

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

JAQUELINE DOS SANTOS MARTINS

**MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
PRÁTICA DOCENTE**

**BRASÍLIA
2023**

JAQUELINE DOS SANTOS MARTINS

**MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

BRASÍLIA

2023

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

MM386m Martins, Jaqueline dos Santos
Memorial Musicobiográfico como Mediação Pedagógica na
Prática Docente / Jaqueline dos Santos Martins; orientador
Delmary Vasconcelos de Abreu. -- Brasília, 2023.
121 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Aula de música. 2. Prática docente. 3. Memorial
formativo. 4. Musicobiografização. I. Abreu, Delmary
Vasconcelos de, orient. II. Título.

JAQUELINE DOS SANTOS MARTINS

**MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
PRÁTICA DOCENTE**

Esta dissertação de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Música” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes da Universidade de Brasília.

Data da aprovação: 09 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu - Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Cecilia de Araújo Rodrigues Torres
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Jessica de Almeida
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho ao meu amado pai,
Celso Martins, que me ensina a cada dia que
quando a música faz parte de nossas vidas
somos mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, obrigada por tudo!

Aos meus amados pais Celso e Rosely, pelo amor e cuidado incondicional.

Ao meu marido Roberto e meus filhos, Isaac e Víctor, meus amores.

Às minhas irmãs Janice e Gizeli, pela parceria de sempre.

À professora Delmary Vasconcelos de Abreu, por me orientar nessa caminhada musicobiográfica.

Às professoras da banca, Maria Cecília Torres, Jessica de Almeida e Maria Isabel Montandon.

Às colegas da disciplina Estágio da Pesquisa.

À equipe gestora da Escola Parque 210/211 Norte.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o memorial musicobiográfico, dispositivo que é fonte de saberes docentes, com potencial para uso na mediação pedagógica, considerando a musicobiografização como processo de formação e compreensão das práticas docentes. O interesse pelo tema surge a partir da necessidade de compreender minhas práticas como docente de música e do desejo de aprimorá-las. As questões que norteiam este trabalho partem do entendimento de que os saberes da experiência, adquiridos ao longo das vivências com a música, influenciam os modos de atuação em sala de aula. Assim, pensando em como tenho trabalhado com os alunos e considerando o lugar que a voz cantada vem assumindo nas aulas, busco compreender minhas práticas. A partir da experiência com a música e do que compreendo com o memorial, me pergunto como poderia refigurar minhas ações. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho consiste em desvelar a musicobiografização como mediação pedagógica na aula de música tendo como desdobramentos específicos compreender o potencial formativo do memorial musicobiográfico e elucidar as práticas musicais como experiência musicobiográfica no exercício da docência de música. Os caminhos metodológicos se definem na aproximação entre a pesquisa (auto)biográfica e o campo da educação musical, sendo adotada a abordagem da pesquisa-ação-formação abarcando como fontes o memorial formativo, a reflexividade narrativa, a formação e a autoformação. O embasamento teórico parte dos estudos de Maria da Conceição Passeggi, com as dimensões do sujeito (auto)biográfico, e Paul Ricoeur, com a teoria da tríplice mimese para o referencial teórico analítico. As contribuições do trabalho consistem na elucidação de abordagens pedagógicas que surgem com a construção do memorial musicobiográfico, que se configura como um material elaborado a partir de um processo reflexivo e formativo, que possibilita a compreensão de saberes da docência e impacta a mediação pedagógica.

Palavras-chave: Aula de música, Prática docente, Memorial formativo, Musicobiografização.

ABSTRACT

This work has as object of study the musicobiographical memorial, a device that is a source of teaching knowledge, with potential for use in pedagogical mediation, considering musicobiography as a process of formation and understanding of teaching practices. The interest in the theme arises from the need to understand my practices as a music teacher and the desire to improve them. The questions that guide this work come from the understanding that the knowledge of experience, acquired throughout the experiences with music, influence the ways of acting in the classroom. Thus, thinking about how I have been working with students and considering the place that the sung voice has been assuming in the classroom, I seek to understand my practices. Based on my experience with music and on what I understand from the memorial, I ask myself how I could refigure my actions. Thus, the main goal of this work is to unveil the musicobiography as pedagogical mediation in the music class and, as specific unfoldings, to understand the formative potential of the musicobiographical memorial and to elucidate the musical practices as a musicobiographical experience in the exercise of music teaching. The methodological paths are defined in the approximation between (auto)biographical research and the field of music education, adopting the research-action-training approach, including as sources the formative memorial, narrative reflexivity, training and self-training. The theoretical basis is based on Maria da Conceição Passeggi's studies, with the dimensions of the (auto)biographical subject, and Paul Ricoeur's theory of triple mimesis for the theoretical-analytical referential. The contributions of the work consist in the elucidation of pedagogical approaches that arise with the construction of the musicobiographical memorial, which is configured as a material elaborated from a reflective and formative process, which enables the understanding of knowledge of teaching and impacts pedagogical mediation.

Keywords: Music Class, Teaching Practice, Formative Memorial, Musicobiographyzation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	19
CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO	19
1.1 As Escolas Parque e as Aulas de Música	19
1.2 O Canto na Aula de Música	25
1.3 Aula de Música e Pesquisa (Auto)biográfica	27
CAPÍTULO 2	31
MEMORIAL (AUTO)BIOGRÁFICO	31
2.1 Aspectos Teóricos	31
2.1.1 O memorial no contexto da pesquisa (auto)biográfica	31
2.1.2 A função do memorial (auto)biográfico	32
2.2 Sobre a musicobiografização	36
2.3 O memorial musicobiográfico	44
CAPÍTULO 3	47
ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 A escrita de um memorial	47
3.2 A configuração do memorial	48
CAPÍTULO 4	53
MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO	53
4.1 Memórias musicais da infância	53
4.2 Estudante de Música	59
4.3 A Música e a Universidade	61
4.4 Profissional da Música	64
4.5 Em busca de aperfeiçoamento	67
4.6 De volta para casa	71
4.7 Construindo um projeto com o canto	73
4.8 Conhecendo minha docência	75
CAPÍTULO 5	80
MEMORIAL COMO FONTE	80
5.1 Análise do Memorial	80

5.1.1 O Sujeito Empírico	82
5.1.2 Sujeito Epistêmico	87
5.1.3 Sujeito Musicobiográfico	91
CAPÍTULO 6	97
MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	97
6.1 Prática: O Pequeno Cidadão na Escola	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

Atuo como docente de música em uma Escola Parque de Brasília, escola que se constitui como de natureza especial e de ensino integral. Ao iniciar minhas atividades como professora de música para estudantes de Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, as interrogações e as curiosidades sobre a infância aguçaram o meu olhar diante do que é ser professora de música em uma escola de educação básica, especialmente, do que é ser professora de alunos dos anos iniciais.

O interesse pela pesquisa surgiu com a busca de aprimoramento das minhas ações em sala de aula, a partir de reflexões sobre os caminhos que venho traçando como professora, principalmente após perceber que, durante as aulas, faço o uso recorrente da voz cantada. Pensando na formação musical e experiências como artista, passei a questionar se em minhas aulas as crianças estavam tendo a oportunidade de aprender e fazer música, e, se, revisitando minha trajetória, seria possível compreender como tenho atuado para poder melhorar a forma de dar aulas.

A experiência em sala de aula e todo o processo de formação com a música se revelaram fundamentais nesse processo de reflexão sobre as práticas docentes. Pensar sobre a própria trajetória é o que leva ao entendimento de como cheguei a ser a professora que sou atualmente, o que molda a forma como atuo com as crianças. O processo reflexivo sobre minhas ações deve ser contínuo, no entanto, permanecer no campo da reflexão não é suficiente, é preciso partir da reflexão para propor ações que aprimorem aquilo que se pratica.

Assim, após sete anos atuando como professora de música para crianças, percebi que havia chegado o momento de compreender e buscar formas de aperfeiçoar minhas práticas docentes. A opção pela realização do Mestrado Profissional se deu a partir desse desejo de aprimoramento, com as reflexões sobre como a experiência com a música se reflete em minhas aulas, impactando as práticas e o dia a dia no âmbito da educação básica, especificamente no contexto da Escola Parque.

Após a aprovação para realizar o mestrado, sob orientação da professora Delmary de Abreu, que lidera o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia – GEMAB, passei a estudar as relações entre a pesquisa (auto)biográfica e a educação musical. Participando das reuniões do grupo de pesquisa e conhecendo autores e autoras como Ricoeur (1994), Larrosa (2002), Josso (2004), Delory-Momberger (2012) e Passeggi (2020), passei a apreender novas teorias e conceitos, percebendo que minha trajetória e processo de formação com a música poderiam servir de ponto de partida para a realização do trabalho final. Assim, caminhando para o entendimento da importância da subjetividade como conhecimento e da experiência como fonte de saberes, percebi a necessidade de revisitar minhas memórias e repensar toda a experiência com a música desde a infância, refletindo sobre minhas práticas como ouvinte, apreciadora, estudante, profissional e professora de música.

Nesse processo de compreensão de mim mesma, também com a finalidade de refletir sobre minhas práticas como docente, comecei a entender o sentido da narrativa como um caminho para a materialização das experiências. Com Larrosa (2015), entendo como experiência todos aqueles acontecimentos que me passam, me tocam e me transformam. No ato de narrar, aquilo que está fora desse tempo se transforma em algo material, ou seja, o acontecimento que existia somente nas minhas memórias passa a existir neste tempo. E essa existência da memória no tempo presente se materializa e se configura quando a narrativa sai da oralidade e passa para a forma escrita, em um processo de configuração que vai se constituindo na ação de escrever. Por entender que as experiências revisitadas são aquelas que considero memoráveis, a opção pela escrita de um memorial se revelou como a mais adequada.

Com Passeggi (2010a), entendo que o memorial se apresenta como uma escrita de si formadora, que promove a aprendizagem a partir da reflexão sobre a experiência vivida. A autora define o memorial de formação, que se constitui num “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (PASSEGGI, 2010a, p. 1). Para demarcar o memorial como escrita acadêmica, a autora propõe o termo memorial (auto)biográfico, definido como “uma escrita

institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2010b, p. 21).

A partir das proposições da autora com relação ao uso do memorial como escrita acadêmica e percebendo o potencial do memorial como dispositivo de compreensão de mim mesma e de minhas práticas docentes, entendo que a escrita do meu memorial (auto)biográfico me leva a entender e refletir sobre o momento atual de minha carreira como docente, devendo abarcar todo meu processo de formação, minhas experiências pessoais e profissionais com a música. Além disso, a ênfase reflexiva e autocrítica em relação aos acontecimentos que constituem minha trajetória pessoal deve se dar a partir do entendimento da importância que os fatos narrados assumem nesse processo de compreensão da minha história.

Neste processo de materialização das minhas memórias, me vejo diante de uma escrita em que minha formação com e pela música desempenha o papel determinante da narrativa. Entendendo com Ricoeur (2006) que compreender é compreender-se diante do texto, minha própria experiência materializada vai se constituindo como sujeito de pesquisa, tornando minhas práticas meu objeto de investigação. Nesse sentido, Abreu (2017a) nos diz que

O conhecimento que se faz pelas narrativas de si torna sua própria história um objeto de investigação, extraindo saberes para si e para o outro, fazendo o registro dessa construção histórica para evidenciar acontecimentos que o formaram nos contextos históricos, sociais, culturais e, neste caso, músico-educacionais (ABREU, 2017a, p. 209).

Partindo do entendimento de que os saberes da experiência, "experiência narrada sob o prisma da aprendizagem, que se materializa em ações, saber-fazer, em técnicas, em escolhas diárias, que caracterizam identidades" (JOSSO, 2004), são os saberes adquiridos ao longo da vida e que influenciam meus modos de atuação, jeitos de ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagens, foram surgindo as questões que norteiam esse trabalho. Assim, passei a refletir sobre como tem sido minhas aulas de música, pensando no lugar

que a voz cantada vem assumindo em minhas práticas e me perguntando o que essas práticas docentes têm proporcionado aos alunos.

Com o intuito de aperfeiçoar minhas práticas docentes e ampliar possibilidades de atuação, considerando aquilo que sei e pratico em sala de aula, busco revisitar as estratégias e abordagens que tenho utilizado nas aulas de música, vislumbrando novas possibilidades que podem surgir a partir da escrita do memorial, a partir do que compreendo com minha prática. Considerando minha experiência com a música, como violista, cantora e professora, e a partir de como vou compreendendo a mim mesma diante do texto, me pergunto como poderia aprimorar minhas ações, pensando em estratégias de ensino de música para uso nas aulas da Escola Parque.

Com essas questões, vejo que a escrita do memorial como materialização de experiências pode ajudar o professor a refletir e rever suas práticas, contribuindo para pensar em novas formas de agir. São as micro ações e o que é constitutivo da experiência do professor que possibilitam o poder-fazer avançar em propostas e novas abordagens para as aulas. Entendo que a mediação pedagógica se constitui neste lugar da prática pedagógica, onde ocorre a troca, a interação entre professor e aluno, quando o professor se coloca como um meio de aproximação entre o conteúdo e o aprendiz.

Como a realização deste trabalho se dá a partir da construção de um memorial formativo em que a música desempenha um papel determinante, entendo que é pertinente a escrita de um memorial (auto)biográfico realizado a partir do campo investigativo da música. Nesse sentido, com a intenção de dar destaque para o campo epistemo-empírico da música, se utiliza o termo nocional musicobiografização, apontado pela primeira vez em 2017 e descrito como um conjunto de “processos que indicam, na formação-ação em educação musical, instrumentos terminológicos e nocionais apropriados para a biografização do sujeito com música” (ABREU, 2017, p. 101). Assim, a partir desse entendimento, para este trabalho está sendo construído um memorial musicobiográfico, ou seja, um memorial (auto)biográfico com foco na música.

Considerando o que pretendo fazer e com que finalidade, o objetivo principal deste trabalho consiste desvelar a musicobiografização como mediação pedagógica na aula de música, tendo como objetivos específicos compreender

o potencial formativo do memorial musicobiográfico e elucidar as práticas musicais como experiência musicobiográfica no exercício da docência de música.

Partindo da reflexão sobre minha docência para propor ações que aprimorem aquilo que tenho praticado, observo que tanto a fase de escrita como a revisita ao memorial contribuem nesse processo de transformação das práticas. Durante a escrita vou revisitando meus modos de aprender, compreendendo meus modos de agir e minhas referências de fazer docente. Já o processo de análise possibilita visitar as práticas com um olhar diferenciado, considerando o conhecimento e a experiência, o que possibilita pensar o que deve ser continuado, aprimorado e transformado. Desse modo, se evidencia o potencial formativo do memorial de apresentar possibilidades de ação docente que foram geradas na prática da sala de aula e refiguradas a partir da reflexão, configurando uma mediação pedagógica pensada a partir da musicobiografização.

Com relação aos caminhos metodológicos da pesquisa, entendendo que com a pesquisa (auto)biográfica poderia encontrar formas de alcançar respostas às minhas inquietações sobre como tenho atuado, como me tornei a professora que sou e como minha experiência com a música tem influenciado minha atuação, foi definida a abordagem de “Pesquisa-ação-formação”, que contribui no processo de abertura do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo com técnicas que apostam na legitimidade do sujeito de refletir sobre a construção de sua vida (PINEAU, 2006). A abordagem, que segundo Passeggi (2016) também é fortalecida com o reconhecimento da experiência adquirida no mundo do trabalho, abarca as mais diferentes fontes relacionadas ao campo investigativo da pesquisa (auto)biográfica: memorial formativo; reflexividade narrativa; formação e autoformação; ações que se materializam em diferentes formatos e que dialogam com a metodologia da “Documentação Narrativa” (SUAREZ, 2015).

A metodologia adotada compreende primeiramente a elaboração de um memorial, como explica Passeggi (2010b), com ênfase reflexiva, crítica e histórica com relação aos fatos que constituem minha trajetória pessoal. Segundo a autora, a concepção do memorial formativo a partir do memorial

(auto)biográfico pode ser entendida como uma escrita na qual “a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional” (PASSEGGI, 2010b, p. 21).

O memorial formativo (auto)biográfico possibilita uma volta aos acontecimentos do passado com o fim de desenvolver um relato em que a memória passa por processos de ressignificação, e possibilita enxergar com mais clareza fatos e acontecimentos que marcaram minha trajetória e exercem influência direta sobre o fazer docente. Para entender a influência da música na minha história, se faz necessária a construção de um memorial com ênfase na música, musicobiográfico, no qual se entende que a reflexão crítica se dá a partir da formação e trajetória com a música.

Com esta introdução, é realizada a apresentação do trabalho, que conta ainda com seis capítulos e referências bibliográficas. No primeiro capítulo, são apresentados alguns trabalhos realizados sobre Escolas Parque e que contribuem na construção do meu objeto de estudo. Também são apresentados trabalhos que me ajudaram a delimitar o tema e que se aproximam das áreas de interesse da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento aspectos teóricos do memorial (auto)biográfico e da musicobiografização. Trazendo conceitos e funções do memorial, são apresentadas as dimensões do sujeito (auto)biográfico aqui designado musicobiográfico e que fundamentam o processo de análise do memorial. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos caminhos metodológicos e do processo de escrita do memorial musicobiográfico. No quarto capítulo é apresentado o meu memorial, concebido como um produto que é o registro da minha musicobiografização.

No quinto capítulo é realizada a análise do memorial em diálogo com a literatura. A partir da experiência e do conhecimento, se revela a dimensão do sujeito musicobiográfico, sendo revelados na narrativa modos de pensar a prática considerando o processo de musicobiografização. No sexto capítulo, são apresentadas considerações e exemplos práticos da musicobiografização como mediação pedagógica para a aula de música.

Nas considerações finais são apresentadas as contribuições do trabalho destacando o caráter formativo do memorial, que permite ao professor refletir e

refigurar suas práticas a partir de narrativas e escritas de si, e da musicobiografização, que permite a compreensão de si por meio da música e se revela um instrumento para a mediação pedagógica na sala de música.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 As Escolas Parque e as Aulas de Música

Trabalho como professora de Escola Parque desde 2014, quando assumi o cargo de professora de música efetiva Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após a realização de concurso público. Em 2015, quando pude optar por obter uma lotação definitiva em uma escola específica, decidi continuar atuando na escola em que estava e, após passar por processos de remanejamento com comprovação de habilidades específicas para ter constatada minha aptidão para trabalhar com estudantes de ensino fundamental I, em 2016 fui lotada de forma definitiva na Escola Parque da 210/211 Norte.

Entendendo que meu projeto de pesquisa seria desenvolvido nesse contexto, durante o processo de construção do objeto de estudo, pensei primeiramente em buscar por pesquisas já realizadas cuja temática abarcasse as Escolas Parque. Desse modo, encontrei no trabalho de Freitas e Wiggers (2020) um estudo sobre a produção acadêmica relacionada com as Escolas Parque, que aponta 26 pesquisas realizadas entre 1970 e 2017 e que abrangem temáticas diversas, como artes e suas linguagens, o sistema educacional do Distrito Federal, educação do corpo, arquitetura escolar, educação e tecnologia, além de trabalhos de caráter multidisciplinar.

Pensando especificamente sobre e o ensino de música nas Escolas Parque, considero importante destacar que há trabalhos que versam sobre temas como ensino de instrumentos, criatividade e uso de tecnologia (BEZERRA, 2014; MARTINS, 2011; XAVIER, 2013). Também destaco o trabalho de Gonçalves (2020), que apresenta propostas pedagógicas para aula de música, inclusive já considerando as especificidades inerentes ao ensino de música no contexto da escola integral. Nesse sentido, a autora destaca a escassez de literatura referente ao ensino de música no contexto da educação integral.

