aula os professores e estudantes são percebidos e se percebem como separados com suas histórias de vida e experiências singulares, isto também se constitui como um todo. Ou seja, a sala de aula abarca nesse espaço e tempo todas as singularidades, todas as histórias de vida, unificadas pela música que está sendo vivenciada, apropriada, executada ou criada. Na sala de aula, o professor é capaz de provocar essa constante de abertura de significações e de conexões entre as mônodas.

O filósofo Walter Benjamin, que desenvolveu a partir de Leibniz, esse pensamento das mônodas como narrativas, mostra em seu texto “Infância em Berlim” a construção de uma série de narrativas articulando o vivido e as esferas sociais mais amplas. Aprendemos com Benjamin (1994) e também com os coparticipantes da pesquisa que essa articulação que o professor faz em sala de aula entre o vivido e as esferas que envolvem outras pessoas, outras músicas podem e devem ser refiguradas com o olhar do estudante. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 70), uma conexão que se faz à apropriação da imagem de si vista, a seu modo, “num espelho do universo que harmoniza em si o infinito e o particular”. E isso pode ser melhor compreendido no campo da educação musical pelo olhar da musicobiografização.

Observando as narrativas dos coparticipantes, é possível perceber que a noção de musicobiografização pode ser explorada tanto no âmbito conceitual como no âmbito prático. Se de um lado o professor Edson traz contribuições conceituais chamando atenção para a vida (bio) que está no centro da palavra musibiografização, observamos de outro lado o professor Hugo trazendo esse conceito para a prática quando trabalha com seus estudantes a escuta musical atenta para a história e para a ancestralidade. Percebemos também a perspectiva do professor Gustavo que traz a compreensão mútua da música com a história de vida, que pode ser levada para as práticas músico-educativas e para as pesquisas em Educação Musical.

Diante disso, entendo que este é um (e)feito gerado pelas pesquisas desses professores. Digo (e)feito com destaque para o que está entre parênteses, mas também fora dele, entendendo que seus feitos musicobiograficos são refigurados na continuação dos estudos na

busca pela construção de um conceito para que possam aprimorar suas compreensões teóricas e metodológicas que auxiliam tanto no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas quanto nas suas atuações como docentes. Assim seus trabalhos têm gerado (e)feitos em suas práticas, na reflexividade narrativa, podendo fertilizar teorias biográficas que venham a contribuir com reflexões e proposições para os campos da pesquisa (auto)biográfica e da Educação Musical.

5.2 Tecendo a intriga musicobiográfica

Partindo do entendimento de que os feitos biográficos dos coparticipantes da pesquisa geram efeitos do vivido, tanto os fatos como os feitos são configurados em um enredo, em uma intriga musicobiográfica apreendida no tempo do autor, quando na produção de sentido em forma de narrativas registradas em forma de texto, áudio, música ou outro instrumento semiótico. É na recepção dessas narrativas configuradas que a refiguração conclui o percurso narrado. Ou seja, no movimento que o narrador faz diante do si mesmo como um outro, produzindo uma identidade narrativa.

Como sugere Abreu (2018 p.5), a identidade narrativa se configura no esforço de análise e no processo de pesquisa pelos sujeitos em diálogo no âmbito do circuito narrativo, dando forma a uma construção epistemo-empírica. Dessa forma, entendo que nos diálogos dos coparticipantes em que eles pensavam a musicobiografização como um conceito em construção se constituía essa identidade narrativa.

Para a preparação do último encontro, enviei para os coparticipantes esboços do primeiro processo analítico de suas entrevistas realizadas anteriormente. De modo que, como nos ensina Ricoeur (2008) estar diante do texto é compreender-se com ele. Assim, nesse processo mimético, eles puderam refletir sobre como se enxergavam diante de suas narrativas e, ao mesmo tempo, aprofundarem seus relatos refigurando-se.

Seguindo os passos de Pitanga (2021), que trabalhou no processo metodológico e analítico uma abordagem inspirada nas compreensões cênicas de Marinas (2007), adensei metodologicamente esta pesquisa com um encontro ampliado para que todos os coparticipantes e outros membros do GEMAB pudessem dialogar nesse circuito narrativo.

Sugeri que um dos integrantes do GEMAB, Daniel Pitanga abrisse esse Encontro Final (EF) colocando alguns apontamentos relacionados à musicobiografização que foram apresentados em sua recém defendida dissertação de mestrado (ver Pitanga 2021). Partindo dessa proposta, naquele circuito da narratividade instalado, os coparticipantes produziram narrativas de suas compreensões sobre a natureza da música como linguagem, uma vez que o centro das pesquisas do GEMAB estão focados nos modos como a ação da linguagem musical permite “operar versões provisórias de si e das experiências narradas” (Passeggi, 2021, p. 01) . Logo, esses (e)feitos da musicobiografização, em suas práticas como docentes de música, emergem neste circuito narrativo em que as contribuições dos estudos feitos pelo grupo, são pensados com suas próprias práticas, no sentido em que “dizer é fazer” (AUSTIN, 1990). De modo que, abriu-se um espaço de formação, em que os coparticipantes agiam sobre eles mesmos ao agir com a narrativa de outrem “mediatizada por sistemas simbólicos, entre eles a narrativa” (Ricoeur, 1994, p. 113), ou nos termos de Marinas (2007), no encontro da palavra dada com a escuta atenta.

O primeiro assunto que surgiu nesse encontro foi a forma como o GEMAB vem entendendo que a abordagem narrativa com a música, mais especificamente, a narrativa musicobiográfica, se constrói na compreensão da música como uma linguagem. Isso porque, como mencionado anteriormente, o processo musicobiográfico envolve a comunicação das experiências com e por meio da música, fazendo emergir a intriga musical.

Sobre essa questão, o professor Gustavo colocou que sempre se opôs à ideia de a música ser uma “linguagem universal” e lançou uma possibilidade de enxergar a música como uma linguagem biográfica.

Eu lembro de algumas discussões na época da graduação sobre música e linguagem, inclusive colocando a música como uma “linguagem universal”, o que não faz sentido para mim, porque cada cultura tem os seus símbolos para comunicar. Entendo que a música se torna linguagem quando ela é biográfica. Então quando ela é entendida na perspectiva do sujeito ela pode sim comunicar e ser uma linguagem. Assim, vejo que aquela discussão no tempo da faculdade ficou ultrapassada. Ao contrário de universal ela é biográfica. (GUSTAVO ARAUJO, EF, 2021)

É interessante pensar sobre essa colocação do professor Gustavo de que a música como linguagem é, “contrário de universal ela é biográfica”. Isso remete ao conceito de musicobiografização, que vem sendo construído por Abreu (2018), adensado por Souza (2018) e Pitanga (2021). Esses autores partem do pressuposto de que as pessoas se apropriam da

própria vida (bio) pelos modos se grafarem no mundo, e a música, pela sua natureza, possibilita que formas simbólicas possam ser articuladas no ato da linguagem, pois a pessoa que narra se vê, pela reflexão com a própria narrativa e pela materialidade “passiva” da música, um sujeito que age. Logo, tendo como potencial a clareza de que “a música como instrumento semiótico” (Abreu, 2017), possibilita modos de agir e de se constituir no mundo da vida. Dito com os estudos de Passeggi (2021, p. 06) é um ser que ao se autobiografar torna-se capaz de “engendrar a vida”. Portanto, a música materializada nesse ato de linguagem como “medium, entendida como material utilizado” é capaz potencializar a ação. Nisso reside o entendimento de Gustavo Araujo e a nossa compreensão de que a música é uma linguagem biográfica, ou nos termos de Abreu (2019) – Musicobiográfica.

E se a música é uma linguagem que passa pela biografização do sujeito que com ela se relaciona isso pode ser aclarado com a narrativa do professor Edson que coloca no circuito narrativo, a possibilidade – sem concluir categoricamente – de pensarmos a música como linguagem a depender da forma como a abordamos.

