

Narrativas em educação musical na pesquisa (auto)biográfica

Simpósio

Música em pesquisas de abordagem (auto)biográfica: notas introdutórias

Teresa Mateiro

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

teresa.mateiro@udesc.br

Lionar Lavratti

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

liu_lti@hotmail.com

Narrativas musicais: experiências automediais no Estágio Supervisionado

Mônica Luchese Marques

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Monica.luchese@ufma.br

O que revelam as narrativas de dois estagiários de música

Bárbara Trelha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

barbaratrelha@gmail.com

Resumo: Este simpósio pretende apresentar três pesquisas em desenvolvimento que tem a narrativa como centro de suas discussões. A primeira, busca compreender como a música está sendo usada em trabalhos acadêmicos que utilizam a abordagem (auto)biográfica na educação musical; A segunda, apresenta e discute duas narrativas musicais de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música; E, a terceira, também tendo o Estágio Supervisionado como *lócus* de pesquisa, apresenta narrativas orais de dois estudantes. Partimos da característica formadora da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2011, 2021) gerada pela reflexividade narrativa. Nesse tipo de abordagem metodológica, a narrativa possui uma dimensão constitutiva em sua temporalidade no ato de narrar (PASSEGGI, SOUZA, 2014), e podem ser orais, escritas, imagéticas, fotográficas, virtuais e musicais (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011). As três investigações vêm sendo desenvolvidas no mesmo grupo de pesquisa, XXXX, que desde 2018 desenvolve estudos na perspectiva (auto)biográfica. Os resultados apontados demonstram que as narrativas em suas diferentes formas permitem ao investigador(a) alcançar a subjetividade de seus colaboradores(as). Cada forma de expressão gera diferentes modos de reflexão e, conseqüente, processos automediais que criam uma relação de reciprocidade nas marcas e enlaços entre o(a) narrador(a), seu processo de ressignificação do Eu e do meio. Partindo das pesquisas em educação musical, percebemos que a música é usada como disparador de recordações. Ao ser utilizada no Estágio Supervisionado, percebemos que ela gerou reflexões e diálogos sobre o processo formativo e a ressignificação sobre esse espaço em suas experiências de docência no curso de Licenciatura em Música.

Palavras-chave: Formação de professores, Neologismos, Estágio Supervisionado.



Música em pesquisas de abordagem (auto)biográfica: notas introdutórias

Simpósio – Texto 1

Teresa Mateiro

*Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
teresa.mateiro@udesc.br*

Lionar Lavratti

*Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
liu_lti@hotmail.com*

Resumo: Neste texto, buscamos compreender como a música está sendo utilizada nos trabalhos acadêmicos que utilizam a abordagem (auto)biográfica e sua interface com a área de educação musical. Para tanto, partimos dos neologismos que surgiram a partir de palavras já existentes na pesquisa (auto)biográfica em Educação, a fim de promover as experiências musicais. A saber: autobiografias musicais, biografia musical, musicobiografização, biografia músico-educativa e escuta musical(auto)biográfica. Seleccionamos sete pesquisas que correspondem aos seguintes critérios: utilização de termos novos e fonte de informação por meio de narrativas individuais. Para fundamentar este estudo, refletimos à luz da literatura, sobre reflexividade narrativa, conceito e significado, e música como transmissora e aporte metafísico de conhecimento. Problematizamos a música como um fenômeno capaz de transcrever pensamentos epistemológicos de processos que acontecem subjetivamente, efetivados no mundo e que podem ser analisados cientificamente. Constatamos nas pesquisas que a música é usada como disparador de recordações, que tornam possível a narrativa da pessoa em relação ao espaço temporal, como narrativa musical por meio da composição ou da performance musical e como representação de conhecimentos extrínsecos ao sujeito.

Palavras-chave: Narrativas musicais. Neologismos. Conhecimento musical.

Introdução

Neste trabalho refletimos sobre os modos encontrados pelos pesquisadores e pesquisadoras têm adotado para desenvolver trabalhos investigativos utilizando a abordagem (auto)biográfica e sua interface com a área de educação musical. Para isso, falamos sobre os neologismos adaptados e criados, para incluir as experiências musicais, a partir de palavras já existentes na pesquisa (auto)biográfica em Educação, como já assinalado por Marques et al.

(2022) e Abreu (2022). A reflexão está ancorada nos conceitos desses termos, da música como ciência e na produção de conhecimento.

As pesquisas em educação musical que têm se utilizado do método biográfico, tendo o relato de vida e a autobiografia como eixos, estão em consonância com experiências musicais, com vistas a alcançar elementos metafísicos¹ dos indivíduos. Nos referimos a elementos metafísicos na concepção de Kant, onde a metafísica como um sistema conta com princípios a priori. Para ele, “a metafísica pode ampliar o conhecimento para além dos limites da experiência” (CAYGILL, 2000, p. 229). Kant busca a conexão do inteligível com o mundo, nos fenômenos espaço e tempo, quando afirma que “o espaço e o tempo (em ligação com os conceitos puros do entendimento) prescrevem a priori a toda experiência possível a sua lei, que ao mesmo tempo fornece o critério certo para nela distinguir a verdade da ilusão” (KANT, 1988, p. 177).

Concernente ao método biográfico, nos referimos àquelas abordagens usadas em educação que, conforme esclarece Passeggi (2021), têm em comum dois pressupostos fundadores: a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas permite explicar e dar sentido ao que aconteceu, acontece ou poderia acontecer; e, a pessoa que narra, nesse ato de linguagem, “reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (p. 2). Ao analisar o paradoxo da narratividade, Marinas (2007, p. 13) destaca a importância de detectar nas histórias a articulação entre particularidade e universalidade. Nas palavras do autor: “Em termos típicos da ética kantiana do juízo, trata-se de ler no concreto e no limitado de cada história o que pode beneficiar a todos, porque fala da condição humana, da sua validade exemplar, universalizável a partir do peculiar” (p. 13).

A reflexividade narrativa, presente nas autobiografias como um gênero discursivo, de acordo com Passeggi (2021, p. 4), é “entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências”. A autora ao fazer referência às diversas linguagens está ampliando as fontes das pesquisas educacionais para além das escritas de si como, anteriormente, já havia pensado em colaboração com Souza e Vicentini (2011, p. 371). Os autores afirmam que a

¹ Metafísica, expressão grega que significa “as coisas depois da [meta] física” (INWOOD, 2002).



noção de *grafia* ultrapassa “a escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita)”, ampliando, assim, o horizonte da pesquisa e das práticas de formação.

Verificamos em outros trabalhos (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011; PASSEGGI, 2011; PASSEGGI; SOUZA, 2017) que as narrativas (auto)biográficas podem ser, portanto, orais, escritas, imagéticas, fotográficas e virtuais –, o que os autores denominam de biografia, fotobiografia, audiobiografia, videobiografia, cinebiografia, webgrafia. Os termos “narrativa de si” ou “textos autobiográficos” ficam reservados para aqueles escritos pelos próprios autores. Além disso, há uma infinidade de modalidades na web: “blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual”, como destacam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371).

É nessa perspectiva de abertura a outras possibilidades de expressão humana que buscamos compreender como a música está sendo utilizada no contexto da pesquisa (auto)biográfica. Ponderamos algumas hipóteses: música como dispositivo para impulsionar a narrativa oral ou escrita; música que, assim como a linguagem verbal, é compreendida como matéria do pensamento e veículo de comunicação social e cultural; música como recordação de eventos pessoais, que aciona memórias importantes e duradouras.

Neologismos e conceitos

Tendo como base o estudo, do tipo estado do conhecimento, realizado por Marques et al. (2022), analisamos os vocábulos criados, por autores e autoras dos respectivos trabalhos acadêmicos, a partir da interface entre as áreas de música, educação musical e (auto)biografia. Para esta comunicação selecionamos sete pesquisas que correspondem aos seguintes critérios: utilização de termos novos, criados nas últimas décadas; fonte de informação por meio de narrativas individuais, que se diferem das narrativas em grupo. São elas: autobiografias musicais (TORRES, 2003; 2017; 2019), biografia musical (LOURO, 2004), musicobiografização (ABREU, 2017a; 2017b; PITANGA, 2021; QUEIROZ, 2021; VIEIRA, 2017), biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019; 2021; ALMEIDA; LOURO, 2019) e escuta musical (auto)biográfica (OLIVEIRA, 2018).

Cada um desses neologismos, palavras emprestadas da pesquisa (auto)biográfica educacional, relaciona-se a um conceito e correspondente significado. Wittgenstein (2009, p.



11) esclarece que “toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa”. Ainda que intimamente vinculados – conceito e significado, conforme esclarece Wilson (2001, p. 54), “o processo de formar um conceito de um objeto e o processo de aprender o significado de uma palavra que descreve o objeto” não são os mesmos. Portanto, a definição de conceito é ampla e complexa, entretanto, nos limitamos a compreendê-la como um elemento essencial ao campo científico.