Buscando trabalhos relacionados com as Escolas Parque e que também pudessem contribuir no meu processo de aproximação com a pesquisa

(auto)biográfica, vale destacar os trabalhos de Figuerôa (2017), Correa (2018), Marques (2016) e Simas (2021). Por tratar de temas como a história de vida de professores de música que atuam na Escola Parque (FIGUEIRÔA, 2017), práticas pedagógico-musicais e saberes docentes de professores de música da Escola Parque (CORREA, 2018), narrativas de crianças sobre a aula de música na Escola Parque (MARQUES, 2016) e compreensão da constituição do cerne da docência de música a partir da musicobiografização, em um estudo realizado com professores de música da Escola Parque (SIMAS, 2021), penso que estes trabalhos são relevantes porque avançam em estudos que relacionam a pesquisa (auto)biográfica e a educação musical realizada nas Escolas Parque.

Traçando um breve histórico sobre as aulas de música nas Escolas Parque em Brasília, começamos pela idealização da escola, que se deu na década de 1950. Segundo Martins (2005), a ideia da criação da Escola Parque surgiu na Bahia, como uma proposta de Anísio Teixeira para a criação de uma escola de educação integral que pudesse oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes. O educador baiano, que acreditava na educação integral do ser humano, foi o idealizador do plano educacional de Brasília, planejando que a educação primária na nova capital fosse realizada em dois turnos. Assim, em um turno os estudantes estariam nas Escolas Classe e no turno contrário estudariam nas Escolas Parque com aulas de artes e educação física. Segundo a autora, Anísio Teixeira esperava que nas Escolas Parque fossem promovidos o desenvolvimento artístico, físico e recreativo dos estudantes.

Na capital federal, a Escola Parque formaria parte de um complexo educacional, tendo como referência o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que oferecia educação integral e profissionalizante em um bairro carente localizado em Salvador, na Bahia. A princípio, foram planejadas vinte e oito Escolas Parque para a região do Plano Piloto, região central da nova capital desenhada por Lucio Costa. Martins (2005) destaca que o plano de construção se estenderia a toda a área do Distrito Federal, compreendendo as cidades-satélites e proporcionando a democratização da educação de qualidade. Assim, em 16 de maio de 1960 foi inaugurada a primeira unidade Escola Parque, no Plano Piloto, na área situada entre as quadras 307 e 308 Sul.

Segundo Bezerra (2014), em 1975 o documento “A experiência da Escola-Parque em Brasília”, da Secretaria de Educação e Cultura – FEDF aponta que as aulas de música foram incluídas no programa de artes a ser oferecido pelas Escolas Parque, em obediência às exigências previstas na Lei nº. 5.692/1971, que em seu artigo sétimo incluía a obrigatoriedade da inclusão da educação artística nos currículos das escolas primárias e secundárias. Assim, no âmbito da educação musical oferecida na Escola Parque, o aluno poderia optar por: aula de iniciação musical, apreciação musical, banda rítmica, canto orfeônico e dança folclórica. Dentro da técnica instrumental, as opções eram: flauta doce, clarineta, oboé, violino, violoncelo, trompete, trombone e trombone com vara (BEZERRA, 2014).

Ao se incluir a música como disciplina da Escola Parque, se fazia menção ao ensino de canto orfeônico no âmbito da educação musical e para atuar nessas aulas, os professores tinham que comprovar formação específica em música. Segundo Marques (2016), para integrar o quadro docente da primeira Escola Parque de Brasília, houve seleção de professores por meio de concurso público. Vale destacar que na década de 1970 a formação de muitos professores de música ainda era aquela que havia sido oferecida pelas aulas de canto orfeônico escolar e pelo Conservatório de Canto Orfeônico, conforme idealizado por Villa-Lobos.

A Escola Parque da 307/308 Sul foi a única em funcionamento durante quase duas décadas, já que a construção das demais Escolas Parque demorou a ser concretizada. Em abril de 1977 foram inauguradas as Escolas Parque da 313/314 Sul e da 303/304 Norte. Em 1980, a Escola Parque da 210/211 Norte, e, em 1992, a Escola Parque da 210/211 Sul. Na última década foram inauguradas novas unidades fora do plano piloto que também foram chamadas de Escolas Parque. Apesar de não seguirem as mesmas propostas das escolas originais, as novas escolas também são inspiradas na concepção de educação integral pensada por Anísio Teixeira. Assim, temos a Escola Parque Anísio Teixeira, na Ceilândia, e a Escola Parque da Natureza, em Brazlândia, inauguradas em 2014, e a Escola Parque da Natureza e Esporte, no Núcleo Bandeirante, inaugurada em 2022.

Apesar de continuar seguindo os princípios de Anísio Teixeira no que diz respeito à importância de se ter professores especialistas no seu quadro de professores (MARTINS, 2005), na atualidade, muitos professores que atuam na área de música nas Escolas Parque não possuem formação específica, o que muitas vezes dificulta o desenvolvimento da educação musical escolar. Segundo Bezerra (2014), nas duas Escolas Parque pesquisadas pela autora em 2013, havia 17 profissionais em atuação na área de música, dos quais somente 5 tinham formação superior em Música. Em sua pesquisa, Marques (2016) destaca que em 2015 as Escolas Parque de Brasília atendiam um total de 11.963 alunos, e de um total de 43 vagas para professores de música disponíveis, 22 professores eram habilitados em música e 21 eram professores com habilitação em outras áreas.

Houve um esforço de professores nos últimos anos no sentido de exigir que as vagas de artes fossem ocupadas por profissionais habilitados nas áreas específicas (artes visuais, artes cênicas e música), principalmente após a publicação da lei 11.789/08, que estabelecia que conteúdos de música fossem incluídos obrigatoriamente nas escolas a partir de 2011. O último concurso público realizado com vagas destinadas às áreas específicas, do qual participei e fui aprovada, ocorreu em 2013 e ainda existem professores de outras áreas de artes ocupando vagas específicas de música. Nesse sentido, Correa (2018), considera em sua pesquisa que é fundamental o reconhecimento efetivo da formação e capacidade dos professores que são licenciados em música, sendo necessário dar visibilidade à luta do professor de música para que seja (re)afirmado seu papel como o profissional capacitado para dar aulas de Música.

Atualmente, as Escolas Parque são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como Escolas de Natureza Especial, que são unidades escolares com um tipo de atendimento diferenciado daquele oferecido nas Escolas Regulares da rede pública de ensino. Além disso, as Escolas Parque são consideradas escolas de educação inclusiva, atendendo à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do Direito à Diversidade, lançada em 2008, e à convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio de emenda constitucional e que assegura sistemas educacionais

inclusivos em todos os níveis. Para proporcionar condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiências, transtornos gerais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, foram criadas salas de recursos, destinadas a organizar o acesso desses alunos ao ensino especializado proporcionado nas Escolas Parque. Atualmente, essas salas estão desativadas nas Escolas Parque, sendo a equipe pedagógica da Escola Parque e a sala de recurso das Escolas Classe responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência ou algum diagnóstico comprovado.

Segundo o disposto no Regimento Escolar Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental, com atendimento especializado e integrando o currículo das Escolas Classe, ampliando a capacidade crítica, criativa e expressiva dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019). Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal lançou as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com base na proposta de educação integral em tempo integral elaborada por Anísio Teixeira, e as Escolas Parque passaram a formar parte da rede integradora do ensino integral.

Em razão das constantes mudanças nas políticas públicas na área da educação, o funcionamento das Escolas Parque mudou muito ao longo dos anos. A partir do ano 2017, as Escolas Parque passaram a fazer parte da rede integradora do ensino integral, e o acesso às aulas passou a ser restrito às escolas escolhidas de acordo com os critérios de vulnerabilidade social e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, segundo o Programa Novo Mais Educação. Assim, as Escolas Parque passaram a atender a poucas escolas, e o atendimento aos alunos passou a ser diário, no contra turno da Escola Classe, devendo o professor acompanhar o aluno durante o almoço, escovação de dentes e momentos de descanso. Conforme afirma Gonçalves,

“repentinamente, a função do professor adquiriu novos contornos” (GONÇALVES, 2020, p. 23).

Na Escola Parque da 210/211 Norte, onde atuo com lotação definitiva desde 2016, os alunos, inseridos no sistema de ensino integral, têm aulas de artes visuais, música, teatro, educação física e promoção de hábitos saudáveis, que abarca os momentos de transporte entre as Escolas, momentos de alimentação, higiene pessoal e descanso. No turno contrário os mesmos alunos vão para a Escola Classe, onde têm as outras aulas que compõem o currículo da educação básica.

As aulas de música, ministradas por professores com e sem formação em música, são realizadas basicamente por meio de práticas de conjunto, jogos e brincadeiras musicais em turmas inclusivas, sempre favorecendo a interação entre os alunos em um ambiente lúdico. A musicalização também se dá por meio de oficinas de instrumentos, o que muitas vezes é dificultado pela falta de instrumentos musicais para todos os alunos e pela precária manutenção dos instrumentos disponíveis.

O fazer pedagógico da Escola Parque da 210/211 Norte busca por novas formas de ensino e utilização de materiais diversos que proporcionem a aprendizagem. As metodologias utilizadas se fundamentam nos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tais como as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2018) e “Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2018), focando na progressão continuada, na construção de um processo educativo ininterrupto, capaz de incluir e oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes.

Considerando a Escola Parque como a parte da rede integradora responsável por aulas de artes, de educação física e de promoção de hábitos saudáveis, incluindo momentos de alimentação e descanso, podemos dizer que a escola funciona como principal lugar de socialização dos alunos. Por concentrar atividades que lidam com o físico e com o emocional dos alunos, na Escola Parque ocorrem interações sociais e aprendizagem prática sobre solução de conflitos, são desenvolvidos valores como atitude, cooperação, respeito ao próximo, disciplina e concentração.

No contexto da educação integral, os alunos passaram a ter duas ou três aulas de música por semana. Nas minhas aulas, tenho utilizado instrumentos musicais de percussão, violino, viola, teclado, flauta-doce e principalmente a voz cantada. Tenho cantado com os alunos, ensaiando músicas para apresentações e participações em projetos, sempre tentando trazer aspectos técnicos para um aprimoramento na expressão da voz, considerando minha experiência com o canto, como aluna, professora e cantora profissional. Também usamos a voz em brincadeiras cantadas que objetivam o aprendizado musical de forma lúdica, entendendo que a ludicidade é fundamental no universo infantil.

1.2 O Canto na Aula de Música

A produção acadêmica relacionada com o ensino de música nas escolas de educação básica é muito abrangente. Desse modo, decidi realizar buscas por trabalhos relacionados com o uso da voz cantada na escola, o que revelou a existência de muitos trabalhos sobre atividade coral infantil e infanto-juvenil, além de propostas de atividades relacionadas com práticas cantadas e ensino de canções para crianças.

Pensando em uma aproximação ao que tenho praticado em sala de aula, destaco o trabalho de Mateiro, Egg e Vechi (2014), que contribui para pensar sobre a relevância do canto na escola, revelando que atividades cantadas frequentemente figuram nos planejamentos dos professores. As autoras apresentaram um levantamento de publicações sobre as práticas de canto realizadas nas escolas de educação básica entre os anos de 1987 e 2012. Encontrando 93 artigos que versam sobre o tema, as autoras destacam nove trabalhos, apontando que o uso do canto na escola aparece como uma primeira opção dentro do planejamento das aulas de música e como segunda opção, complementando outras atividades musicais. As autoras também destacam a escassez de pesquisas dedicadas à técnica e à didática relacionada com a prática do canto nas escolas.

Entendo que atentar às questões técnicas indispensáveis à prática do canto é um requisito importante para se manter a qualidade das atividades cantadas na escola. Nesse sentido, destaco o trabalho de Melleiro (2018), que

aborda temas importantes para a realização de atividades cantadas com crianças. Pensado para o preparo vocal de coros infantis e produzido após o levantamento citado anteriormente, o trabalho abarca assuntos que são essenciais quando se pensa no uso da voz e do canto na aula de música, como postura, respiração, ressonância, articulação, extensão vocal e afinação, trazendo propostas pedagógicas com técnica vocal para crianças.

Outro trabalho que considero importante destacar é o de Gaborim e Egg (2018). Partindo do entendimento de que cantar é uma atividade que pode ser realizada por todos, as autoras apresentam técnicas e exercícios, pensados com o intuito de melhorar a qualidade do canto realizado nas escolas. De acordo com as autoras, a canção representa um recurso importante nas atividades da educação básica e são apresentadas atividades voltadas para professores que não têm domínio técnico do canto e desejam cantar com seus alunos.

Apesar de atuar no ensino fundamental I, entendo ser importante conhecer abordagens adotadas na educação de crianças pequenas que também utilizam a voz cantada porque as crianças que chegam da educação infantil habituadas à realização de atividades com música na rotina pré-escolar têm participado das aulas com mais interesse em aprender música. Com relação a esse tema, destaco a pesquisa de Egg (2016), que apresenta um estudo sobre as atividades cantadas no contexto da educação infantil, onde o ensino de canções ocorre como parte das rotinas escolares e também como um facilitador na adaptação das crianças ao ambiente escolar. Com o trabalho citado, percebo similaridades em muitas das atividades que realizamos com as crianças do primeiro ano, já que assim como na educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental o uso de canções facilita a adaptação das crianças à rotina da Escola Parque.

Com relação a propostas de atividades, encontrei na revista *Música na Educação Básica* diversos artigos que remetem ao canto na prática docente. Por considerar que são inovadores e criativos, pensando nos aspectos que se aproximam daqueles considerados nos processos de musicobiografização, destaco dois artigos de Andrade (2019, 2022). No primeiro, que remete à transformação da lagarta em borboleta, a autora apresenta possibilidades de ampliação das modalidades do fazer musical a partir do canto, permitindo ao

aluno vivenciar a construção melódica, expressar-se musicalmente com compreensão e realização artística para vivenciar o fruto do equilíbrio entre o sentimento e a racionalidade. Em seu segundo artigo, que remete à canção "Nuvem Branquinha" (Edgard Poças e Rodolfo Stroeterda), a autora apresenta um criativo projeto com o canto que, a partir da imagem da nuvem branquinha, inclui contextualização e vivência musical, considerando os componentes curriculares de arte previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Considero que os artigos citados, pela forma como é abordada a prática de canto com as crianças, servem de inspiração para a elaboração de atividades pensadas com a intenção de promover a musicobiografização.

Por fim, considero muito importante destacar o trabalho de França (2017), que realiza uma aproximação entre a prática de canto na educação básica e a possibilidade de se conectar a percepção da música à percepção da vida, uma aproximação que entendo como indispensável nos processos de musicobiografização. No artigo, a autora trata da relação que existe entre música e sentimento, trazendo propostas que buscam levar à construção de conhecimento musical considerando os significados que os repertórios escolhidos adquirem e as possibilidades de compartilhamento da experiência musical.

1.3 Aula de Música e Pesquisa (Auto)biográfica

Pensando no dia a dia da sala de aula na Escola Parque, vendo que muitos professores de música e de outras áreas também optam por cantar com as crianças, algumas vezes tive a impressão de que o uso da voz cantada parecia exercer a função de preencher um espaço, talvez pela falta de instrumentos musicais disponíveis ou inviabilidade de realizar outras expressões artísticas. Por cantar parecer ser algo natural e simples, mais “fácil” e corriqueiro, para compreender minha atuação como professora que usa o canto como instrumento para dar aulas de música passei a questionar o que me levou a usar a voz cantada nas aulas e entendi que seria necessário refletir sobre como tenho feito isso.

O uso da voz cantada na escola suscita questões importantes como por exemplo: escolha de repertório e sua finalidade, com atenção à extensão e tonalidade da música; pensar na correta projeção da voz, na afinação e na expressividade; decidir sobre o uso ou não de acompanhamento. Pensar nos alunos cantando junto com gravações conhecidas, em tonalidades inadequadas e muitas vezes dando mais ênfase aos gestos que representam as letras das músicas que a questões musicais propriamente ditas me fez refletir sobre minhas próprias práticas, sobre minhas escolhas e sobre o que os alunos têm aprendido em minhas aulas.

Passei a questionar se minha atuação tem proporcionado alguma experiência com a música e qual seria a visão das crianças sobre minhas aulas. Assim, finalizando a busca por trabalhos que pudessem contribuir para a pesquisa, procurei por trabalhos em que pudesse encontrar uma aproximação entre a aula de música na educação básica e a subjetividade característica da pesquisa (auto)biográfica.

Nesse sentido, entendi a curiosidade acadêmica de Marques (2016), que levou a autora a buscar nas crianças as respostas às suas inquietações sobre suas práticas docentes. Utilizando abordagens da pesquisa (auto)biográfica, com rodas de conversa e narrativas infantis, a autora se descobre na pesquisa narrativa, em um processo que me levou a pensar minha pesquisa nesse campo. A pesquisa com crianças das Escolas Parque contribuiu para a própria formação docente da autora, ampliando sua compreensão sobre suas formas de ensinar música, possibilitando uma refiguração de suas práticas em sala de aula. A escuta das narrativas (auto)biográficas das crianças no sentido de compreender a visão das crianças sobre sua condição de aprendizagem nas aulas de música na Escola Parque levou a autora à reflexão, e constatar que não escutava as crianças a fez refletir sobre suas práticas pedagógicas (MARQUES, 2016).

Colaborando com minha aproximação ao campo da pesquisa (auto)biográfica, com Figuerôa (2017) apreendi a dimensão do sujeito (auto)biográfico na figura do professor, ao religar o sujeito racional e o sujeito da experiência. Segundo o autor, na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, ao realizar narrativas da própria história, as memórias acionadas pelas lembranças são formativas, levando a compreensões do próprio processo de

biografização, entendido como o processo que permite ao sujeito reinterpretar os acontecimentos da vida em um novo enredo, reinventando-se (PASSEGGI, 2017).

Pensando na necessidade de aprimorar minhas práticas, vi nos estudos de Correa (2018), outro caminho de aproximação à pesquisa (auto)biográfica. O autor investigou as práticas pedagógico musicais e os saberes docentes de professores de música da Escola Parque, utilizando a abordagem da “Documentação narrativa” (SUAREZ, 2015). O trabalho foi realizado por meio do memorial formativo, que permitiu ao autor compreender a si mesmo na docência e as experiências dos professores que participaram da pesquisa. Os participantes redigiram artigos sobre suas experiências na docência, trazendo amostras de atividades pedagógico-musicais e demonstrando modos de ensinar música e seus resultados. Para Correa (2018), a construção do conhecimento musical e pedagógico-musical a partir da escrita do próprio memorial formativo o ajudou a pensar práticas docentes de música para escolas de educação básica.

Minha última e talvez mais importante aproximação à pesquisa (auto)biográfica se deu com o trabalho de Simas (2021). Como participante do Projeto de Extensão “A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”, instituído no âmbito do PPG-MUS do Departamento de Música da UnB, sob responsabilidade da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, comecei a construção de um memorial musicobiográfico, entendido como memorial de formação com e pela música. Com as discussões surgidas no processo, pude compreender que um memorial poderia vir a ser o produto da materialização das minhas experiências com a música, com o qual poderia demonstrar meus modos de ensinar e do qual poderia extrair novas abordagens pedagógicas, num processo de refiguração das minhas práticas. Em seu trabalho, o autor discute o potencial do memorial musicobiográfico como instrumento capaz de revelar o cerne da docência, entendido como o lugar interior de onde emergem os “saberes da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Considerando os trabalhos citados, realizados no âmbito da Escola Parque e no campo de pesquisa (auto)biográfica, pude confirmar que a

abordagem seria a mais adequada para a realização do meu trabalho, que se propõe a responder a questões relacionadas com minha atuação docente e apontar estratégias docentes com potencial para construir conhecimento musical. Pensando na necessidade constante de reflexão e compreensão das práticas, entendo que os trabalhos de Correa (2018), com foco no potencial do memorial formativo, e Simas (2021), com foco no registro do processo de musicobiografização, me ajudaram a delimitar meu tema de pesquisa, configurando meu trabalho no campo (auto)biográfico em forma de memorial musicobiográfico.

CAPÍTULO 2

MEMORIAL (AUTO)BIOGRÁFICO

2.1 Aspectos Teóricos

2.1.1 O memorial no contexto da pesquisa (auto)biográfica

O termo memorial, advindo do latim *memoriale*, e designando “aquilo que faz lembrar”, pode ser utilizado em diversas áreas de conhecimento, fazendo referência a monumentos ou acontecimentos passados. Segundo Passeggi (2010b), a acepção de memorial que interessa à pesquisa (auto)biográfica é a que faz referência à escrita acadêmica, já que com esse sentido, o memorial faz parte dos termos científicos.