Acredito que a gente deva começar a compreender que a música pode ser uma linguagem, pelas diversas maneiras que a gente pode abordar a música: seja usando na formação musical dos estudantes as narrativas com motivos musicais, como fala o Gustavo, seja trazendo o ateliê musicobiográfico que o Hugo fez com os estudantes, seja no tripé narrativo como eu fiz, ou seja usando a música como narrativa de qualquer maneira que ela for possível ser pensada. A ideia é compreender que a música pode ser pensada como uma linguagem, mas no âmbito musicobiográfico. (EDSON OLIVEIRA, EF, 2021)

A escuta que o professor Edson faz das narrativas produzidas por seus colegas coparticipantes da pesquisa, e da minha inserção sobre o assunto de como a música vem sendo discutida no campo das pesquisas realizadas por estudantes do GEMAB, leva-o a esta reflexão cujo efeito da escuta e da leitura que faz das narrativas de outrem sobre sua própria autoreflexividade, ou nos termos de Passeggi (2021, p. 08), “reflexividade narrativa” que está estritamente ligada a “noção de heterobiografização que nasce em resposta a perguntas como estas: Qual o efeito da escuta e da leitura de narrativas de outrem sobre nossa própria vida?”, neste caso, de sua vida como docente de música. O professor Edson constrói sua narrativa articulada com aquela produzida anteriormente pelo professor Gustavo, que levanta na discussão a ideia de que a música como linguagem passa pela biografização do sujeito. Logo, o professor Edson reflete em sua narrativa que, como nos ensina Ferraroti (2010) de que essa universalidade filtrada pelo singular” é apreendida com a materialidade da música como

linguagem no âmbito da musicobiografização. Essa reflexividade só foi possível pelo sentido captado por alguém que viveu a experiência da pesquisa, da leitura de textos e, principalmente, dos efeitos de compreensão e de formação com a pesquisa no mestrado.

Ainda no tema que constrói o conceito musicobiográfico, esse entendimento de como a música se manifesta na biografização foi completado pelo professor Hugo, que enxerga que a música pode ser uma linguagem, mas que a mensagem passada por ela depende da recepção do sujeito. Ele compartilhou a visão de uma colega da área da linguagem que entende que a música é formada por vários elementos que se interligam na comunicabilidade com um sujeito. Concluiu sua narrativa trazendo compreensões de que a subjetividade desse sujeito é responsável pela forma como a mensagem será recebida. Entendo aqui que subjetividade se realiza em três dimensões como nos ensina Passeggi (2016), sujeito empírico, sujeito epistêmico e sujeito autobiográfico.

A questão da música como linguagem acaba sendo polêmica porque engloba discussões sobre o que é linguagem. Eu concordo que tem a ver com a recepção do sujeito. Inclusive conseguimos transformar as funções da linguagem para a música. Conseguimos transformar a música em um discurso musical de forma que você apele para pessoa. Eu estou trabalhando em um projeto juntamente com uma professora que é doutoranda em linguagem e ela fica impressionada pelo fato de elementos além do texto como a instrumentação ou a voz da pessoa que canta comunica e entende que todo o conjunto faz parte de uma linguagem inovadora que o artista constrói usando vários elementos. Quem recebe tudo isso, recebe uma mensagem dependendo de sua história, de sua subjetividade. (HUGO SOUZA, EF, 2021)

A reflexividade narrativa do professor Hugo levanta vários pontos para se analisar. Nos chama a atenção o modo como ele compreende a linguagem musical na heterobiografização, neste caso, com a sua colega professora, doutoranda em linguística. A forma como a professora fica “impressionada” com aquilo que se consegue transformar a “música em um discurso musical” em que se apele para a pessoa é deixar que ela própria construa o seu discurso musical, ou seja, com seu vocabulário “técnico” que mesmo entre leigos o discurso musical passa por termos próprios da música cujos elementos que, como bem destacou o professor Hugo: “essa linguagem além do texto como a instrumentação ou a voz da pessoa que canta, comunica e entende que todo o conjunto faz parte de uma linguagem inovadora”. Essa inovação é apreendida do “artista” do músico que a “constrói”. Isso parece significar que nenhuma forma de linguagem ou cultura expressiva possa existir sem que quem a produz ou a recebe é carregada de elementos que são constitutivos da linguagem musical. É

por isso que a sua colega professora da área de linguagens fica, nos termos do professor Hugo, “impressionada”, uma vez que a música reúne elementos “em seu conjunto” que outras artes nem sempre dão conta de abarcar. E, como conclui o professor Hugo, “quem recebe tudo isso, recebe uma mensagem dependendo de sua história, de sua subjetividade”. Como nos lembra Ricoeur (2009) “é na historicidade da recepção que podemos descobrir o proveito da constituição das permanências, através de sua historicidade”, neste caso, compreendendo com a reflexividade narrativa do professor Hugo, essa descoberta está na visada do sujeito com a sua própria historicidade, com sua subjetividade, sobretudo se partilhada com os outros nos “projetos” escolares em que professores envolvidos estão atentos a essa recepção pela e com a linguagem. Dito de outro modo por ele próprio como autor, é com a linguagem musical que se constrói a intriga musical com elementos para aquilo que constitui como processos de musicobiografização (ver SOUZA, 2018).

E esses processos de musicobiografização remetem às atividades musicobiográficas que os professores coparticipantes têm desenvolvido em suas práticas. Os professores Gustavo e Hugo, que trabalham com Ensino Médio refletiram sobre atividades trabalhadas em que os estudantes levam músicas que fazem parte de suas vidas e compartilham com os colegas e, assim, eles formam grupos para trabalharem um com a música do outro. Segundo o professor Gustavo, há momentos em que a música não comunica, pois, as experiências com música do sujeito que recebem dificultam que ele compreenda a mensagem que está sendo passada por não se identificar.

Nem preciso mencionar as diferentes culturas pelo mundo, basta eu enxergar que numa sala de aula que tem um aluno que gosta de rock e outro que ouve outro gênero musical, a gente já tem um pouco dessa noção, porque o que um escuta, o outro não identifica porque isso tem relação com a história de cada um. Esse trabalho musicobiográfico que eu faço nas minhas práticas em que eles contam a história de vida deles relacionando com a música, a música que o estudante escuta é uma linguagem quando os símbolos daquela música são identificados por outra pessoa. Então quando eu faço o momento da troca nos grupos, observo com um olhar de pesquisador que alguns não entendem. Perguntam o porquê disso e o porquê daquilo, ou seja, não há linguagem, não há transmissão de mensagem. Para eles são apenas um monte de sons que não passam mensagem. Assim, entendo que na comunicação, tem que ter algo em comum entre dois sujeitos. (GUSTAVO ARAUJO, EF, 2021)

A ideia de que, para que uma comunicação seja estabelecida precisa haver algo em comum entre dois sujeitos, ou seja, que entendam o idioma que está sendo comunicado é um ponto relevante para a discussão da relação da música com a linguagem. Considerando que a música não se trata de um texto objetivo e sim de uma junção de sons que se combinam trazendo

algum sentido, vemos que a comunicação na música é subjetiva, como sugere Suzanne Langer (2004, p. 221) que “assim como as palavras podem descrever eventos que não presenciamos, lugares e coisas que não vimos, a música pode apresentar emoções e estados de espírito que não sentimos, paixões que antes não conhecíamos”.

Com esse pensamento, o professor Edson lembrou do tripé narrativo musicobiográfico que trouxe em sua pesquisa (2018). Como autor entende que a narrativa musical do violonista acompanhador se junta com a narrativa musical do solista e, juntas, compoendo assim uma outra narrativa musical apreciada pelo público. Para ele, os sentidos que o público atribuirá à essa narrativa escapa aos sentidos atribuídos pelos músicos, uma vez que a subjetividade de quem escuta é configurada com os seus construtos biográficos.