O conceito que Torres (2003; 2017; 2019) atribuiu ao termo “autobiografias musicais” refere-se às narrativas de si escritas, vinculadas às memórias musicais que o indivíduo adquire ao longo da vida, expressas por meio de melodias e letras de músicas, shows de bandas e rituais religiosos, aulas de instrumentos musicais e práticas pedagógicas, entre outras. O termo utilizado por Louro (2004), “biografia musical” remete ao pensamento musical no sentido de saber escutar música para produzi-la ou comunicá-la e, principalmente, para compreender o modo de pensar a vida com música.

Almeida (2019; 2021) optou pelo neologismo “biografia músico-educativa”, inspirada na biografia educativa de Dominicé e Josso, para explorar vozes e melodias marginalizadas pelo discurso musical. Ela especifica que a memória centrada na música é o que diferencia a sua metodologia, uma vez que busca representar os “modos de ser músico, ser estudante de música e professor de música” (p. 149). A autora continua: “Com o olhar voltado para a sociologia da música, entendo que cada uma dessas memórias vem carregada de significações, tradições, relações e é isso que a biografia músico-educativa procura estudar” (p. 149).

Analisamos que os conceitos propostos por Torres (2003), Louro (2004) e Almeida (2019) se aproximam epistemologicamente, pois a narrativa provém de memórias que a música possibilita e, assim, pode contribuir para a formação e desenvolvimento de si. A música é usada como aporte inteligível das memórias. As informações foram recolhidas por meio de entrevistas narrativas orais, tanto no formato da entrevista de história oral temática quanto no de entrevista semiestruturada, haja vista a formação de si, a escolha da música como profissão, o desenvolvimento profissional e identitário. No aspecto social, as pesquisas se assemelham na importância das relações do sujeito, que tem a música como pressuposto, e o ambiente onde suas experiências se estabelecem.



Musicobiografização, termo cunhado por Abreu (2017a), e igualmente usado por Araújo (2017), Braga (2018), Souza (2018), Pitanga (2021), Queiroz (2021) e Vieira (2017), tem em sua constituição o fenômeno automedial. Epistemologicamente, a musicobiografização se insere em um contexto de medialidade entre a educação musical e a pesquisa (auto)biográfica, com vistas a delinear a relação entre o indivíduo e a música. De um ponto de vista prático, as narrativas conectam a ação e o indivíduo, tendo a música como conexão. A autora, em outro momento, explica:

A partir dos estudos de Delory-Momberger (2019), que nos instiga a pensar a arte como automedialidade, discuto a música como médium – materialidade passiva que, ao ganhar vida naquele sujeito que vive a experiência e com ela se forma, adquire novos conhecimentos musicais. Nesse processo automedial, a música deixa de ser objeto externo à pessoa que, em um processo criativo da vida, se torna vida. Metaforicamente, o corpo expressa a música e se transforma em escuta, em apreciação, passando este corpo a ser a própria música (ABREU, 2022, p. 7).

As pesquisas supracitadas também utilizaram o termo no contexto da automedialidade do sujeito epistêmico, sendo este o sujeito do conhecimento, “capaz de conhecer, de refletir, de sistematizar” (PASSEGGI, 2016, p. 70). Já o sujeito biográfico, o sujeito do autoconhecimento é “capaz de conhecer-se, de refletir sobre a própria natureza, o que o faz humano, em que e porque se diferencia de outros seres ou a eles se assemelha, para daí apreender teorias” (p. 71). Essas duas concepções, explica a autora, são propícias ao exercício da biografização como central para a pesquisa-formação. É importante compreender os professores em formação sem a indissociabilidade do sujeito do conhecimento e do sujeito empírico.

O processo que fundamenta o método e utiliza as narrativas biográficas tem como base a biografização. Esse fenômeno se sustenta na individualidade do sujeito e sua relação com o aspecto social da vida. A dialética entre os dois é a base da biografização. Como salienta Alheit (2011, p. 1) a “Biografização é então a capacidade de combinar esses processamentos internos com as condições externas de sociabilidade. Com isso surgem processos de aprendizagem no individual, mas ao mesmo tempo também processos de mudança no social”. É nessa perspectiva que os trabalhos acadêmicos selecionados entendem a educação de adultos, uma

vez que tiveram como sujeitos, estudantes de licenciatura e pós-graduação, professores universitários e músicos.

A união entre conhecimento e autoconhecimento expressas nas narrativas de experiência são, portanto, consideradas como prática pedagógica na perspectiva da pesquisa-formação (PASSEGGI, 2016). Nesse contexto das narrativas de si com música, percebemos que a música é posta não tão somente como evento sonoro, mas como um instrumento semiótico, que se estabelece na musicobiografização como pressuposto ambiental, onde o sujeito por meio da narrativa desenvolve os aspectos de sua experiência formativa. Por instrumento semiótico estamos nos referindo ao sistema de signos de uma linguagem e por pressuposto ambiental entendemos a esfera onde os fenômenos ocorrem.

Oliveira (2018) cunhou o termo escuta musical (auto)biográfica. Por sua vez, utilizou narrativas de experiências orais e escritas, e fontes videográficas. As gravações em vídeo capturaram “registros dos exemplos musicais utilizados no ato de narrar, pois os coparticipantes produziram registros de si com músicas executadas por eles com seus violões” (p. 54). A proposta é que a percepção do participante seja “múltipla e plural”, ultrapassando a escuta musical. O autor explica que é “um nível de percepção mais profundo, que possibilita compreender nuances do intérprete e de outros que, porventura, venham a fazer música em (com)junto” (p. 91).

Almeida (2019) e Souza (2018) direcionaram suas pesquisas com as narrativas para a formação e escolha por parte dos pesquisados, pela área da música. A primeira autora faz uso da memória musical para também suscitar outros aspectos como escola, família e comunidade. Abreu (2017) e Oliveira (2018) se aproximam no caráter hermenêutico e ontológico da relação do sujeito com o conteúdo das narrativas, porém no caso de Oliveira por meio da performance instrumental. Os termos utilizados fazem sentido nos contextos das pesquisas.

O caráter simbólico do conceito, conforme Matitz e Vizeu (2012, p. 580), “demonstra sua utilidade no fazer científico, na medida que, ao possibilitar a existência do pensamento, torna possível estudar, organizar, isolar e comparar propriedades dos objetos da experiência sensorial”. Em contrapartida, é na linguagem usual que concebemos os símbolos em um



sentido mundano, como Wittgenstein (1999, p. 62) reconhece: “o pensamento, a linguagem aparece-nos como o único correlato, única imagem do mundo”.

Música e narrativa

Para o desenvolvimento de pesquisas com abordagem (auto)biográfica na área de música, se faz necessário a explicitação de como a música será transmissora e aporte metafísico de conhecimento, ou seja, como utilizar a complexidade do fenômeno música como apoio conceitual, que nesse sentido, possibilita a ponte entre o mundo das ideias da pessoa para o contexto semântico e científico. A (auto)biografia tem em si relações subjetivas de desenvolvimento de conhecimento que, por meio da narrativa, se efetivam no mundo. Por sua vez, o ato de narrar se desenvolve a partir de uma pergunta ou um contexto disparador, onde o sujeito tem liberdade de expressar suas experiências.

Transpondo essa mesma ideia da pergunta para o uso da música com esse caráter temático e disparador, podemos citar o trabalho de Marques apresentado neste simpósio, onde a autora solicitou aos participantes da pesquisa para selecionarem uma música que representasse a formação de cada um e, a partir de sua audição em um encontro presencial, justificassem essa escolha. A música, portanto, foi uma forma de convidar os sujeitos a falar sobre si e sobre a música, já que eram estudantes do curso de Licenciatura em Música. Desse modo, a música selecionada e ouvida remeteu a eventos passados como, por exemplo, a primeira vez que a ouviu ou, ainda, os significados que tal música tem para si.

Em outros trabalhos acadêmicos, citados anteriormente como o de Torres (2003), Louro (2004) e Almeida (2019), é a memória que acessa as lembranças com música e, portanto, no momento da narrativa a música não é ouvida. A música é usada como um disparador de recordações, que tornam possível a narrativa da pessoa em relação ao espaço temporal, onde determinada música causou alguma influência na conduta do indivíduo ou influenciou escolhas, assim como, a música e seu caráter estético que desenvolve os sentimentos. A hipótese aqui levantada é de que o fenômeno chamado música tem essas condições, mas que em um nível macro ela pode ter um aporte ontológico, epistemológico e metafísico que a condiciona a um patamar de conhecimentos puros e de cientificidade.



Os conceitos intrínsecos e extrínsecos na relação com a música são importantes para talvez lançar luz ao conhecimento. Béhague (1995, p. 3) afirma que “A percepção dos sentimentos produzidos pela música acabou sendo atribuída às propriedades supostamente intrínsecas e objetivas da música”. Nesse sentido, os aspectos sociais da música não são levados em consideração, pois a música é compreendida em si mesma. Quanto ao caráter extramusical, o autor sugere que os “Elementos integrais da performance musical podem ser meta-musicais ou extra-musicais e podem ser percebidos por aqueles que fazem música tanto como parte dos mundos musical-contextual como o próprio som musical” (p. 6). Aqui a importância é dada aos fatores sociais. O autor complementa:

Ambos o fazer musical e o falar sobre música poderiam aderir e refletir princípios estéticos semelhantes, de modo que o estudo da estética (como iconicidade de estilo, por exemplo) poderia vir a ser um meio seguro de correlacionar estrutura sonora com e como estrutura social, e um meio de integrar áreas de experiência conceptual, ambiental e sentimental/emotiva” (BÉHAGUE, 1995, p. 6).

