

**A MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO
COMO INTRIGA NARRATIVA:**
um ensaio teórico entre pesquisa
(auto)biográfica e educação musical

THE MUSICBIOGRAPHYZATION AS NARRATIVE INTRIGUE:
a theoretical essay between the (Auto)Biographic
and Music Education research

Delmary Vasconcelos de Abreu¹

Universidade de Brasília – UnB

delmaryabreu@unb.br

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5787-5703>

Submetido em 19/12/2021

Aprovado em 24/03/2022

Resumo

Este artigo tem como objetivo içar a dialética da musicobiografização como intriga narrativa entre os campos da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical, de forma ensaística. Numa filosofia da ipseidade, a posse de um termo notional – musicobiografização – não é o que importa, e sim o engendramento da narrativa como uma dialética do entre, encontrando a cumplicidade desse movimento (auto)biográfico na área da educação musical no Brasil. Nesse momento adâmico, em que estamos dando nome aos conceitos que dialogam com o campo da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical, a tese aqui defendida é a de que a musicobiografização é compreendida por delegar a si a operação de composição desses campos do conhecimento. Trata-se de mostrar como esta se inscreve nos polos de permanência entre educação musical e pesquisa (auto)biográfica para, assim, fazer a mediação entre elas, abrangendo o espectro de significações de um campo investigativo a outro em que se sobrepõe aquilo que difere e se associa inteiramente.

Palavras Chave: Educação Musical; Pesquisa (Auto)Biográfica; Musicobiografização; Intriga Narrativa; Ensaio Teórico.

Abstract

This article aims to raise the dialectic of music biographization as a narrative intrigue between the field of (auto)biographical research and music education, in an essayistic way. In a philosophy of ipseity, the possession of a notional term – music biographization – is not what matters, but the engendering of the narrative as a dialectic of the between, finding the complicity of this (auto)biographical movement in the area of music education in Brazil. In this Adamic moment, in which we are naming the concepts that dialogue with the field of Autobiographical Research and Music Education, the thesis defended here is that music biographization is understood as delegating to itself the operation of composing these fields of knowledge. The aim is to show how this is inscribed in the poles of permanence between music education and (auto)biographical research, in order to mediate between them, covering the spectrum of meanings from an investigative field to another in which what differs overlaps. and fully associates.

Keywords: Music Education; (Auto) Biographic Research; Musicobiography; Narrative Intrigue; Theoretical Essay.

1. Docente de música da Universidade de Brasília (UnB), com doutorado em música pela UFRGS, mestrado em linguagem (UFMT), graduação em letras (Unemat) e graduação em música (IPA/RS). Possuiu pós-doutorado em educação na linha cultura, escrita e linguagens pela UFPel. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB e líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Autobiografia.

Preâmbulo

Este texto ensaístico foi elaborado após os estudos empreendidos em uma pesquisa de pós-doutorado cujos desdobramentos resultaram em artigos publicados em periódicos da área da educação musical (ABREU, 2019) e da pesquisa (auto)biográfica (ABREU, 2020). Os estudos estiveram pautados nas obras do filósofo Paul Ricoeur, com destaque para as obras *Tempo e Narrativa* (2010) e *O Si mesmo como um outro* (2014). Nesses artigos, tratei de aspectos memoráveis da trajetória profissional de uma pesquisadora da área da educação musical – Jusamara Souza – com o objetivo de fazer emergir da sua história de vida os seus desafios epistemológicos na construção de um campo de conhecimento.

O percurso do reconhecimento de um campo investigativo, como foi o caso da educação musical no Brasil, foi feito do trabalho exaustivo de autores comprometidos com uma área do conhecimento. Como nos lembra Arroyo (2002, p.18), “a trajetória da educação musical se faz e se fez através dos pensamentos e das realizações de educadores musicais e pesquisadores”. A essa visão acrescento o pensamento de Jusamara Souza, em uma das entrevistas a mim concedida: “uma área não se faz só com pessoas, mas se faz também com os materiais produzidos por estas pessoas, com os tipos de materiais, de crenças e valores que vamos passando por meio desses materiais, isso é forte no coletivo de uma área” (ABREU, 2019, p.164).

Na produção do conhecimento de uma área científica, “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). 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.

Pensando com Ricoeur (2008), essa proposição não está atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, afirma o autor, “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, e sua compreensão é “uma proposição de existência” (RICOEUR, 2008, p. 63).

Com isso, pode-se dizer que a filosofia ricoeuriana não é uma filosofia da consciência, como se esta estivesse na raiz de suas elaborações conceituais; “sua filosofia é antes uma filosofia do tempo, o tempo necessário à experiência do tornar-se consciente, e é o *si*, a pessoa a se enriquecer, e não o eu abstrato o que se busca alcançar, com mediações, no desvio pela história”. O *si* não está no começo dessa busca, ao contrário, é no percurso do reconhecimento que ele é acedido (ANDRADE, 2020, p. 185).

Ao aprender com Ricoeur (2008) que compreender é compreender-se diante do texto, vejo-me diante da pesquisa realizada durante o pós-doutorado com a tarefa que não se encerra, ao contrário, ergue-se do horizonte de possibilidades o percurso do reconhecimento de tamanha responsabilidade na formação de professores e pesquisadores no campo da educação musical. O sentido de uma vida científica carrega em si a abertura de um compromisso com a área e com a reciprocidade mútua no diálogo em uma perspectiva pos-disciplinar, significan-

do que viver em comunidades científicas exige o contínuo reconhecimento do outrem e de si mesmo com outro.

Com este preâmbulo, passo ao objetivo principal deste trabalho, que consiste em dialogar com a obra de Ricoeur (2014), especificamente com o sexto estudo, “O si e a identidade narrativa” (p. 145-181). Trata-se de içar a dialética da musicobiografização como intriga narrativa entre os campos da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical, de forma ensaística.

No tópico que segue, exponho um exercício teórico em que procurei fazer essa configuração de identidades narrativas no campo da educação musical com um estudo a partir de uma tríade narrativa constituída no diálogo com a literatura, mostrando esse movimento adâmico de como os termos nocionais vão ganhando sentido nas pesquisas em educação musical. Em seguida, trago alguns exemplos dessa intriga musical em forma de narrativa construída na prática com professores-pesquisadores da educação musical. Por fim, um tópico de caráter mais ensaístico, cujas implicações da musicobiografização como intriga narrativa são construídas na dialética com o sexto estudo de Ricoeur (2014) entre os campos da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical.