Quando a gente fala dessa comunicação das narrativas que se unem para chegar a uma outra narrativa que será ouvida e interpretada pelo público, tem muito a ver com a musicobiografização, porque uma coisa é comunicar, mas como a mensagem vai chegar no público, nós não temos controle. Por exemplo: O violonista e a cantora não sabem a mensagem que vai surgir com a fusão de suas narrativas e muito menos como ela vai chegar nas pessoas. Então, talvez, o mecanismo que precisamos é de escutar essa pessoa. (EDSON OLIVEIRA, EF, 2021)

Ao trazer a sugestão de que “precisamos escutar essa pessoa”, o professor Edson levantou uma discussão a respeito de como essa ideia da comunicação por meio da música pode ser levada para as práticas docentes, considerando a subjetividade dos estudantes. Isso nos instiga a pensar que este professor-pesquisador está ancorado na perspectiva musicobiográfica em que a interpretação acontece no processo de heterobiografização. Para Passeggi (2021, p. 8), “a noção de heterobiografização nasce em resposta a perguntas como estas: Qual o efeito da escuta e da leitura de narrativas de outrem sobre nossa própria vis? ” Pensando com a autora e tecendo essa intriga musicobiográfica com os coparticipantes: qual o efeito ou o sentido de precisar escutar essa pessoa? Oras, se como o professor Gustavo bem relatou acima de que a música é linguagem quando ela é biográfica, compreendemos que “escutar essa pessoa”, esse estudante em sala de aula é dar conta dos processos que se realizam na escuta musicobiográfica e dos “efeitos de compreensão e de formação que acontecem por eles”. (PASSEGGI, 2021, p. 08)

Percebo nas narrativas dos coparticipantes que os trabalhos musicobiográficos desenvolvidos por eles têm como diferencial o fato de o professor buscar compreender e dialogar com estudantes que trazem à tona a sua biografização naquele momento, no ato formativo. Isso se revela nas aulas de violão do professor Edson em que ele realiza aquilo que denomina como tripé narrativo que se constitui como uma escuta musicobiográfica. Nesse

sentido, ele parte da música, ou da narrativa musical que encontra no interpretante, neste caso, no estudante que é capaz de unir essa narrativa musical com a sua biografização, para chegar a que se propõe neste trabalho que é o de escutar a pessoa com a sua musicobiografização.

Também podemos observar essa busca nas abordagens didáticas que os professores Hugo e Gustavo desenvolvem em suas turmas de ensino médio. Esses professores-pesquisadores associam a aprendizagem do conteúdo com a formação musical dos estudantes. Logo, é possível dizer com Passeggi (2021, p. 08), “que toda aprendizagem é autobiográfica, posto que ela se opera no ser pensante, que aprende ao refletir sobre si” com a música feita com o outro, com a música que eles constroem com outrem. Ou seja, os professores procuram trabalhar na construção de sentidos partindo da reflexividade narrativa dos próprios estudantes com relação as suas vivências culturais e musicais, como narra o professor Gustavo Araújo.

A musicobiografização faz com que o sujeito traga à tona o que o forma quanto aos seus conceitos relacionados com a música. Eu já não vejo mais como trabalhar a educação musical sem ter essa condição biográfica, porque as culturas estão cada vez mais multifacetadas e a gente precisa partir do sujeito que domina essa cultura para compreendê-la. Não existe essa do “professor de música dono do conhecimento”. A gente parte da escuta do aluno para perguntar: “É essa sua cultura? É essa sua música? É essa sua condição biográfica? Então vamos lá, vamos dialogar” E aí a gente começa a trabalhar a formação proporcionando que professor e aluno possam construir sentidos juntos. Assim o meu trabalho é esse: que o aluno construa sentidos a partir da história dele. (GUSTAVO ARAUJO, EF, 2021)

Convém destacar que o termo “condição biográfica” foi bastante discutido na pesquisa do professor Hugo (SOUZA, 2018), o que me leva a perceber nas narrativas do professor Gustavo a capacidade que os coparticipantes tiveram de se formar com as pesquisas uns dos outros. Assim, vejo que um dos efeitos de suas pesquisas está nessa heterobiografização, de forma que os membros do GEMAB se formam tanto com suas pesquisas quanto com as de seus pares.

O professor Gustavo trouxe o entendimento da musicobiografização partindo da condição biográfica, que segundo Delory-momberger (2012a, p. 17) é a capacidade que permite que ao ser humano configurar sua existência pela narrativa, ou seja, é a capacidade que temos de biografizar.

Ao levar esse pensamento para suas práticas docentes, o professor abre caminhos para que o estudante “traga à tona o que o forma” musicalmente levando em conta suas experiências vividas com a música. Dessa forma, professor e aluno trabalham em conjunto pondo em diálogo suas subjetividades, compondo assim o que entendo por uma intriga músico-educativa. Essa

intriga, muito bem construída por Ricoeur (1994) na tríplice mimese, permite que nas mediações da prefiguração e configuração, o estudante construa sentidos às suas experiências. Por isso, faz sentido o coda narrativo do professor Gustavo ao dizer que esse é o seu trabalho como professor e educador musical, fazer com “que o aluno construa sentidos a partir da história dele”. Dito de outro modo, essa intriga músico-educativa é tecida por um ensino e aprendizagem musical, com didática e metodologias que partem do princípio que toda aprendizagem é autobiográfica, neste caso, com as aulas de música o processo se torna musicobiográfico.

Este enredo tramado pelo professor Gustavo, no circuito da narratividade em que narrativas estavam sendo configuradas, levou o professor Edson a configuração e compartilhamento de suas experiências e compreensões dos efeitos da musicobiografização na prática docente. Para ele, um dos maiores efeitos dessa natureza consiste na possibilidade de o professor preparar materiais e conteúdos para levar o estudante a aprender música de modo que essa aprendizagem seja autobiográfica, ou como ele mesmo propõem em sua pesquisa “uma escuta autobiográfica” (OLIVEIRA, 2018). Por entender dessa forma, Edson procura relacionar suas aulas de violão com as subjetividades de cada aluno, de modo que o processo de ensino e aprendizagem sejam construídas em conjunto, ou como ele mesmo constrói o termo em sua pesquisa “em (com)junto”, ou seja, tanto na autobiografização quanto na heterobiografização, para possa fazer sentido para cada um dos envolvidos nesse processo de forma singular, mas também na relação com outrem. Assim narrou o professor Edson:

Talvez um dos grandes efeitos da musicobiografização é o sentido, pois nos traz a possibilidade de conseguirmos promover uma aprendizagem que faça sentido para o estudante. O Gustavo, por exemplo, desenvolve atividades em que o aluno perceba os motivos rítmicos que fazem sentido para a vida dele a partir de acontecimentos que ele viveu e músicas que fazem parte da história dele. Isso vai além da música do cotidiano que ele escuta e são músicas que compõem a história dele. Então quando conseguimos que ele adquira aprendizados a partir disso, a gente consegue de fato construir uma educação musical que faça sentido para além dos currículos ou meros conteúdos. Trazer o estudante como protagonista. (EDSON OLIVEIRA, EF, 2021)

Ao destacar a relevância dos efeitos da Musicobiografização na produção de sentidos tanto para quem ensina quanto para quem aprende, Edson nos chama a atenção para o cuidado que o professor tem de ter na elaboração de sua proposta de ensino. Para ele esse processo de aprendizagem musical está relacionado ao sentido dado pelo aluno. Dito de modo interrogativo: qual o sentido que isso tem para a minha vida? Que elementos constitutivos da minha história, nessa relação com a música como prática cotidiana, isso produz sentido? Para o professor Edson

a resposta parece estar nos efeitos da musicobiografização na vida do aluno, ou na forma como o professor pode levar o aluno em sala de aula a buscar esses efeitos.

5.3 Abrindo Horizontes para a perspectiva musicobiográfica

Mediante as narrativas orais, transcritas, (re)escritas e analisadas nos colocamos diante de uma teoria do texto biográfico. Entendemos com Ricoeur (2008) que em uma proposta da análise hermenêutica, “o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próximos” (RICOEUR, 2008, p. 66).

Entendo com o autor que nas narrativas analisadas tem-se o tempo refigurado. E é nesse encontro, entre texto e leitor, que existe um espaço privilegiado – horizontes – para fazer encontrar neles a sua relação com o campo da educação musical.

A mediação operada pelo texto conduz o leitor à apropriação de uma “proposição de mundo”, decorrente do encontro face-a-face com “o mundo da obra”. Nas palavras de Ricoeur (2008, p. 63), “[...] esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto”. A capacidade de compreender não repousa sobre o texto em si e sua capacidade finita de compreender, mas o sujeito, ao expor-se ao texto recebe dele um si mais amplo. (RICOEUR, 2008, p. 68).

A produção de atividades musicobiográficas tem relação com a teoria de Ricoeur (1994) – Tempo e Narrativa: 1) Prefiguração 2) Configuração; 3) Refiguração. A atividade musicobiográfica é estabelecida a partir da experiência do estudante, impulsionada pelo tema em discussão, e os efeitos comprovados que transformam um modo de existência. O ponto central é acessar a experiência apresentando-a com seus efeitos produzidos. É uma atividade reflexiva cujas memórias produzem um efeito experiencial e transformador para o assunto em questão, qual seja: como a minha história de vida contribui para a minha aprendizagem musical.