De certa forma, o que faz a ponte entre esses conhecimentos é a relação da(s) pessoa(s) com a(s) música(s), como bem explica Kraemer (2000) e o meio para transcrever essa experiência é a linguagem expressa na narrativa. Adorno (2008) afirma que música se assemelha à linguagem, mas não é linguagem. Ele argumenta que “A interpretação musical é a consumação, como síntese, que preserva a similitude com a linguagem ao mesmo tempo em que anula todas as semelhanças isoladas com esta” (p. 169). Desse modo, interpretar música significa fazer música, bem como interpretar a linguagem significa entendê-la. O autor esclarece que a transcrição de um texto, mais do que a sua compreensão em significados, seria o ato mais próximo ao da música.

Dentre os trabalhos ponderados, analisamos que o de Oliveira (2018), que se fundamenta no processo de Escuta Musical (auto)biográfica, se aproxima da ideia da utilização de uma narrativa musical a partir do fazer musical dos colaboradores do seu trabalho. Nessa pesquisa o autor buscou metodologicamente, em um primeiro momento com os três pesquisados, a troca de vivências, suas narrativas de experiência com o violão e conhecimentos musicais e pedagógicos. Oliveira salienta que:

Esse caminho se dá por um tripé narrativo, qual seja: a narrativa do intérprete, a narrativa do VA [violonista acompanhador], que se juntam para se tornar uma terceira narrativa musical, a que será ouvida por outras pessoas, as quais lhe atribuirão significados cujos efeitos vão gerando outros sentidos, podendo inclusive trans(formá)-las em outras gênesis narrativas com a música (OLIVEIRA, 2018. p. 93).

Neste sentido, temos a composição como um processo de mediação. Oliveira (2018, p. 90) acrescenta que “a ideia da composição com o outro ajuda a mostrar o violonista pela música e a (auto)biografia nos ajuda a pensar a sua constituição, o seu processo de vida-formação com música”. Assim, o autor utilizou a música com seu caráter sonoro e, deste fenômeno, as narrativas relativas ao processo. Este é um exemplo de acesso ao conhecimento musical em um contexto metafísico, de abstração e subjetividade, onde o sujeito estrutura sua inteligência desse conhecimento, chegando a um resultado por meio da música em si.

Em um viés Kantiano, a opção mais perto do objetivo seria o processo intrínseco, onde o compositor, na sua abstração composicional (metafísica), estaria interligado aos elementos abstratos da música e, no processo, somados a seus sentimentos e suas opções musicais (espaço/tempo, experiência), alcançaria como resultado conhecimentos, em sons e silêncios neste mundo de sentidos. Poderia o mesmo ocorrer durante a interpretação musical ao tocar ou cantar uma música?

Outra possível forma é a escolha de músicas que representem os conhecimentos extrínsecos do sujeito. Nesse contexto, a escolha é feita em um dado momento temporal e a música como evento sonoro é colocada como um gatilho e, assim, direcionada a aspectos da memória do sujeito. Como sugere Abrahão (2003, p. 85) “Essa unicidade do tempo narrado pode ser detectada em diversas narrativas autobiográficas, tanto no que respeita a reconstrução e ressignificação que o sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, como no que se refere a reflexão sobre a matéria macro”.

Entretanto, a escolha de uma música como representação talvez não contemple toda a potencialidade que precisamos ou que preconizamos. Em contrapartida, em uma conjuntura de pesquisa é necessária essa locação e parte do pressuposto que o sujeito faça a escolha para aquela determinada situação. Nessa perspectiva, para uma pesquisa que almeja chegar a um conhecimento, que leva em consideração a somatização de todas as categorias já descritas e



analisadas, a melhor alternativa é aquela que opta pelo processo musical intrínseco, ou seja, pela expressão do conhecimento prático musical.

O conhecimento que estamos problematizando é proveniente de um determinado contexto, onde a música é um fenômeno capaz de transcrever pensamentos epistemológicos e metafísicos de processos que acontecem subjetivamente, efetivados no mundo e que podem ser analisados cientificamente. É evidente também que a música possibilita caminhos linguísticos, sentimentais, estéticos, sociais, psicológicos. A presente problematização vem no sentido de que podemos almejar um conhecimento que trata todas estas categorias em um caráter não redutível, mas sim, em um nível de complexidade onde os elementos possam ser evidenciados, interligados, valorizando a conexão de suas especificidades.

Morin (2015, p. 60) propõe o sentido hologramático de onde “o próprio da organização hologramática é que, de certa maneira, a organização do todo encontra-se na parte que está no todo”. Levando em consideração os fatores intrínsecos e extrínsecos, podemos problematizar a potencialidade da música e quanto dessa potencialidade conseguimos alcançar na produção de pesquisas desenvolvidas na área de educação musical. Nesse sentido, ainda podemos refletir sobre seu papel e ter a consciência de que “precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador que torna cego o nosso conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento” (MORIN, 2015, p. 61). Como seria esse conhecimento?

Considerações finais

O campo de estudo da (auto)biografia está em desenvolvimento na área da música e é evidente que as narrativas docentes e aquelas em formação para a profissão nos oferecem experiências, saberes e conhecimentos profissionais e de vida, principalmente, sobre o que se passa no interior das escolas, das salas de aula, bem como dos processos de formação. Os trabalhos acadêmicos que analisamos bridaram informações contundentes em relação a essas realidades. Nosso intento em problematizar, veio da inquietação de pensar a potencialidade da música em suas inúmeras faces e complexidades.

Inicialmente, pensamos em algumas hipóteses e, por meio, deste estudo verificamos que a música está sendo utilizada nas pesquisas com abordagem (auto)biográfica,

principalmente, como dispositivo para motivar narrativas orais e escritas, como disparador de recordações de eventos pessoais, que tornam possível a narrativa do colaborador em relação ao espaço temporal, como narrativa musical por meio da composição ou da performance musical e como representação de conhecimentos extrínsecos ao sujeito.

A temporalidade é um fator evidente nos textos analisados. A música e a pesquisa são locadas em um dado momento para que, metodologicamente, as hipóteses possam ser levantadas. Pensar a temporalidade é levar em consideração não apenas o tempo cronológico, sucessivo, mas também o tempo da subjetividade, que em essência são diferentes, porém correlatas. Abrahão (2003, p. 84) sugere que “O caráter temporal da experiência humana, pessoal/social é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico” / “tempo fenomenológico”.

Vislumbramos que o próximo passo do método (auto)biográfico possa ser a busca por acessar a complexidade. O caminho aberto pelas pesquisas (auto)biográficas com música estão sendo fundamentais para a compreensão de um novo sujeito e um outro modo de produzir ciência. Contudo, há espaço para o desenvolvimento de pesquisas, onde a música e seus fenômenos sejam o evento central, para que, dessa forma, seja possível aceder à complexidade do conhecimento. Arriscamos afirmar que o primeiro ponto é averiguar como a música entra nesse processo, de que forma podemos aproveitar ao máximo seu potencial, como princípio inteligível e, pela narrativa, posto em evidência no mundo.



Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, 2003.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. *Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. e0102, 2022. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/2525530407012022e0102>. Acesso em: 14 jul. 2023.

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*, Londrina, v.25, n.38, p. 89-104, jan./jun. 2017a.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 207-227, jan./jun. 2017b.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. *Orfeu*, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/2525530407012022e0102>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ADORNO, Theodor. Fragmento sobre música e linguagem. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-171, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/trans/a/B8DDvQJZyg9XVXfmGC4wBDv/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.

ALMEIDA, Jéssica. *Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>. Acesso em: 02 jun. 2023.

ALMEIDA, Jéssica. Biografias músico-educativas de licenciandos em música: histórias de vida e seus processos formativos na graduação. *Revista da Abem*, v. 29, p. 178-198, 2021.

ALMEIDA, Jéssica; Louro, Ana Lúcia. Biografização músico-educativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Revista da ABEM*, v. 27, n. 42, p. 94-112, jan./jun. 2019.

ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. Salvador. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 20, n. 36. 2013. Disponível em
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/297>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BÉHAGUE, Gerard. Discurso musical e discurso sobre música: sistemas de comunicação incompatíveis? In: ENCONTRO ANUAL, 8, *Anais...* 1995, João Pessoa. ANPPOM. 1995. p. 1-6.
CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
KANT, Immanuel. *Prolegomenos a toda a metafísica futura*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1988.