Em um movimento adâmico

O movimento (auto)biográfico em educação musical vem se fortalecendo nos últimos anos. Criamos esse grupo após a nossa participação no VIII CIPA, realizado na Unicid, na cidade de São Paulo, no ano de 2018. Fazem parte desse grupo representantes de todas as regiões do Brasil. Na região Sul, Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, da Universidade Federal de Santa Maria, que vem atuando com seu grupo de pesquisa NarraMus, e a pesquisadora Cláudia Bellochio, da mesma instituição; também as professoras aposentadas Leda de Albuquerque Maffioletti, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, do Instituto Metodista de Porto Alegre. Ainda na região Sul, a professora Teresa Mateiro, da Universidade Estadual de Santa Catarina. Na região Sudeste, a pesquisadora Inês Rocha, do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Na região Nordeste, a pesquisadora Tamar Gaulke, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na região Norte, na Universidade Federal de Roraima, a pesquisadora Jéssica de Almeida. Por fim, na região Centro-Oeste, onde venho atuando na Universidade de Brasília.

Se tomarmos a pioneira deste grupo – Maria Cecília Torres, que defendeu sua tese no ano de 2003 com esse tipo de pesquisa –, teremos duas décadas de encontros e aproximações dos campos da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical. Tal aproximação se dá pela abertura para compor com o outro, característica desse campo de pesquisa. Pensando com Ricoeur (2009, 2010, 2014) e com Abrahão (2018), essa é uma abordagem que produz identidades narrativas, na aventura do diálogo (auto)biográfico em que a narrativa de si e a narrativa de outrem é enredada como construção epistemo-empírica.

Dentro dessa construção, muitos termos nocionais foram criados como dispositivos formativos em música para levar a um aprofundamento desse entrelaçamento da educação musical com a pesquisa (auto)biográfica. Dentre eles, destacamos: autobiografias musicais (TORRES, 2003); narrativas com música (BRAGA, 2016); (auto)biografização musical (FIGUEIROA, 2017); narrativas

musicais (ARAÚJO, 2017); musicobiografização (ABREU, 2017; PITANGA, 2021; QUEIROZ, 2021); escuta musicobiográfica (OLIVEIRA, 2018); ateliê musicobiográfico (SOUZA, 2018); biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019); memorial musicobiográfico (SIMAS, 2021).

Como pode ser percebido, o exercício de configuração de termos nocionais em pesquisas no campo da educação musical em diálogo com o campo da pesquisa (auto)biográfica em educação não é novo. Nesse aspecto, a musicobiografização não tem a intenção de construir conceitos inovadores, mas de integrar-se àqueles preestabelecidos pelo narrador – nesse caso, pelos autores com os quais conversamos. Portanto, ao dialogarmos com a literatura da área e com autores que fundamentam a pesquisa (auto)biográfica, o conceito de musicobiografização foi ganhando força (ABREU, 2017, 2018, 2019, 2020).

O primeiro trabalho encontrado na área foi o de Torres (2003), que trata de (auto)biografias musicais de professoras. Destacamos de seus estudos termos nocionais por ela utilizados, como identidades musicais, (auto)biografias musicais e (auto)biografização. Vejo em meus estudos e de outrem como essa refiguração textual acontece quando a recepção de uma obra vai ganhando espaço, no desenvolvimento de uma ideia de que o sentido de um texto é condicionado pelo estado da bioteca do seu leitor, que, nos termos de Delory-Momberger (2014, p.59), se constitui pelo “conjunto das experiências e dos saberes biográficos, ou biografemas, do receptor”. Esses horizontes de aberturas oferecem conhecimentos epistemológicos e metodológicos de um campo investigativo.

Noutro estudo, apresentei uma análise de como as figuras de ligação de sujeitos epistêmicos se entrelaçam no diálogo com a literatura da área da educação musical. Ao focar na tríade narrativa de três autores do campo da educação musical que trabalham com o termo nocional – autobiografias musicais, autobiografização musical e ateliê musicobiográfico –, mostrei uma identidade narrativa construída entre os pares no diálogo com a literatura produzida na área para, assim, fazer avançar o campo da educação musical nessa perspectiva da pesquisa (auto)biográfica.

Meu argumento tem sido o de que o esforço de análise da literatura com o objeto de pesquisa e dos resultados produzidos traz compreensões para a práxis (re)construtora de identidades narrativas de um campo de conhecimento que se preocupa com os processos de formação em música. Com isso, é possível dizer que “a práxis de uma identidade narrativa não elide, ao contrário exige, sólido conhecimento epistêmico e, portanto, requer especialmente a análise compreensiva do pesquisador/formador quer do processo de pesquisa, quer dos resultados em termos de significações” (ABRAHÃO, 2018, p.45).

Entendemos com esse espaço formativo, que se configura no diálogo com a literatura, que a construção da experiência musicobiográfica vai depender, obviamente, da nossa biograficidade, ou seja, da qualidade dessa experiência com a produção do conhecimento na área. A refiguração textual acontece no percurso narrado, nas figuras de ligação e produção de sentidos, na recepção do texto e no movimento que o leitor faz diante do si mesmo como um outro, fazendo produzir uma identidade narrativa.

Ao fazer uma metanálise do diálogo estabelecido entre Figueirôa (2017) e Souza (2018) com Torres (2003), percebi que as identidades narrativas vêm sendo construídas dentro desse movimento (auto)biográfico no campo da educação musical, promovendo, assim, figuras de ligação de sujeitos epistêmicos. Isso, no meu

entendimento, é o que nos une como pesquisadores de uma área de conhecimento. Nessa tríade narrativa, seguimos os autores identificando que as autobiografias musicais e as lembranças musicais contribuíram para que Figueirôa (2017) fizesse um exercício para chegar à (auto)biografização musical, para que Souza (2018) adensasse as lembranças musicais com estudos de Paul Ricoeur e para que chegassem com Delory-Momberger ao dispositivo formativo de Ateliê Musicobiográfico.

Diante do exposto, compreendo que a arte de tecer um enredo, uma intriga narrativa, se realiza mediante a teoria de tempo e narrativa de Ricoeur (2010), cuja prefiguração está enraizada no caráter temporal e nas operações estruturantes. A configuração interpreta e compreende com esses autores essas operações encadeadas em uma intriga apreendida no tempo do autor e noutra tempo que é o da sua obra, quando na forma de texto abre horizontes de possibilidades para a refiguração, de modo que é nessa tríade narrativa – prefiguração, configuração e refiguração – que produzimos uma identidade narrativa. A proposta, portanto, consiste em aprofundar esses termos nocionais para que as dimensões epistemológicas e metodológicas apontem potencialidades e desafios para a pesquisa em educação musical, a partir da construção de uma identidade narrativa, sempre incorporando novos acontecimentos dentro do tempo.

É sabido que estamos em um momento adâmico, mas também em um tempo em que, além de nominar conceitos, estamos aprofundando o diálogo com o campo da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical para, assim, fertilizar teorias e diferentes modos de produzir dispositivos formativos. Se para Ricoeur (2013 [1960], p.254) “a intenção central do mito adâmico é a de ligar outras figuras a partir de Adão e compreendê-las em ligação com ele, e como que na fronteira da narrativa cujo principal protagonista é Adão”, compreendo que, no nosso caso, o mito adâmico é a educação musical. Logo, isso significa compreender essas figuras em ligação – esses termos nocionais – com ela e que, na fronteira da pesquisa (auto)biográfica, a principal protagonista é a educação musical.