Escrita de si institucional que vem se construindo e modificando no processo de transformação do ensino superior no Brasil, o memorial foi instituído na universidade brasileira nos anos 1930, como requisito para ingresso e ascensão na carreira no magistério superior (PASSEGGI e SOUZA, 2017). Nos anos 1990, passou a ser estabelecido como prática pedagógica e documento de avaliação (PASSEGGI, 2010a). Assim, o memorial tem se configurado em duas dimensões, avaliativa e formativa, sendo destacado seu potencial como procedimento de autotransformação, em uma perspectiva de reflexão sobre a prática.

O termo memorial (auto)biográfico é proposto por Passeggi (2010b) para designar o memorial como uma escrita acadêmica, na qual a pessoa que escreve reflete criticamente sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e sua trajetória, objetivando situar-se no agora e projetar-se em devir. Nesse sentido, a autora distingue duas modalidades, o memorial acadêmico, que surge sob forma de narrativa reflexiva sobre a trajetória profissional e intelectual de professores e pesquisadores, e o memorial de formação, escrito durante um processo de formação, com acompanhamento de um professor formador. Vale destacar que ambas as modalidades são formativas para o autor do memorial, tanto no processo de escrita como no processo reflexivo que ocorre com a leitura

do memorial, uma vez que as narrativas de si dão sentido ao que constitui o sujeito, gerando compreensões e entendimentos sobre o que se é e o que se pode ser (PASSEGGI, 2016).

Buscando contemplar as duas modalidades e sem a intenção de esgotar possibilidades, o memorial (auto)biográfico é, portanto, definido como uma “escrita acadêmica pela qual o autor faz uma reflexão crítica sobre seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2010b, p. 27). Para a autora, o que garante o êxito na escrita de um memorial (auto)biográfico é a exploração de seu potencial formativo, quando quem narra se deixa envolver, em uma reflexão ética sobre seu percurso profissional e em um encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesmo enquanto profissional (PASSEGGI, 2010a, p. 4).

2.1.2 A função do memorial (auto)biográfico

Ao pensar sobre a função do memorial (auto)biográfico, escrita de si reflexiva que leva em consideração a trajetória de formação do professor, entendo que essa escrita pode desempenhar um papel determinante no processo de avaliação e transformação das próprias práticas. O memorial revela trajetórias e histórias, e no seu processo de construção, às vezes é necessário revisitar acontecimentos que parecem ter pouco significado, mas que, ao serem narrados, evidenciam questões que podem determinar a forma de atuar em sala de aula.

A escrita de um memorial exige a reflexão sobre todo o caminho percorrido durante a construção de conhecimento que leva à internalização dos conceitos que fundamentam a atuação docente. Com a materialização desse exercício narrativo de reflexão, na forma de memorial (auto)biográfico, é possível ter em mãos uma ferramenta, fonte de saberes, com potencial para operar mudanças e aprimorar a minha atuação como professora de música.

Mantendo o foco na experiência formativa, a escrita do memorial leva a um processo de autocrítica das próprias memórias. Segundo Delory-Momberger (2006), por meio do memorial, quem narra se (auto)avalia e constrói interpretações e considerações sobre sua trajetória racional e profissional, em um espaço de formação do sujeito. Nesse sentido, é possível entender o

memorial (auto)biográfico como um dispositivo formativo, uma escrita realizada de forma analítica, crítica e autônoma, por permitir ao narrador a livre decisão sobre o que deseja partilhar e como deseja fazê-lo. Centrado nas vivências e experiências pessoais e profissionais do autor, o memorial assume também a função de ferramenta de autoavaliação para a pessoa que narra, o que evidencia seu potencial formativo.

A escrita do memorial também tem a função de revelar uma identidade do autor que surge nesse processo de biografização, quando a pessoa que narra não pode mudar os acontecimentos, mas pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 8). Segundo Passeggi (2010b), depois de concluído, o memorial ressurgue sob a forma de uma "viagem", em que o narrador sai em busca de si mesmo e após travar batalhas e correr riscos, reinventando-se, pode chegar ao final do percurso e afirmar "Este aqui sou eu!". A autora infere que o eu que emerge da escrita (auto)biográfica se trata de uma identidade específica que podemos chamar de "identidade narrativa" (PASSEGGI, 2010b, p. 34).

A partir da compreensão da identidade que emerge do memorial, podemos chegar ao conceito da reflexividade narrativa, que compreende os processos de formação que se realizam mediante a interpretação da linguagem, para dar sentido às experiências vividas e narradas, e pela textualização, com a materialização do texto que organiza narrativamente os acontecimentos da própria história, no processo de autobiografização (PASSEGGI, 2020). A reflexividade narrativa compreende a face reflexiva de quem narra, o poder da autoformação e da reinvenção de si (PASSEGGI, 2010b), sendo necessário considerar três movimentos nesse processo: o retrospectivo, voltado para o passado; o prospectivo, que se projeta em devir, e o inspetivo, que se realiza no presente (PASSEGGI, 2020).

Convém salientar que, para que esses três movimentos aconteçam, partimos sempre do presente, de uma indagação, problematização, reflexão pela qual queremos nos projetar olhando para o passado com interesse em projetar o futuro. É no sentido de perceber aquilo que nos tocou, e se constitui como ação no mundo e, nesse ato incoativo, a ação iniciada tende a ser uma recordação referência para prospecções, ajustes, mudanças, aprofundamentos ou outras

situações que queremos configurar para, assim, refigurar os horizontes de abertura que estas nos dão.

Segundo Passeggi (2020), é no ato de narrar que o sujeito se concebe, se percebe em auto(trans)formação, encadeando e organizando temporalmente acontecimentos do passado, do presente e projetando o futuro, em constante avaliação e inspeção de si mesmo, sobre o que pode ocorrer durante a narração, o que surge, o que poderia ter acontecido ou poderá acontecer. A reflexividade narrativa, representando a face reflexiva do eu que surge com a escrita do memorial considera a subjetividade de quem narra, realizada em três dimensões denominadas sujeito empírico, sujeito epistêmico e sujeito (auto)biográfico.

Considerando o potencial do memorial no sentido de fazer emergir o eu da identidade narrativa, podemos entender a partir dele as dimensões do sujeito (auto)biográfico (PASSEGGI, 2020), que se constitui na linguagem no ato de narrar e se apresenta como desdobramento do sujeito empírico que toma a si mesmo, como objeto de reflexão. Na narrativa, o sujeito empírico é aquele que narra, invadido por memórias e pensamentos que levam à reinvenção da realidade. O sujeito epistêmico, buscando a coerência para dar sentido às experiências, teoriza e racionaliza os fatos. O sujeito (auto)biográfico se configura no encontro das outras duas dimensões, no trabalho reflexivo manifesto pela linguagem, na forma de texto.

Ao refletir sobre as dimensões do sujeito (auto)biográfico, que só existe graças à integração das dimensões do conhecimento e da experiência, entendo a profundidade do poder formativo do ato de narrar a si mesmo. Por meio dessa reflexividade narrativa, compreendo que é contando minha própria história que alcanço o conhecimento de quem sou eu, pois ao narrar a mim mesma sobre o que me passa e sobre minhas experiências (LARROSA, 2015), vou me construindo como um indivíduo particular, como um “quem”.

Nesse processo de constituição de si, que ocorre graças às experiências vividas, entendo com Larrosa (2015) que o que acontece como experiência só pode ser interpretado por meio da narrativa, construída obedecendo a critérios temporais estabelecidos por quem narra e que podem não obedecer aos critérios do tempo cronológico. Nesse sentido, a constituição da temporalidade no processo de narrar a experiência se aproxima da Teoria da Tríplice Mimese, de

Ricoeur (1994), que busca com o estudo da essência da linguagem, relações entre o tempo e a narrativa, considerando que a interpretação de si mesmo se dá no ato de compreender-se diante do texto.

Ricoeur (1994) entende a narrativa como um processo de transformação de estado das três dimensões da experiência, em um processo de reconhecimento de si a partir das próprias histórias narradas. Com o autor, a palavra mimese assume o sentido de construção de uma realidade nesse processo de transformação, diferentemente do tradicional conceito de imitação da realidade. A teoria da tríplice mimese aponta para a construção de uma realidade composta pela identidade narrativa, constituída por três momentos distintos e interligados: a prefiguração, a configuração e a refiguração.

Nesse sentido, a mimese I representa a prefiguração, que abarca o conjunto de experiências vividas e registradas na memória, que não podem ser materializadas, mas podem ser narradas. A mimese II representa a configuração, que possibilita ao sujeito ver a si mesmo configurado no texto, como em um espelho, ver a “si-mesmo como um outro” (RICOEUR, 1991). Por fim, esse enxergar-se conduz a pessoa a um reconhecimento de si, levando à mimese III, que representa a refiguração da experiência. Nesse processo, em que o passado, presente e futuro aparecem interligados na narrativa, se abre o espaço para a constituição da identidade narrativa a partir da reflexividade narrativa.

No processo de elaboração deste trabalho, vou compreendendo as aproximações às teorias de Ricoeur (1994) e Passeggi (2020). Acessando minhas memórias vou entendendo como se deu minha prefiguração, em um reconhecimento de mim mesma a partir das minhas próprias histórias narradas. Materializo a escrita de experiências formadoras que constituem esse sujeito da experiência, em um processo de configuração no texto que me permite enxergar a mim mesma na narração. E nesse avançar da escrita, aos poucos percebo o surgimento do sujeito epistêmico, racional, que problematiza as práticas. Por fim, ao analisar o memorial materializado como um produto, em diálogo com a literatura, busco alcançar o reconhecimento de mim mesma e a possibilidade de refigurar minhas experiências, sinalizando o emergir do sujeito (auto)biográfico.

Considerando que este trabalho se centra no acesso às minhas próprias experiências e seus reflexos na minha prática docente como professora de

música, a configuração da narrativa se dá a partir da minha trajetória com a música. Assim, no âmbito deste trabalho, a construção do memorial (auto)biográfico se constitui a partir da minha musicobiografização, na forma de memorial musicobiográfico, com foco na formação com e por meio da educação musical.

2.2 Sobre a musicobiografização

Para a construção do caminho de uma teoria musicobiográfica é preciso pensar em como a música se insere nos contextos da pesquisa (auto)biográfica e refletir criticamente sobre o papel da música na formação do sujeito. A abordagem biográfica prioriza o sujeito em sua formação, o que implica dizer que a pessoa se forma com a apropriação de seu próprio percurso de vida (BUENO, p. 22). Segundo Ferrarotti (2014) o método biográfico valida a ciência do particular e do subjetivo, em uma abordagem que permite que cada pessoa identifique na sua própria história aquilo que foi, de fato, formador. Assim, em um processo de musicobiografização, é necessário integrar o sentimento proporcionado pela música, considerar a música ao se pensar a narrativa, encarando a subjetividade como conhecimento.

Considerando minha trajetória, trazer as memórias de aprendizados com e pela música e a partir desse lugar pensar minhas práticas educativas gera uma compreensão da minha história e de quem sou. A compreensão da música como elemento do processo formativo leva ao entendimento da musicobiografização a partir da condição biográfica, compreendida como a capacidade que permite ao ser humano configurar sua existência pela narrativa.

Conforme Delory-Momberger (2012) a atividade biográfica se reporta a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. Ao narrar sua vida, o sujeito se (auto)biografa, trazendo à tona suas memórias, organizando os acontecimentos e comunicando suas experiências. Como aponta Abreu (2017), é na compreensão do valor da própria história com a música que se revela um

modo de se constituir, assim, ao se considerar a música como elemento constitutivo, o sujeito se musicobiografiza.

Passeggi (2020) sugere que a pessoa que narra entende que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode ou não mudar. Para a autora, no ato de narrar ocorrem descobertas sobre a própria formação e uma história de si mesmo é construída, assim, pelo modo narrativo o ser humano se interpreta e partir daí se compreende. Na pesquisa (auto)biográfica, o contexto e a compreensão das fontes narrativas geram movimentos formadores, e a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva da própria trajetória. Considerando o campo da música, que tem sentidos que ultrapassam os sentidos das palavras e articulam formas que o vocabulário não é capaz de fazer, é necessário entender a música como um veículo de enunciação da narrativa. Nesse sentido, é possível compreender a música constituída como um campo de sentidos e interpretação, uma linguagem, que para além das letras das canções, se configura como um meio que pode “falar pelo/com o sujeito, narrar o que a linguagem verbal não alcançou ou, talvez, comunicar o próprio sujeito” (ALMEIDA, 2022, p. 15).

A biografização, termo que substitui a noção de narração no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, pode ser compreendida como um processo de reinvenção de si mesmo. O sentido proposto por Delory-Momberger (2008, apud ABREU, 2011, p. 145) define a biografização referindo-se à junção de biografia com educação, em que a narrativa traz o movimento da vida e conta como a pessoa se tornou quem ela é. Difere de biografia, quando a pessoa faz a narrativa de sua história de vida, e de narrativa biográfica, que aborda os acontecimentos que são do interesse do pesquisador. Segundo a autora,

Os neologismos biografar(-se) e biografização salientam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Assim, entendo que ao incluir a música em uma biografização, a narrativa da própria história traz o movimento da vida e conta como o sujeito tornou-se o que ele é, tendo a música como fio condutor desse processo, seja por meio de experiências com a música, situações proporcionadas pela música ou ações em

que a música se fez presente. A biografização também pode ser entendida como um processo permanente de aprendizagem que permite à pessoa que narra reinterpretar os acontecimentos da vida em um novo enredo (PASSEGGI e SOUZA, 2017). Assim, ao se incluir a música nesse processo de aprendizagem, se entende que a narrativa pode se dar a partir de acontecimentos com a música considerando o potencial formativo de tais acontecimentos.

Compreendendo o memorial musicobiográfico como a materialização do processo de musicobiografização, se faz necessário abranger os termos nocionais que se sustentam como formas de identificar como a música se insere nesse tipo de pesquisa. A criação de termos próprios que definem a forma como o campo da educação musical se relaciona com a pesquisa (auto)biográfica se configura com o diálogo com autores que fundamentam a pesquisa (auto)biográfica. O termo musicobiografização, por exemplo, foi primeiramente descrito em 2017 como um conjunto de “processos que indicam, na formação em educação musical, instrumentos terminológicos e nocionais apropriados para a biografização do sujeito com música” (ABREU 2017, p. 101).

Segundo Abreu (2022), o movimento (auto)biográfico no campo da educação musical vem se fortalecendo nos últimos anos, com a criação de termos nocionais entendidos como dispositivos formativos em música. Os termos apontados são: 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 (auto)biográfica (OLIVEIRA, 2018); ateliê musicobiográfico (SOUZA, 2018); biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019); memorial musicobiográfico (SIMAS, 2021).

O entendimento dos termos nocionais propostos somente se dá a partir da aproximação entre a música e a pesquisa (auto)biográfica. Considerando que a pesquisa (auto)biográfica objetiva compreender como o indivíduo se torna quem é (PASSEGGI e SOUZA, 2017), temos a noção da (auto)biografização, em que a pessoa narra os seus processos comportamentais internos em relação com o mundo externo. A autora enfatiza que o centro da pesquisa (auto)biográfica reside na interrogação sobre as conexões entre a pessoa, a vida e a ciência, religando a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso

científico (grafia) (PASSEGGI, 2020). Com relação ao conceito, a autora convida a pensar separadamente nos termos que compõem a palavra Auto-Bio-Grafia:

Com relação à pergunta ontológica sobre “O que é o eu (Auto)?”, a subjetividade de quem narra a transforma em termos processuais e temporais: “Como me tornei quem sou? O que estou sendo? O que posso vir a ser? Com relação à vida (Bio), o que importa ao narrador é saber: O que fez de sua vida? O que a vida fez de si? E o que faz agora com o que a vida lhe fez? Quanto à escrita (Grafia), trata-se de apropriar-se dela como instrumento de expressão, reflexão e expansão de si: Como escrevo a minha história? O que aprendo com a escrita de minha vida? Para que ou para quem a escrevo? (PASSEGGI, 2008, p. 46).

Seguindo o pensamento de Passeggi (2008), entendo que no processo de musicobiografização a resposta à pergunta “o que é o eu” reside na compreensão do meu eu com a música, como a música influencia minha vida para que eu seja quem sou. Logo, na reflexividade, a compreensão do si com a música.

Também nesse sentido, Abreu (2020) considera pensar a (auto) e a (bio) como sujeito encarnado que acolhe o mundo da música, que, com sua materialidade passiva, está à mercê da (auto) e da (bio). Assim, a autora aponta para um tipo de pesquisa em educação musical que “religie a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso científico (grafia)”, sendo este último o lugar onde a música se encontra e contribui como médium (ABREU, 2022). O entendimento dessa materialidade passiva se dá na compreensão da música como um meio, levando à possibilidade de o sujeito narrar-se a si mesmo por meio da música, fazer a representação de si por meio da música, avançando no entendimento de que tudo aquilo que se faz com a música pode ganhar espaço como um acontecimento capaz de proporcionar experiência, incluindo tanto o tocar e criar como o ouvir e apreciar música.

Assim, acompanhando Passeggi (2016) com relação à conectividade da vida, da experiência vivida e da ciência na construção das narrativas, e ainda, considerando as diferentes dimensões de constituição da subjetividade, podemos avançar no entendimento da (auto)biografização com a música. Abreu (2017) sustenta que o sentido semântico do termo musicobiografização abre possibilidades para uma abordagem com narrativas sobre as experiências

vividas na formação com música por meio de instrumentos semióticos diversos: “A musico-bio-grafi-zação pode ser entendida como um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical” (ABREU, 2017a, p. 213).

Pensando na música como expressão artística e sua importância no processo de biografização, vemos com Delory-Momberger (2016) que o processo de (auto)formação parte da experiência artística, configurando-se como uma parte do processo (auto)biográfico. A autora traz que o sujeito se constitui em práticas que, englobando as formas de expressão artística, são aquilo pelo qual e no qual a subjetividade encontra sua forma. Nesse sentido, ao se musicobiografizar, o fazer musical e a vivência com a música são considerados como essência do processo de (auto)formação e de constituição da pessoa.

O processo de construção do conceito da musicobiografização vem avançando a partir das aproximações de termos e entendimentos que relacionam a música e a pesquisa (auto)biográfica (ABREU 2017, 2018, 2019, 2020, 2022, 2022a, 2022b). As pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia – GEMAB, liderado por Delmary Vasconcelos de Abreu também foram contribuindo no processo de construção e na consolidação do entendimento do conceito de musicobiografização. Nesse sentido podemos citar Braga (2016), Araújo (2017), Oliveira (2018), Souza (2018), Queiroz (2021), Pitanga (2021) e Simas (2022). Nos trabalhos citados, a música se destaca como discurso, como linguagem, como instrumento semiótico e como dispositivo formativo, abordando aspectos inerentes à musicobiografização, “que não tem a intenção de construir conceitos inovadores, mas integrar-se àqueles preestabelecidos pelo narrador, neste caso, pelos autores com os quais conversamos” (ABREU, 2022, p. 4).

Braga (2016) trabalha com a história de vida de um professor de violão popular e apresenta o termo “narrativas com música”, que permite a problematização de como dar sentido a uma história de vida profissional a partir de narrativas com a música. A partir do trabalho do autor, se entende a possibilidade de refletir sobre princípios e metodologias para o ensino de música

a partir do que se conta, como se conta e o que se faz musicalmente na hora de contar, bem como a partir do que se toca no instrumento no momento da narrativa. Desse modo, as reflexões sobre ensinar e aprender violão popular se dão por meio de narrativas em que a música está presente de diferentes formas, e as narrativas se tornam essenciais nesse processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse entendimento, Abreu (2022) aponta que, ao narrar e executar músicas no seu violão, o colaborador da pesquisa se expressa fazendo narrativas com música, configurando a disposição de material musicobiográfico. Desse modo, o sujeito se compreende em uma escuta atenta do que executa musicalmente no violão enquanto narra, na automedialidade, entendida como o narrar-se a si mesmo por meio da música.