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

MARQUES, M. L.; MADEIRA, A. E. C.; PEDROLLO, S.; MATEIRO, T. O dizível das pesquisas em educação musical: abordagem (auto)biográfica na produção acadêmica. *Orfeu*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-32, 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21773>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n.44, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em:
<http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>. Acesso em: 15/06/2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino; VICENTINI, Paula Perim. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/>. Acesso em: 18/06/2023.

PASSEGGI, Maria da conceição. Narrativas da experiencia na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VIEIRA, Karina Firmino. *Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas*. 2017. Dissertação de Mestrado-UNB, Brasília. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/25282>. Acesso em: 09/06/2023.

WILSON, John. *Pensar com conceitos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Narrativas musicais: experiências automediais no Estágio Supervisionado

Simpósio- Texto 2

Mônica Luchese Marques
Universidade do Estado de Santa Catarina
monica.luchese@ufma.br

Resumo: Neste artigo pretendo discutir duas narrativas musicais de uma colaboradora de pesquisa em desenvolvimento, estagiária de um curso de Licenciatura em Música. A investigação utiliza a abordagem (auto)biográfica como suporte teórico-metodológico e o Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MONBERGER, 2006) como dispositivo metodológico e formativo na disciplina de Estágio Supervisionado. Durante o ateliê, foram compartilhadas por cada estagiário(a) duas narrativas musicais que foram apontadas como de identidade e de formação. A partir das narrativas musicais e orais da estagiária percebemos que sua noção de formação passa pela música, pela materialidade sonora à sua experiência de autora, ouvinte e narradora. Assim, a experiência com e pela música gera reflexões sobre seu processo formativo e seu processo de constituir o Eu do passado, presente e futuro. De forma coletiva, as trocas geradas pelo compartilhar dessas narrativas permitiram a reflexividade sobre o processo formativo da estagiária e de suas ações docentes na escola básica. A partir do diálogo gerado pela escuta e troca musical com outros(as) estagiários(as) enfatiza-se a necessidade de espaço de experiências de docência na educação básica e de reflexão sobre essas para a ressignificação das aprendizagens formativas em suas trajetórias acadêmica-profissional no curso de Licenciatura em Música.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica. Formação de professores. Licenciatura em Música.

Introdução

Narrar é preciso! Escutar ainda mais.
(PASSEGGI, 2020, p. 68)

A frase escrita por Passeggi resume algumas bases da virada narrativa nos anos 1980 que reivindicava o retorno do sujeito às pesquisas em ciências sociais e humanas. Essa mudança de paradigma é denominada como “giro-linguístico”, e como explica Souza (2023, p. 4) “está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem”. Ou seja, pela linguagem percebemos a voz dos(as) atores e atrizes, seus mundos, interpretações e representações de realidades, nos constituímos. Nesse contexto, continua o autor, a narrativa torna-se “o canal pela qual circula a voz dos atores sociais que narram suas próprias experiências e se constituem na e pela linguagem”.

Assim, o ato de narrar torna o passado presente pela ressignificação das experiências vividas, por meio da razão narrativa. O(a) narrador(a) demonstra ao ouvinte ou leitor(a) sua verdade vivida, que é composta por muitas camadas de uma complexa teia de significados sociais e de ressonâncias de uma época que se faz, desfaz e refaz no presente eterno da narração.

Na pesquisa (auto)biográfica em educação, essa dimensão constitutiva da narrativa em sua temporalidade, permite a produção de conhecimentos sobre a formação do humano e de conduzir o diálogo entre o Eu, o Outro e o Si com a vida, como discutem Passeggi e Souza (2014). Os conhecimentos produzidos na narrativa para Yedaide e Porta (2022, p. 243) não são “apenas situado e corporificado” são performativos, pois por meio dela podemos buscar compreender e conhecer as experiências do mundo. A autora e o autor usam premissas “queer, decoloniais, críticas, afetivas, eróticas”, e trazem a característica de reciprocidade de ser afetado ao narrar,

As narrativas, permitem-nos, efetivamente, conhecer as experiências do mundo – no sentido de ordenar a escuta no que diz respeito à composição particular de alguns mundos. Mas quem (a) diz a eles, de onde, pra que e porque estão relacionados são questões inevitáveis (YEDAIDE; PORTA, 2022, p. 245).

Na pesquisa (auto)biográfica em educação musical, percebemos a ênfase na música como um elo entre as questões citadas, mais especificamente, Maffioletti e Abrahão (2017, p.73) afirmam que “a arte como experiência e o significado da experiência sensível da música na vida das pessoas é uma dimensão que amplia a compreensão ética e estética da existência humana no campo do método autobiográfico”. Araújo (2017, p. 113) afirma que “narrar-se com música, parte da compreensão sobre quais recordações-referências representam o sujeito no presente do relato, para que os motivos recorrentes em tais recordações-referências, possam ser configurados em uma composição musical [...]”. Para o autor, as músicas tornam-se recordações-referências nas biografias de seus colaboradores(as) de pesquisa, trazendo os lugares de reconhecimento de Si e do Outro, suas percepções e sentimentos em determinadas fases de suas vidas.

A música como narrativa é discutida por Abreu (2022, p.7), por meio do termo musicobiografia, onde a “música, como médium, se transforma em narrativa—processo em

que o material musical do qual a narrativa é feita constrói a experiência do protagonista”. Essa noção de meio ou *médium*, é discutida por Delory-Momberger e Bourguignon (2019), que consideram que os sujeitos são constituídos por práticas, onde o material e forma importam e influenciam na relação consigo e com o outro. Nas palavras da autora e do autor,

As noções de “meio”, de “automedialidade”, de “práticas midiáticas” trazem uma renovação muito profícua no modo de pensar as mediações da relação consigo mesmo. Ao mostrar o papel determinante do meio, do seu material e das suas formas específicas na conformação da relação consigo mesmo, levam ao reconhecimento de que o sujeito se constitui em práticas que, longe de serem meros “suportes”, são aquilo pelo qual e aquilo em que uma subjetividade encontra sua forma (DELORY-MOMBERGER; BOURGUIGNON, 2019, p. 39- tradução nossa).

Neste artigo irei discutir duas narrativas musicais de uma colaboradora de pesquisa em desenvolvimento, estagiária de um curso de Licenciatura em Música. A investigação utiliza a abordagem (auto)biográfica como suporte teórico-metodológico e o Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMNERGER, 2006) como dispositivo formativo.

Música no estágio curricular

Durante a disciplina Estágio Supervisionado no primeiro semestre de 2022 foi realizado um Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006) com oito licenciandos(as). Esse foi um procedimento metodológico e formativo (auto)biográfico para a condução da construção de experiências do sujeito e das histórias de vida em uma dinâmica de seis etapas, socializadas em grupo, que geram momentos de narração, biografização e heterobiografização, organizados e coordenados pela pesquisadora e professora da disciplina². Todos os encontros, 18 no total, foram gravados, transcritos e registrados em forma de memorandos.

Por meio de narrativas orais e escritas, a música esteve presente de diferentes formas no Ateliê. Durante os relatos dos estagiários(as) sua presença era constante em suas histórias de vida em formação, como recordação de momentos e pessoas em suas trajetórias de formação musical como: espaços de escuta na infância, adolescência, com os amigos, família,

² Para mais informações ver XXXXXXXXX



suas práticas musicais em bandas, orquestras, corais, seus(suas) professores(as) de músicas, apresentações e decisões. Também, a música esteve presente, no processo de planejamento e relatórios de aulas, na escolha do repertório, seus motivos e finalidades. Além desses, a música foi intencionalmente usada como um meio, que pudesse gerar um processo automedial, onde as subjetividades do Si tomassem significados e forma pela e com a música.

Solicitei aos(as) estagiários(as) que compartilhassem duas músicas com o grupo, uma que representasse sua identidade e outra sua formação, e relatassem o porquê de sua escolha. O processo de escolha, o compartilhamento de escuta em sala de aula, na universidade, e sua ressignificação a partir desse contexto, por meio da escuta musical e narrativa oral, permitiu a reflexividade e a (trans)formação tanto dos estagiários presentes como do ambiente da sala de aula.

Como narrativas musicais, na pesquisa em desenvolvimento, compreendo a música como um meio, estético- com texto e contexto dado pelo(a) compositor(a) que integra um novo significado dado pelo ouvinte e/ou intérprete. O(A) narrador(a) se revela por meio da música, significa suas memórias e experiências vividas. O processo de biografização se entrelaça aos sons e silêncios da materialidade musical. Assim, na investigação, após a escuta musical, os estagiários foram convidados a conversar sobre a música, pois a partir da fala, gestos, olhares, posturas, silêncios e entonações, são revelados valores e visões de mundo individuais e coletivos. Como afirma Passeggi (2021),

A arte, sob as mais diversas modalidades, escrita, literatura, poesia, música, pintura... nos permite agregar fragmentos de nossas experiências sensoriais- imagens, sons, perfumes, sabores- que nos escapam, fogem. A arte de narrar eterniza esses fragmentos do eu sob formas de uma narrativa automedial, (PASSEGGI, 2021, p. 26).