A educação musical é uma ciência que tem em seu escopo a pedagogia musical e também a andragogia, porque orienta pessoas, jovens e adultos. Por isso, constitui-se como uma ciência do acompanhamento do sujeito que vive a música, que se forma com a música e que num gesto emancipatório é capaz de tornar esse processo um produto, ou seja, a sua história de vida construída e constitutiva com seus feitos biográficos, registrados, narrados, principalmente com a música.

Construindo a intriga musical na prática

Revisitando o texto de Passeggi (2020), em que ela discute as dimensões da subjetividade, encontramos, na biografia como vida, o sujeito da experiência, aquele que vive a vida; na biografia como formação, identificamos o sujeito epistêmico que a teoriza; e, na biografia como texto, o sujeito autobiográfico que se constituiu nas e pelas linguagens, numa estreita relação com o sujeito epistêmico e da experiência. Esse sujeito que vive a vida e com ela adquire experiências também é o mesmo que se forma e adquire conhecimento. Logo, ambos passam a existir pelos registros que fazem, pelas obras, pela grafia ou por outros instrumentos semióticos que permitem que o sujeito biográfico apareça. Esse sujeito que vive a vida e com ela adquire experiências também é o mesmo que se forma e adquire conhecimento.

As experiências e os conhecimentos são ligados, mediados, pela linguagem, e é nessa relação que o sujeito biográfico aparece, uma vez que ele é esse elemento estruturante, ou seja, o processo de biografização. Logo, podemos inferir que, como pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores formadores, estamos atentas e atentos para que, no campo da educação musical, esse processo de biografização seja mediado com e por meio da música. Como nos ensina Ricoeur (2008), na filosofia da linguagem penso que compreender é compreender-se diante da música. Ou seja, é como uma peça musical concebida em contraponto, em que tudo se interliga em consonância e dissonância a um motivo musical, mas principalmente a um motivo inicial denominado sujeito musicobiográfico.

Dessa forma, nesse ato de se musicobiografizar, 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. Nessa lógica, a essência não é a vida, mas a narrativa que traz em seu enredo a música com sua materialidade passiva que ganha sentido com os processos de criação para quem com ela encontra um modo de se reinventar. Sendo assim, nenhum meio pode mediar a própria subjetividade, isto é, a música não pode ser música se eu não me apropriar e transformá-la, nesse processo, em um produto narrativo (auto)biográfico. Pensando com a poética de Aristóteles, o sujeito da narratividade fala com a música por ele apropriada, fala por meio dela e de seus diferentes modos de expressar, performar, fazer e, no caso de quem a ensina, de tornar a narrativa de formação em uma narração pedagógica e didática, combinando no modo narrativo essas diferentes formas.

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.

Com exemplos práticos extraídos das pesquisas que dialogam com o termo musicobiografização (BRAGA, 2016; ARAÚJO, 2017; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2018; PITANGA, 2021; QUEIROZ, 2021), buscamos aclarar o conceito musicobiografização que vimos empreendendo até aqui. Como nos ensina Souza (2018, p.181), é sabido que no caminho, no movimento, “na travessia da lembrança, na dimensão da memória musical, nem todo sujeito dispõe de um instrumento musical ou de conhecimentos musicais específicos que possam auxiliá-lo nesse processo com as narrativas de formação”. Nos encontros realizados com estudantes do ensino médio e do projeto de extensão, o autor conta que “foi possível notar, durante os encontros no ateliê musicobiográfico, que os sujeitos recorriam a inúmeros recursos que pudessem facilitar a apropriação de termos técnicos e específicos da linguagem musical”. O autor esclarece que isso abriu caminhos para “também serem trabalhados os saberes musicais” (SOUZA, 2018, p.164)

Com esse olhar, o autor entende que “a intriga musical carrega em si a dimensão dos saberes musicais que são explorados nos acontecimentos, com objetivo de construir saberes e partilhar conhecimentos musicais dentro do grupo”. Sendo assim, “aquilo que se configura como intrigas musicais são arranjos humano-sonoros em que se escolhe dedicar uma escuta atenta” (SOUZA, 2018, p.182).

A ideia da intriga musical, construída no espaço do ateliê musicobiográfico, permitiu que o pesquisador observasse como o sujeito realiza as configurações por meio dos discursos oral, escrito e musical, “cantando, tocando, batucan-do, vocalizando, dançando, apresentando e ouvindo discos, recitando letras de canções, dentre outras manifestações musicais” (SOUZA, 2018, p.182) observadas dentro do ateliê musicobiográfico como dispositivo formativo.

Identifico esse intercâmbio entre linguagens e instrumentos semióticos como uma espécie de “esforço de transposição”. Nesse esforço de transposição, o sujeito busca trazer a lembrança recordada de uma forma fiel à impressão original, à marca primeira deixada pela experiência em sua memória musical. Ele recorre, portanto, à própria música como instrumento semiótico, buscando configurar um contexto que dê sentido a essa experiência recordada e se preocupa com a “legibilidade” de suas experiências musicais formativas na ocasião da partilha com o outro. Entendo que tal esforço de transposição, que se manifesta no ateliê musicobiográfico na forma de uma intriga musical, deve ser tratado não como fruto das peculiaridades do ateliê, mas como resultado de uma abordagem musicobiográfica da formação musical utilizada como base na elaboração de um projeto formativo musicobiográfico. (SOUZA, 2018, p.163).

Como atesta Barthes (2004), é no nível das ações das pessoas que se estrutura o nível do significante, e na significância da música reside, sobretudo, o que há de musical na pessoa, isto é, no tocante à materialidade da música de quem a faz e de quem a ouve, o que corresponde àquilo que lhe acontece com a música. Por essa perspectiva, música e sujeito são instâncias indissociáveis, pois nisso habita a força do desejo pelo significante, como nos esclarece o psicanalista Jacques Lacan em seus estudos, explorados por Safatle em sua precisão conceitual, em que “a pessoa é uma palavra encarnada, palavra esta capaz de lhe trazer à luz” (SAFATLE, 2017, p.51). Sendo assim, o significante aqui captado são palavras e músicas encarnadas. A música define uma linguagem, um discurso, uma forma de comunicar sons e palavras, letras e melodias, harmonias e ritmos, uma expressão de quem a cria, compõe, interpreta e aprecia, de modo que a narrativa confia aos feitos do sujeito as palavras e as músicas.

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 (2012). Desse modo, “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, p.112).

Essa 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 de quem as escuta. Provém daí, também, uma potencialidade didática

e pedagógico-musical das narrativas. O pesquisador amplia tais compreensões dizendo que, “ao considerar o todo de cada narrativa, percebi que os estudantes construíram suas narrativas alternando trechos de consonância e dissonância com o outro, compreendendo aquilo que os faz diferir mediante um si mesmo como um outro” (ARAÚJO, 2017, p.102-106).