Para compreender como se dá a construção de sentidos com a música a partir de experiências e práticas dos sujeitos, Araújo (2017) recorreu ao conceito de “recordação-referência”, proposto por Josso (2004). Em seu trabalho, o autor apresenta a musicobiografização a partir entrelaçamento de motivos musicais e motivos subjetivados trazidos como recordações pelos estudantes participantes da pesquisa. Tais recordações revelaram motivos musicais rítmicos, harmônicos e melódicos que, recorrentes nas experiências e práticas dos participantes, permitiram a construção de sentido com a música. Nesse processo, os participantes passam a reconhecer motivos musicais a partir das narrativas dos acontecimentos, podendo expressar-se em suas narrativas musicais com o uso consciente de tais motivos, expressando o que esses motivos musicais representam. Na utilização de motivos musicais para atribuição de sentidos e compreensão de si, o autor entende a constituição da biografização com a música, ocorrendo, com a compreensão de si com a música, a reflexividade musicobiográfica.

No trabalho de Araújo (2017), segundo Abreu (2022), a música atua como medialidade, como um lugar de passagem entre “o si mesmo como um outro” e o outro, como um lugar intermediário entre o cultural, o social e o artístico. Para o autor, 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). Assim, a narrativa e o conseqüente processo de

musicobiografização dos estudantes mostrou as inúmeras possibilidades surgidas a partir de determinados motivos musicais que, advindos de recordações, e associados aos sentidos atribuídos pelos estudantes, se configuram como recursos pedagógicos e composicionais, trazendo à tona o potencial didático da narrativa proposto por Passeggi (2016).

Em seu trabalho com violonistas acompanhadores, Oliveira (2018) construiu uma reflexividade baseada nas escutas que os sujeitos fazem de si mesmos. O autor se baseia no tripé narrativo, em que a narrativa do intérprete e a do acompanhador se juntam para formar a narrativa musical. Segundo o autor, o saber conduzir se dá no entendimento de que não há acompanhador e acompanhado ou melodia e acompanhamento, o que existe é a música. Nesse sentido, o autor apresenta o termo Escuta Musicobiográfica, com pressupostos didático-pedagógicos e musicais que orientam o violonista acompanhador e o professor que acompanha o aluno.

Souza (2018) inovou apresentando o conceito de Ateliê Musicobiográfico como espaço formativo, convidando os estudantes participantes da pesquisa a levarem ao ateliê material que pudesse ser trabalhado na expansão da ideia de um fazer musical, como por exemplo instrumentos musicais, gravações de músicas e aplicativos de celulares. O autor esclarece que, por não terem conhecimento musical específico para utilizar em suas narrativas, os estudantes recorriam a recursos extramusicais para apropriação de conceitos e termos próprios da linguagem musical. O refletir sobre a intriga musical levou ao entendimento de que os saberes musicais foram sendo explorados nos próprios acontecimentos musicais, sendo a intriga configurada por meio do discurso oral, escrito e musical, “cantando, tocando, batucando, vocalizando, dançando, apresentando e ouvindo discos, recitando letras de canções, dentre outras manifestações musicais” (SOUZA, 2018, p. 182).

Queiroz (2021) avança no entendimento da musicobiografização ao realizar entrevistas narrativas (auto)biográficas com professores de música que colocaram a musicobiografização em prática durante suas atividades educativas. Ao investigar as dimensões da musicobiografização na prática pedagógico-musical dos professores entrevistados, o autor apreende princípios educativos musicais que se entendem em uma perspectiva musicobiográfica e que estão

sendo vivenciados nas práticas docentes estudadas. Para o autor, “a perspectiva da musicobiografização produz conhecimentos educativo-musicais quando estes são entrelaçados com os efeitos do vivido por aqueles que contam os seus feitos musicobiográficos” (QUEIROZ, 2021, p. 112).

Pitanga (2021) entende as práticas musicobiográficas a partir das narrativas de três músicos populares, definindo a musicobiografização como “uma atividade hermenêutica prática e deliberada de construção de estruturas em seu sentido narrativo, que deseja a criação de compreensões e significados para as experiências de vida com a música” (PITANGA, 2021, p. 53). Em seus estudos sobre a formação com a música na perspectiva da memória, o autor entende que formar-se com a música, no ponto de vista da música popular de tradição oral, é formar-se no encontro com o outro, considerando o encontro e o compartilhar conhecimentos essenciais no processo formativo. Nesse sentido, o autor entende que musicobiografizar é tornar acessível uma experiência de vida com a música, com a criação de um espaço-tempo de compartilhamento de conhecimento.

Simas (2021) amplia as possibilidades de uso do termo, considerando que a musicobiografização assume uma condição no processo formativo que está para além da configuração de uma narrativa (auto)biográfica com a música, considerando que o termo se configura como conceito que se coloca como referência para discussões, reflexões e práticas de formação musical (SIMAS, 2021). Assim, a musicobiografização pode ser entendida como um acontecimento que agrega um modo de contribuir com a formação dos sujeitos que se relacionam com a música. Segundo o autor, a musicobiografização opera uma (re)construção identitária da pessoa com a música, podendo ser materializada em um memorial musicobiográfico. No caso do professor de música, a escrita do memorial musicobiográfico proporciona a possibilidade de “reinventar-se, (re)conhecer saberes adquiridos na formação e refletir sobre os efeitos de suas ações nos contextos em que atua” (SIMAS, 2021, p. 53).

2.3 O memorial musicobiográfico

O conceito de memorial musicobiográfico surge como um avanço no sentido de incluir a música na pesquisa (auto)biográfica, compondo as narrativas na automedialidade, em que o sujeito revela de que forma a música está situada em sua vida (ABREU, 2022). Discutido como um dispositivo de pesquisa e formação que materializa o processo musicobiográfico do docente de música, o memorial musicobiográfico materializa a ação da musicobiografização.

Entendendo o processo de construção do conceito da musicobiografização, também é possível avançar para a compreensão de que há princípios educativos e profissionais que, por considerar a música nesse processo permanente de aprendizagem que permite à pessoa que narra reinterpretar-se, podem ser chamados de musicobiográficos, emergidos a partir da escrita do memorial musicobiográfico.

Pensando com Pitanga (2021), que entende que a musicobiografização exige apenas uma experiência com a música e o querer construir uma compreensão a partir desse processo, podemos entender que musicobiografar-se é necessário e formativo para qualquer pessoa que se dedica à docência da música e tenha interesse em aprimorar as práticas a partir do autoconhecimento. A visita às memórias e experiências com a música geram reflexões que podem levar à reinvenção de si, e todo esse processo pode ser materializado com a escrita do memorial musicobiográfico.

Assim, compreendo que o memorial musicobiográfico surge como um produto materializado que estreita os laços entre a educação musical e a pesquisa (auto)biográfica. Pensando na função do memorial de formação como exercício narrativo de reflexão (auto)biográfica, fonte de saberes com potencial para trazer as dimensões do sujeito propostas por Passeggi (2020), o memorial musicobiográfico permite fazer uma abordagem da formação do docente privilegiando a função da música nesse processo de trazer à tona o sujeito (auto)biográfico.

Nesse sentido, Simas (2021) aposta no potencial do memorial musicobiográfico como fonte, de onde é possível abstrair o cerne da docência, entendido como uma reserva de conhecimentos disponíveis para a docência em

música e composto pela “bagagem musicobiográfica” do professor (SIMAS, 2021, p. 55). O autor se utilizou do dispositivo formativo em sua pesquisa, tecendo as seguintes considerações:

Considero o memorial musicobiográfico como portador de características pertinentes aos objetivos da pesquisa e apropriado para ser utilizado num processo de pesquisa-formação, pois que ele descortina um importante momento de reflexão (auto)biográfica, possibilitando uma hermenêutica narrativa única e singular, podendo ainda ser construído individualmente pelo sujeito para ser, posteriormente, compartilhado com os demais participantes da pesquisa (SIMAS, 2021, p. 80).

Em seu trabalho, o autor defende que o professor de música da educação básica encontra no memorial musicobiográfico um instrumento, onde é possível encontrar “elementos que possibilitem a produção de sentidos sobre sua formação docente com a música, possibilitando ainda maior clareza sobre os construtos internalizados nesta formação, ampliando o olhar sobre sua ação docente” (SIMAS, 2021, p. 79). Assim, o autor avança colaborando para o entendimento do potencial formativo do memorial musicobiográfico, como um instrumento que possibilita ao professor enxergar suas práticas docentes com a música no sentido de compreender sua formação para situar-se no momento atual da carreira e projetar-se em devir, como proposto por Passeggi (2020, p. 21).

Desse modo, entendo que o memorial musicobiográfico também se configura como uma lupa, e por meio dele o professor pode visualizar a sua prática docente detalhadamente, de modo a enxergar detalhes fundamentais de sua formação e características pessoais que individualizam sua própria forma de ensinar. Como no processo de musicobiografização é possível revisitar a trajetória formativa e profissional com e por meio da música, provocando a reflexão em direção a uma refiguração da própria história, é no momento da configuração do memorial que o professor se enxerga a si mesmo como um outro. Quando a musicobiografização se materializa no memorial escrito, o professor pode rever suas práticas, formando-se com o próprio memorial a fim de aprimorar sua atuação.

Considerando o conceito da biografização com e pela música, entendo com Simas (2021) que a musicobiografização opera uma (re)construção da

minha identidade narrativa com a música. A partir da experiência vivida prefigurada, configuro a narrativa com aquilo que lembro ou com o que me interessa narrar e, pela reflexividade, vou refigurando minhas relações com a música. A partir deste processo de autoconhecimento, avançando com a escrita do memorial e pensando na refiguração das minhas práticas docentes, acredito ser possível enxergar a mim mesma como professora de música, visualizando minha atuação docente com maior clareza, objetivando projetar novas abordagens para aulas de música.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 A escrita de um memorial

A escrita de um memorial (auto)biográfico é uma ação complexa, porque leva à exposição para si e para outros de histórias de pessoais que muitas vezes só contamos a nós mesmos em nosso discurso interior, histórias que, de acordo com Delory-Momberger (2012), contaram ou não para o indivíduo se tornar o que é. Passeggi (2010b) corrobora que a escrita de si não é uma tarefa fácil por colocar em jogo a imagem de si para si mesmo e para o outro. Sobre a escrita do memorial, a autora aponta que a pessoa que escreve distancia-se de si mesma para tomar consciência dos aprendizados feitos ao longo da vida, comentando que nesse exercício de escrita, a pessoa:

[...] se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas... (PASSEGGI, 2010a, p.1),

No processo de escrita do memorial (auto)biográfico, criamos em razão da finalidade da escrita, que direciona a dar forma e sentido ao que antes não existia. Há uma preocupação com a objetividade da escrita, sem deixar de lado a subjetividade inerente à narrativa (auto)biográfica, porque sabe-se que na pesquisa (auto)biográfica se reconhece a dependência da memória, “sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Segundo Passeggi (2008), a escrita (auto)biográfica se relaciona às respostas dadas às perguntas que quem narra faz a si mesmo, relacionadas com o entendimento dos acontecimentos que marcaram a própria vida do narrador. Nesse sentido, a autora esclarece:

Escrever sobre o processo de sua formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um

trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador (PASSEGGI, 2008, p. 36).

No caso do memorial musicobiográfico, a sua materialização se fundamenta na existência de uma relação do autor com a música e no interesse do autor em compreender essa relação (PITANGA, 2021). A escrita do memorial musicobiográfico se configura baseada na formação do autor com e pela música, entendendo que os acontecimentos que envolvem a música é que dão forma e sentido aos fatos narrados.

3.2 A configuração do memorial

Este trabalho se centra no acesso às minhas próprias experiências com a música e seus reflexos na minha atuação como docente, em que as memórias têm um efeito que leva à transformação de práticas, contribuem para minha aprendizagem e propiciam o entendimento e a elaboração de novas de abordagens pedagógicas. Nesse sentido, atentar-se às memórias para configurar práticas atuais e pensar na (re)construção e aprimoramento das práticas do futuro leva a uma aproximação aos estudos de Ricoeur (1994), em que o ser humano aparece constituído pelos três tempos, passado, presente e futuro, de forma que vivemos o presente alicerçado nas lembranças do passado e nas projeções para o futuro.

O início da construção do meu memorial se deu quando ingressei no mestrado e fui convidada a participar de uma pesquisa-formação com memoriais musicobiográficos, em um curso do Projeto de Extensão “A musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”, instituído no âmbito do PPG-MUS do Departamento de Música da UnB, sob responsabilidade da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu. No curso de extensão universitária participaram professores de música que atuam em Escolas Parque, com a presença de um mediador biográfico, constituindo um grupo reflexivo cuja atividade se voltava para a busca de sentido de experiências existenciais e para a compreensão de si pela mediação do outro, segundo a concepção de Passeggi (2008, p. 44). Nesse contexto, o estudo dos memoriais como dispositivos do processo musicobiográfico busca compreender a pessoa que atua como professora, “que

se forma com a música, compondo, tocando, cantando, ouvindo, aprendendo e ensinando, e por meio da música, a partir de uma relação onde a música atua como instrumento de compreensão de si” (SIMAS, 2021, p. 18).

Nos encontros do curso, realizados virtualmente por meio das Plataformas Google Meet e Teams em virtude das exigências sanitárias ocasionadas pela pandemia da COVID-19, dialogávamos sobre a formação profissional e a atuação docente nas Escolas Parque. Primeiramente, tivemos contato com a abordagem biográfica, com a apresentação de conceitos e leitura de textos de Larrosa (2002) e Passeggi (2010b). A leitura dos textos propostos foi de extrema importância para minha aproximação às narrativas (auto)biográficas e para começar a compreender os sentidos da experiência, assim como para começar a vislumbrar meu processo de musicobiografização sendo materializado em forma de um memorial.

O primeiro esboço de memorial surgiu tímido, por não saber exatamente como poderia escolher e narrar acontecimentos da minha vida com a música sem deixar algo muito importante de lado. Por entender ser a música parte integrante da minha história cotidiana, seria difícil escolher partes mais ou menos importantes. Segundo Passeggi (2008), ao escrever sobre passagens da vida, como o processo de formação e de inserção na vida profissional, o autor do memorial tece uma figura pública de si, entrelaçando fatos entre si, explicando o que e como o fato narrado teve efeito formativo na vida. Entendendo com a autora que o interesse do memorial está no fato de dar ao autor a autonomia para tecer a narrativa, escolhendo os fatos que considera mais relevantes, optei por tecer a narrativa com foco nas minhas experiências formativas com a música e nas minhas experiências docentes com o uso da voz cantada, por entender a relevância do canto em minhas atividades docentes na Escola Parque.

Percebendo o potencial do memorial musicobiográfico como dispositivo de compreensão de mim mesma e de minhas práticas docentes, considerei pertinente e necessário seguir nesse processo de elaboração musicobiográfica, para além do curso de extensão. Nesse sentido, Passeggi (2020) ensina que os memoriais e o processo de sua elaboração se configuram como práticas que permitem aprofundar os conhecimentos sobre a forma como os professores percebem seu processo formativo e seu cotidiano. Assim, a escrita do memorial

musicobiográfico tornou-se essencial para minha pesquisa do mestrado, uma vez que compreendi que o memorial poderia ser o recurso adequado para materializar a minha musicobiografização, para a partir dele, pensar e repensar minhas práticas na escola.

Nesse processo de compreender o que vivi como modo de ser e como me apropriar daquilo que fiz, pensando nos acontecimentos da vida que me levaram a ser a professora que sou hoje, pude perceber o sentido formativo do memorial. Pensando no memorial musicobiográfico como potencial revelador do cerne da docência, que possibilita “refigurar a ação docente em novos parâmetros para um ensino de música que construa uma compreensão do sentido que a música tem para cada um dos envolvidos na ação educativa” (SIMAS, 2021, p. 19), pude começar a entender o sentido de cerne da docência composto por minha “bagagem musicobiográfica” (SIMAS, 2021, p. 55).

Assim, tudo aquilo que vivi precisou ser recriado pela memória, para ser articulado no tempo presente de modo narrativo, quando uma memória completa a outra, pensando no que foi vivenciado como experiência de vida. Também foi preciso pensar e buscar no meu íntimo aqueles acontecimentos que interessam e devem fazer parte da pesquisa, integrando o sentimento, o que se sente ao tocar e cantar, buscando o significado do fazer musical, entendendo a subjetividade como conhecimento. No processo de escrita, que demanda idas e voltas às questões mais íntimas relacionadas com minha formação com a música, foram surgindo as reflexões sobre como a música foi musicando minha história. Foi necessário entender o papel da memória, entender o ir e vir dos pensamentos, revisitando lembranças de acontecimentos que se encontram em sua própria temporalidade, muitas vezes sem obedecer a uma sequência lógico temporal, compreendendo que minha docência se fundamenta nessa bagagem de formação com e pela música que venho trazendo desde a infância, com todos os aprendizados, aprimoramentos, frustrações, dificuldades, superações, erros e acertos que fazem parte da minha trajetória de vida.

Minha musicobiografização me permitiu visitar acontecimentos que me constituem, histórias que se completam umas às outras, músicas que me marcaram e canções cujas letras formam parte da minha memória afetiva. A escrita foi se constituindo com o entendimento do que foi vivido sendo

transformado em experiência de vida para decidir o que e qual acontecimento deveria ser incluído e materializado no memorial. No entanto, por ser o memorial um instrumento semiótico construído por meio da escrita (grafia), surgiu a dúvida sobre como abrir espaço para a música como meio e como deixar o memorial musicobiográfico mais musical. Nesse sentido, Simas (2021) entende que:

O memorial musicobiográfico, entendido como um instrumento semiótico cuja construção é feita por meio da escrita, de certo modo também abre espaço para a música como meio de configuração narrativa, seja pelo registro de letras de músicas ou de figuras musicais. Podemos pensar também que, durante o processo formativo que a construção dos memoriais engendra, mais especificamente no ato de partilha das narrativas escritas quando são instituídos os exercícios reflexivos sobre o narrado, a própria ação musical pode se fazer presente, seja através do canto ou tocada instrumentalmente, de modo que o narrador possa configurar sua experiência de vida musical por meio da própria música (SIMAS, 2021, p. 81).

Apesar de considerar importante a inclusão de elementos musicais no memorial, entendo que, mesmo sendo configurado por meio da escrita, o memorial musicobiográfico abre espaço para que a música ocupe lugares que vão além das letras de canções, inclusão de partituras e símbolos ou mesmo links de vídeos ou áudios. Acredito que relatos de acontecimentos que envolvam a música, o título de uma obra ou mesmo o nome de um artista podem ser suficientes para envolver a narrativa musicalmente, instigando o autor e o leitor a ter pensamentos musicais ou ativar memórias que pertençam ao campo musical.

Nesse sentido, buscando elementos que corroborassem com esse entendimento, percebi que o trabalho de Maffiolleti (2018) se revela um memorial musicobiográfico, por se tratar de uma autobiografização da autora em que diversos acontecimentos relacionados com a música são narrados. Apesar de mencionar algumas canções e letras de música na narrativa, a musicobiografização da autora também se dá na subjetividade, ao narrar fatos que estabelecem sua relação com a música e sua intenção de construir uma compreensão a partir da formação com a música, levando o leitor a ter pensamentos com e sobre música. Assim, acredito que qualquer narrativa (auto)biográfica escrita como memorial em que o autor demonstre na escrita uma

aproximação com a música e o desejo de construir conhecimento a partir desse lugar, levando o leitor a pensamentos, sentimentos ou sensações musicais a partir da leitura, já é suficientemente musical para se configurar como musicobiográfica.

Entendendo a musicobiografização como um modo de narrar e compreendendo com a escrita do memorial musicobiográfico a capacidade de reinventar-me, (re)conhecer saberes adquiridos na formação e refletir sobre os efeitos de minhas ações em sala da aula, espero trazer a partir do memorial escrito apontamentos sobre como a musicobiografização pode impactar a mediação pedagógica, levando o professor de música a refletir e assim aprimorar sua atuação docente a partir do que compreende com sua prática.