A música de identificação foi escolhida pelos estagiários(as) por motivos subjetivos, de bem-estar, de sentimentos e reconhecimento sonoro, pela letra da canção e questões estilísticas da música. Elas trazem a característica comum de um presente contínuo, de uma emoção permanente que sempre é renovada pela escuta. Em seus relatos, as músicas os acompanham em diferentes momentos de vida. Como aponta Rafael: “Essa música poeticamente e musicalmente falando também é algo que me toca o tempo inteiro que eu ouço” (Rafael. Aula dia 14/06/2020).

As músicas que representam a formação dos estagiários(as) foram escolhidas por diversos motivos, o que permite inferir, também, sobre o conceito de “se formar” dos colaboradores(as) desta pesquisa. Para André, formação remeteu “a infância”, para Matheus F. a uma performance que ele participou na escola técnica, pela “dificuldade” da música. O “sofrimento para tocar”, como um aspecto de realização foi narrado por Vinicius, que escolheu uma música que aprendeu na universidade. Já Eduardo e Angélica escolheram as músicas que os fizeram começar a tocar um instrumento musical, o teclado e o órgão, respectivamente. Nas palavras de Angélica, foi ela [a música que escolheu] que marcou e a fez pensar: “eu quero mexer com isso aí”.

Rafael apresentou a música que ele aprendeu a improvisar, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Para Fernando sua escolha se deu por aquela que liga sua formação à profissionalização, em suas palavras “foi a primeira melodia instrumental que aprendi a tocar no violão, difundida no estilo do Jazz Manouche [fusão entre jazz americano e música cigana] o estilo musical que me possibilitou virar um profissional da música”. Matheus L. fala do seu sonho em trabalhar com produção musical e a música que selecionou mostrou que era possível. Após sua apresentação, ao se levantar da cadeira comentou: “Bizarro isso, nunca pensei que ia escutar isso na universidade, eu escutava isso na rua andando de *skate* assim [faz os movimentos do *skate*] UHU!” (Matheus L., Aula 10/05/2022).

Essa diversidade de conceitos e momentos, uns centrados em aspectos técnicos musicais, outros em experiências vividas com a música, por meio de memórias afetivas ou de realização profissional, aproximam o conceito de formação dos estagiários com o de formação experiencial, vinculado a um significado, a uma dimensão pessoal, interior ao indivíduo. Desse modo, concordo com Josso (2004), que do ponto de vista do aprendente a formação,

torna-se conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidades, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmos-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (JOSSO, 2004, p. 38).

Por questão de espaço, nesta comunicação serão apresentadas duas músicas compartilhadas, uma de identificação e outra de formação, escolhidas pela mesma estagiária. Essas músicas perpassam seus espaços sociais e culturais e demonstram seus valores e crenças sobre a docência em música.

O que é, o que é? (Gonzaguinha)³

Música: Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Angélica: Ai já me representou [apontando para a parede onde estava sendo projetado vídeo da música no youtube]

Música: cantar e cantar e cantar

Angélica: ai também já me representou

Música: a beleza de ser um eterno aprendiz

Angélica: Ai também já me representou

[André bate palmas seguindo o ritmo de samba, Dulci e Eduardo também. Matheus L. segue arrumando as caixas de som, Fernando chega neste momento na aula]

Angélica: é essa!!!

Eduardo: Bravo! [fazendo movimentos de palmas em LIBRAS]

(Aula 03/05/2022)

Esse trecho da transcrição da escuta da música escolhida por Angélica demonstra quem é a estagiária. Em suas palavras, “essa música me representa 100%”. Era interessante observar e sorrir com ela, durante a apreciação da música, que se transformou em um diálogo entre Gonzaguinha e a estagiária. Durante a escuta, por meio da interação dos(as) estagiários com o samba, a turma ficou mais alegre e a aula mais leve.

Angélica é professora de piano em uma escola de música e já atuou como bolsista no projeto de extensão universitária de ensino de piano. Mãe, em várias narrativas traz histórias de suas filhas com muito orgulho. Sobre a canção, composta em 1982 no disco Caminhos do Coração de Gonzaguinha, a licencianda enfatiza o refrão, na forma que o compositor usou de metáforas e ironias. Ela se identifica como uma pessoa otimista frente à vida. Em suas palavras,

Se você for ver a letra não é bem assim fala de várias opiniões sobre a vida tem gente que fala que é só sofrimento tem gente que fala que é só lamento e tudo mais... E a vida é difícil mesmo, na minha opinião a vida é muito difícil! Só que eu prefiro ter esse lado otimista porque hoje pra mim o mais difícil da vida são justamente as coisas ruins que a gente vê, entendeu? São

³ Escute a canção: https://www.youtube.com/watch?v=g6Gkt4vX0xE&source_ve_path=MTc4NDIO



desigualdades, que é duro sabe? Você tem o prato de comida pra comer, mas daí, você vai comer o prato e lembra de tanta gente que não tem... Então isso é muito difícil pra mim! Eu preciso assumir que a vida é bonita, embora muitas pessoas não vejam. A vida é bonita, você anda de carro, olha a natureza... Você tem que andar a pé? Enfim, a vida é bonita, independente [disso] e aí tem uma parte que ele fala que eu gosto muito que é assim: “sempre desejada por mais que seja errada”, então assim por mais que as pessoas não estejam ali andando, né? como socialmente deveriam estar, na linha ou sei lá politicamente, enfim... Mas ali a pessoa está batalhando então, eu acho que é bacana assim o estilo que ele mostra, a vida essa sim me representa de uma maneira cem por cento, sempre um aprendiz, sempre tentando pensar pra frente é um otimismo! [mas] não um otimismo cego (Aula 03/05/2022).

Interessante observar, que essa visão otimista da música está relacionada com o período político histórico em que o Brasil vivia, a ditadura militar (1964-1985). Gonzaguinha teve muitas de suas músicas e shows censurados, segundo Severiano e Mello (1998), junto com Chico Buarque e Taiguara, ele está entre os compositores mais perseguidos nesse período. Esse otimismo não cego, reconhecido por Angélica, é o mesmo que o pesquisador Farias (2011, p. 47) afirma ao escrever que “[...] Contudo, Gonzaguinha insistia na ideia de que era possível sonhar, investir numa outra realidade mesmo que para isso fosse preciso andar num caminho sinuoso que não era tão sinuoso assim”.

Nas palavras do próprio Gonzaguinha trazidas pelo pesquisador sobre as censuras de suas músicas, “às vezes me tornei um pouco inteligível porque não há sinônimo para amor. É como ser um bandido, um marginal no processo musical” (FARIAS, 2011, p. 47). Para Gonzaguinha a música não tinha a função de fazer revolução: “nosso poder é de encantar, informar, alegrar. E, em determinados momentos, formar [...]” (apud Farias, 2011, p. 48). Esse processo formativo da música também está presente nos relatos de Angélica, que iniciou seus estudos no órgão e, assim, escolheu uma música nesse instrumento para apresentar aos colegas como representante de sua formação.

Tocata e fuga em Ré menor, BW565 (Johann Sebastian Bach)⁴

Angélica: porque assim existem poucas coisas nesse mundo que poucas pessoas fazem, tipo fazer uma cirurgia no cérebro! Não é todo mundo que pode tocar uma música dessas! Então assim, é onde eu vi o que a arte pode fazer. Quando eu ouvi é só tocar uma música [risos irônicos] então fica à

⁴ Escute em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnuq9PXbywA>

vontade, né? Essa música mudou a minha vida, mudou minha relação com a música. Mudou todo o meu pensamento, hoje eu toco piano por conta [dela]. Ela realmente foi a mudança assim pra mim. Sabe naquilo que o Matheus [colega estagiário] falou lá?

Matheus L.: o divisor de águas, virou a chave?

Angélica: é [risos], realmente [me] tirou da vidinha infantil e colocou “vai estudar!” [risos] (Aula 10/05/2022)

Como próprio nome da música já nos diz, Tocata e fuga são tipos de composições associadas à música de teclado, no período barroco da música europeia. Nesse período, as tocatas tinham como características serem de grande virtuosismo, tanto dos pedais do órgão como do teclado. Essa característica chamou muita atenção dos estagiários enquanto escutávamos a música. Os estudantes quiseram saber mais sobre os pedais do órgão. Segundo Grout e Palisca (1988), a fuga foi incorporada pelos compositores nas tocatas desde cedo contrastando com seções de contrapontos imitativos às improvisações, recheadas de semicolcheias e de mudanças rápidas na textura da música. Sua dificuldade de execução instrumental foi o que chamou a atenção de Angélica:

Angélica: e quando ele estava tocando ali [enquanto compartilhava sua música no Ateliê] eu estava me emocionando, não tem como! Sempre que eu escuto essa música [eu me emociono]. Se vocês puderem continuar vendo o vídeo, vão ver esse cara tocando assim [Angélica mexe as duas mãos e pés, imitando o intérprete do vídeo]. Ele está fazendo um ritmo aqui [bate na perna], outro ritmo aqui [bate na outra perna], uma coisa aqui [chocalha a mão] e outra aqui [mexe a outra mão], tudo independente, entende?

Matheus L.: há ram [afirmando] é quase um baterista!