Por meio da pesquisa de Araújo (2017), tentamos mostrar que, na temporalidade da experiência formativa com a música, o que muda são os modos como os sujeitos prefiguram, configuram e refiguram horizontes de aberturas, modos estes que constituem a teoria da tríplice mimese de Ricoeur (2010), mas tendo a relação do sujeito com a música como objeto de estudo. Também foi possível identificar com o sexto estudo de Ricoeur (2014) que a “consonância e dissonância com o outro” se refere ao concordante/discordante do qual trata Ricoeur em sua obra sobre identidade narrativa, ou seja, é o discordante do si que faz a singularidade aparecer, portanto o outro é diferente do si. Na prática musical, o professor e pesquisador mostra que a musicobiografização medeia a dialética na composição dessa intriga musical narrativa.

Compreendemos, pois, que tanto o professor de música quanto os estudantes se colocaram diante da experiência da formação com música com legitimidade e reconhecimento de suas capacidades de empoderamento ao fazerem uso da reflexividade musicobiográfica com aquilo que lhes acontece na prática formativa com a música. Notamos com a pesquisa de Araújo (2017) que a música pertence ao domínio da linguagem e do significante e que, na prática musical, ela, como medialidade, se torna o lugar intermediário e de passagem entre “o si mesmo como um outro” (RICOEUR, 2014) e com o outro; entre o cultural, o social e o artístico; entre o ouvinte e o compositor – entre os interpretantes.

Ao escutar o grão da voz, o grão da música, o ouvinte escuta uma relação do intérprete com a música, não apenas relacionado a uma “lei” resultante de uma cultura, de um lugar, mas do lugar que constrói em si com seus próprios significantes. Escuta-se, portanto, o mundo da vida do sujeito totalizando “um corpo musical” capaz de sentir e apreciar, ao mesmo tempo, a melodia, o ritmo, os volumes instrumentais, o jogo de tensão e do relaxamento, os motivos, os movimentos, os acentos, entre outros, e “cada uma dessas configurações delineia novas formas musicais, novas concepções, novas formas de sujeitos” (ARAÚJO, 2017, p.115).

Podemos ilustrar essa prática musicobiográfica com narrativas de três músicos populares estudados por Pitanga (2021, p.92) ao refletir que “Ivan Vilela parte das sonoridades em busca de texturas musicais em seu próprio processo criativo” e que, como aponta Nélio Spréa, “o desenvolvimento da musicalidade se dá muito além do estudo da música em si, mais ainda pelo encontro com as pessoas”. Igualmente corrobora Renata Amaral ao se referir sobre o encontro que teve com os povos Guaranis, “uma relação que, para além dos códigos musicais, lhes permitiria vislumbrar essa humanidade mais sensível e volátil” (PITANGA, 2021, p.91).

Enfatizamos aqui que a música corporificada apresenta suas estruturas, mas também aquilo que estrutura o sujeito que age com sua cultura, seu contexto social, suas escolhas e preferências. O que muda, então, são os modos como os sujeitos prefiguram, configuram e refiguram horizontes de abertura, tendo a música como objeto de estudo. Isso interfere na relação e no modo como esse “tripé constitutivo do sujeito se comunica e se narra com a música”, pois isto “requer um nível de percepção profunda de quem faz e escuta, possibilitando compreender

nuances do intérprete e de outros que, porventura, venham a fazer música em conjunto” (OLIVEIRA, 2018, p.95), seja tocando, compondo ou apreciando.

Retenhamos de Oliveira (2018) o aspecto da comunicabilidade construída pela “tríade de narrativas musicais, configurando uma simbiose entre acompanhador e melodista, gerando uma terceira narrativa nesse caminho trilhado, que é aquela refigurada pelos ouvintes” (OLIVEIRA, 2018, p.96). Essa tríade torna-se comunicável quando existe universalidade nessa singularidade porque, “em última instância, um músico toca para ser ouvido, ou seja, o que foi trazido de sua experiência vai poder ser comunicado”. Aquilo que é singular do músico, no caso do autor violonista e melodista, “alcança-se com a experiência quando a música é comunicável, comprometendo sempre expectador(es) e ouvinte(s)” (OLIVEIRA, 2018, p.97).

Como esclarece Ricoeur (2009), “a obra [musical] é como um rastilho de fogo saindo de si mesmo, atingindo-me e atingindo, além de mim, a universalidade dos homens. Ir até o fim da exigência da singularidade é dar maior oportunidade à universalidade” por intermédio de sua extrema singularidade (RICOEUR, 2009, p.282, *acréscimos meus*).

Nesse tripé narrativo, cada intriga é singular, mas a intriga musical construída no ato da comunicabilidade é passível de ser partilhada, integrando níveis de sentidos em que a música é o próprio sentido de criar interação onde não existia. O saber fazer música com o outro pode fazer expandir esse espaço intencional de escuta, abrindo-se, com a música, um saber-poder figurar sentimentos absolutamente inéditos. Nesse sentido, o que é comunicável com a música corresponde à sua relação singular, à experiência viva do sujeito com ela. Esse tripé narrativo musical se constitui em uma obra, sentimentos, sentidos, discursos que, problematizados, se tornam “uma questão singular, que apela para uma resposta singular” (RICOEUR, 2009, p.280).

Diante do exposto, entendemos com Oliveira (2018) que aquilo que constitui a temporalidade da comunicabilidade – a saber, a relação com o outro, com a turma em sala de aula, com um público, com uma plateia – cria horizontes de possibilidades que se revelam, na recepção musical, uma temporalidade aberta e indefinida e que caberá somente ao sujeito da escuta (auto)biográfica a descoberta, a revelação, a visada para lá da intencionalidade daquele que criou, executou e interpretou a música. Há, portanto, nesse ato da comunicabilidade, do tripé narrativo, duas temporalidades da escuta musicobiográfica: a primeira coincide com o ato da execução e interpretação, e a outra requer um segundo tempo, que é o da sua nova criação. que na refiguração aguarda no seu horizonte de expectativas a abertura para ser (re)encarnada, fazendo produzir a síntese do heterogêneo em uma intriga musical.

Essas temporalidades podem ser aclaradas também com excertos da pesquisa de Pitanga (2021, p.74). Ele conta que “o acontece no processo de musicobiografização de uma das colaboradas é que, para ela, a chave que abre a porta para seu caminho é a escuta que se realiza com o corpo todo”. Essa primeira temporalidade da escuta musicobiográfica acontece com o ato da execução e interpretação “com a sua voz e o som do seu instrumento”. Mediante essa temporalidade da experiência musical, promove-se um segundo tempo dessa intriga musical, fazendo emergir a síntese do heterogêneo, pois “ela preserva e conduz as músicas, as memórias e histórias de mestres e mestras para muitos lugares e estas,

por sua vez, passam a fazer parte das histórias de muitas outras pessoas, inclusive da minha. De alguns destes laços surgem projetos pessoais mais profundos” (PITANGA, 2021, p.89).