CAPÍTULO 4

MEMORIAL MUSICOBIOGRÁFICO

Minhas memórias formativas em música são fundamentais para refletir sobre as práticas pedagógico-musicais que tenho desenvolvido nas aulas de música da Escola Parque. Apresento essas vivências em formato de memorial musicobiográfico, concebido como dispositivo de pesquisa e formação que materializa a ação da musicobiografização (SIMAS, 2021), para trazer compreensões da minha trajetória e da minha formação com e pela música, refletindo sobre os caminhos que me levaram a compreender a importância da voz cantada na minha atuação em sala de aula e assim, poder chegar ao entendimento do memorial como dispositivo formativo para professores e da musicobiografização como mediação pedagógica na aula de música.

4.1 Memórias musicais da infância

Acredito que começar a materialização do meu processo de musicobiografização por meio de minhas primeiras memórias com a música seja o caminho mais coerente e adequado para a organização dos acontecimentos e vivências que impactaram minha história. Revisitar minhas memórias musicais da infância traz à tona reflexões essenciais para o entendimento da constituição da minha identidade musical e da minha formação com a música, que certamente se refletem na forma como posso atuar dando aula de música para crianças.

Sobre a ludicidade da música na infância, entendo com Maffioletti (2008) que o desenvolvimento da musicalidade nas crianças se dá nos gestos e movimentos, na ludicidade que permite brincar com os sons e executar instrumentos musicais, e que o "desenvolvimento da musicalidade é a essência do processo de tornar-se humano" (MAFFIOLETTI, 2008, p. 1). A partir da compreensão de que a criança produz e reproduz cultura, percebo que, nesse processo de me tornar o ser humano que sou, minhas vivências com a música no ambiente familiar representam a base da minha formação.

Filha de músico, Celso Martins, trombonista e mestre da Banda do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal, demonstrei interesse pela música desde pequena. Sempre estava às voltas com livros de partituras do meu pai e ficava encantada com todas aquelas bolinhas e símbolos, não sabia ler e escrever, mas já rabiscava nos cadernos de música e brincava de escrever partitura. Minhas primeiras memórias de experiência fazendo música me remetem ao canto. Cantarolando em família, com minha mãe e minhas duas irmãs, criando letras e melodias para musicar meus desenhos. Depois, cantando com meu pai que tocava o trombone e minha irmã que além de cantar, tocava o violão.

Ao revisitar minhas memórias da tenra infância, percebo com Dulcimarta Lino (2008) a intenção do barulhar, que entende a música na cultura da infância como uma ação social que sente a música antes de pensar a música com sentido. Fazendo uma aproximação com o termo cantarolar, entendo que a princípio cantarolava, sentindo a música antes de pensar na música. Uso o termo para indicar um cantar tímido, com baixo volume, pouca expressividade e sem preocupações estéticas, algo que é condizente com o canto de uma criança de pouca idade. Nesse sentido, o cantarolar também foi usado por uma das participantes da pesquisa de Lino (2008, p. 74) para indicar o canto realizado com as crianças do maternal. Pensando em minha experiência, entendo que antes de pensar a música e seus sentidos, cantarolava canções infantis e cantarolava criando melodias simples para minhas próprias histórias e brincadeiras.

Tentando trazer para o presente o cantar que surge em minhas memórias de infância, considerando o canto em suas dimensões técnicas, entendo que me reconheço cantando em um momento posterior, quando já percebo maior segurança e domínio para o uso da voz como expressão de musicalidade, demonstrando já ser capaz de pensar a música para além do barulhar. Cantava quando já podia ler e entender letras de música, tendo maior noção de expressividade, quando imitava cantoras de ópera e, principalmente, quando acompanhada da pessoa que representa a música em minha casa, que é o meu pai.

Acredito que aprendi a cantar as primeiras notas musicais por meio da canção “Aquarela do Brasil” (Ary Barroso), que estava presente em vários livros

de partituras do meu pai. Apesar de não compreender completamente a letra, gostava de ouvir e cantar a letra do início da melodia, “Brasil, meu Brasil brasileiro”. Aqueles sons que variavam pouco no início e depois pareciam subir rapidamente uma escada com uma pequena volta no final me impressionavam e eu procurava imitar. Ainda sem saber que no início se tratava de uma sequência de notas musicais, a canção marcou meu aprendizado sobre sons e intervalos musicais, voltando a ocupar meus pensamentos nas aulas de intervalos musicais e ditados melódicos da Escola de Música. A associação entre melodias conhecidas e as respectivas notas musicais foi se tornando uma forma de aprender e praticar solfejos, e vem servindo de inspiração para preparar exercícios que ajudam os alunos a perceber e entender as diferenças entre as alturas das notas. Entendo que a percepção das diferentes alturas entre as notas musicais e contorno melódico é fundamental para se trabalhar a compreensão de melodias e noções de afinação.

O mundo da música me envolvia, gostava de ouvir discos, assistir a videoclipes, shows e concertos na televisão. Também me interessava por instrumentos musicais e aos nove anos pedi uma flauta doce ao meu pai, como presente de Dia das Crianças. Ganhei a flauta, um método, e logo comecei a tocar. Tentava aprender sozinha e contava com o auxílio do meu pai e do método, um livrinho próprio para crianças, com poucas páginas, algumas partituras e alguns desenhos. Para poder entender as partituras, comecei a ter as primeiras aulas de teoria musical com meu pai, que era e é meu exemplo. Nossas conversas nem sempre eram sobre música, mas sempre se falava de música. A música estava presente em brincadeiras com rimas, criação de melodias e batucadas no caminho para a escola, paródias de músicas conhecidas e composições de sambas e marchinhas. Meu pai vivia a música no trabalho e em casa, escrevia partituras, escrevia letras de músicas, sempre estava rabiscando em um papel pautado e fazia parecer que trabalhar com a música era algo muito prazeroso. Assim como meu pai demonstrava que trabalhava com aquilo que gostava, hoje posso dizer que trabalhar com música me completa porque a música forma parte da minha identidade.

Na infância, a música sempre fez parte das minhas vivências, compreendidas num universo de atividades corporais, culturais e lúdicas

relacionadas com a música. A música estava presente nas brincadeiras, na hora de estudar, nos programas de televisão que costumava assistir, nos momentos de lazer em família, quando se cantava e se ouvia música de diferentes estilos. Entendo que foram essas vivências com a música, entendidas como corriqueiras, que me levaram a viver as experiências que me formaram. Minhas experiências, seguindo o entendimento de Larrosa (2015), são tudo aquilo que se passou comigo, aconteceu comigo e me tocou. Ao trazer a música para esse lugar de travessia, entendo que a experiência com a música desde a infância é algo que me forma e me transforma como pessoa e se reflete em minha atuação profissional.

A brincadeira é fundamental para a formação da criança e, segundo Vygotsky (1991), deve ser entendida como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que brincar é aprender a viver, e que é brincando que o desenvolvimento está sendo estimulado. Lino (2008) afirma que fazer música brincando ou brincar fazendo música é uma das marcas da infância, constatando que muitas vezes o “fazer música na infância se confunde com o brincar” (LINO, 2008, p. 38). Nesse processo de musicobiografização, vou compreendendo a importância de ter brincado muito com a música, o que me ensinou a aprender a viver com a música, impactando meu desenvolvimento e tornando a música parte constitutiva de mim.

Nesse sentido, acredito ser importante enfatizar alguns aprendizados realizados na universidade. Durante as aulas da disciplina TIM - Técnicas de Iniciação Musical, era incentivada a utilizar a viola para tocar melodias simples e brincar com as crianças, cantar os nomes próprios e fazer brincadeiras rítmicas com as sílabas. Hoje percebo que naquele momento não entendia como a brincadeira poderia facilitar o aprendizado, mas hoje sei da importância daquelas técnicas e entendo que uma das funções da aula de música na escola é contribuir para que a brincadeira com música seja um meio de aprendizado musical, para experiências com a música capazes de impactar e tocar os alunos, no sentido transformador proposto por Larrosa (2015).

Revisitando minhas experiências para resolver questões práticas do presente, em sala de aula, percebo que no trabalho com as crianças da escola a brincadeira é essencial. A apresentação ao mundo da teoria musical de forma

leve e descontraída é um diferencial que desperta o interesse pela música e facilita o aprendizado, já que os conhecimentos musicais surgem a partir da ludicidade, integrando o brincar com o fazer musical. Nesse sentido, podemos citar educadores musicais que defendem metodologias ativas e incentivam o uso de recursos lúdicos, como Dalcroze e Willems. Minha introdução ao aprendizado de teoria musical se deu de forma lúdica, com meu pai, e somente a partir do meu interesse por aprender, que acredito que surgiu por ter tido acesso a partituras e livros de música. Em minha prática como professora, percebo que ao visualizar signos próprios da linguagem musical e ter acesso a material próprio da música, como folhas pautadas, o interesse dos alunos aumenta e eles mesmos pedem para aprender sobre a pauta musical, claves e nomes de figuras. Ainda que esse tipo de interesse pareça apenas curiosidade musical, entendo que pode gerar uma aproximação ao universo da música, despertando interesse pelo aprendizado de música.

Ainda sobre a infância e o brincar com música, Olivia Marques (2018) agrega com seu trabalho sobre o entendimento das crianças sobre as aulas de música nas Escolas Parque. A partir das narrativas das crianças, a autora confirma a importância da ludicidade, uma vez que as crianças entendem que a aprendizagem musical consiste em "fazer música de forma divertida" (MARQUES, 2018, p. 78), associando a aula de música a momentos de alegria e diversão, em que cantam e tocam instrumentos. Considerando o contexto das Escolas Parque, onde nem sempre existem instrumentos musicais à disposição dos professores, se entende a importância da reflexão sobre o uso adequado da voz como instrumento, por meio de brincadeiras cantadas e tendo o cantar como forma de expressão musical.

Meu interesse pelo canto sempre foi evidente e percebo que utilizar a voz cantada nas aulas de música da Escola Parque tem se tornado minha principal prática pedagógica. Sempre gostei de cantar e desde criança procurava imitar a voz de artistas populares e eruditos, algumas vezes buscando copiar fielmente execuções musicais de que gostava. No chuveiro, gostava de brincar de ser uma cantora de ópera e experimentava explorar diversos recursos vocais, aproveitando a reverberação do ambiente. Tinha facilidade para aprender melodias e diferenciar as alturas dos sons, conseguindo entoar as notas

musicais de maneira afinada, tentando copiar as sutilezas das interpretações das canções. Também brincava de fazer outras vozes, inventando novas melodias para acompanhar as melodias principais das músicas. Acredito que essas habilidades, exploradas desde a infância, somadas ao conhecimento técnico adquirido com as aulas de canto são fatores que me favorecem na adoção de atividades cantadas nas aulas.

Graças à minha mãe, tive contato com diferentes tipos de canto e aprendi a ouvir e gostar de vozes muito diversas. Ouvia cantoras e cantores de jazz, ópera, samba, mpb e também as chamadas “cantoras do rádio”. Mesmo sem entender as diferenças técnicas, podia perceber que cada estilo tinha suas particularidades para ser cantado, um grande aprendizado sobre diferentes possibilidades de uso da voz. Algumas vozes eram mais suaves, outras tinham muita potência e vibrato. Percebia liberdade no jazz e seus improvisos, contrapondo um certo rigor e muita expressividade na ópera. Fazia as tarefas de casa ouvindo música e cantando, e tenho na memória as vozes e interpretações de artistas tão diferentes como Nat King Cole, Maísa, Frank Sinatra, Wilson Simonal e Milton Nascimento. Uma cantora que sei que me marcou foi Sarah Vaughan, dona de uma voz potente e ao mesmo tempo suave, fazendo improvisos de jazz e glissandos com uma extensão vocal impressionante. Hoje, todo aquele aprendizado vem à tona e de alguma forma está presente em minhas interpretações musicais e em minhas atividades como docente, tanto na escolha de repertório como na seleção de exercícios vocais para as crianças.

Foi a partir dos oito anos que comecei a me envolver com música fora do ambiente familiar. Mesmo muito tímida, fiz um teste para participar de uma apresentação especial com um grupo de crianças na escola, e assim, tive minha primeira experiência com a música fora de casa. Comecei a cantar no coral da igreja, e por ter facilidade para aprender melodias, sempre fazia solos e segunda voz no coro e participava de musicais fazendo papel de solista. Na escola, me reuni com algumas amigas e cheguei a participar de um concurso de música. Minha experiência de cantar com outras crianças trazia sentido de responsabilidade, me fazia sentir importante para o grupo, favorecendo a socialização e meu desenvolvimento emocional, funções do canto em grupo

apontadas por Amato (2009). Cantar para mim era algo muito natural, mas o aprimoramento técnico seria um passo importante a seguir.

4.2 Estudante de Música

Com grande interesse em estudar música, ingressei na Escola de Música de Brasília por meio de sorteio. A procura por vagas era muito grande e ser sorteado era realmente uma grande alegria. Era um mundo novo, com muitas aulas durante toda a tarde, com teoria, solfejo e leituras. As bolinhas deixaram de ser só brincadeira e minhas lembranças da “Aquarela do Brasil” me ajudaram muito nas aulas de teoria. Eu associava melodias conhecidas com os ritmos e as notas musicais que estava aprendendo a reconhecer na partitura e meu professor de teoria também ensinava intervalos usando melodias conhecidas. Isso me fez perceber que aquele jeito de aprender que eu achava que era só meu e que era uma simples brincadeira era válido e utilizado por professores da Escola. A associação entre melodias conhecidas e notas musicais facilitou meu aprendizado musical e continuo utilizando para fazer brincadeiras e ensinar sobre as alturas das notas para as crianças.

Quando tive que começar a estudar um instrumento na Escola de Música, por já tocar flauta doce, voltei meu interesse para outras possibilidades. Minha primeira opção para o canto era evidente, mas as crianças não podiam fazer aula de canto, era necessário haver passado pelas mudanças de voz que ocorrem na adolescência para ingressar no canto erudito. Depois de conhecer vários instrumentos nas aulas de apreciação musical e ouvir sugestão de alguns professores, comecei a estudar viola clássica. Não tinha muito conhecimento prévio sobre os instrumentos de cordas friccionadas, mas aos poucos fui sendo encantada pela viola, um instrumento pouco conhecido e de som aveludado e suave. De certa forma sentia uma proximidade da viola com minha voz e sentia que podia “cantar” com o instrumento.

Gostava muito de estudar viola e foi maravilhoso começar a tocar nas orquestras. Tocar na orquestra me fazia sentir envolvida por toda uma massa sonora, me fazia sentir parte de um mundo de sons, proporcionando emoções que não imaginava poder sentir. Ainda assim, sentia que a música vocal me

chamava e sempre tentava participar dos corais da Escola de Música, esperando atingir a idade para começar a fazer aulas de canto. Quando finalmente pude começar, conciliava os estudos de viola e canto. As aulas de canto erudito eram fascinantes por ter que cantar em outros idiomas e aprender árias de ópera. Tudo era muito encantador, aprender sobre respiração, postura, expressividade e, principalmente, fazer exercícios e vocalizes que lembravam minhas brincadeiras com a voz e minhas imitações da infância. Como o cantar continuava parecendo natural para mim, aprendia facilmente as melodias e canções e me esforçava para conseguir atingir as exigências técnicas nas aulas de canto.

Tinha uma ótima relação com minha professora de canto, Laura Conde, e com o co-repetidor José Henrique, que sempre me acompanhava, e que, coincidentemente, também tocava viola e muitas vezes dividia estante comigo nas orquestras da escola. Essa proximidade gerava confiança, tanto nos ensaios de orquestra, me ajudando nas passagens difíceis, dando dicas e acolhendo quando errava, quanto nas co-repetições, quando tinha alguma dificuldade cantando. Apesar disso, minha timidez atrapalhava meu processo e, nas audições, minha voz, aveludada e suave como o som da viola, não alcançava o volume esperado para o bel-canto, onde a voz deve alcançar as últimas fileiras do auditório e cobrir o som da orquestra.

As constantes observações de alguns professores sobre a falta de potência na minha voz me incomodavam, e mesmo após constatar que não havia nenhum problema fisiológico com minhas cordas vocais, aos poucos me senti desestimulada a continuar no canto. Apesar de ter uma professora que me incentivava e gostar muito das aulas, a pressão por precisar ter uma voz mais potente para seguir estudando o canto erudito era muito forte, principalmente devido à opinião de alguns professores coordenadores do curso. Hoje entendo que nem todo aluno de canto lírico precisa seguir o caminho da ópera, mas acredito que naquele momento esse era o entendimento da coordenação de canto da Escola de Música. Assim, deixei as aulas de canto quando terminei o nível básico, segui cantando em corais e concentrei meus esforços no estudo da viola.

O fato de ter me sentido desestimulada a seguir com as aulas de canto erudito influenciou minhas escolhas na música e vejo com isso como a opinião

de um professor pode ser importante para as escolhas que fazemos. Percebo que isso reverberou no meu futuro como professora e cantora, pensando sobre como minha opinião e atitudes podem ou não influenciar um aluno. Vejo que o saber da experiência, entendido como dar sentido àquilo que nos acontece (LARROSA, 2015), pode transformar minha forma de atuar, sempre tendo em consideração as reflexões que surgem com minhas práticas.

Quando deixei as aulas de canto erudito, passei a dedicar mais tempo à viola. Tocando o repertório do instrumento ou nas orquestras, mantive o costume de cantar as melodias que tocava, porque cantando aprendia e desenvolvia a afinação para tocar o instrumento. Essa prática também era estimulada por um dos professores que regia a orquestra de alunos, o maestro Emílio de Cesar. Pertencendo a uma geração que foi diretamente influenciada pelas práticas de ensino de Villa-Lobos e do canto orfeônico, maestro Emílio sempre enfatizava que se não soubéssemos cantar o que estávamos tocando não tocaríamos bem.

Cantar as melodias que tocava com a viola às vezes me ajudava a aprender as melodias de memória. A princípio, cantava as melodias com a sílaba “la” ou com a boca fechada, apenas entoando as notas. Depois que passei a usar o nome das notas percebi que isso poderia melhorar minhas técnicas para solfejar. Quando comecei a dar aulas de instrumento, passei a incentivar os alunos a cantar as melodias e percebi que a prática facilitava o aprendizado. Hoje, quando uso flauta doce ou teclado nas aulas da Escola Parque, vejo que os alunos se mostram animados quando começam a cantar as melodias que estão aprendendo a tocar e demonstram que se sentem desafiados e estimulados quando tentamos cantar usando os nomes das notas.

4.3 A Música e a Universidade

O curso de viola na Escola de Música durava vários anos, terminei o curso básico e quando estava no meio do curso técnico já estava prestes a terminar o ensino médio na escola regular, com todas as incertezas adolescentes e dúvidas com relação a que curso superior escolher. Apesar de estar totalmente imersa no mundo da música, estava decidida a não estudar música na faculdade. Hoje penso que talvez o interesse por experimentar outras áreas tenha surgido por já

ter passado parte da infância e adolescência estudando na Escola de Música, e muitas vezes renunciando a outras atividades. Por influência de colegas da escola regular e familiares, prestei vestibular para o curso de Direito e ingressei na Faculdade de Direito do Centro Universitário de Brasília. Apesar de naquele momento não querer fazer faculdade de música, era impossível deixar a música de lado e continuei na Escola de Música, tocando em orquestras e cantando em coros.

Após um ano cursando Direito, estava me aproximando da conclusão do curso técnico de viola na Escola de Música. Meu professor de viola, Lenin Fiuza, me incentivava bastante e insistia para que prestasse vestibular para música. Convencida de que seria possível fazer dois cursos superiores ao mesmo tempo, mudei minha forma de pensar e resolvi prestar vestibular para o curso de Bacharelado em Viola na Universidade de Brasília. Hoje, ao refletir sobre essa mudança de pensamento, vejo que a música fazia parte de mim e não conseguiria imaginar um futuro sem música. Fui aprovada no vestibular e comecei a estudar viola sob orientação da professora Glêsse Collet. Segui estudando Direito e Música, tocando viola em orquestras e cantando em coros, sempre tentando conciliar as aulas da Escola de Música com todos meus afazeres das duas faculdades, que obviamente exigiam muito de mim.