André: o que são os pedais ali eu não conhecia isso [Angélica explica como funciona os pedais para os colegas] (Aula 10/0/2022)

A estagiária relatou que em sua infância frequentava teatro com seus pais e já tinha escutado essa música de fundo, nos momentos de espera antes ou depois de concertos começarem. Porém, diz que só quando viu alguém tocando, pela internet, a música chamou sua atenção: “mas, a primeira vez que eu vi sendo tocada eu passei dois dias ouvindo, ela acabava e eu ia lá ver ela, só para ver o dedo do cara fazendo assim [imita os dedos de um pianista na carteira]” (aula 10/05/2022).

A relação com o tocar para a estagiária está relacionada a “uma experiência quase que espiritual assim só vivendo eu falo disso e ainda me emociono como se fosse naquela época”. Porém, sua recordação-referência está no ato visual, da performance do intérprete.

Ao ver os dedos e querer tocar, podemos perceber sua experiência formadora na aprendizagem. Como afirma Josso (2004, p. 39), “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [psicológico, psicossociológico, político, cultural, econômico]. Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração”.

A experiência formadora está na integração que gera a transformação. Para Josso (2004), a formação experiencial é a atividade consciente do indivíduo que o coloca em interação consigo mesmo, com os Outros, com seu meio e coisas. Em suas palavras:

O domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber-fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida. Esta integração efetua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que colocam em jogo a dialética entre o individual e o coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas. (JOSSO, 2004, p.56).

A socialização da narrativa musical e oral da estagiária permitiu muitas conversas sobre a valorização técnica da música pela sociedade. Segue um diálogo com um de seus colegas:

Matheus L.: [sorriu] Mas Angélica eu achei curioso por que você falou assim “ah não é qualquer um que faz isso”, tipo você sente que o que te atraiu na música nesse primeiro momento foi essa parada tipo...

Angélica: Não, eu penso: todo mundo pode, mas não é todo mundo que escolhe fazer. Não é todo músico que consegue tocar um bagulho desse, entendeu?

Matheus L. : Há ram [concordando], mas te atrai essa coisa do enaltecimento, assim de ser diferenciado?

Angélica: Não, não! Nada a ver! Tanto que eu não gosto muito de palco assim eu prefiro ser a professora

Matheus L. Hã ram [concordando]

Angélica: mas o fato de ser algo além, algo tipo assim, não é uma coisa corriqueira, não é só uma música entendeu? E algo que vai para além entendeu?

Matheus L. : Sim

Angélica: tipo assim, não é uma coisinha qualquer porque a gente, eu não sei vocês ... Que a música ela é tratada na escola como se ela fosse menos do que qualquer outra matéria e isso eu tenho visto em todos os meus estágios.



Eu estou no último e tipo você faz uma conta de básica mas você não toca um bagulho desse com tanta facilidade, entendeu? Então é assim nesse sentido. Onde eu vou eu toco isso, nem sei se eu te respondi
Matheus L.: eu entendi total. Tipo assim, quando você falou que é algo além eu concordo demais! (Aula dia 10/05/2022)

Nesse diálogo existe uma preocupação com a valorização da música, pela sua dificuldade técnica. A busca de um companheiro de estágio em entender melhor o motivo que fez a estagiária estudar música, permitiu que no discurso dela surgisse a questão da falta de valorização da música na escola, mas como um conteúdo técnico e não como um bem cultural. Ao participar desse diálogo, como ouvinte, percebi que os estagiários(as) estavam querendo debater sobre a valorização dos saberes específicos da música no ambiente escolar, assim como no primeiro dia de encontro o Fernando perguntou: “Por que a música não está presente em todas as escolas como disciplina? Agora não é obrigatório?” (Memorando de aula 07/04/2022).

Sobre a valorização da música em um espaço por suas especificidades técnicas, Mateiro (2015, p. 181) afirma que “a metáfora da prática de ensino tecnicista ou do professor como um técnico prevaleceu durante o século XX tanto nos processos de aprendizagem musical como nos processos formativos dos futuros profissionais, sejam eles músicos, sejam professores”. Porém, a partir do diálogo, percebi que essa metáfora ainda permanece no século XXI e continua influenciando a percepção de profissionalização dos estudantes. Logo, ainda se faz necessário criarmos espaços para discutir esse modelo de ensino de música nos cursos de Licenciatura que, muitas vezes, só entra em choque na disciplina de Estágio Supervisionado, espaço acadêmico onde alguns licenciandos tem o primeiro contato com o ensino e aprendizado musical na escola básica.

Considerações finais

As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências únicas e experiências em série [...] A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004, p. 49).



O compartilhar essas experiências por meio da música, de narrativas musicais, permitiram compreender quem são esses(as) estagiários(as) e suas trajetórias de formação. A noção de formação para esses sujeitos passa pela música como uma materialidade sonora à sua experiência de autor(a), ouvinte e narrador(a). Assim, a experiência com a música gera reflexões sobre seu processo formativo e sobre seu processo de constituir o Eu do passado, presente e futuro. Compreendo a música como “criação discursiva” oriunda de práticas culturais que refletem práticas sociais situadas (contextualizadas) e culturais maiores.

Assim, a música é uma obra simbólica sonora e performática, que atravessa a vida desses estagiários e é ressignificada ao longo de sua trajetória e durante a universidade. A música com um *médium* no Estágio Supervisionado transversaliza os processos de criação implícitos nas músicas apresentadas, como gêneros, momento histórico da composição, letra, interpretação da obra gravada. Gera processos automediais reflexivos que permitem trocas fecundas sobre a docência em música na escola básica.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v.7, n.1, p.2-22, 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/2525530407012022e0102/14185> acesso em:11/07/2023.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia de. *Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música), 132f. UNB, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371. 2006. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt> Acesso: 29/04/2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine; BOURGUIGNON, Jean-Claude. Automédialité. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse: Érès. 2019, p.36-39.

FARIAS, Geania Nogueira de. *As imagens discursivas do brasileiro nas canções de Gonzaguinha*. Dissertação (Mestrado em Linguística) 107f. UFC, 2011.

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude V. *A History of Western Music*. 4ª Edição. New York: W.W. Norton&Company, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa narrativa em Educação Musical: considerações de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 55-75.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? In: SILVA, Helena; Zille José Antônio. *Música e Educação*. Barbacena:EDUEMG, 2015.p 171-188.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, Elizeu C. de. Prefácio. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal:EDUFRN, Natal, 2014, p. 11-14

PASSEGGI, Maria C. Enfoques narrativos em la investigació educativa brasileira. *Revista Paradigma*, vol.XLI, p. 57-79, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929/827> acesso em 11/07/2023.



PASSEGGI, Maria. C. Reflexividade Narrativa e poder (auto)transformador. *Revista praxis Educacional*, v.17, n.44, p. 1-21, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018> Acesso em: 29/04/2023.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras, vol. 2: 1958-1985*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte: diálogos com Oliver Sacks. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p.1-17, 2023. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59921/41861> acesso em:
11/07/2023.

YEDAIDE, Maria Marta; PORTA, Luis. Narrativa como forma de conhecer as experiências do mundo. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês B. de; BARONI, Patrícia (orgs.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022, p. 241-248.



O que revelam as narrativas de dois estagiários de música

Simpósio- Texto 3

Bárbara Trelha

Universidade do Estado de Santa Catarina

barbaratrelha@gmail.com

Resumo: Esse texto é um recorte breve de uma pesquisa de doutorado em andamento onde trago a história de vida de seis estagiários de música, a partir das suas narrativas (auto)biográficas. Para esse trabalho trago narrativas orais de dois estagiários de música durante a disciplina de Estágio Supervisionado. As narrativas selecionadas são referentes às experiências musicais anteriores ao ingresso dos mesmos na universidade. A fundamentação teórica se apoia na abordagem (auto)biográfica, articulada com alguns temas e conceitos como aprendizagem musical de Mota (2003). Para realizar esse artigo, trago narrativas dos estagiários preservando o texto como foi dito. Depois, foram selecionados os trechos que estavam ligados às experiências de aprendizagem musical anteriores ao período da universidade. Separei, a partir desses dados, as narrativas em quais tipos propostos por Santos e Grams (2014). Ao final, considerações sobre as narrativas (auto)biográficas e sua contribuição para o estudo da formação de professores onde aponto a necessidade de revisitar os sujeitos que narram possibilitando que tenham mais espaços na construção dessa rede e trama de fios em que se formam suas vidas em formação

Palavras-chave: Narrativas orais, formação, experiência musical.

Introdução

Com intuito de refletir e dialogar sobre a profissão professor de música, este trabalho surge estimulado por narrativas orais de estagiários de música durante as aulas da disciplina de Estágio. Discussões sobre diversos temas relacionados à docência e educação, bem como aspectos de memórias de suas histórias de vida, foram estimuladas. Os encontros narrativos foram mediados por roteiros, tópicos abertos que vão sendo tecidos como fios ao longo da conversa”, como descreve Bragança (2021). Isso fez com que os estudantes pudessem disparar uma tessitura durante a produção de suas histórias compartilhadas.