Outro autor que nos ajuda nessa compreensão da intriga musical é Braga (2016). Foi possível identificar as “narrativas com música” – termo utilizado pelo autor – para construir a história de vida de um professor de violão popular que permitiram problematizar os modos como o sujeito concede sentido à sua história de vida. Para o autor, “foi o que o professor narrou, como narrou e o que fez no ato de narrar, demonstrando no violão os seus princípios músico-educacionais”, que tornou possível “refletir sobre princípios e metodologias em educação musical para ensino e aprendizagem musical, por meio de narrativas com música” (BRAGA, 2016, p.106).

Isso significa que o material de que se dispõe para esse tipo de análise é o musicobiográfico, pois ao narrar e, ao mesmo tempo, executar músicas e exercícios musicais no seu violão, Braga (2016, p. 78) compreende que o professor “Paulo André Tavares se expressa fazendo narrativas com música, demonstrando no violão como utilizar, por exemplo, o II, V, I”.

Ex 5

9

C7M Bm7(b5) E7 Am7 Gm7 C7

13

F7M Em7(b5) A7 Dm7

Fig. 1: Trecho da Sampa demonstrando a utilização de II V I

Compreendemos com Braga (2016) que o sujeito da narrativa musicobiográfica se coloca em cena e nela produz grafias e repertórios de cenas apropriando-se de palavras e músicas para, assim, expressar o que faz e como fez, produzindo significantes para aquilo que o autor denomina como “narrativas com música”. Nesse cenário, o sujeito busca compreender suas próprias intrigas musicais retroalimentando-se da música, da palavra dada e de uma escuta atenta. Essas cenas integradas à escuta atenta dos sujeitos da narrativa musicobiográfica revelam um sistema que leva um campo investigativo a escutar o que as pessoas que se relacionam com a música têm a dizer, convidando-nos a escutar sobre as experiências vividas.

Detenhamos de Braga (2016, p.106) a narrativa sobre o professor entrevistado. Nela, o autor pode compreender como o professor narrou e o que fez no ato de narrar ao explicar tanto oralmente quanto musicalmente “os seus princípios músico-educacionais [...], princípios e metodologias em educação musical para o ensino e aprendizagem musical, por meio de narrativas com música”. Com esse excerto, buscamos dialogar com Queiroz (2021), que fez entrevista narrativa (auto)biográfica com três professores de música. Logo, foi possível apreender

esses princípios, que o autor chama de educativo-musical, na perspectiva musicobiográfica, uma vez que os três profissionais colocam em prática essa teorização.

Esses princípios não estão apartados da vida do professor, tampouco do estudante, pois, na análise de Queiroz (2021, p.68), fica evidente o modo como um dos seus colaboradores da pesquisa, que também é violonista acompanhador, coloca em prática, na sala de aula, aspectos da musicobiografização.

O professor relatou 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*. Esse professor trabalha com repertórios musicais advindos das experiências musicais dos alunos, seus gostos e preferências, mas o seu olhar está centrado nos motivos pelos quais escolhem. Assim, ele se vale dos seus princípios educativo-musicais, construídos com a sua prática musical de violonista acompanhador e elaborados em forma de um decálogo de saberes: “saber escutar, se adequar, criar, se colocar, somar economizando, pescar as especificidades, improvisar, antecipar, interagir, conduzir”; que orientam a sua prática pedagógico-musical e, como ele mesmo se refere, “a uma didática-musical para saber acompanhar as histórias de vida desses alunos com a música”. (QUEIROZ, 2021, p.68).

Outro princípio músico-educativo apresentado por Queiroz (2021, p.69) é de um outro colaborador que “atua no ensino médio, com o dispositivo formativo do ateliê musicobiográfico, integrado à sua metodologia de ensino”. Ele conta que,

Com essa metodologia, o professor passou a ampliar processos de apreciação e execução musical com processos criativos e composicionais. Tanto que passou a executar um projeto de formação de bandas pop. 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 fazem análise musical. (QUEIROZ, 2021, p.70).

Importa aqui ressaltar que, no relato desse colaborador, sua reflexão pedagógico-musical se alinha à perspectiva musicobiográfica, como bem destaca Queiroz (2021, p.70), uma vez que “buscava as músicas que os marcaram durante os últimos tempos de ensino médio. Eles ensaiavam, tocavam, cantavam e faziam análise musical, mas além disso eles também faziam essa análise musicobiográfica”. As concepções e práticas desse professor são reveladas quando diz: “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 tem a ver com a sua

construção como pessoa. Vira um índice de memória”. Queiroz (2021) conta que esse professor “compartilhou nas entrevistas algumas gravações de composições de estudantes. Não eram literalmente letras baseadas nos relatos. Eram letras que registravam as sensações, os sentimentos, as emoções que eles viveram durante a escrita dessa experiência”. De acordo com a narrativa desse professor, o autor destaca um excerto de sua narrativa em que “o sujeito olha para a vida dele de uma forma que não consegue enxergar apenas pelo instrumento semiótico da palavra escrita, ele acaba valendo-se de música” (QUEIROZ, 2021, p.71).

Por fim, o autor destaca outro colaborador que “segue um cronograma musicobiográfico”, segundo ele, “sempre levando em conta as histórias de vida dos estudantes”. Nesse cronograma, “o professor foca, no primeiro ano, na linguagem sonora; no segundo, na linguagem musical escrita, por meio de motivos rítmicos atrelados à recordação-referência deles; no terceiro ano, nos motivos musicais melódicos para saber compor, trazendo assim ineditismo de sua vida-formação” (QUEIROZ, 2021, p.73).

Nessa intriga musical construída na prática, a composição musical parece ser uma forte mediadora dos processos musicobiográficos, pois outro colaborador da pesquisa de Queiroz (2021), que tem como dispositivo formativo o ateliê musicobiográfico, contou a ele o seguinte:

Começo a ver a composição como uma capacidade para, nela, o estudante 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. Seria interessante se na escola ou no conservatório a vida tivesse mais espaço, o estudante pudesse conhecer mais de si e dos seus pares, compondo e criando juntos. (SOUZA, 2020 apud QUEIROZ, 2021, p.78).

Diante do exposto, vamos caminhando para uma última reflexão que esse tópico nos proporciona, sobre modos de construir a intriga narrativa musical na prática de estudantes, professores e pesquisadores. Para tanto, trago também excertos da entrevista narrativa (auto)biográfica realizada por mim no pós-doutoramento, na pesquisa *História de Vida de Jusamara Souza*. Relacionei os artigos por ela publicados na área da educação musical para encontrar neles o sujeito que vive a experiência, o sujeito epistêmico que teoriza essa experiência e o sujeito biográfico que registra essa história; neste caso, em formato de artigos científicos. A esse respeito ela comentou o seguinte:

Eu comecei a ler os excertos que tu fez. É muito legal a gente pensar: “eu acredito nisso!”. E esse acreditar tem relação com tudo que estava no inconsciente, mas falando agora e lendo com esse olhar mais biográfico... É como se eu tivesse o compromisso de escrever aquilo não só porque é teorizado, mas porque vivi aquilo. É como se eu dissesse: “Olha! O que estou escrevendo podem acreditar, porque eu vivi isso, não é algo que digo por que aprendi nos livros, mas foi vivido”. (SOUZA, J., 2018).