Nesse período, a Escola de Música abriu o curso de canto popular e como já estava terminando o curso técnico de viola, logicamente, fui uma das primeiras candidatas a uma vaga no curso. Comecei a fazer aulas de canto com a professora Myrlla Muniz e fui revivendo muito daquele repertório musical que trazia como memória afetiva desde a infância, quando cantava repertórios variados com minha família. Senti novamente o encantamento pelo cantar, descobrindo novas formas de me expressar cantando, aprendendo a usar o microfone e com isso superando o problema da falta de volume na voz. O uso do microfone parecia ser a solução para minhas dificuldades, mas hoje percebo que com o tempo fui adquirindo a maturidade necessária para entender que, além de fatores psicológicos, questões de respiração, postura e colocação da voz também interferem na potência vocal. Essa compreensão me deu segurança para a prática docente com a voz cantada, inclusive sem uso de microfone em sala de aula.

Apesar de continuar lutando contra a timidez, tive na professora Myrlla uma grande incentivadora e colega, já que ela também tocava viola clássica e por várias vezes havia dividido estante comigo na Orquestra Filarmônica de Brasília. O fato de dividir estante de orquestra com pessoas que também se relacionavam comigo no “mundo do canto” sempre foi muito positivo, desde a época do professor José Henrique, meu co-repetidor. Entendo também que a relação construída com Myrlla, minha professora de canto e também companheira de orquestra, fortaleceu meu pensamento de que era possível transitar nos dois mundos, o do canto e o da viola, possibilitando a construção de aprendizagens como violista, aluna, cantora, parceira de estante. Nesse sentido, Vygostky (1991) aponta que a interação estabelecida entre o aprendiz e um parceiro mais capaz possibilita ao iniciante condições para construir e internalizar conhecimentos.

Tocar na Orquestra Filarmônica era desafiador porque tinha a oportunidade de tocar música clássica e popular, sempre para públicos e contextos diversos. Tocávamos várias músicas do repertório clássico mais conhecido, como 5ª Sinfonia de Beethoven, Sinfonia 40 de Mozart e Valsas de Strauss, entre outras. Ainda lembro da melodia desafiadora e imponente que aprendi para meu primeiro concerto com a orquestra, a Abertura de "Os Mestres Cantores de Nuremberg" de Richard Wagner. Também guardo na memória muitos arranjos de música popular, como “Norte e Nordeste”, que incluía baião, xote e outros estilos de música brasileira que não costumava tocar na viola. O arranjo da canção “Sabiá” (Chico Buarque) sempre me chamava a atenção por estar tocando na viola uma canção que me remetia às minhas referências musicais da infância. Além disso, a canção sempre era interpretada por Myrlla, minha professora de canto, uma cantora que também era violista.

Acredito que em minha trajetória, o popular e o erudito se encontram, se entrelaçam e se fundem em uma transformação que privilegia a música. Na viola, tocando repertórios variados que se alternavam entre arranjos de música popular e clássicos do repertório orquestral e da música de câmara. No canto, como apreciadora e como cantora, pude entender e praticar as diferenças técnicas. Vivenciando a música em diferentes contextos, me considero como o sujeito exposto, no sentido proposto por Larrosa (2015), entendendo que a experiência

e o saber que dela deriva me permitem apropriar-me da minha vida e da minha história com a música.

Enquanto seguia com minhas matérias teóricas de música na UNB e minhas aulas de canto popular na Escola de Música, concluí o curso de Direito, prestei o Exame de Ordem e fiz minha inscrição como advogada, começando a prestar serviços como advogada e como voluntária. Minha professora de viola voltou do afastamento e retomei a pesada rotina de estudos do instrumento, com horas de estudos técnicos, escalas, técnica de arco e repertório de orquestra. Nesse período, a aula de canto era um descanso, onde sentia liberdade para escolher as músicas para cantar, me sentia relaxada e sem as cobranças que estão sempre tão presentes nos estudos de música erudita. Acredito que essas cobranças técnicas que exigem muitas horas de estudo estão relacionadas ao caráter de ensino de conservatório, para formação de solistas, buscando o virtuosismo.

4.4 Profissional da Música

Ao começar a dar aulas de instrumento, percebi que não deveria fazer cobranças técnicas exageradas por entender que os motivos que levavam os alunos às aulas de instrumento eram vários, e poucos desejavam ser solistas. Fui refletindo sobre minha atuação, tentando promover a aprendizagem do instrumento pensando nos alunos, buscando manter alguma relação dos conteúdos com suas vidas e seus contextos para que pudessem se sentir contemplados em seus objetivos com a música. Assim, tentava incluir no repertório músicas trazidas pelos alunos, incluindo os exercícios técnicos no próprio repertório e nas músicas que os alunos mais gostavam, tentando manter o ambiente de aprendizagem mais leve.

Quando passei a ser professora de música para crianças na Escola Parque, foi preciso entender a função da aula de música, principalmente no contexto da educação básica. Segundo Gonçalves (2020), as aulas de artes na escola objetivam a formação integral do indivíduo. A autora analisa a legislação vigente, concluindo que a aula de música na educação básica objetiva o desenvolvimento do aluno em várias dimensões, como cidadania, estudos e

trabalho (GONÇALVES, 2020). Hoje entendo que a aprendizagem musical das crianças deve estar sempre vinculada a estes objetivos, pensando sempre no contexto em que os alunos estão inseridos, concordando que não há aprendizagem musical sem ludicidade, sendo fundamental considerar que o que realmente importa para a criança é a brincadeira, como confirmam os estudos de Ponso (2011) e Marques (2017).

Quando estava prestes a terminar o curso de bacharelado em viola, e sabendo que meus anos sem dedicação máxima ao instrumento deixaram algumas lacunas que, junto com a timidez, acabariam afastando algumas possibilidades profissionais que exigem uma atitude de solista de instrumento, pensei em ampliar minhas possibilidades de atuação profissional considerando a docência, com total apoio da minha professora de viola. A ideia de me tornar professora de música nunca tinha sido minha primeira opção, mas foi surgindo naturalmente durante minha caminhada, desde minhas colaborações como ajudante nos coros em que participava, ensinando as vozes e auxiliando na leitura das partes, até quando comecei a dar aulas particulares de teoria e solfejo e aulas de música em cursinhos preparatórios para o vestibular.

Apesar de ser chamada para dar aulas de canto, violino e viola em alguns lugares, ainda me sentia insegura para dar aulas de instrumento e de canto, talvez por timidez, por acreditar que seria uma exposição e também por acreditar que não tinha o preparo pedagógico para ensinar a tocar ou cantar. Pensando nisso, antes mesmo de concluir a graduação, decidi prestar concurso para a Escola de Música de Brasília, para o cargo de professora de teoria musical. Fui aprovada em 3º lugar, mas não pude assumir o cargo por não ter a formação exigida. Alguns colegas decidiram assumir o cargo por meio de recursos judiciais, mas eu decidi não apelar para a justiça e acreditei que prestaria concurso e seria aprovada em outra oportunidade, o que acabou ocorrendo alguns anos mais tarde.

Na época, para solucionar o problema da falta de formação para a docência, resolvi prestar vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Artística, atual Licenciatura em Música, também na Universidade de Brasília, o que me possibilitaria dar aulas de música nas escolas do DF. A ideia de cursar uma licenciatura me dava a sensação de que estaria mais preparada para dar

aulas e acredito que disciplinas obrigatórias do curso, como Psicologia da Educação, Técnicas de Iniciação Musical e Fundamentos da Arte na Educação, entre outras, são fundamentais para a formação do professor. Na licenciatura, pude ampliar meus conhecimentos sobre arte e também sobre didática, pedagogia e infância, o que representou um diferencial na minha atuação docente com as crianças. Nesse período também pude aprender sobre pedagogia musical e conhecer as teorias dos principais educadores que viriam a influenciar meu modo de ensinar. No final do curso, também tive minha primeira experiência com o canto coral sendo utilizado para o ensino de teoria musical, quando atuei como professora de adultos no curso “Teoria sem mistério”, na disciplina de Estágio Supervisionado.

Após alguns anos de estudos na Universidade de Brasília, concluí o Bacharelado em Música com habilitação em Viola e a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Minha carreira como professora caminhava de forma paralela à minha atuação como violista. Minha carreira de advogada foi sendo deixada de lado aos poucos e o canto popular foi se tornando uma atividade de relaxamento e prazer, sem pretensões profissionais. Como violista, fui membro fundador da Orquestra de Cordas da UnB, com a qual tive a oportunidade de tocar em festivais de música no Brasil e no exterior, quando tivemos o convite para participar da gravação de um CD na Alemanha. A viagem para a Alemanha representou o auge de minha atuação com a orquestra da universidade e também foi uma grande realização pessoal. Naquele momento, quando estava deixando a universidade, senti que estava preparada para tocar um repertório de alto nível e que também seria capaz de usar minha experiência para orientar outras pessoas como professora. Com a Orquestra Cristã de Brasília também tive a oportunidade de tocar no exterior por duas vezes, em Cuba, vivenciando um intercâmbio cultural e musical. Nesse período, continuava tocando na Orquestra Filarmônica, na Orquestra de Câmara do Sesi e em quartetos de cordas. Todo esse período tocando em orquestras, viajando e convivendo com músicos foi fundamental para melhorar minha capacidade de compreender o outro e trabalhar em equipe, o que certamente influencia minha forma de atuação docente.

Depois da licenciatura, após ter conhecido pedagogias musicais e conceitos relacionados com a educação, e também por causa da minha experiência tocando, comecei a sentir mais segurança para dar aulas de instrumento. Durante vários anos fui professora de violino e viola para alunos particulares e na Academia Bsb Musical. Também me senti segura para começar a atuar como professora de canto em escolas e para grupos de alunos particulares. Nesse período, havia deixado as aulas de canto da Escola de Música por motivos alheios à minha vontade. Sem poder concluir o curso técnico no último ano por motivos administrativos, segui fazendo aulas particulares com professoras que conheci na Escola e foram decisivas por me incentivarem a seguir cantando para além do ambiente coral e escolar.

Durante o curso de canto popular, me senti estimulada e apoiada por vários professores e co-repetidores. Tive aulas com Maria de Barros, Amélia Niemayer e Valéria Klay, além de acompanhamento com fonoaudióloga. Quando deixei a Escola de Música, continuei a ter aulas com Valéria, com quem havia tido minhas primeiras aulas de canto com jazz, improviso e harmonia para o cantor. Nessa época, entendi novas formas de interpretação e tive minha primeira experiência em estúdio, tendo um contato maior com o jazz e com cantoras que ouvia na infância. Comecei a improvisar mais, tendo cada vez mais liberdade para cantar, sem medo, aprendendo a valorizar as características próprias da minha voz. Com a professora Ana Luísa, que conheci em um curso de verão da Escola de Música, passei a fazer cursos esporádicos. Sempre que ela vinha de São Paulo fazia aulas e cursos de interpretação vocal que aprimoraram minha técnica e aumentaram minha confiança para atuar profissionalmente.

4.5 Em busca de aperfeiçoamento

Com o tempo e a experiência, concebida como uma abertura para o desconhecido (LARROSA, 2015), me sentia cada vez mais confiante de que tinha capacidade de dar aulas. Quando comecei a dar aulas de viola na Escola de Música de Brasília - EMB, atualmente denominada Centro de Educação

Profissional Escola de Música de Brasília CEP - EMB, acredito que realmente venci as barreiras de timidez e o medo de fazer com que meus alunos sentissem a pressão que eu mesma cheguei a sentir com alguns professores de instrumento erudito. Minha atuação na EMB, escola de música pública, oficial, onde eu mesma tive minhas primeiras experiências positivas e negativas com a música, aconteceu graças a uma aprovação em concurso público e isso de alguma maneira me deu a segurança que eu precisava para confirmar que era capaz de ensinar música e que poderia atuar sem pressão excessiva, sem desestimular os alunos, tentando pôr em prática o que havia aprendido sobre ser uma professora que ensina música considerando os conhecimentos musicais dos alunos.

Havia deixado de ser estudante e minha vida profissional com a música avançava. Estava dando aulas em academias e na Escola de Música, tocando em orquestras e quartetos de cordas e fazendo aulas particulares de canto e de viola. Apesar disso, sentia a necessidade de tentar algo novo campo da música. Assim, pensei em estudar fora do Brasil e em 2009 fui contemplada com uma bolsa de estudos da Fundação Carolina para um curso de Musicología para Protección y Difusión del Patrimonio Artístico Iberoamericano, curso de pós-graduação em musicologia realizado pela Real Academia de Bellas Artes de San Fernando e pelo Real Conservatório Superior de Música de Madrid, Espanha. A aprovação para a bolsa se deu por análise de currículo e foi uma grande vitória profissional. No curso, tive aulas com um grande professor de musicologia, Ismael Fernandez de La Cuesta, estudioso de canto gregoriano e incentivador de práticas docentes com o canto. Também tive contato com colegas que também eram professores de música, espanhóis e de outros países da América, o que proporcionou uma troca de experiências inigualável.

Durante o curso de especialização na Espanha, pude viver novas experiências, como estudar e vivenciar o canto gregoriano e participar de grupos que se dedicavam à execução de música antiga, aprendendo a ler notação musical específica. Tanto para cantar como para tocar viola nos grupos e nas aulas, foi necessário experimentar um processo de reinvenção que exigiu de mim gestos de interrupção para conectar-me com os novos aprendizados, foi necessário “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais

devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar” (LARROSA, 2002, p. 24). Pude vivenciar um tipo de música que se sentia em outro tempo, outros modelos estéticos, e pensando com o autor, pude entender que se tratava de um processo de exposição ao novo. As trocas e interações com os colegas também proporcionavam aprendizados que me exigiam tempo e paciência para aprender e cultivar a arte do encontro.

Animada com as possibilidades de continuar estudando na Espanha, no mesmo ano ingressei no Programa de Doutorado em Linguagens e Manifestações Artísticas e Literárias da Universidad Autónoma de Madrid, para um Master em Música. Em 2010 fui contemplada com uma bolsa de estudos da universidade e durante dois anos trabalhei no Centro Superior de Promoción e Investigación de la Música, com atividades de catalogação de acervo musical na fonoteca do centro de promoção de eventos musicais e também como professora de teoria musical para alunos do primeiro ano do Curso de Graduação em Educação Musical oferecido pela universidade. Foi minha primeira experiência como professora de alunos de graduação, em outro idioma, em outro país. Nesse período, também participei de diversos congressos de música e seminários.

Acredito que tudo isso colaborou como aprendizado, aumentando minha capacidade de adaptação a diferentes formas de atuar com a educação musical. Nesse mesmo período, tive minha primeira experiência trabalhando como professora de musicalização para crianças pequenas. Tive a oportunidade de trabalhar como docente em um país diferente, dando aulas em espanhol para crianças pequenas e jovens universitários, sendo necessário adaptar inclusive meu vocabulário e minha forma de falar para alcançar dois públicos tão diferentes. Além disso, foi necessário lidar com características culturais diversas e conhecimentos musicais prévios totalmente distintos. Percebo que todo esse contexto me trouxe contribuições para poder pensar em estratégias pedagógicas para atuar na Escola Parque, onde também me deparo com contextos diversos.

Em 2012 apresentei o trabalho de fim de Master intitulado “El orfeonismo escolar en Brasil y su impacto en la construcción de ciudadanía”, sob orientação da Professora Dr^a Joaquina Labajo, trabalho que foi aprovado e publicado pela Universidad Autónoma de Madrid, na Espanha (MARTINS, 2013). Durante a elaboração desse trabalho de fim de master, tive a oportunidade estudar o

movimento orfeonístico e começar a entender a força do canto coletivo como um movimento social que contribuiu para a formação de valores e influenciou educadores musicais na criação de suas estratégias pedagógicas com a música coral. Na realização deste trabalho, ao buscar referências sobre as primeiras aulas de música realizadas nas Escolas Parque, também pude observar que houve influência do canto orfeônico.

Ao realizar a pesquisa sobre o orfeonismo, pude perceber como o canto coletivo, como modelo de educação musical idealizado por Villa-Lobos (ÁVILA, 2010; BESEN, 1991; PAZ, 1989), chegou a influenciar as bases da educação musical em Brasília, apesar das controvérsias que relacionam o modelo à ditadura. Nas entrevistas realizadas com professores de música em Brasília, para compreender o impacto do orfeonismo na construção dos modelos de educação musical da cidade, tive contato com músicos pioneiros, como Orlando Leite, aluno de Villa-Lobos e fundador do Departamento de Música da Universidade de Brasília, e Emilio de Cesar, que havia sido meu professor e regente na primeira orquestra de alunos da Escola de Música. Entendi que os pioneiros mantiveram a proposta de ensinar música por meio do canto e preservaram a tradição de formar grandes coros, como fazia Villa-Lobos. Também constatei que o movimento coral em Brasília foi perdendo força com o passar dos anos, não apenas pela fala dos entrevistados, mas também comparando a atividade coral do momento com a época em que iniciava meus estudos na Escola de Música e participava de diversos coros e encontros de coros que movimentavam a cidade.

Durante os anos que passei na Espanha, mantive as atividades como musicista, tocando viola em orquestras, cantando em coros de música popular e erudita e atuando como vocalista em um grupo de jazz “Easy Swing”. Foi na Espanha que tive a primeira oportunidade de exercer o canto popular de forma profissional, atuando em diversos lugares em grandes cidades como Madrid e Barcelona. Também mantive as atividades docentes e, empolgada com a possibilidade de prosseguir com as pesquisas, em 2013 elaborei um projeto de tese que foi aprovado pela Universidad Autónoma de Madrid. Assim comecei o processo de elaboração da tese doutoral intitulada “La música en el proceso de construcción de la identidad cultural de Brasília”.

4.6 De volta para casa

Apesar de viver bem na Espanha, sabia que seria necessário buscar alguma estabilidade profissional. Nesse período, havia deixado a orquestra e dois integrantes do meu grupo de jazz haviam ido estudar em outra cidade, dificultando nossos encontros e diminuindo as apresentações. Incentivada pela família, no final de 2013 viajei a Brasília para prestar concurso público para o cargo de professora de educação básica com habilitação em música. Em 2014 voltei definitivamente para Brasília porque fui aprovada no concurso e convocada para tomar posse no cargo, sendo lotada em uma Escola Parque, escola de natureza especial que se dedica ao ensino de artes e educação física. A decisão de deixar a Espanha se deu por vários motivos, mas voltar à convivência familiar e ter a possibilidade de uma estabilidade financeira pesaram muito. Vivendo de volta no Brasil e trabalhando 40 horas semanais em uma escola, cheia de novos desafios, fui adiando a defesa da tese doutoral na Espanha, que acabou não sendo realizada.

Foi dando aula de música aos jovens universitários e em escolas de musicalização infantil que fui consolidando minhas formas de exercer a docência em diferentes níveis. Entendi a importância de ser mais próxima dos alunos, utilizar a linguagem adequada, manter o ambiente de aprendizagem leve, considerando a bagagem musical dos alunos e respeitando as diferenças. Acredito que a prática anterior em dar aulas de instrumento, somada às novas habilidades adquiridas na Espanha, sempre tentando trazer para a prática docente o conhecimento advindo da minha própria experiência como aluna, como violista, como cantora e como professora foram formando a professora que me tornei.

Na Escola Parque tive o primeiro contato com alunos de Educação Básica, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com turmas de mais de 25 alunos e salas inclusivas. O primeiro contato com as crianças não foi uma situação simples ou fácil de lidar. Apesar de já ter dado aula para grupos de diferentes contextos, na Escola Parque vivi um acontecimento novo, em que senti a dimensão da experiência como lugar de exposição, travessia e perigo (LARROSA, 2015). Entrei em uma sala para substituir um professor que era

muito querido pelas crianças e isso já foi um desafio. Me senti confrontada e testada pelas crianças o tempo todo, o que me fez pensar no meu papel de professora, que deveria avaliar meu próprio processo de ensino no sentido de promover a educação musical como ferramenta de educação estética que gera ética, imprescindível para a formação de cidadãos mais sensíveis. Nesse momento, entendo com Freire (1996) que para ser educador é necessário ter curiosidade para descobrir e humildade para aprender, considerando a “consciência do inacabamento”.