Nesse contexto em que a música será sempre sonora, é possível dizer que o professor ao ouvir a sonoridade do outro fará com que entenda melhor a sua própria e vice e versa. Cria-se, portanto, um ambiente que se reconhece o outro respeitando as alteridades. Portanto, retomando a narrativa do professor Edson de que, “talvez um dos grandes efeitos da

musicobiografização é o sentido” concluímos, com ele, que o sentido está no feito biográfico capaz de ampliar a percepção sonora que se tinha antes de iniciar esse trabalho em sala de aula. Pensando a intriga músico-educativa com os estudos de Ricoeur (1994, p. 89), é uma “competência que se pode chamar de compreensão prática”. Essa competência do docente de música, que atua no campo da educação musical, como frisou o professor Edson, “a gente consegue de fato construir uma educação musical que faça sentido para além dos currículos ou meros conteúdos” E isso se constrói tendo “o estudante como protagonista”.

O professor também problematiza nesta narrativa o campo da educação musical que discute currículos e conteúdos. Isso quer dizer que currículos e conteúdos musicais são associados pela articulação que o professor faz em sala de aula. Uma coisa não está desassociada da outra, pelo contrário, como nos esclarece Abreu (2011, p. 123), “a escola quer que o aluno aprenda, o professor quer que o aluno aprenda, por isso, as estratégias de ensino são utilizadas para que o aluno se deixe aprender, e isso o professor conquista no tato pedagógico”.

Trazer o estudante como protagonista é um ponto que o professor Edson considera como fundamental em suas práticas. Ele entende que a perspectiva musicobiográfica o ajudou a pensar uma aprendizagem musical que faça sentido para o estudante, apesar dos currículos que muitas vezes limitam esse trabalho. Por isso enxerga a necessidade partir de músicas que “compõem a história” do estudante. Nesse sentido, Pereira (2014, p. 91) relaciona o currículo com o “hábitus conservatorial” entendendo que os professores de música muitas vezes se veem submetidos a currículos que parecem desconsiderar a realidade das escolas e dos estudantes.

Em suas narrativas, o professor Edson deu um exemplo de como o currículo pode ser um empecilho para uma aprendizagem que faça sentido para o estudante relatando o caso de uma aluna que tinha dedicado sua vida a estudar o violão na perspectiva do concertista. Quando essa aluna recebeu uma proposta de trabalhar acompanhando uma cantora popular, precisou de sua ajuda, pois lhe faltavam conhecimentos básicos de ritmos populares brasileiros.

Com esse exemplo, o professor Edson demonstra o seu entendimento de que, muitas vezes, o conteúdo musical proposto nos cursos de graduação em música está distante da realidade dos estudantes. E como fazer essa aproximação? Para ele, a musicobiografização contribui nas práticas docentes se protagonizando como figura de ligação entre o mundo da vida com o mundo acadêmico. Nos termos de Abreu (2011, p. 23), na relação de “saberes relativos àquilo que é dado e que produz efeito”. A autora sugere que a constituição desses “saberes da experiência” remete a “saberes singulares, impossíveis de serem modelados de modo

mecânico” e que, muitas vezes, continuam sendo ignorados. Nesse sentido, o professor Hugo sugeriu que o professor saiba escutar o estudante e compreenda seus anseios e expectativas para, assim, ser um agente de (trans)formação naquele ambiente.

Precisamos saber transformar esse ambiente de ensino e aprendizagem em um ambiente de formação musicobiográfica onde um escuta o outro e saber que o estudante tem anseios e expectativas sobre o próprio projeto [de vida] e não estamos lá apenas para empurrar o conteúdo consolidado pela academia. Apesar de ser difícil acompanhar a vida do aluno para pautar suas aulas, é muito gratificante quando enxergamos os frutos disso. Quando terminei o mestrado estava em um conflito de como transformar minhas aulas em musicobiográficas e então fui me reconfigurando como professor. Ainda temos muito que aprender, temos acertos, erros, desafios, mas percebo que tenho trazido aos alunos um estímulo para que eles pensem sobre eles mesmos e sobre suas relações com a música. (HUGO SOUZA, EF, 2021)

Nos chama a atenção a narrativa do professor Hugo com a frase inicial, “saber transformar esse ambiente de ensino e aprendizagem”. O que seria esse saber transformar senão aquilo que trata Passeggi (2021) um poder (auto)transformador. E isso é o que relata o professor ao destacar que quando terminou o mestrado, a sua pesquisa que trouxe, de forma inovadora, o dispositivo formativo do ateliê musicobiográfico certo conflito interno – saber-poder transformar suas aulas em práticas musicobiográficas. Para tanto, tem consciência de que é no ato de refigurar-se que esse poder (auto)transformador acontece. Dito de outro modo, não basta configurar uma pesquisa sobre e com o ateliê musicobiográfico era preciso ir mais adiante, sentir na refiguração de si mesmo com um outro, tornar-se um professor que vive a pesquisa na prática, que coloca em movimento o ambiente formativo nessa perspectiva.

Ter um projeto de vida como professor, neste caso, um projeto com a pesquisa musicobiográfica é trazer para a prática os efeitos do vivido com a pesquisa, pois como relatou em sua pesquisa, trata-se de assumir “como docente de música em uma instituição de educação profissional e tecnológica [...] propor projetos formativos musicobiográficos como caminhos para uma formação musical que traga sentido no projeto de vida do sujeito” (SOUZA, 2018, p. 07). E, de fato, os efeitos da pesquisa parecem ainda reverberar na prática do professor que, após três anos de formado no mestrado, está atento ao saber escutar o seu estudante em suas “expectativas sobre o projeto de vida” deles.

Trabalhar na perspectiva de projetos de vida é tão fundamental que a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o novo ensino médio tem enfatizado a importância

de se partir e entrelaçar os itinerários formativos dos estudantes. Porém, o que faz adensar essa proposta da BNCC é que o professor de música, Hugo Souza, considera para “um ambiente de formação musicobiográfica”, aquele em que os estudantes “pensem sobre eles mesmos e sobre suas relações com a música” levando-os, nos termos de Ricoeur (1994) ao um refigurar-se com as possibilidades que o ensino e a aprendizagem musical oferecem para a construção de projetos de si.

Hugo chama a atenção, no ato de narrar, para aquele docente de música que constrói um ambiente em sala de aula, cujo projeto de vida do estudante seja o norte e não apenas os conteúdos pré-estabelecidos. O professor nos ensina que mais que acompanhar a vida do estudante é ver os efeitos do vivido com a música, nas palavras dele, “os frutos disso”.

Essa retroalimentação da sua formação com a pesquisa e, agora, com a prática musicobiográfica em ambiente escolar é uma estratégia, um tato pedagógico que tenha “a visada musicobiográfica da formação musical [...] que traz a memória lembrança-musical para o processo de formação e cria uma abertura para a reflexividade na configuração das narrativas que visa o refigurar-se na práxis” (SOUZA, 2018, p. 149).

As narrativas do professor Hugo mostram sua preocupação em proporcionar aos estudantes um “ambiente de formação” que os estimulem a “pensar sobre eles mesmos e sobre suas relações com a música”. Quando utilizou o próprio ambiente de trabalho em sua pesquisa para desenvolver o ateliê musicobiográfico ele intencionava que aqueles estudantes pensassem em vários aspectos de sua vida que pudessem relacionar com suas experiências musicais. De modo que, ele entendeu que o ateliê seria um dispositivo formativo, um ambiente de formação musical que “tem seu foco no sujeito e visa promover uma formação musical em que se apreenda outros aspectos da vida para além do musical” (SOUZA, 2018, p. 180).

Dessa forma, o professor retoma os aprendizados advindos de sua pesquisa e manifesta o cuidado em mantê-la viva, buscando se reconfigurar como professor e pensar numa prática que seja, de fato, musicobiográfica. Porém, reconhece que enfrenta dificuldades para manter suas ideias presentes em suas práticas, pois entende que seria mais fácil apenas “empurrar o conteúdo” previsto para suas turmas e que, apesar de “erros e acertos” continua com a convicção trazida de sua pesquisa de que as práticas musicobiográficas não atrapalham o aprendizado do conteúdo e sim proporcionam uma “aprendizagem biográfica” de forma que o conhecimento faça parte da vida do estudante.