Assim como comentei sobre a pesquisa de Braga (2016) acerca das cenas integradas à escuta atenta dos sujeitos da narratividade musicobiográfica, entendendo que, quando a história de vida do outro se levanta diante do texto ou de músicas que compõem a narrativa, “não é um aparecer que se possa incluir no círculo de representações que são minhas”, mas é no leitor que o movimento que parte do outro conclui a sua trajetória. O outro é um vestígio da exterioridade de quem lê, escuta ou participa junto desse processo de criação e formação em música (RICOEUR, 2014, p.397).

Em tempos de pandemia, provocada pela Covid-19, testemunhamos um momento de (auto)reflexividade, de depoimentos pessoais compreendidos como narrativas autobiográficas, em que a música tem se tornado um respiradouro, paradoxalmente, um orifício por onde escapa o ar. Logo, é um momento em que nos deparamos com aquilo em que somos solicitados a nos inscrevermos no fluxo dos discursos musicais nas redes sociais. Este é, portanto, um exemplo para esclarecer, com as palavras de Passeggi (2020, p.76), que “é preciso narrar, é preciso escutar! É preciso ver, é preciso ler”, é preciso compor, tocar, cantar, criar, apreciar e comunicar a música que nos toca e nos leva a produzir narrativas de si, construindo diálogo com a narrativa de outrem.

Nesse momento integrador, as figuras de ligação sujeito empírico e epistêmico tomam forma, se forma e se (com)formam pelas diferentes formas: seja compondo, tocando, escrevendo, entre outras formas de linguagem que a música possa se manifestar e se preservar como obra em uma vida. É um processo criativo se deslocando sob a forma de narrativa que torna a narrativa um produto. Diante desse produto, podemos compreender o que nos conduz a explorar, como diria Paul Ricoeur (2010), nos dilemas da escrita de si.

Nessa lógica, entendo que a musicobiografia tem em seu escopo a medialidade que carrega aquilo que engendra a narrativa – o que vive e o que se forma. Ampliando para o campo da educação musical, entendo que a musicobiografização se refere ao feito de um sujeito que se apropria desse instrumento semiótico que é a música por consequência da bio e da grafia culturalmente herdadas ou sócio-historicamente situadas ou pedagogicamente constituídas. Isso tudo para saber-poder-colocar-se diante de si e de outrem, como protagonista de sua história. Para realizar esse feito biográfico, é preciso colocar-se em processo criativo se apropriando desse instrumento semiótico que materializa esse (e)feito em um processo de musicobiografização. Eis o nosso desafio!

Nesse movimento de pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores formadores e acompanhadores, nós questionamos sobre os nós que estamos ligando em rede, sabendo que estes “nós” dependem de nós, de que nossos produtos intelectuais sejam configurados como pesquisas em rede, dispositivos formativos em cursos de extensão intergrupos, ciclo de palestras, artigos, material didático, entre outros produtos de caráter bibliográfico, técnico ou artístico.

Acredito que avançamos um pouco mais nesse diálogo, mas persistirá a questão: o conceito musicobiografização é adâmico? Talvez. Acredito que é na construção dessa identidade narrativa com o campo da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical que configuraremos um modo de permanecer *entre* ambos no exercício dialético do concordante/discordante para fazer diferir e,

assim, contribuir na experiência do sujeito que vive a vida e que, ao teorizá-la, se forma e deixa registros de si. A seguir, passo a discutir, de forma ensaística, o conceito de musicobiografização como uma intriga narrativa.

Implicações da musicobiografização como intriga narrativa

O processo de musicobiografização está no plano da composição do enredo, do acontecimento entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. Isso exige o reconhecimento de que cada campo investigativo tem as suas diferenças, o que acarreta concordantes/discordantes. Logo, segundo Ricoeur (2014), a alteridade não se dá na mesmidade, mas na ipseidade, na síntese do heterogêneo. Sendo assim, o conceito que denominamos como musicobiografização é pensado na intriga, na composição de uma identidade narrativa de campos epistemológicos.

O termo identidade é tomado por Ricoeur (2014) no sentido de uma categoria prática nascida do jogo cruzado da leitura conjunta que se faz da atribuição a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos chamar de identidade narrativa. O reconhecimento de si – uma ipseidade – mediante a leitura e narração daquilo que foram suas lutas e resignações, seus compromissos e quedas, suas vitórias e derrotas.

Nessa perspectiva, se na composição pós-disciplinar é o discordante do si que faz a diferença, portanto o outro é diferente do si. Por isso, interessa-nos interrogar como essa arte da composição da pesquisa (auto)biográfica em educação musical se configura e como o termo musicobiografização medeia a dialética na composição dessa intriga narrativa. Para validar esse conceito de composição entre a natureza da música e a biografização, recorro a Ricoeur (2014), que discute como identidade narrativa a síntese do heterogêneo.

A musicobiografização é, portanto, a síntese desse heterogêneo que tenta explicar as diversas mediações que o enredo opera. Desse modo, tal configuração é uma conexão reivindicada pelo acontecimento que faz a história avançar e, nesse avanço, é personagem aquela que executa a ação narrativa. Podemos pensar o campo epistemológico como a personagem que diz respeito à inteligibilidade narrativa do enredo. A questão então é saber como a “personagem” musicobiografização contribui para essa discussão.

A tese aqui defendida é a de que a musicobiografização é compreendida por delegar a si a operação de composição desses campos do conhecimento. Isso implica dizer que a dialética da concordância discordante da personagem mostra a necessidade dessa inscrição entre a mesmidade e ipseidade. Trata-se de mostrar como a personagem musicobiografização se inscreve nos polos de permanência entre educação musical e pesquisa (auto)biográfica para, assim, fazer a mediação entre elas.

Essa função mediadora exercida entre os campos investigativos, engendrada pela narrativa, ganha nessa visão epistemológica recursos de “variações imaginativas” que manifestam a diferença nos modos de enxergar um mesmo fenômeno e problematizá-lo. É, portanto, nessas variações geradas pela narrativa que a música aparece na construção dialética da identidade narrativa na investigação. Seguindo o pensamento de Ricoeur (2014, p.155), “o benefício dessas experiências intelectuais é tornar manifesta essa diferença entre as duas significações, fazendo

variar a relação entre uma e outra”. Essa variação tende a não se confundir, sobrepor-se uma à outra, mas promover uma síntese do heterogêneo.