A utilização da História de Vida como um método, é uma das formas, dentro das pesquisas de abordagem autobiográfica, de trabalhar com o relato, contado do ponto de vista de quem o vivenciou. O pesquisador busca dados de forma descritiva no contato direto com

o campo de investigação, valorizando o processo, o encontro e a dimensão formativa que o processo fomenta. As histórias de vida podem fomentar práticas e reflexões muito estimulantes, condimentadas pelo encontro de várias disciplinas e pelo recurso a uma variedade de ajustamentos conceituais e metodológicos. Josso (2007) em seu texto sobre a transformação a partir da narração de histórias de vida defende que ao narrar sua história e mesmo tempo a sua formação, é possível exprimir as subjetividades de forma a confrontá-las ao mesmo tempo que se revelam, que pode ser um exercício para o sujeito narrador, de afastar-se de concepções midiáticas acerca de si, influências externas, representações externas.

Para esta comunicação apresento uma breve análise e consideração sobre os processos de formação docente a partir das histórias de vida pessoal dos estagiários e suas experiências musicais prévias ao ingresso na universidade.

Notas sobre a pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica é um tipo de investigação de natureza formativa. Para Reis (2022 p.23), as origens dessa abordagem têm tradição fenomenológica constitutiva do social. A tradição lusófona no campo da pesquisa biográfica e (auto)biográfica pode ser vista como forte influenciadora das pesquisas no campo educacional brasileiro. A narrativa na pesquisa (auto)biográfica está ligada à experiência de narrar-se. O sujeito tem um lugar central no trabalho investigativo que está sendo construído. Desse modo, as experiências vividas adquirem novos sentidos e produzem um conhecimento em si.

Segundo Passeggi (2016), é uma abordagem que dá ênfase aos processos relacionados à formação humana. A autora explica que esse tipo de pesquisa faz parte de um movimento científico e cultural que, na década de 1980, incentivou o retorno do sujeito-ator-autor à pesquisa nas ciências humanas e sociais. Ela afirma que:

Frente a queda dos grandes paradigmas- estruturalismo, marxismo, behaviorismo-, a linguagem como prática social, o cotidiano como o lócus da ação e o saber do sentido comum passam a ocupar um lugar central dentro do tecido de outros laços entre sujeito / objeto, indivíduo/ sociedade, determinismo/ emancipação, inconsciente / consciência. A atenção dos investigadores se direciona nas noções de reflexividade, representações, sentido, crenças, valores e se volta para a historicidade do sujeito e de seus aprendizados. (PASSEGGI, 2011 p. 26).

Nas diferentes áreas das ciências humanas, de acordo com Souza (2022, p. 13), a pesquisa (auto)biográfica “ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa implicando outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em processo de escuta e de partilha [...]”. Dessa forma, há a possibilidade de que os conhecimentos construídos sobre si, façam parte de uma vida-formação-profissão em processo. Sobre os caminhos que foram sendo traçados até a pesquisa (auto)biográfica ser compreendida na educação como uma pesquisa formação, Souza (2022) esclarece que:

Os trabalhos de Freire (1992), Boaventura (2000) e da corrente das Histórias de Vida em Formação nos ajudam a perspectivar as articulações entre pesquisa e formação como um compromisso político epistemológico que assumimos em nossas pesquisas- ao mesmo tempo que construímos conhecimentos, nos formamos, mobilizados pelo desejo de permanente reinvenção do mundo. Com Freire (1992) aprendemos que o ato educativo dialógico implica em horizontalidade com os que sentam conosco em roda no círculo de cultura (Souza, 2022, p. 316).

Passeggi e Souza (2017) afirmam que na pesquisa-formação a pessoa que se forma é legitimada a produzir saberes. Há uma intencionalidade formativa na investigação (auto)biográfica, que pode também ser vista como emancipatória e de formação. Os autores explicam que a “curiosidade epistemológica e a consciência crítica” é substituída pela compreensão histórica dos sujeitos e de suas aprendizagens, pelo percurso de formação e, principalmente, pela “emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica” (p. 14-15).

Mota (2003, p. 28) aborda “as relações entre a pesquisa e a formação de educadores musicais, começando por situar a música no mundo contemporâneo, o seu papel no cotidiano, na emoção e na especificidade da sua fruição por parte dos jovens.” Já Prata (2008, p. 313) afirma que a formação docente extrapola os limites da teoria ponderando que devemos “considerar todas as experiências do profissional, inclusive as que ele teve antes da graduação.”

As primeiras experiências no contexto escolar, em geral, são marcantes na vida e depois acabam influenciando uma série de escolhas. Na vida adulta, as primeiras memórias sobre os tempos de escola podem ser uma fonte de autorreflexão. Durante a pesquisa os estagiários foram sendo convidados a acessarem algumas memórias e a trazerem suas

narrativas. Souza (2013), em seu artigo que aborda relatos das primeiras experiências com a vida escolar de professoras e professores, comenta que:

A partir dos relatos autobiográficos de professoras da habilitação Magistério e de alunos de Licenciatura (cursando ou já tendo cursado a Faculdade de História, Letras ou Artes cênicas e, por esta razão, alguns deles já trabalhando como professores) é possível indicar alguns de seus temas recorrentes constitutivos das marcas deixadas por essa primeira experiência, e das que lhe sucederam, na vida escolar (SOUZA, 2013, p. 39).

É desse entrelaçamento de memórias em diálogos que algumas narrativas foram eleitas para serem trazidas aqui e analisadas, partindo do pressuposto, conforme Souza (2003), que “a memória é uma das evocações presentes no método autobiográfico, revelando pluralidades e singularidade

Contexto da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada durante 18 semanas com uma turma de licenciandos em música matriculados em uma disciplina de estágio supervisionado com carga horária de seis créditos semanais. Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2011, p. 40), essa disciplina pretende estimular a atuação do educador musical articulando os saberes pedagógicos e musicais nas interações estabelecidas no campo. Há ainda a intenção de que o estagiário apresente “propostas de ação com os professores das escolas, numa dimensão coletiva e interdisciplinar, registrando e refletindo sobre o processo de estágio”. As disciplinas de estágio desenvolvem-se em quatro fases totalizando 432 horas, divididas em 24 créditos por semestre. Elas são obrigatórias e devem ser cursadas nos dois últimos anos de curso, sendo dois semestres em contextos não escolares e dois em escolas de educação básica das redes públicas de ensino.

O planejamento do semestre em 2022 foi realizado pela professora da disciplina, em conjunto com três estudantes do Programa de Pós-Graduação em Música, sendo eu, uma delas. O Ateliê Biográfico de Projeto (Delory-Momberger, 2006) foi o dispositivo (auto)biográfico de pesquisa utilizado para a coleta das informações, considerando a realização de um projeto piloto anterior realizado com outros estagiários em música. As aulas

foram, portanto, pensadas em quatro eixos: relatos sobre a formação dos estudantes a partir de músicas escolhidas por eles; apreciação de músicas e documentários que tratam sobre histórias de vida; discussões sobre a escola como campo de trabalho do professor de música; e, a profissão professor de música.

Para isso, várias atividades foram propostas. Entre elas, menciono algumas: a construção de um *release* sobre as trajetórias formativas, musicais e pedagógicas, de cada estagiário até aquele momento; rodas de conversa sobre as escolhas de campo para a realização do estágio; trocas a respeito da redação dos projetos de estágio; reflexões sobre os momentos de observação de aulas de música em escolas de educação básica; e, debates a partir de textos, filmes, músicas, webinários, e outros dispositivos. Esse processo ocorreu de forma compartilhada com o principal objetivo de proporcionar que cada estudante em formação docente pudesse construir o seu projeto biográfico.

As aulas foram todas gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas. A turma iniciou com oito estudantes, porém ao longo do semestre dois deles não concluíram a disciplina. Escolhi dois estudantes que atuavam na mesma escola para apresentá-los nesta comunicação. Eles têm trajetórias distintas de vida, características singulares e ao mesmo tempo possuem pontos de intersecção que serão apresentados na discussão e análise de suas experiências em formação. De acordo com Santos e Garms (2014), as narrativas de professores podem ser de crítica social, de aprendizagem, de práticas reflexivas, de esperança, de liberdade e narrativas sobre trajetórias. Entre elas, nesta comunicação apresentarei narrativas de aprendizagem.

Estagiários: breve apresentação

Os dois estagiários escolhidos para esse trabalho, nunca haviam dado aulas presenciais de música no contexto da escola básica. Ambos elegeram trabalhar com turmas de ensino médio do curso de Eletrotécnica na mesma instituição de ensino, uma escola pública da rede federal. Matheus Felipe da Silva nasceu em Curitiba, Paraná, mas passou a infância em Cascavel. Sétimo filho entre dez irmãos. Sua mãe frequentava a igreja e tocava flauta transversal, instrumento que anos depois, viria a ser o seu escolhido. Em situações cotidianas é alegre. Carrega quase sempre um caderno pautado na mochila e nele faz suas anotações e rascunha partituras de composições rápidas. Toca flauta transversal como seu principal

instrumento e aprecia a atividade de canto coral. Durante seu ensino médio, decidiu cursar Licenciatura em Música.