Nos primeiros dias de aula, alguns dos medos e inseguranças dos primeiros anos de estudo de música vieram à tona, como o fato de não ter uma voz potente poder ser um empecilho para dar aulas para um grande grupo, principalmente ao ver alguns professores mais experientes usando todo seu potencial vocal em gritos para demonstrar autoridade perante os alunos ou tendo que usar microfone para dar aulas. Também pensei sobre o fato de ser mais introvertida e talvez por isso não ter a postura adequada diante de turmas tão cheias de crianças. Por outro lado, trouxe à memória a valorização da minha voz e da minha experiência adquirida com o canto, com a viola e todos os conhecimentos adquiridos durante minha formação com a música, em uma reflexão que hoje entendo como um processo de musicobiografização. Nesse momento, acredito que houve um resgate dos conhecimentos que surgiram a partir da minha experiência vivida. Percebi que seria uma oportunidade de construir novas formas de atuar e crescer, de aprender fazendo, participando no processo de formação e transformação das crianças com a música.

Com a escassez de material e contextos diversos que dificultavam o uso de instrumentos musicais nas aulas, percebi na prática a importância do canto na educação musical de crianças. Utilizei instrumentos de percussão e trabalhei jogos e brincadeiras rítmicas, mas sentia falta de trabalhar com melodias, primordiais desde meus primeiros passos no aprendizado de música. Pensei que a voz cantada como instrumento poderia facilitar a participação de todos os alunos, promovendo socialização e aprendizado musical de forma democrática e lúdica. Minha maior experiência nesse sentido havia sido com adultos, no estágio da licenciatura, quando o canto coral foi utilizado para o ensino de música no curso “Teoria sem mistério”. Por não ter nunca trabalhado com o canto com

turmas de crianças, a princípio não sabia como começar, até que fui convidada para juntar minha turma com a de outros professores para participar de um projeto para trabalhar canto coral com as crianças.

4.7 Construindo um projeto com o canto

Assim, ainda no meu primeiro ano como professora de educação básica de Escola Parque 303/304 Norte participei do Projeto “Pássaros do Brasil”, em que a musicalização dos alunos se dava por meio do canto coral, com a realização de uma apresentação no final do ano. Quando comecei a trabalhar com o canto na escola, após vários anos atuando como professora de instrumento, violino e viola, as reflexões sobre minhas inseguranças com relação à minha voz serviram para repensar minha atuação docente, sobre como atuar com voz adequada diante das turmas e também para poder entender, incentivar e acolher os alunos que acham que não podem cantar porque acreditam que têm a voz feia ou que são desafinados, ou que não conseguem projetar a voz com volume suficiente, seja por timidez ou falta da técnica adequada.

Idealizadora do projeto, a professora Raquel di Maria foi uma grande incentivadora da minha atuação com o canto em sala de aula. Experiente em dar aulas para crianças e também na regência de coros de crianças, Raquel me convidou para participar do projeto que reuniria três turmas em cada aula, totalizando cerca de 70 crianças por aula. Raquel tocava o teclado e eu cantava com as crianças o tempo todo, também atuando como regente. Assim, fui adquirindo mais confiança, acreditando que poderia alcançar um volume de voz suficiente para lidar com grandes grupos e que poderia cantar mesmo sem uso do microfone.

Apesar da quantidade de crianças, as aulas fluíam de maneira leve e lúdica, sendo possível perceber que as crianças estavam desfrutando com as aulas. Os estudantes demonstravam interesse em participar das atividades, cantavam com alegria, aprendiam as canções de maneira rápida e participavam dos exercícios de aquecimento vocal sem reclamações. A parceria com a professora Raquel foi enriquecedora. No projeto, pude aprender muito e comecei a praticar estratégias que mudaram minha forma de atuar. Fazíamos o

planejamento das aulas juntas e víamos evolução e o engajamento das crianças, avançando e retrocedendo quando necessário. Raquel apresentava novas estratégias e abordagens para o ensino de noções de ritmo que melhoraram a execução das peças, algumas delas descritas no trabalho de Correa (2018). Também trabalhamos juntas com técnica vocal e chegamos a alcançar um nível de qualidade vocal, afinação e expressividade que não esperávamos, principalmente devido ao pouco tempo de preparação.

Durante o projeto, as aulas aconteciam no anfiteatro da escola e as crianças se sentavam, respondiam à chamada de verificação de frequência e já começavam as atividades musicais. Fazíamos alongamento, aquecimento vocal, práticas de solfejo, leitura de notas e ritmo e ensaio de repertórios. No aquecimento, vocalizes divertidos, brincadeiras com o bocejo e a palavra “ovo” para colocação da voz e abertura correta da boca sempre faziam sucesso entre as crianças. Os alunos aprendiam as notas musicais e também a cantar escalas maiores e menores, com brincadeiras que envolviam ritmo e movimento. Costumávamos levar os alunos para cantar na volta do recreio e isso gerava expectativa nas crianças e também nos outros professores, que se diziam impressionados por “ver” a música na escola. Esses comentários revelavam o que muitas vezes percebemos, que é a falta de música nos espaços escolares. É comum vermos trabalhos de artes visuais expostos nas paredes, mas a música só aparece na apresentação de final de ano. O som da música cantada pelas crianças invadia os ambientes e alunos de outras turmas demonstravam interesse em participar do projeto.

Para a realização do projeto, pensamos o repertório com cuidado, com atenção às possibilidades vocais das crianças e também trazendo o universo das crianças para a sala de aula. Cantamos canções folclóricas, baião e MPB. A aprendizagem da música “Sitio do Pica Pau Amarelo” (Gilberto Gil), que muitas crianças já conheciam, foi um desafio, devido à extensão da letra e complexidade da melodia. Durante as aulas e ensaios, descobri o poder do gestual para ajudar os alunos a fazer glissandos, acertar os intervalos da melodia, alcançar as notas graves e agudas e também pensar na duração das notas. Atuando como regente e cantando o tempo todo, muitas vezes percebia que as crianças repetiam os gestos até internalizarem os tempos ou a altura correta das notas. Acredito que

minha atuação nesse projeto foi fundamental para transformar minhas práticas, e que a partir desse momento, pude entender que a voz cantada iria se tornar minha principal ferramenta de atuação nas aulas com as crianças.

4.8 Conhecendo minha docência

Em 2015, passei a dar aula na Escola Parque da 210/211 Norte e já não contava com a parceria da professora Raquel. Fui bem acolhida na escola e recebi muito apoio da professora Maria Lúcia, mas ela costumava trabalhar com oficinas de teclado. Tive que caminhar com meus próprios passos e acreditar que seria capaz de continuar dando aula cantando com os alunos. Assim, coloquei em prática meus conhecimentos das aulas de piano suplementar para auxiliar na aprendizagem das melodias e comecei a tocar teclado com as crianças. Cantei junto com os alunos, às vezes tocando violino ou viola para acompanhar e mostrar outras possibilidades de acompanhamento para as crianças, mais acostumadas a ouvir violão e teclado. Muitas vezes sem usar instrumento para acompanhar, praticamos o canto à capela, para um trabalho de aperfeiçoamento da afinação e expressão vocal. Fazia brincadeiras com as notas musicais e sempre praticava os sons das notas, o que fez com que muitas crianças comesçassem a me chamar de “Tia dó ré mi”. A brincadeira da “escala de DóM”, com som e movimento, sempre fazia sucesso entre as crianças, inclusive com alunos de outras turmas que queriam participar das minhas aulas.

No mesmo ano, sempre com a intenção de melhorar minhas práticas, ingressei no Curso de Arranjo na Escola de Música de Brasília, sob orientação do professor maestro Joel Barbosa. Com bastante enfoque no estilo jazz, o curso trouxe de volta memórias e repertórios da infância, principalmente com relação às músicas que ouvia com meu pai, que ouvia muitos grupos de jazz e big bands. Durante o curso, formei com o colega Edilênio Souza o duo de jazz DuJazz e comecei a atuar como cantora de forma profissional em Brasília, o que não havia experimentado antes. Minha atuação como cantora profissional contribuiu para aprimorar minha atuação com o canto na escola, e vice-versa. Por causa dos diferentes contextos em que cantava, fui adquirindo cada vez mais segurança

para lidar com questões imprevistas como barulhos, falhas técnicas, desatenção da plateia e mesmo com meus próprios erros.

Como aluna do curso de arranjo, acredito que meu retorno à Escola de Música foi fundamental para melhorar meu fazer musical, como musicista, como cantora e como professora. As aulas eram muito práticas e elaborei arranjos para bandas, grupo de cordas, grupo vocal, combo de jazz, big band e orquestra. Fazendo arranjos de músicas tão diferentes como “Atirei o Pau no Gato”, clássico do repertório infantil, “Take the A Train” (Duke Ellington), um clássico do jazz e “Insensatez” (Tom Jobim), um clássico da bossa-nova, o curso foi responsável por melhorar meu entendimento sobre prática de conjunto, organização e formas de elaborar material para grupos. Pude entender questões de harmonia que fazem diferença na hora de dividir vozes, como valorizar os sons de determinados instrumentos e dar ênfase a melodias simples e trechos da música apenas escolhendo a sonoridade mais adequada. Aplicando os conhecimentos no trabalho na Escola Parque, vi ampliada minha capacidade de organizar a melhor forma de cantar com as crianças, desde a escolha do repertório até a forma de equilibrar as vozes e valorizar as melodias cantadas.

No ano de 2016, comecei a trabalhar em parceria com o professor Leandro, e decidimos montar um projeto que trabalhasse valores como respeito e amizade e colaborasse no processo de formação integral das crianças, como pequenos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Pensamos em trabalhar com instrumentos em grupo e, pensando em músicas que enfatizassem em suas letras conceitos de cidadania e valores, também decidimos trabalhar com a voz cantada. Assim, começamos o projeto “Pequeno Cidadão do Mundo” em que os alunos cantavam e tocavam músicas originárias de diferentes países e trabalhavam os valores por meio do canto, com canções como “Pequeno Cidadão” (Antônio Pinto e Arnaldo Antunes) e “Dias melhores” (Rogério Flausino), “Frère Jacques” (Jean-Philippe Rameau) e “Jennie mamma” (música tradicional caribenha).

Nesse período, recebi alunos de estágio supervisionado da Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu nas minhas turmas e a troca foi muito enriquecedora. Pude vivenciar os avanços nas práticas dos estagiários, que se esforçaram para fazer música com as crianças de forma lúdica e significativa.

Também tive a alegria de ter como estagiário um rapaz que havia sido meu aluno de viola na Escola de Música e que já estava se formando em música na universidade, dando aulas de violino e viola em um projeto próprio. Com ele, pude entender que minha experiência como professora de instrumento tinha sido exitosa e juntos pudemos tocar com as crianças. Como ele tinha violinos e levava para a escola, tivemos a oportunidade de incluir no projeto a experiência de tocar um instrumento de cordas, o que foi muito valioso para os alunos, que se sentiram importantes e valorizados ao poder tocar um instrumento diferente do habitual.

Conversando com a professora Delmary sobre minhas pesquisas iniciadas na Espanha relacionadas com o canto escolar, com a música e a identidade cultural em Brasília, fui convidada a participar de uma reunião de seu grupo de pesquisa. Nessa ocasião tive contato pela primeira vez com a pesquisa (auto)biográfica e com autores que estudavam as aproximações dessa abordagem metodológica com o campo da Educação Musical. Tive a oportunidade de ser incluída como estudante no grupo de pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiografia - GEMAB, da Universidade de Brasília, coordenado pela Dra. Delmary. Durante um ano pude participar de encontros que ampliaram minha compreensão a respeito das narrativas (auto)biográficas como fonte e método de pesquisa na educação musical, iniciando minha trajetória em um campo de pesquisa que tem como objetivo compreender como o indivíduo se torna quem ele é.

Lotada na Escola Parque 210/211 Norte desde 2015, venho trabalhando com os alunos, com oficinas de expressão musical e projetos que usam instrumentos e a voz cantada. Nesse período de aprendizagem com os alunos, pude aprimorar minhas abordagens com as crianças, incluindo brincadeiras e descobrindo no dia a dia de sala de aula estratégias para incluir ludicidade nos exercícios, tentando despertar o interesse dos alunos pela música. Os exercícios de aquecimento vocal se tornaram brincadeiras com sons de animais, sons dos meios de transporte, jogos com letras e desafios de respiração. Os exercícios para trabalhar afinação são jogos de imitação e desafios com os nomes das notas. A brincadeira da escala, que fez sucesso no meu primeiro ano de escola, continua sendo muito apreciada pelas crianças.

A atuação em salas de aula inclusivas me fez perceber que precisava de um maior entendimento sobre como dar aulas de música para alunos com deficiências. Nunca havia trabalhado com crianças com deficiências e percebi que havia lacunas na minha formação, o que me levou à realização de uma pós-graduação em educação especial e educação inclusiva, resultando na escrita do artigo “O canto coletivo como instrumento de musicalização em Brasília e sua importância na sala de aula inclusiva”. Além disso, fiz um Curso sobre Educação de Crianças e Inclusão na EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Distrito Federal.

Com os cursos, passei a entender melhor o universo infantil, confirmando que a inclusão de brincadeiras nas aulas é essencial. Também aprendi abordagens para alcançar aqueles alunos que muitas vezes se distanciam da música por causa de suas deficiências. Entendendo os objetivos da música no contexto da educação de alunos com deficiência, como permitir a expressão emocional, adquirir novos interesses relacionados com o mundo dos sons, desenvolver capacidades como memória, atenção, criatividade e compreensão de conceitos, aumentando a autoconfiança e reconhecendo as próprias limitações, descarregando tensões (TRALLERO, 2005), entendi a importância de valorizar todo o processo de aprendizagem dos alunos. Na prática de sala de aula, aprendi a valorizar o que o aluno sente e como se expressa quando participa das atividades, seu esforço de atenção e autocontrole, além da satisfação em participar das atividades, estimulando a interação com os colegas.

No processo de construção deste memorial, pude entender que minhas memórias formativas me levaram à reflexão sobre minha trajetória de vida, o que me levou a escolher a música como meio de sustento, me levou a escolhas profissionais e pessoais em que a música está sempre presente. Nesse processo de biografização, que me permite reinterpretar os acontecimentos da vida em um novo enredo, a música representa o que me forma e constitui, e com ela entendo a possibilidade de me reinventar e avançar na transformação de minhas práticas. Sou musicista, sou cantora, sou professora de música da rede pública de ensino, atuando com crianças pequenas em uma escola que foi concebida para o ensino de arte. Assim como a música se constitui como o fio que costura minhas

histórias na construção da minha narrativa, entendo com minhas experiências com a música que é possível refigurar e aprimorar minhas práticas, pensando nesse processo de musicobiografização como forma de mediação pedagógica na aula de música.

CAPÍTULO 5

MEMORIAL COMO FONTE

O entendimento do memorial musicobiográfico como fonte para a compreensão do fazer docente e para a proposição de práticas para a sala de aula surge a partir da compreensão do potencial formativo do memorial. Nesse processo de elaboração do trabalho, desde a lembrança e escolha de que fatos deveriam ser narrados até a escrita do memorial, percebo que novas possibilidades de ser e agir vão surgindo. Com essa prática autorreflexiva que busca a construção de sentidos para os feitos narrados, principalmente a partir dos desdobramentos que se revelam com a leitura de meus próprios escritos, entendo ser possível pensar em diferentes abordagens para as práticas.

Nesse processo de escrita autoral, em busca da compreensão de si, entendo a possibilidade de apreender o conceito da reflexividade narrativa, que “propicia à pessoa que narra a possibilidade de dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação” (PASSEGGI, 2021, p. 1).

Assim, nessa (re)construção de uma nova versão da professora que sou, o entendimento do que significa a refiguração das práticas é fundamental. A partir de Ricoeur (1994), que considera que a interpretação de si mesmo como outro se dá na articulação entre o tempo e a narrativa, o uso da palavra refigurar pode ser entendido a partir do meu desejo de entender e aprimorar minhas práticas realizadas ao longo do tempo e narradas no memorial musicobiográfico. Desse modo, o sentido da refiguração, que segundo Salles (2012) pode ser entendido como a compreensão de si diante do mundo do texto, surge como uma consequência do que compreendo de minhas práticas a partir da escrita do memorial.

5.1 Análise do Memorial

Ao pensar em como realizar a análise do próprio memorial (auto)biográfico, surgem as questões relacionadas ao entendimento de como o

próprio sujeito seria capaz de enxergar os defeitos e as virtudes de sua prática e começar um processo de refiguração. A compreensão das ações praticadas e narradas permitem dar sentido ao que antes não tinha, levando ao aprimoramento das práticas. Partindo do entendimento de que cabe ao leitor extrair novas significações a partir do texto, que pode ser recontextualizado na vida de quem lê, considero que o potencial do memorial se revela formativo para quem o escreveu, uma vez que, como aponta Salles (2012), a leitura sugere uma desapropriação e reapropriação de si graças ao distanciamento crítico que supõe a ideia de ver a “um si mesmo como outro”, ocorrendo a descentralização da subjetividade e o abandono do “eu” para se pensar no “si”, discípulo do texto.

Para o autor, uma narrativa pode revelar algo novo, ajudando a reconstruir identidades a partir de decisões que a própria leitura porventura venha a suscitar. Assim, a narrativa permite ao leitor ser e agir de forma diferente, tornando-o leitor do texto e leitor de si mesmo. Trazendo esse entendimento para a análise da minha narrativa (auto)biográfica configurada no memorial musicobiográfico, entendo que o memorial é capaz de mostrar novas opções a partir do que já foi experimentado, como novas decisões para a prática em sala de aula e diferentes abordagens pedagógicas para o que já foi experimentado.

Em seu estudo sobre o potencial do memorial para compreender a formação e a atuação de professores e recorrendo à noção de “identidade narrativa”, Passeggi (2000) aponta que o estudo dos memoriais sugere que, ao narrar, “o professor se reinventa conduzido pela autorreflexão sobre três tipos de saberes: o *saber conceitual* (teórico), o *saber fazer* (prática docente e prática de escrita) e o *saber ser* (consciência identitária)” (PASSEGGI, 2000, p. 13).

Nesse sentido, considerando os saberes apontados pela autora e as dimensões do sujeito, entendo que, ao escrever e reler o memorial, sou conduzida pela reflexividade à compreensão do meu saber teórico, conceitual, apreendido no meu processo de formação e aprendizado de música formal. Também revejo meu saber fazer, tanto no visitar das práticas como no processo de escrita e materialização do memorial, sendo, desse modo, impulsionada ao saber ser, considerando as possibilidades de afirmação e renegociação da identidade, em busca da minha melhor versão.

Desse modo, a partir da noção da reflexividade narrativa e sua incidência sobre a formação do sujeito, a análise do memorial considera o surgimento do sujeito musicobiográfico e o processo de refiguração a partir da compreensão das práticas pedagógico-musicais. O processo de análise se fundamenta nos estudos de Passeggi (2016, 2020, 2021), considerando as dimensões do sujeito em uma aproximação à teoria da Tríplice Mimese de Ricoeur (1994). Assim, a partir do entendimento de Ricoeur (1994) de que compreender é compreender-se diante do texto, revisitando as experiências e revendo conceitos e teorias aprendidas e praticadas ao longo da trajetória, procedo à análise do memorial, destacando passagens que, a meu entender, remetem aos meus saberes e à formação dos sujeitos, que levam ao emergir do sujeito musicobiográfico.

5.1.1 O Sujeito Empírico

Entendida como a primeira dimensão da subjetividade (PASSEGGI, 2021), a dimensão do sujeito empírico é aquela do autor da narrativa, aquele que viveu e passou pela experiência nos termos de Larrosa (2015). O sujeito empírico é o sujeito da experiência, o compositor do enredo daquilo que narra, aquele que começa e finaliza a narrativa e, no processo de construção do memorial, quem compõe a figura de si.