É sabido que, na utilização de abordagens teórico-metodológicas com suas fontes e questões, a pesquisa (auto)biográfica tende a se sobrepor com a auto-biografização, ao passo que, no campo da educação musical, essa composição converge na configuração da narrativa mediada pela ou com a música, em um processo no qual a musicobiografização se sobrepõe. Nesse sentido, o que se torna invariante é o indivíduo, o sujeito, a pessoa que vivencia essa mediação musical entre si e o mundo, uma vez que, como atesta Barthes (1981), a condição corporal vivenciada é uma dimensão do si.

Ao atuar no mundo, o sujeito, o indivíduo, a pessoa ou o performer desloca, agrupa, combina e agencia os componentes da música, propondo uma escuta do corpo para, então, ler a música que o atravessa. Logo, o lugar central que Barthes dá ao corpo é relacionado à experiência do sensível, “um corpo musical quase teatral, capaz de sentir e curtir ao mesmo tempo a melodia, o ritmo, os volumes instrumentais, o jogo da tensão e relaxamento, os movimentos e os acentos etc.” (RIOM, 2015, p.282). Essa é, portanto, uma condição sobre o si e sua ipseidade, uma vez que a musicobiografização, que é submetida à injunção, faz dela uma mimese da ação, uma variação *entre* um e outro campo investigativo aqui discutido.

Para usar os termos de Latour (2000), compreendo que a musicobiografização age no plano conceitual e prático como um “actante” ou um “entre”, transportando consigo alguns traços que são musicais, mantendo assim essa “mediação inalterada” da materialidade da música com seus elementos estruturantes, suas estruturas inteligíveis, o que dá ao enredo uma identidade narrativa de automedialidade. Essas estruturas inteligíveis são entendidas para além da notação musical. Trata-se da linguagem que carrega em sua semântica conceitos de mundo em que nossas ações temporais ganham corpo. Assim como as fontes simbólicas desse mundo, os símbolos são elementos da linguagem e da cultura, e se é verdade, como já se disse, que “a linguagem funda a história, também o é que não existe linguagem fora dela” (RICOEUR, 2013, p.115).

Nesse sentido, para tornar mais preciso o que está sendo objetivado nos estudos em educação musical e pesquisa (auto)biográfica, não se pode perder de vista a identidade narrativa, a configuração *entre* esses campos do conhecimento na alteridade. Acompanhando a tese de Ricoeur (2014, p.157), no âmbito da dialética entre o *idem* e o *ipse*, entendo que a virtude da função mediadora que compõe a narrativa por si só já carrega essa função no processo de formação do indivíduo, de modo que a medialidade da música que compõe a narrativa torna o processo automedial, identificado por nós como um processo musicobiográfico.

Em termos nocionais e conceituais, parto do pressuposto de que a musicobiografização ocupa uma posição de articulação da “teoria narrativa”, proposta por Ricoeur (2014, p.160). A questão está posta em duas vertentes: na primeira, voltada para os estudos epistêmicos que envolvem esses dois campos de conhecimento – educação musical e pesquisa (auto)biográfica –, mostrando em que medida a conexão entre sujeitos e música é revelada no processo musicobiográfico, além de tentar lançar luzes sobre as dificuldades vinculadas à relação entre a ação e o agente no campo prático.

Na segunda vertente, voltada para questões práticas, as narrativas propõem, por elas mesmas, a relação entre a ação e seu agente, estendendo assim o campo

da prática, que exige um nível de configuração narrativa. Essa unidade de configuração recorta uma arte – neste caso, a música – que emerge e faz a ligação nessas cadeias de ações. Isso significa que as relações não são lineares, mas de imbricação.

Oras, essa ligação de imbricação só se articula com base no nexo entre os dois campos investigativos e formativos visto que as conexões de ambas são unificadas sob os princípios da significação e da construção de sentidos, que os sujeitos que se relacionam com a música fazem na prática, seja criando, apreciando ou performando. Logo, e pensando com Ricoeur (2014, p.163), “a unidade de configuração constitutiva de uma prática baseia-se numa relação particular de sentido, a expressa pela noção de regra constitutiva”, extraída da materialidade passiva da música, estendendo-se as narrativas (auto)biográficas, reintegrada aqui como musicobiografização.

Convém esclarecer que essa “regra constitutiva”, apropriada por mim de Ricoeur (2014), não é a acrescentada a *posteriori*, mas aquela que reveste o gesto musical de significação. Nesse sentido, a significação decorre da regra a partir do momento em que ela é constitutiva, precisamente, da significação, “do valer como”, abrindo caminho para os atos narrativos-formativos (RICOEUR, 2014, p.163).

Conclusão

No tópico dedicado à problemática da construção da musicobiografização como intriga narrativa, admitimos, com os estudos de Ricoeur (2014), que esse discordante/concordante abrange o espectro de significações de um campo investigativo a outro em que se sobrepõe aquilo que difere e se associa inteiramente, isto é, o que pode ser identificado como educação musical e também como pesquisa (auto)biográfica. O sentido ético, pois, se ajusta à manutenção de um si de tal modo que outrem pode contar um com o outro.

Visto que, nessa perspectiva musicobiográfica, a educação musical conta com o campo da pesquisa (auto)biográfica, é possível proporcionar um modo de contribuir com ações éticas, que geram responsabilidades, diante de outrem. O termo responsabilidade aqui empregado é o mesmo que Ricoeur (2014) utiliza para reunir “as duas significações; contar com..., prestar contas de...”. Ele os reúne acrescentando a ideia de resposta à pergunta: “Ondes estás?, feita pelo outro que me procura. Essa resposta é: Eis-me, resposta que expressa a manutenção de si” (RICOEUR, 2014, p.177). Nessa direção, “a manutenção de si ao caráter”, a intenção foi delimitar a dimensão da musicobiografização como intriga narrativa, fazendo assim a síntese do heterogêneo entre os dois campos investigativos aqui tratados.

Entendemos, pois, que é nessa dimensão da musicobiografização que se situa a identidade narrativa, como diz Ricoeur (2014, p.177), “fica de permeio”, mantendo unida “as duas pontas” dessas áreas de conhecimento. Essa visada dá as características reconhecíveis de uma identidade narrativa em que o “Eis-me” é convocado a fazer essa aproximação dialética. Podemos e devemos, como nos ensina Passeggi (2016), ter uma visão “pos-disciplinar”, mas, como afirma Ricoeur (2014, p.180), “é aqui que estou!”.

Numa filosofia da ipseidade como a de Ricoeur (2014), “é preciso poder dizer que a posse [de um termo nocional – musicobiografização] não é o que importa e sim o engendramento da narrativa como uma dialética do *entre* encontrando a

cumplicidade desse movimento” (auto)biográfico na educação musical, tornando-nos, assim, disponíveis para o outro (RICOEUR, 2014, p.181, grifos e acréscimos meus).