Tenho utilizado as obras do conteúdo previsto, mas antes de trazer essas obras, tenho proposto que eles analisem as próprias músicas da vida deles que eles levam. Recentemente propus uma atividade em que eles tinham que levar a música que era a top 1 da playlist deles no ano de 2020 e aí utilizei ideias da teoria do espiral do Swanwick para que eles analisassem as músicas e gravassem um podcast e, apesar de algumas dificuldades sobre o manuseio dos aplicativos que envolveram a gravação, algumas gravações me surpreenderam muito pelo nível de excelência trazendo análises a partir da perspectiva deles. Isso me surpreende porque as vezes achamos que há somente uma forma de analisar a música, atendendo os conteúdos previstos, mas quando os estudantes fazem uma escuta ativa da música e conseguem extrair aquilo que eles consideram como valioso, muitas vezes eles trazem aquilo que o professor pediu e muito mais, nos surpreendendo. Uma aluna fez uma análise de “autumm leaves” que nem eu faria, porque veio dela, da história dela com a música. Assim, os saberes musicais vão aparecendo sem necessariamente engessar o processo de formação. Dessa forma, eles se formam não só musicalmente, mas como indivíduos, como cidadãos, por isso eu chamo de formação musicobiográfica. (HUGO SOUZA, EF, 2021)

O professor Hugo colocou em suas narrativas detalhamentos de suas atuações como docentes que reforçam a ideia da aprendizagem biográfica, mostrando que a reflexividade musicobiográfica, que traz para suas práticas auxiliam, inclusive no aprendizado do conteúdo musical. Inspirado na “teoria espiral do desenvolvimento musical” (SWANWICK, 2003), o professor trabalha a análise de músicas levadas pelos próprios estudantes para que sejam extraídos saberes musicais advindos dessas análises. Porém, se surpreende ao perceber que, para além das teorias de análise musical, há aquelas teorias biográficas, em que os estudantes, no caso, conseguem extrair aquilo que consideram como valioso. Ou seja, “trazem o que o professor pediu e muito mais”. Esse “muito mais” é explicado por Hugo como algo que só eles valoram que vivem ou viveram, que está imbricado com a sua “própria história com a música”.

Nessa direção, compreendo com Abreu (2020, p. 252) que é na valoração da sua própria história com a música que “a força da sua história revela um modo de se constituir”, nesse sentido, a reflexividade musicobiográfica se releva na prática musical, neste caso, no ato de analisar esta ou aquela música. Sendo assim, a música que escolhemos, que tem relação com a nossa história “nos intima e, ao mesmo tempo, ganha força na nossa história” (ABREU, 2020, p. 252). Para o professor Hugo esses são “saberes musicais que vão aparecendo sem necessariamente engessar o processo de formação”, ao contrário, “cria uma abertura para se seguir em várias direções de reflexão e ação. Seja a valorização da lembrança musical como acontecimento singular, como encontros memoráveis ou como estado de coisas que levam ao processo de reflexividade” (SOUZA, 2018, p. 149). Esse estado de coisas são operações que a tríplice mimese é capaz de enredar nas formas simbólicas com narrativas musicais e narrativas

biográficas em que eles se formam não só musicalmente, mas como indivíduos, como cidadãos, por isso, eu chamo de formação musicobiográfica.

Podemos inferir que essa “formação musicobiográfica” nominada pelo professor Hugo consiste em conduzir os estudantes a uma “escuta ativa” em que eles procuram, na força de suas histórias e escolha intencional, perceber cada elemento da linguagem musical nas “próprias músicas da vida deles”. Isso remete à escuta musical (auto)biográfica desenvolvida na pesquisa de Edson Oliveira (2018) em que nela e com ela “músicos, professores e estudantes de música, podem ter uma percepção múltipla e plural que vai além da escuta musical” (OLIVEIRA, 2018, p.91). Por meio dessa escuta, o professor Hugo estimula os alunos a escutarem não só elementos musicais, mas também elementos que dizem respeito às suas histórias de vida. Isso possibilita que os alunos entreguem uma análise musical com um nível “surpreendente”, talvez, não pela profundidade que uma análise musical requer em si própria como linguagem, mas por diferentes formas simbólicas que adensam esse processo analítico que vem da subjetividade de cada estudante.

Esses saberes musicais trazem certa “convergência entre a dimensão dos saberes musicais, já consagrada no âmbito do ensino e aprendizagem de música, a dimensão da memória musical e as ideias acerca de aprendizagem e formação biográfica” (SOUZA, 2018, p. 154). Como autor, o professor Hugo entende em sua pesquisa de mestrado que a convergência desses saberes musicais e biográficos levam “à construção de uma perspectiva “musicobiográfica” da formação musical” (ibid., p. 154). Para ele, “esses momentos podem tornar-se palco de práticas musicais individuais e coletivas, de exploração e descobertas musicais e de sonoridades, de desenvolvimento de habilidades musicais” (SOUZA, 2018, p. 158).

Vemos que, tal coerência entre as narrativas do professor e também como autor que “os efeitos de se expor à situação de formação [...] podem levar o sujeito a compreender a si mesmo como um outro, sua temporalidade e seus lugares de experiência, seus saberes musicais e sua memória lembrança-musical reconfiguradas” (SOUZA, 2018, p. 168). É, portanto, uma forma de a música mediar, com a sua “materialidade passiva sobre a qual age o artista [sujeito professor e estudante]” (PASSEGGI, 2021, p. 06), a elaboração de uma musicobiografização em que “o sujeito se inscreve no mundo biografizando a sua existência” (SOUZA, 2018, p. 168).

Diante do exposto é possível analisar que, nesse ambiente formativo do qual trata o professor Hugo, até o professor adquire novos aprendizados em suas práticas docentes. Assim, os coparticipantes da pesquisa seguem convictos de que é nesse processo de

musicobiografização em sala de aula que ampliam saberes e experiências como narra o professor Gustavo.

Outra observação que eu acho muito interessante é que nesse processo musicobiográfico eu tenho ampliado muito meu repertório musical pelas músicas que os estudantes levam. Assim, quando corrijo as atividades ouvindo os podcasts eu não apenas conheço novas músicas, mas as conheço por meio de análises de alguém que entende muitos elementos dessa música já que ela faz parte da vida dele. Então essa ideia da musicobiografização acaba horizontalizando essa experiência. Afasta a ideia de que o professor é o responsável por trazer a novidade ou a nova música e é mais do que valorizar o repertório do aluno. É realmente compreender o repertório dele e o sentido que emerge desse repertório. (HUGO SOUZA, EF, 2021)

Percebe-se que esse “repertório” que o professor Hugo reconhece que vem ampliando não é apenas um repertório musical, mas também um repertório de novos conhecimentos. Isso porque cada estudante traz consigo uma história diferente, carregada de sentidos que ele mesmo atribui. Assim, quando os estudantes levam análises de músicas que “fazem parte da vida” deles, estão compartilhando saberes advindos da experiência. Larrosa (2002, p. 26 e 27) sugere que a experiência é uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana e, portanto, o saber da experiência se dá na relação entre ambos. Dessa forma o conhecimento é “ampliado” por meio de experiências musicais que os estudantes levam.

Esse fenômeno é entendido pelo professor Hugo como uma possibilidade de horizontalizar o conhecimento e a experiência, pois “afasta a ideia de que o professor é o responsável por trazer a novidade ou a nova música”. Diante disso, entendo que um dos (e)feitos da musicobiografização que esses coparticipantes trabalham em suas práticas está na forma como se promove um “ambiente formativo” tanto para estudantes, quanto para os próprios professores. É um processo em que os estudantes se formam com o que é levado pelo professor e pelos colegas e o professor se forma com o que é levado pelos estudantes.

Como destaca o professor Hugo, isso vai além de valorizar o repertório do estudante, pois o professor busca compreender esse repertório envolto nas experiências musicais compartilhadas pelo estudante e nos sentidos que eles atribuem a essas experiências de maneira que o próprio professor se forma nesse processo “ampliando” seu repertório musical e, assim, novos conhecimentos vão surgindo.