Mateus Lanzarin Martins tem 25 anos de idade, nascido em Florianópolis, filho único. Cresceu e conviveu desde criança com o universo da internet, com a cultura *gamer*. Aprendeu a tocar guitarra quando adolescente e atua como produtor sonoro e, eventualmente, dá aulas de piano. Quando era criança apreciava desenhar. Durante as aulas na universidade, de maneira geral, mostra-se engajado nos estudos. Eloquentemente, se expressa verbalmente com facilidade, expondo suas ideias com clareza e eficiência. Em aula, contribui com pontos importantes para o debate.

Narrativas de aprendizagem

Selecionei como tema emergente, narrativas de aprendizagem musical. Quando Mateus Lanzarin conta que seu contato com o contexto de jogos digitais o levou para estudo musical. Também comenta que um amigo o apresentou o Heavy Metal e o influenciou a estudar guitarra.

O Estagiário Matheus Felipe, teve suas primeiras aulas de flauta doce na escola, em um projeto de contraturno escolar. Ele comenta sobre essa primeira experiência com aulas de música na escola contando que, com cinco anos, foi expulso da aula porque tomou água no bico: “Lembro que tive algumas experiências com flauta doce, mas não me recordo completamente das aulas que tive, só lembro que uma vez fui expulso da aula de flauta quando ainda era bem pequeno”.

O trecho acima quando descrito pelo estudante, foi acompanhado de mais comentários em que explicitava que no contexto onde essa cena ocorreu. Conta que as crianças da escola tinham muita pediculose. Por esse motivo, explicou ele, o fato de compartilhar o bebedouro era algo muito combatido pelo corpo docente. Quando trouxe essa memória relacionada à sua primeira aula de flauta doce, não trouxe uma conotação negativa em relação à aprendizagem, tanto que a flauta transversal foi o instrumento que anos depois acabou elegendo como o seu principal. No entanto, podemos pensar que, de acordo com Santos e Grams (2014), se trata de uma narrativa de crítica social muito embora não tenha ficado explícito uma maior reflexão sobre o fato narrado. Como o encontro não estava



direcionado para discutirmos experiências musicais prévias e todo diálogo convergia para questões de formação, acredito que não houve campo propício para um maior aprofundamento crítico social sobre esse contexto.

Mateus Lanzarin narra que tem uma forte relação com a internet no contexto da autoaprendizagem musical. Descreve seu contato com a música como um processo de autoregulação onde se diz “*amparado*” pela internet. Na sua história, a música surge ainda na infância, por meio das trilhas de jogos de videogame. As músicas que tocavam nas rádios e que eram conhecidas pelos seus amigos não despertavam seu interesse. O estagiário fala gostava das trilhas sonoras dos jogos e aos poucos foi tendo interesse especial por música eletrônica.

Nessa época o que eu mais gostava era de música de videogame, assim porque meu primeiro contato com a música foi através de game... assim, que eu tinha um Game Box Power que é um vídeo game portátil antigo, é... então, eu curti muito mais música de videogame que de outros contextos nessa época, né?

Comenta que nesse período, apesar de não ter influência da família e nem das músicas que tocavam nas rádios, teve um amigo em especial que, no início da sua adolescência, apresentou o Heavy Metal para ele. Sobre esse estilo musical, diz que além de o ter atraído para uma escuta mais atenta, o influenciou na escolha da guitarra como o primeiro instrumento de estudo. Mateus Lanzarin estudava guitarra e em paralelo, mantinha-se trabalhando com software de gravação, aprendendo sozinho no seu dia a dia com apoio da internet.

Sobre essa narrativa, localizo-a como uma narrativa de aprendizagem. Num estudo já realizado nesse campo, Mateiro (2007) investigou sobre o conhecimento musical prévio de estudantes de música antes de ingressarem no curso de Licenciatura. No estudo constata há que a grande maioria considerava que já tinha conhecimento suficiente para considerar-se músico. Segundo a autora, “a intenção desta pergunta era a de comprovar a hipótese de que todos os classificados no vestibular possuíam algum tipo de conhecimento musical formal anterior ao curso”. Sobre a aprendizagem musical antes do ingresso na universidade, a autora destaca que é clara a “diferença entre ‘saber música’ (ler e escrever) e ‘fazer música’ (tocar



um instrumento e/ou cantar)”. Desse modo é possível arriscar dizer que, para muitos estudantes, não seriam necessários conhecimentos teóricos musicais para ser músico.

Mota (2003) comenta que “os jovens procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical”. Ressalta que há uma centralidade vital na relação dos jovens com a música e que pode ser encarada como um meio de construção de identidade. Em suas palavras:

Neste contexto, assume já alguma importância o papel da tecnologia, com a possibilidade que confere aos jovens de “construir” e difundir a sua própria música, a qual, mesmo que influenciada por padrões estéticos adquiridos na cultura em que se insere, é reveladora da apropriação de uma linguagem com códigos perfeitamente estruturados. Cabe neste exemplo toda a música produzida através de meios eletrônicos e em cujo processo não parece existir a necessidade da intervenção da educação formal (Mota, 2003, p.13).

O estagiário, quando se torna estudante no ensino médio, elege a flauta transversal como seu principal instrumento e conta que, aos 17 anos, iniciou seus estudos formais neste instrumento. Matheus Felipe, ao entrar no curso de Eletrotécnica, ficou interessado pelas atividades do Coral do colégio, diretamente ligado ao Curso Básico de Instrumentos de Orquestra. Resolve então realizar esse curso e passa a optar pela formação em flauta transversal vinculado ao curso de iniciação a instrumentos de orquestra.

O estagiário narra que ao entrar para o coral do colégio, teve um envolvimento com a prática e estudo da música. É possível verificar que os estagiários tiveram acesso à música antes da Universidade e que essas experiências influenciaram suas escolhas para ingressar em um curso superior. Segundo Santos e Garms (2014), descrevem nesse trecho, como esse tipo de narrativa aparece também em professores já formados.:

(...) Quando esse tipo de narrativa é feito por professores mais experientes, serve de auxílio aos professores iniciantes, porque os conhecimentos advindos da prática são inegavelmente necessários para o desenvolvimento profissional. (SANTOS; GARMS, 2014, p.4102)

Breves considerações



Considero que olhar para as narrativas (auto)biográficas é sempre olhar para uma pesquisa em uma trama de signos que revelam eventos que dificilmente iriam emergir numa pesquisa cuja abordagem não valorizasse o encontro, a memória evocada e a palavra. Tanto a memória como a reflexividade são dispositivos que aparecem no entrelaçar das narrativas. Sobre as diferentes trajetórias de vida e de aprendizagem musical, intuo que possam determinar alguns caminhos e escolhas. O estudo mais atento a essas questões não entra nesse artigo pois compreendo que há a necessidade de revisitar os sujeitos que narram e possibilitar a eles maiores espaços na construção dessa rede e trama de fios que formam suas vidas em formação. Penso que a abordagem narrativa (auto)biográfica facilita que dados mais subjetivos apareçam mas também possibilita essa co-autoria onde o estagiário pode falar de si e como descreve Passeggi (2011) haja o retorno do sujeito-ator- autor e da “linguagem como prática social, do cotidiano como como *lócus* da ação, (...) no tecido de outros laços entre sujeito/objeto, indivíduo / sociedade, determinismo / emancipação, inconsciente / consciência.”

Referências

BRAGANÇA Inês F. de S. MORAIS, Joelson de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. DOSSIÊ - *Educ. rev.* 37 , 2021.

BRAGANÇA, Inês F de S. MOTTA, Thaís., NETO, Itamar Z. *Caminhos de Pesquisa formação: Abordagens narrativas e (auto)biográficas*. Pedro e João Editores, São Carlos, 2023.

JOSSO, M-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3 (*), 413-438. Disponível em:
https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. *Musica Hodie*, Vol. 7, no 2, p. 89-108, 2007. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A352904&dswid=8258>

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música: Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços, Formação*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORAES, Sílvia E. Currículo e Formação Docente: Um diálogo Interdisciplinar. PRATA, Glessiane F. B. *Formação docente: (Re)construindo-se professor reflexivo*. Editora Mercado de Letras, Campinas, 2008.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista Abem*, v 11, n 8, 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/409>)

PASSEGGI M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. In: *Investigación Cualitativa*, 2(1) p. 6- 26. 2017.

PASSEGGI, Maria da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, setembro a dezembro, Medellín, 2011.

PASSEGGI, Maria C. Narrativas da experiência na pesquisa formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

REIS, Graça. BARONI, Patrícia. OLIVEIRA, Inês B. *Dicionário de pesquisa narrativa*. Ayvu Editora, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, Helen T, GRAMS, Gilza M.Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: Contribuições, especificidades e possibilidades para a pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, UNESP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141766/ISSN2357-7819-2014-4094-4106.pdf?sequence=1>

UDESC, Projeto Político Pedagógico, 2011.