Como dito no preâmbulo, o objetivo principal deste trabalho consistiu em dialogar com a obra de Paul Ricoeur *O Si mesmo como um outro*, especificamente com o sexto estudo, “O si e a identidade narrativa” (RICOEUR, 2014 p.145-181), no qual venho me debruçando ao longo dos últimos cinco anos.

Ao apontar o movimento adâmico de termos nocionais que alguns pesquisadores e pesquisadoras da área da educação musical têm criado para, assim, fazer aproximações com o campo investigativo da pesquisa (auto)biográfica, busquei construir uma dialética para a utilização do termo musicobiografização como intriga narrativa.

Esse movimento (auto)biográfico em educação musical, que tem se fortalecido nos últimos anos com redes colaborativas de estudos e pesquisas, mostra que “o forte no coletivo de uma área”, como nos lembra Jusamara Souza, se dá pela produção, com uma “proposição de mundo, para nele projetar um de meus possíveis mais próximos”, como atesta Ricoeur (2008, p.66).

Meu interesse pelo “mundo da obra” de Jusamara Souza nasce do empenho pela compreensão de um campo investigativo sob a ótica das histórias de vida de pesquisadores e seus desafios epistemológicos. Essa história de vida implicada com a construção de uma área de conhecimento é o que religa um todo mais vasto e dá a esse todo um cenário da educação musical como “pano de fundo”. Esse pano de fundo é feito de “imbricação viva” de todas as histórias vividas umas nas outras. Dito de forma poética, é quando uma história tira a outra para dançar e, de maneira mais lógica e pensando com Ricoeur (2010), é quando as histórias narradas fazem emergir esse pano de fundo, portanto aquele que está implicado emerge também. Assim como cada história nova é compreendida tendo como pano de fundo o patrimônio já estabelecido, entendo também que cada termo nocional adâmico está implicado com campos investigativos também já constituídos.

Diante do exposto, e entendendo que o exercício da construção de um termo nocional, assim como um conceito, influencia na construção de um novo horizonte de possibilidades para o leitor, busco aclarar com o pensamento de Ricoeur (2010, t.3, p.308) que, “quando o leitor incorpora os ensinamentos de suas leituras à sua visão de mundo, para aumentar legibilidade prévia, a leitura é para ele algo diferente de um lugar onde para ele é um meio que ele atravessa”. Logo, acredito que toda compreensão é sempre uma modulação em que os horizontes atuam, neste caso, como um “concordante/discordante” que se produz como meio entre tantos outros entrelaçamentos que possam ser feitos para, assim, construir na “intriga certa legibilidade prévia” desse significado para o campo da educação musical (RICOEUR, 2010, t.3, p.308).

A contribuição do pensamento ricoeuriano à educação musical consiste especialmente nos conceitos que estamos cunhando, fazendo figuras de ligação com as pesquisas realizadas em educação musical em diálogo com a pesquisa (auto)biográfica. Essa “ação em concerto”, para retomar os termos de Hannah Arendt, acontece em teias de relações. Ações que acontecem em rede. É nesse campo do querer viver junto que entra em cena um dos elementos mais fecundos à filosofia ricoeuriana.

Convém lembrar com Alda Oliveira, uma das fundadoras da ABEM, que essa “ação em concerto” tem uma perspectiva ricoeuriana, pois “você não pode conectar os pontos olhando para a frente; você só consegue conectá-los olhando para trás. Então você tem de confiar que os pontos de alguma forma se conectarão no seu futuro com a área” (OLIVEIRA, 2012, p.16).

Penso que a abordagem da pesquisa (auto)biográfica no campo da educação musical é um eixo norteador de uma rede que tem se constituído com estratégias de produção de conhecimento que se encontra em um momento adâmico, mas também de devolutiva social. Estamos conquistando espaços com os efeitos já produzidos pelas pesquisas científicas e formativas em música geradas pelo movimento (auto)biográfico na educação musical. E esse saber-poder-fazer se constitui como uma ação em concerto.

Pelos vinte anos de existência dentro deste campo do conhecimento, estamos agora no momento de contribuir com outras áreas do conhecimento, mostrando com pesquisas o poder da música na composição das narrativas (auto)biográficas, seja ela de forma literal – narrativas com música – ou na automedialidade, em que o sujeito revela de que forma a música está situada em sua vida. Essa, portanto, é uma das maneiras de como o campo da educação musical vê a pesquisa (auto)biográfica e, com isso, intenta contribuir com teorias e metodologias para se pensar a formação musical.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois educadores musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*, Campo Grande, v. 23, n. 45, 2017.

ABREU, Delmary Vasconcelos. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de vida 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. 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.

ALMEIDA, Jéssica. *Biografia música-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ANDRADE, Abah. *Formação do sujeito contemporâneo*. Paul Ricoeur. Uma experiência hermenêutica (A formação do sujeito contemporâneo). [S. l.]: Rubaiyat, 2020. Edição do Kindle.

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

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG (SENPEM), 2., 2002, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.

BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Trad. Teresa Meneses e Alexandre Melo. [S. l.]: Seuil, 1981.

BRAGA, Eudes de Carvalho; ABREU, Delmary Vasconcelos. Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. *Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Photography*. [S. l.]: Centre de Recherche Interuniversitaire Experice, 2019. Disponível em: http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/04/Colo%CC%81quio-Internacional-da-Pesquisa-Bioga%CC%81fica-em-Educac%CC%A7a%CC%83o-Paris-out_2019-1-1.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

FIGUEIRÔA, Arthur S. *A construção de laços com as Escolas Parque de Brasília: Narrativas (auto)biográficas com professores de música*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo C. Barbosa. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

OLIVEIRA, Alda. ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. *Revista da Abem*, v. 20, n. 28, 2012.

OLIVEIRA, Edson B. *Experiência como acompanhadores: a documentação narrativa de três violonistas*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 13 set. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder (auto) transformador. *Praxis educacional*, v. 17, p. 1-21, 2021.

PITANGA, Daniel. *Candeeiro Musical: três histórias de vida em formação com a música e a construção de memórias na cultura popular*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

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*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

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

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. t. 1.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. t. 3.

RICOEUR, Paul. *A simbólica do mal*. Trad. H. Barros e G. Marcelo. Lisboa: Edições 70, 2013 [1960]).

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Trad. Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RIOM, Charlotte Caroline. *Roland Barthes: a música como linguagem do corpo*. *Anais do SEFIM*, v. 3, n. 3, p. 271-282, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/issue/view/6/showToc>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SAFATLE, Vladimir. *Introdução a Jacques Lacan*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMAS, Lilson Peregrine. *Memorial Musicobiográfico: revelando o cerne da docência de música*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOUZA, Jusamara. *Entrevista narrativa*. A história de vida de Jusamara Souza com a educação musical: desafios epistemológicos. Projeto de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – UFPel, Pelotas, 2018.

SOUZA, H. L. G. *Experiências musicais formativas do sujeito com o lugar: construindo caminhos para o ensino de música no IFB-CCEI*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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