Nesse mesmo sentido, o professor Gustavo entende que ao “compreender o repertório do outro” tem-se uma contribuição de que a musicobiografização uma vez que abarca estudos que tratam da complexidade humana. E isso é o que interessa ao campo da Educação Musical, no sentido dado por Kraemer (2000) de que este campo se debruça sobre tais complexidades

vistas sob os aspectos de apropriação e transmissão musical. Esses são os problemas que interessam a esta área de conhecimento. Por isso, o sujeito na sua relação com a música é a figura central na produção de conhecimento. E essa produção de conhecimento advém das relações e das experiências do indivíduo com a música sendo, pois, uma das formas de compreender a totalidade do sujeito por aquilo que se deixa narrar.

Pela subjetividade da narrativa podemos contribuir inclusive com áreas fora da música. Diferente do texto objetivo e direto, temos na música uma subjetividade; algo que trabalha com sentimentos, memória afetiva. Percebemos que diversas áreas buscam trabalhar o sujeito de forma integral, então acho que a musicobiografização ajuda nesse sentido de compreender o sujeito, com seus sentimentos, suas subjetividades, suas abstrações. (GUSTAVO ARAUJO, EF, 2021)

O que segue como base na narrativa do professor Gustavo é a subjetividade narrativa. Essa base é, nos termos de Bruner (2014, p.96), “o eu como produto de nosso contar e não uma essência a ser perscrutada”. Oras, isso significa dizer com o coparticipante que a compreender o sujeito é perscrutar o seu texto narrativo. Nele e com ele a subjetividade se levanta com sentimentos e abstrações. O texto narrativo subjetivo é, pois, a “memória-lembrança”, como nos lembra Souza (2018) e também a “memória afetiva”, como relata o professor Gustavo. Essa memória afetiva como nos ensina Passeggi (2021), com os estudos de Marcel Proust na obra “Em busca do tempo perdido”, são conexões dos sentidos – paladar, visão, tato, audição e olfato – no interior do cérebro examinados pelas sensações experienciadas entre a impressão do vivido e o sentido que queremos, podemos, desejamos ou sabemos atribuir” (PASSEGGI, 2021, p. 12).

De acordo com a autora e também com o coparticipante da pesquisa é um ato narrativo subjetivo que nos leva a rememorar e carregar de sentidos capazes de poder nos transformar. Portanto, esse ponto salientado pelo professor Gustavo de que “temos na música uma subjetividade”, nos ajuda a pensar que a memória afetiva, sentimentos e abstrações trabalhadas em sala de aula pelo professor de música, ou outros profissionais que se utilizam da música como meio, está ligado ao processo de musicobiografização, cuja experiência vivida e a consciência de si estão intrinsicamente vinculadas à reflexividade narrativa operacionalizada no ato de narrar ou de escutar – tocando, cantando, compondo, apreciando ou lendo suas próprias experiências ou as de outrem,

O professor Gustavo detalhou também em suas narrativas que as práticas musicais que ele desenvolve no Ensino Médio, são intencionalmente pensadas para que “a musicobiografização ajude a compreender como estudante compreende, com seus sentimentos, suas subjetividades, suas abstrações”. Uma das propostas de ensino elaboradas para o terceiro ano do Ensino Médio é trabalhar com composições musicais tendo como mote a recordação-referência de músicas que produzem sentidos para os estudantes. Com isso, o professor entrelaça motivos musicais como padrões ritmos, melódicos ou harmônicos com os motivos subjetivados pelos estudantes. Essa proposta tem por objetivo trabalhar o conteúdo musical no qual o professor auxilia o estudante a criar um motivo rítmico, melódico e/ou harmônico com base em sua biografização com a música.

Com exemplos práticos extraídos da pesquisa de Araújo (2017) buscamos aclarar o conceito musicobiografização que vimos empreendendo até aqui. Ao tratar a música como linguagem em contextos escolares, Araújo (2017) trabalhou com as recordações referências de estudantes do ensino médio, na perspectiva de Josso (2004). De modo que, “os motivos musicais que combinam timbres, dinâmicas e sons em determinada forma musical” são identificados pelos sujeitos a partir das “narrativas (auto)biográficas produzidas com a música trazida de sua recordação-referência”.

Nesse “percurso singular de composição, com a narrativa de formação musical, os estudantes negociam sentimentos de si próprios e formas musicais próprias, desenvolvendo sentidos na relação com o outro e com a música” (ARAÚJO, 2017: 112). Esta relação, da qual trata o autor, refere-se ao que aprendemos com a experiência formativa com o outro com base nas estruturas e interpretações das narrativas que escuta. Provém daí aquilo que Passeggi (2020: 69) denomina como “potencialidade didática das narrativas”, nos termos de Araújo (2017), um processo de musicobiografização desenvolvido na pesquisa-formação-ação. Para o autor, a musicobiografização

Abre-se um leque de possibilidades de formação do participante com determinados motivos musicais que se configuram como recursos pedagógicos e composicionais pelos quais o participante pode expressar-se em sua narrativa musical, utilizando-se deles, conscientemente, para expressar o que eles lhe representam”[...]. São por meio dos acontecimentos significativos em suas vidas, trazidos nos episódios narrados, que passam a reconhecer também os motivos musicais (ARAÚJO, 2017, p. 93-96).

Esses motivos musicais associados aos sentidos atribuídos pelos estudantes são exemplificados nas transcrições musicais feitas pelo autor, com narrativas de estudantes do Ensino Médio, seus alunos.



Figura 1: Trecho transcrito da música Dom Quixote

“As entradas com o violão da música Dom Quixote me lembram bastante as viagens que eu fazia com a minha família”. Nesse trecho podemos identificar um motivo rítmico e melódico que se repete, no trecho o qual o participante se refere. E tal motivo torna-se recorrente em outra música recordação-referência de Matuzalem que é o Leãozinho. (ARAÚJO, 2017: 94)

Musical score for Leãozinho, featuring four staves of music in 4/4 time. The key signature has two sharps (F# and C#). The score includes guitar chords written above the staff: C, G7, Am, Em, F, Bb, C, Am, Am(7b9), Am7, Am6, F, Am/E, Dm7, G7. The piece ends with a double bar line and the instruction 'D.C.' (Da Capo).

Figura 2: Trecho transcrito da Leaozinho

E assim seguem as outras músicas, compostas por outros compositores de décadas anteriores ao seu nascimento, mas que o participante identifica-se com elas em consonância, pois as escutava em sua infância por causa de seus pais. Compreendendo para si que, “se são músicas de velho... Eu me considero um velho aos 15 anos.” (ARAÚJO, 2017: 94)

Figura 3: Trecho transcrito da música A Desconhecida

Na música “A Desconhecida”, o motivo retorna para o violão em sua introdução. Como pode ser observado, além do motivo estar presente na introdução do violão, nos dois últimos compassos dela o contrabaixo elétrico desenvolve sua melodia com o mesmo motivo durante toda a música. Dessa maneira, percebemos um acontecimento musical se tornar motivo recorrente nas músicas relatadas pelo participante. Que, ao se dar conta disso, empodera-se para compreender os motivos estéticos daquilo que escuta, a partir da pesquisa-formação-ação. A partir daí, outros motivos recorrentes foram percebidos, entrelaçando outras músicas de sua vida. (ARAÚJO, 2017: 94-96)

Diante desses exemplos elaborados pelo autor e com os efeitos vividos com essa pesquisa em sala de aula e agora como coparticipante desta pesquisa, que a sua reflexividade narrativa impacta em sua prática quando mostra o aprofundamento de suas elucubrações colocando em prática e vendo nela os resultados da práxis.

Entendo com o coparticipante uma inversão de fluxos complementares: por um lado a intenção de trabalhar o conteúdo musical, partindo das experiências e da subjetividade dos estudantes e, por outro lado, a intencionalidade de que essa subjetividade seja o mote para empenhar-se na aprendizagem do conteúdo musical.

Diante disso, entendo que a narrativa do professor Gustavo demonstra que sua pesquisa gerou efeitos em sua formação, pois despertou nele novas visões a respeito do que é ser professor de música, de quais atribuições esse professor tem, como pode contribuir para a formação musical e ética dos

estudantes, como seu trabalho pode trazer contribuições para a sua comunidade escolar como também, em um âmbito de maior alcance, para o campo da Educação Musical.

Essas concepções presentes nas narrativas do professor Gustavo é uma demonstração do que esse último encontro com os coparticipantes representou: um momento em que eles refletiram sobre suas próprias práticas e sobre efeitos da musicobiografização que podem ser observados tanto na formação musical, como na formação como na formação ética dos estudantes e impactam também para a formação do professor ao horizontalizar o conhecimento e a experiência.

Segundo os coparticipantes, esse último encontro foi formativo para os integrantes do GEMAB presentes, pois os pontos levantados ajudaram no avanço da construção do conceito de musicobiografização, como narrou o professor Edson:

Participar desse encontro está sendo formativo para mim, porque a gente traz à tona, para além de quem somos, quem “estamos sendo” nesse momento. Somos sujeitos aprendentes, sempre em transformação e trazer essa possibilidade de pensar em “quem estamos sendo” é importante para pensarmos nossa prática. (EDSON OLIVEIRA, EF, 2021)

A percepção do professor Edson de que o encontro “está sendo formativo” mostra o que é no ato narrativo que acontece a formação. Pensando com Delory-Momberger (2012, p. 535), empreendemos nesse encontro os protocolos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Nesse circuito da narratividade, os coparticipantes se colocaram em ação na compreensão de si e do outro. O princípio formativo calcado no agir – “estamos sendo” – é um modo de se colocar em constante movimento, trilhando “os caminhos de uma hermenêutica da relação” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535) em que, neste caso, pesquisadores e professores empreendem um trabalho de autoria. De modo que, o efeito produzido é apreendido no texto narrativo, no ato de contar. Cabe, a mim, como pesquisador “contar aquilo que contam os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência humana”, uma ciência da educação musical na perspectiva musicobiográfica. E, parafraseando Delory-Momberger (2012, p. 535), “é esse o seu tesouro”.

Nesse mesmo sentido, Passeggi (2021, p. 2), sugere que a pessoa que narra “reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida”. A autora também entende que “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável” (p. 2). Nesse sentido, esse encontro com os coparticipantes foi um

momento em que puderam exercer a reflexividade narrativa, na refiguração de si com aquilo que fazem em suas práticas.

Por fim, como nos esclarece Abreu (2019, p. 246-247), os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e sua representatividade no campo da educação musical nos ajuda com compreensões de que a perspectiva da musicobiografização produz conhecimentos educativo-musicais quando estes são entrelaçados com os efeitos do vivido por aqueles que contam os seus feitos musicobiográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização da presente pesquisa, considerei aprofundar, de forma qualitativa o movimento da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical, especificamente no Distrito Federal, região centro-oeste do Brasil. Tomando esse norteamento, o campo empírico foi constituído por três professores de música, egressos do PPGMUS-UnB, que produziram pesquisas com abordagem (auto)biográfica e que levaram para seus contextos profissionais saberes adquiridos com suas pesquisas. Assim, tive como objetivo compreender como esses profissionais vêm refigurando-se com suas pesquisas nas práticas músico-educativas.

À luz da teoria da tríplice mimese de Ricoeur (1994), busquei compreender, por meio de uma escuta atenta à palavra dada pelos coparticipantes nas narrativas produzidas nas entrevistas e nos encontros coletivos, que conhecimentos têm sido gerados em suas práticas na perspectiva musicobiográfica. Também procurei mostrar como o dispositivo formativo da musicobiografização tem sido aprofundado em suas práticas mediante a reflexividade narrativa deles próprios.

Entendi, portanto, que as experiências que os professores adquiriram no curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília, tanto nas orientações, como no desenvolvimento da pesquisa foram permeadas pelas reflexões e descobertas, junto ao grupo de pesquisa GEMAB. Esse conjunto de ações formativas geraram conhecimentos que, hoje, são figurados em suas práticas profissionais.

Isso fica evidente nas entrevistas narrativas (auto)biográficas, em que os três coparticipantes puderam refletir sobre ações e no modo como os elementos que envolvem os processos de musicobiografização ampliam horizontes para uma docência de música que envolve: a história de vida, as experiências musicais, as músicas e os motivos musicais que são parte da biografia dos estudantes, a formação musical ética, a composição musical baseada nas vivências individuais e em grupos criando, assim, um ambiente de investigação-formação musicobiográfico.

Essa unidade complexa são operações que a tríplice mimese é capaz de enredar em intrigas, as narrativas constitutivas de uma experiência da e com a formação musical. Os professores, em suas práticas pedagógico-musicais, entrelaçam elementos das experiências de vida dos estudantes com os conteúdos musicais.

Com as narrativas dos coparticipantes, fui percebendo como eles refiguram as experiências trazidas da sua formação com a pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico. Essa refiguração se dá naquilo que podemos aludir musicalmente como força entoativa das ações praticadas em seus contextos. Percebi que é no ato de refigurar que esses professores (re)pensam seus princípios, conceitos, e formas de enxergar em seus feitos, os (e)feitos causados tanto neles próprios quanto nos seus alunos. Nessa dimensão da musicobiografização os três coparticipantes da pesquisa engendram uma vida-formação refigurada.

Mesmo depois de terem concluído o mestrado, esses professores continuam participando do GEMAB, onde têm a oportunidade de pesquisar, refletir, estudar e debater formas de atuação em seus contextos. Com os estudos desse grupo, que inclui o desenvolvimento da musicobiografização como conceito e dispositivo formativo, os professores têm denominado essas novas práticas como musicobiográficas. Assim, entendendo que seus feitos musicobiográficos são refigurados na continuação dos estudos em que buscam construir um conceito que os ajuda a aprimorar suas compreensões teóricas e metodológicas tanto para pesquisas quanto para suas atuações como docentes.

Em outras palavras, percebi com a palavra dos coparticipantes, que a noção de musicobiografização pode ser explorada tanto no âmbito conceitual como no âmbito prático, o que remete a essa compreensão mútua da música com a história de vida, que pode ser levada para as práticas músico-educativas e para as pesquisas em Educação Musical. Tanto que, suas pesquisas consideradas também como investigação-formação de si na alteridade têm gerado, mediante a reflexividade narrativa, (e)feitos em suas práticas.

A musicobiografização, portanto, abrange as diferentes formas de produzir narrativas. Esses elementos da estrutura narrativa, na perspectiva da tríplice mimese, adensados com a linguagem musical se combinam para formar uma unidade complexa. Isso significa dizer que a música está contextualizada no mundo da vida, em um âmbito cultural e socioindividual. Fato este que caracteriza possibilidades de significações, logo, um potencial formativo.

E, se a vida está no centro da atenção do professor de música, ou pesquisador da área de Educação Musical, compreendemos que a música é um todo sonoro que é apoiado também em uma perspectiva antropológica social, como atesta epistemologicamente Delory-Momberger (2012) com questões que nos levam a pensar: como os indivíduos se tornam quem e o que são na sua relação com a música. Dito de outro modo, a música, que aparece como outro elemento semiótico na palavra musicobiografização, é materializada pela vida de alguém que com ela se relaciona.

Assim, essa experiência musical, com sua materialidade sonora, tem no centro o indivíduo que torna possível que tal experiência musical seja carregada de significantes que configuram uma experiência formativa. Entendo, portanto, que a música flui nas diversas dimensões como culturais, sociais e educacionais são permeadas por aquele sujeito que, nesses contextos, se biografiza com a música.

Como mencionado no primeiro capítulo, a motivação para eu cursar o mestrado com ênfase em educação musical partiu de indagações sobre a minha própria prática. Assim, pesquisar profissionais que fizeram da pesquisa um campo prático com vistas a resultados considerados como formativos na vida dos sujeitos, me levou a conhecer melhor essa perspectiva e constatar nas narrativas a sua força entoativa para uma formação musical sob o espectro da musicobiografização.

Percebo, por fim, que a construção conceitual desse dispositivo formativo musicobiográfico tem se configurado mediante a cooperação mútua em que os três coparticipantes estão envolvidos. São ações que contribuem para a expansão de conhecimentos advindos da experiência de continuarem como membros ativos em um grupo de pesquisa no PPGMUS-UnB e projetos de extensão e de ensino em parcerias institucionais.

É possível, portanto, visualizar que essa cooperação mútua se estende também para a materialidade dos fatos e feitos. Parto do princípio das mônodas, entendendo que a música não está a serviço da vida, ou vice-versa, mas ambas cooperam entre si para gerar efeitos formativos, advindos do processo de musicobiografização.

Assim, concluo que, da mesma forma que a natureza da musicobiografização ocorre na dimensão da cooperação mútua, é essa cooperação que faz as três pesquisas gerarem, com seus feitos, os (e)feitos em outros e com o outro. Tais (e)feitos são capazes de fazer emergir um si mesmo como um outro na alteridade, como é o caso da cooperação mútua entre o campo da Educação Musical e da pesquisa (auto)biográfica – campos fertilizadores de teorias biográficas para a formação musical dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **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.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação-formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB.** Revista da Abem, v. 25, n. 38, p. 89-104, jan./jun. 2017.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **A construção da educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica.** In: MIGNOT, Ana Chrystina; MORAES, Dislane Zerbinatti; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Atos de Biografar: Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto)Biográfica.** Volume 2. São Paulo: Editora CRV, Janeiro, 2018, p. 313-335.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical.** Revista da Abem, v. 27, n. 43, p.150-167, jul./dez. 2019.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 243-260, jan./abr. 2020.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **A (in)certeza ventilada de poesia, música e arte: narrativas de formação.** Palestra proferida no IX CIPA - Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Brasília/DF, 2021.

ABREU, Delmary Vasconcelos.; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Tradições Seletivas E Inventadas Em Educação Musical: Reflexões A Partir Das Pesquisas Desenvolvidas Na Unb.** In: Fabiany de Cassia Tavares Silva; Carlos Henrique de Carvalho. (Org.). **ESCRITA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CENTRO-OESTE.** 1ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2018, v.3, p. 37-64.

ABREU, Delmary Vasconcelos de.; SOUZA, Hugo Guimarães. **A Construção Do Conceito Musicobiografização: um estudo constituído com o diálogo no circuito do narrar.** Revista OPUS (artigo submetido). 2020.

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.

AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação**. Boletim Informativo da Abem, ano 6, n. 18, p. 2, set. 2003.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BLACKING, John. **Música, cultura e experiência**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 16, USP, 2007, p. 201-218. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/da/cadcampo/ed_ant/revistas_completas/16.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2021.

BOWMAN, Wayne. *“who is the we”? Rethinking Professionalism In Music Education. Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 109-131. 2007.

BRAGA, Eudes de Carvalho. **“A trajetória profissional do professor de violão popular Paulo André: um estudo com entrevistas narrativas.”** Dissertação de mestrado. PPG – MUS/UnB, 2016.

BRITO, Millena Teixeira Gontijo. **O movimento (auto)biográfico no campo da Educação Musical Brasil: Um estudo com teses e dissertações**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2019.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, Literatura, Vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CAIMI, C. L.. **Literatura e história: a mimese como mediação**. Itinerários (UNESP), são paulo, v. 22, p. 59-68, 2004.

CAPES. **Avaliação dos Programas de Pós-Graduação.** Ficha de Avaliação do Programa. Nova Ficha de Avaliação. Programas/ Cursos Acadêmicos. Versão 08/2006 Artes/Música. 2006, p. 1-6.

CARVALHO, Carlos Alberto de. **A tríplice mimese de Paul Ricouer como fundamento para o processo de mediação jornalística.** In: XIX Encontro da Compós, 2010, Rio de Janeiro. 19º Encontro Anual da Compós. Rio de Janeiro: Compós/PUC Rio, 2010. v. 01. p. 01-13.

COSTA, A. F. M.; SANTOS, R. P. **A Prática Pedagógica Numa Perspectiva Reflexiva.** In: XI Congresso Nacional De Educação- Educere, II Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação- Sirsse E IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente-Sipd/Cátedra Unesco, 2013, Curitiba. Anais Do Xi Educere, Ii Sirsse E Iv-Cátedra Unesco.. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

DANTAS, F. **Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil:** idéias para (avali)ação. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, p. 160-172, 2004.

DEL BEN, Luciana. **A pesquisa em educação musical no Brasil:** breve trajetória e desafios futuros. Per Musi, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82.

DEL BEN, Luciana. **Produção Científica em Educação Musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais.** Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 16, 57-64; Mar 2007.

DEL-BEN, L; SOUZA, J. **Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo, 2007. Anais... São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2010.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indiv.duo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, Jo.o Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. S.o Paulo: Paulus,Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, Vol. 17, nº 51, set./ dez., 2012.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: (Orgs)NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e formação. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.

FERRAZ, C. B. **Em busca da Geografia perdida:** poética, narrativa e paisagem em Marcel Proust. *Revista Geografia, Literatura E Arte*, 1(1), 148-170. 2018.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. **Construção de Laços Pelas Experiências com as Escolas Parque de Brasília:** A História de Vida de Duas Professoras de Música. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

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

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Trad. de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Artigo recebido em: junho/2007. Aprovado em: agosto/2007. *Educação - Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KRAEMER, R.-D. **Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical.** Trad. Jusamara Souza. *Revista Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.48-73, 2000.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em nova chave.** Tradução de Janete Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva. 2004.

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

MARINAS, José Miguel. *La escucha en la historia oral.* Palabra dada. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MONTEIRO BARBOSA, Rogério. **A tríplice concepção de mimese de Paul Ricoeur e a narrativa jurídica.** In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional–CONPEDI, Bahia. 2008.

OLIVEIRA, Edson Barbosa de; **A constituição da experiência de três violonistas acompanhadores:** um estudo com documentação narrativa. Dissertação de mestrado. PPG – MUS/UnB, 2018.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na Pesquisa-Formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. 2016.

PASSEGGI, M. C. **Reflexividade narrativa e poder (auto)transformador**. Praxis educacional (ONLINE), v. 17, p. 1-21, 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e Habitus conservatorial**: analisando o currículo. Revista da ABEM, v. 22, p. 90-103, 2014.

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

PINEAU, Gastón. **O gaio saber do amor à vida**. In: SOUZA, Elizeu C. e MIGNOT, Ana C. V. PACHECO, Dirceu C. [et Al.] (Orgs.) Histórias de Vida e Formação de Professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. P. 17-38.

PITANGA, Daniel Martins. **Candeeiro Musical**: três histórias de vida em formação com a música e a construção de memórias na cultura popular. Dissertação de mestrado. PPG – MUS/UnB, 2021.

PONCE, Branca Jurema. **O Tempo no Mundo Contemporâneo**: o tempo escolar e a justiça curricular. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 41, p. 1141-1160, 2016.

RELATORIO SUCUPIRA 2019, **PPGMUS-UNB**. CAPES, 2020 (disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=pkCIDu-4pZlCLiRcvJL7pJMY.sucupira-215?popup=true&cd_programa=53001010057P5) Acesso em: 25 de Agosto de 2020.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994 (1983).

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995 (1984).

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997 (1985).

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RICOEUR, Paul. **A Crítica e a Convicção**. Editora 70 LTDA, 2009.

RIFFATTI, R. ; WOLFFENBÜTTEL, C. R. . **Mapeamento da Produção Científica em Educação Musical nos Últimos Dez Anos no Brasil**. In: 7º Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Siepex), 2017, Tapes. VII SIEPEX-Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERGS. Tapes: UERGS, 2017.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B.R.; ALMEIDA JR, A.S.A. . **Narrativas E Mônadas**: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

SALLES, Walter Ferreira. **Paul Ricoeur E A Refiguração Da Vida Diante Do Mundo Do Texto**. Síntese - Revista De Filosofia, v. 39, p. 259, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Fapesp, 2005.

SANTANA, Myllene Alves Jordão. **Construindo A Aprendizagem Da Docência De Música**: um estudo com narrativas de um professor de música do IFB-CSAM. Trabalho de Conclusão de curso. Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Biografar-se e empoderar-se**: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

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

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C. M. . **Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar**: diálogos teórico-metodológicos. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 2, p. 182-203, 2016.

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

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

ANEXO A**Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música Programa de Pós Graduação – Mestrado
em Música**

Eu _____, portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a Haniel Henrique Vieira de Queiroz, brasileiro, portadora da identidade nº 3019445, SESP/DF, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, cuja pesquisa tem por título DIMENSÕES DA MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE TRÊS PROFESSORES DE MÚSICA: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/_____, de forma *online*, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF ____/____/_____

Assinatura do entrevistado