No processo de análise do memorial, que revisita práticas, momentos e situações em que a música se destaca, o sujeito da experiência se revela em todo o tempo como aquele que permite dar sentido às narrativas. Ainda que possa ter decidido o que narrar e como revelar as experiências consideradas mais importantes no memorial, aquelas experiências vividas tocando, cantando, aprendendo ou ensinando música e que não foram narradas também são formativas, e, segundo Salles (2012) consideradas como pré-história ou pano de fundo para o emergir das histórias narradas.

As primeiras experiências narradas no memorial remetem à importância de experimentar a música na infância. A apreciação musical sempre presente no ambiente familiar e o contato com uma diversidade de estilos musicais, com instrumentos, livros de música e sobretudo com meu pai músico são experiências que me permitem apropriar-me da minha história. Entendo que o

saber da experiência, que se adquire no modo como respondemos às coisas que nos acontecem e é único, singular, começa a ser construído a partir desses acontecimentos relatados, que certamente reverberam no meu modo de construir a relação com o fazer musical e o fazer pedagógico.

Considerando as primeiras experiências da infância, entendo que a brincadeira com música proporcionou uma experiência formativa que se reflete hoje em minhas práticas educativas. Vivenciar e sentir o acontecimento musical por meio da brincadeira se constituem na melhor forma de se experimentar a música na infância, uma vez que é por meio da brincadeira que a criança compreende e interpreta a realidade, e se apropria dos códigos culturais da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, pesquisadores (LINO, 2012; MARQUES, 2018; WERLE, 2015) e grandes nomes da pedagogia musical como Orff, Kodaly e Dalcroze entre outros concordam ao inserir a atividade lúdica e o brincar no processo de aprendizado da música.

Iniciada como brincadeira de infância, minha experiência com o canto tem acompanhado minha formação, sendo transformada em atividade profissional na vida adulta. Assim, considero uma trajetória em que venho me constituindo com a música como cantora e como professora que se utiliza do cantar para ensinar música. Em minha narrativa, a experiência com o uso da voz me forma e transforma, e está presente no cantarolar, nas imitações, nas brincadeiras, nos improvisos, nos processos de aprendizagem e, por consequência, em minhas práticas pedagógicas. Logo, me compreendo como sujeito da experiência também por meio do canto, e entendo que por isso o cantar faz parte do meu saber fazer nas aulas de música.

Na experiência com instrumentos musicais também compreendo importantes momentos formativos. Primeiramente com a flauta doce, percebo no interesse por começar a tocar a prefiguração de toda uma trajetória de estudos musicais. A flauta, que foi pedida como um brinquedo de dia das crianças, tornou-se a porta de entrada para que pudesse expressar minha musicalidade por meio de outro veículo, além da voz. Com a viola clássica, à qual dediquei muitos anos de estudo, pude começar a experimentar o fazer musical com a música erudita, em grupo com outros instrumentos, até chegar à profissionalização, o que me proporcionou experiências formativas que me

constituíram como musicista. E ser musicista, sabendo tocar solo e em conjunto, buscando a expressividade e a estética em diferentes estilos musicais e distintos locais de concerto, representa um aspecto da minha musicobiograficidade que considero fundamental para meu fazer pedagógico, porque entendo que me constituo como instrumentista e me compreender dessa forma influencia minha forma de ensinar música.

Sobre a experiência como docente, entendo que as diferentes áreas de atuação foram complementando e incrementando meu processo formativo. Desde as primeiras aulas particulares de solfejo e percepção musical, em que tentava ensinar do meu jeito, passando pelas aulas de história da música para adolescentes do ensino médio, até chegar a dar aulas de musicalização para crianças e teoria para jovens universitários na Espanha, percebo o risco de passar por algo novo e formativo, o risco do sujeito da experiência como aquele que se “ex-põe” (LARROSA, 2015). Entendo que pensar em minhas primeiras experiências profissionais como docente de instrumento, com o violino e a viola, remetem ao sujeito da experiência como aquele aberto à sua própria transformação.

Como muitos professores de instrumentos de cordas friccionadas, comecei a ensinar violino e viola aos alunos com o método Suzuki, que já havia utilizado para dar aula de viola para alunos iniciantes, durante o Estágio Supervisionado da Licenciatura. Apesar da metodologia Suzuki exigir formação específica e contar com professores especializados, o uso dos livros Suzuki como material didático e fonte de repertório é corriqueiro nas aulas de cordas, mesmo quando não se segue a metodologia, que supõe ações como a audição diária do repertório para decorar as músicas e participação ativa dos pais no caso das crianças.

Ao ensinar a tocar, percebi que o reconhecimento auditivo das alturas das notas musicais, fundamental para a manutenção da afinação e execução das melodias, era uma das dificuldades apresentadas pelos alunos. O desafio de tentar ensinar a tocar mantendo a afinação me levou a pensar estratégias para levar os alunos a compreender a relação de intervalos entre as notas, percebendo as diferentes alturas dos sons. Como estudante de viola, nunca enfrentei grandes dificuldades para manter a afinação na execução das peças

do repertório e entendo que isso se deve às experiências e brincadeiras com as diferentes alturas dos sons realizadas na infância, como as tentativas de imitar vozes e reproduzir melodias. Buscando por meus saberes da experiência, e pensando em como fazia na infância para aprender e praticar solfejos e melodias, passei a incluir nas aulas outras melodias e canções que não estavam no método, mas que já estivessem na memória do aluno, valorizando o conhecimento prévio do aluno como facilitador para o aprendizado do novo.

Ensinando a fazer a associação dos intervalos com as melodias já conhecidas, fui percebendo avanços e interesse em tocar. Para melhorar a afinação e o posicionamento dos dedos, também passei a incentivar a prática de escalas musicais de maneira lúdica, com variações rítmicas, assim como são ensinadas as primeiras posições no método Suzuki. Desse modo, analisando minha trajetória, reconheço na minha atuação como professora de instrumento a dimensão do sujeito empírico, pois, ao trazer uma experiência vivida na minha formação com a música para influenciar a formação dos alunos, percebo o potencial da experiência formadora, que me serviu como estratégia para melhorar minha atuação como professora.

Ao começar a trabalhar na Escola Parque, as experiências formativas com a viola também impactaram minhas ações, mesmo sem tocar instrumentos de cordas com os alunos e privilegiando atividades cantadas com as crianças. No memorial deixo registrado que em minha formação como violista em orquestras fui incentivada a cantar as melodias que tocava, de modo que considero que o canto também esteve presente em minha formação como instrumentista. Assim, da mesma forma como fazia com a viola e o canto, e buscando a melhor forma de cantar com as crianças, com qualidade sonora, afinação e expressão, pensei nas mesmas estratégias usadas no ensino de instrumentos. Como narrado no memorial, passei a cantar escalas musicais, de maneira lúdica, com ritmos variados, gestos e danças, o que me levou a ser chamada de “professora dó ré mi”. Também passei a trabalhar o conceito de altura das notas por meio da associação de melodias conhecidas das crianças com as notas musicais, reproduzindo o meu jeito de aprender.

Assim, valorizando a experiência e o conhecimento prévio das crianças, que trazem em suas memórias o repertório de músicas infantis que são ouvidas

desde bebês e estão presentes em desenhos animados e vídeos produzidos para crianças, pude perceber um facilitador da compreensão de ritmos e melodias. As músicas infantis, que são rapidamente assimiladas pelas crianças pequenas, ao serem trazidas para o contexto da aula de música foram vistas com outro olhar e se tornaram material didático.

Nesse sentido, partindo do memorial para trazer à tona aspectos que marcaram minha atuação como docente, entendo a dimensão do sujeito empírico que viveu o saber ensinar de diferentes formas. Acompanhando o pensamento de Larrosa (2015), que insiste em dizer que não se pode pedagogizar a própria experiência para que seja repetida por outras pessoas, chego ao entendimento de que a forma de ensinar é própria do sujeito, se vive, se constrói, não sendo possível fazer com que o outro viva minha experiência e pratique minha prática, uma vez que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2015, p. 32). Apesar de compreender que minha prática é única e não pode ser reproduzida por outro, entendo que cabe ao leitor pensar novas significações a partir do texto que lê, e assim, posso apreender que a experiência narrada, lida pelo outro, pode contribuir no processo de compreensão da experiência do outro.

Desse modo, tudo o que foi ouvido, cantado, tocado, toda partitura lida, escrita ou pensada, toda aula de música da qual participei como aluna ou professora, enfim, tudo aquilo porque passei e o que foi experimentado e vivido com a música pode ser considerado um acontecimento formador. Pensando com Josso (2004), que aponta como experiência formadora aquela que acontece, atravessa, move e transforma, e com Larrosa (2015), para quem a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca, entendo que, no processo de musicobiografização, a experiência é o que capacita a poder pensar em aprimorar as práticas. Assim, a partir da compreensão diante do texto, o sujeito empírico é aquele que surge como um lugar, um território de passagem, “sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 25), sendo revelado com a escrita do memorial a partir dos acontecimentos formadores.

5.1.2 Sujeito Epistêmico

A definição de sujeito epistêmico, de acordo com Passeggi (2021), é a do sujeito que vive a experiência da racionalidade, em busca de coerência e explicações para dar sentido à vida, objetivações para compreender o que acontece no mundo da vida e no mundo do texto. Para a autora, em uma aproximação à teoria de Ricoeur (1994), o sujeito epistêmico se situa no momento da configuração, da mimese II, quando a experiência vivida, ao ser narrada, se configura em uma nova experiência, pensada e objetivada na narração. Assim, o sujeito epistêmico surge quando a “curiosidade ingênua” sobre a própria experiência é transformada em “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996).

Ao revisitar meu memorial e pensar na experiência adquirida com o aprendizado formal, percebo ainda na infância a primeira aproximação ao sujeito epistêmico, que vive a experiência a partir da racionalidade, do conhecimento e da busca por objetivações. É a partir da experiência vivida que o sujeito busca o conhecimento e considero que em minha trajetória essa busca por princípios e razões ocorreu pela primeira vez ao iniciar minhas primeiras aulas de teoria musical com meu pai. No memorial, ao destacar que “para poder entender as partituras, comecei a ter as primeiras aulas de teoria musical com meu pai”, considero que fica claro o momento em que se inicia o processo de busca da coerência e o interesse por dar sentido à experiência vivida. Nesse momento já havia experimentado o fazer musical, já havia tido acesso às partituras, ao canto e à flauta, e a busca por aprofundar o conhecimento parece ser um caminho natural.

Ao destacar no memorial a importância da formação com a música, realizada sempre com a finalidade de aperfeiçoamento tanto como musicista quanto como professora, percebo que o sujeito epistêmico se configura como o sujeito da formação. A busca por aulas particulares de canto e de viola, cursos de especialização e todo meu processo formativo, incluído o ingresso no mestrado para o qual realizo este trabalho são exemplos de que a “curiosidade epistemológica” sempre tem me instigado na busca por compreender e dar sentido às minhas experiências.

Assim, no memorial, podem ser destacadas diferentes situações relacionadas ao surgimento do sujeito epistêmico, em movimentos da vida em que a busca por coerência e objetivação motivam a realização de ações: a partir da curiosidade infantil, começo a aprender teoria musical com meu pai, e meu interesse pela música me levou a buscar um ensino formal; com o ingresso na Escola de Música, começo a aprender viola clássica e canto erudito; a partir de experiências desestimuladoras com o canto erudito, busco aprender o canto popular; em busca de aperfeiçoamento com a viola, ingresso no curso de Música da Universidade de Brasília; pensando na possibilidade de dar aulas e entendendo a necessidade de ter formação adequada, começo a cursar a Licenciatura em Artes com Habilitação em Música; buscando tentar algo novo no campo da música, ingresso em uma especialização em Musicologia na Espanha e, atenta à oportunidade, começo a cursar um máster; de volta ao Brasil e já atuando como professora da Escola Parque, ingresso no curso de arranjo na Escola de Música, também em busca de aperfeiçoamento; com a intenção de compreender minha prática docente, ingresso no Mestrado.

A partir dessa sequência de narrativas advindas do memorial, percebo que são as experiências com a música e o desejo de melhorar o que sei que impulsionam a realização das ações, tendo a consciência de que o processo de construção de conhecimento teórico e conceitual leva ao entendimento da dimensão do sujeito epistêmico. Nesse sentido, entendo que todas as referências formativas contribuem para a constituição do sujeito epistêmico, desde aquelas advindas das primeiras aulas de teoria com meu pai até os estudos realizados para a realização deste mestrado. Assim, considero conveniente destacar referências formativas relacionadas à pedagogia musical que influenciam diretamente meu fazer docente.

Das referências formativas da licenciatura, destaco as ideias de educação musical propagadas por Keith Swanwick. A leitura do livro “Ensinando música musicalmente” (SWANWICK, 2003), realizada para a disciplina de estágio na universidade, abriu caminhos para aprendizados sobre formas de ensinar música considerando o aluno e tendo o professor como um agente que pode fortalecer o relacionamento entre os estudantes e a música. O modelo apresentado pelo autor, representado pela sigla C (L) A (S) P, enfatiza a prática

musical envolvendo a composição, a apreciação e a performance, apoiada pelo desenvolvimento técnico ou soma de habilidades e pela literatura sobre música, sendo estes representados por letras entre parêntesis por serem atividades periféricas àquelas de envolvimento musical direto.

O modelo de Swanick (2003), que também orienta o referencial teórico dos projetos pedagógicos e planejamentos das aulas de música realizadas na Escola Parque 210/211 Norte, proporciona aprendizados que contribuem no processo de busca de coerência e explicações para dar sentido às formas de atuar em sala. Ainda que não tenha desenvolvido uma proposta totalmente baseada no modelo, entendo a contribuição desse conhecimento na minha formação, na configuração do sujeito epistêmico que busca por princípios, razões e causas para compreender o fazer docente.

Analisando as narrativas do memorial, percebo nas práticas de sala de aula a influência de pedagogias dos principais educadores musicais do início do século XX, apesar de reconhecer a importância de se buscar tendências atuais para o ensino de música. Nomes como Jaques-Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Suzuki e Schafer fizeram parte de minha formação e conhecer essas pedagogias ajuda a entender as formas de ensinar música, bem como a história e os fundamentos da pedagogia musical, contribuindo para a configuração do sujeito epistêmico no processo de musicobiografização. Apresentando propostas pedagógicas de grandes educadores musicais, Mateiro e Ilari (2012) afirmam:

Então, por que, conhecer e estudar sobre Kodály, Martenot ou Dalcroze a “esta altura do campeonato?”. A resposta é simples: porque, em conjunto, o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante (MATEIRO e ILARI, 2012, p. 09).

Relacionada com meus primeiros anos como docente de instrumento, a metodologia Suzuki certamente influencia a forma como atuo na Escola Parque. As referências relacionadas ao conhecimento da Filosofia Suzuki e sua máxima de que educação é amor, remetem ao entendimento de que todas as crianças têm potencial para aprender música, e que esse potencial pode ser desenvolvido desde que haja um ambiente estimulante e uma instrução adequada. A formação proporcionada por essa filosofia também me constitui, e ainda que a metodologia

não seja aplicada, o entendimento de que sua essência busca a formação integral da pessoa colabora no processo de compreensão do meu modo de ensinar música na Escola Parque.

No memorial, aponto que uma das funções da aula de música na escola é contribuir para que a brincadeira abra caminhos para o aprendizado musical. Nesse sentido, considero que as metodologias ativas também podem ser percebidas nas brincadeiras e projetos narrados. Na brincadeira da escala musical com movimentos corporais, por exemplo, vejo a importância do canto, do movimento e do sentir a música com o corpo, como defendem diferentes pedagogos como Orff e Dalcroze. Na participação das crianças nos projetos, vejo a importância de se vivenciar a experiência musical ouvindo, tocando e cantando, bem como a necessidade de se estimular a criatividade e a participação na aula para que o aluno tenha uma verdadeira experiência com a música, sendo possível perceber a adoção desses princípios, presentes nos métodos ativos de educação musical.

Considerando a adoção do canto como um dos principais meios usados para ensinar música na Escola Parque, percebo em minhas práticas uma forte aproximação ao método Kodaly, essencialmente estruturado no uso da voz. Ao realizar brincadeiras de imitação em que sirvo como modelo cantando, entendo a aproximação à proposta, em que a imitação de um professor modelo é recorrente. Na brincadeira da escala, ao adotar o canto com nome de notas e intervalos absolutos com um centro tonal definido a partir da região mais confortável para as crianças, vejo a aproximação ao conceito de dó móvel. Quanto à manossolfa, vejo a aproximação no uso de gestos associados a cada nota da escala cantada. Assim, buscando razões para as práticas docentes, também compreendo minhas ações a partir de princípios da pedagogia Kodaly.

Nesse processo de reconhecimento do sujeito que vive a experiência da racionalidade, entendo que os estudos realizados na Espanha sobre o patrimônio artístico ibero-americano e sobre o movimento orfeônico foram formadores, influenciando minha forma de atuar. O conhecimento sobre as ideias do compositor Villa-Lobos e sua proposta educativa, o estudo das controvérsias sobre as reais intenções da implantação do canto orfeônico escolar e as mudanças da legislação sobre a educação musical no Brasil serviram de

fundamento para a compreensão das funções da educação musical na escola e, por consequência, compreensão da forma de atuar como professora de música. Desse modo, a partir do conhecimento, o sujeito epistêmico emerge, dando sentido à experiência vivida na formação para a docência.

Neste processo de compreensão de mim mesma como uma outra, que surge a partir dos registros no memorial, com o sujeito da experiência em diálogo com o sujeito epistêmico, entendo que nas práticas em sala, as atividades e o fazer musical são sustentados pela formação e pelo conhecimento adquirido. Assim, com os estudos sobre educação inclusiva entendi novas possibilidades para ensinar música a estudantes com neurodiversidades; com os estudos de arranjo, fui adquirindo ferramentas para aprimorar o fazer musical com os estudantes; com os estudos no mestrado, estou aprendendo a compreender minhas práticas com o intuito de aprimorá-las. Portanto, esse movimento de experiências vividas com e pela música que vai gerando o interesse e a busca pelo conhecimento é o movimento que permite o surgimento do sujeito musicobiográfico, que religa o sujeito empírico e o sujeito epistêmico.

5.1.3 Sujeito Musicobiográfico

Sendo definido como a terceira dimensão do sujeito, segundo Passeggi (2020), o sujeito (auto)biográfico só existe graças ao desdobramento reflexivo realizado pelo sujeito da experiência. A autora aproxima esse momento à mimese III (RICOUER, 2010), quando ocorre a refiguração, e quem narra tem acesso a um novo tempo de teorização da própria experiência, com a produção de um novo conhecimento incorporado.

O estudo das dimensões do sujeito se dá com a intenção de valorar a palavra de quem narra. Assim, aquele que viveu a experiência e buscou o conhecimento para dar sentido às indagações surge como o sujeito (auto)biográfico, que possui uma identidade narrativa advinda da reflexividade narrativa. O sujeito assume a identidade após passar pelo processo reflexivo que se dá em processos de biografização. No caso do meu memorial, a partir da integração da experiência e do conhecimento, com destaque para a música nesse processo, o sujeito (auto)biográfico surge como musicobiográfico.

Ao narrar os caminhos e escolhas que me tornaram a professora que sou, são reveladas minhas formas de aprender e de ensinar, minhas maneiras de atuar em sala de aula e fora dela, e como toda minha experiência com a música me constitui como sujeito musicobiográfico. Assim, considero que alguns momentos da narrativa podem ser destacados com a finalidade de revelar a forma como a música colabora com a sua materialidade no processo de musicobiografização.

Convém destacar o papel da materialidade da música no processo da emergência do sujeito musicobiográfico. Com base em Abreu (2020), entendo que minha relação com a música passa por processos comportamentais internos em relação com o exterior que culminam com o desenvolvimento de aspectos técnicos da música fundamentais para o fazer musical e docente. Tais aspectos, no entendimento da autora, se configuram como o meio, a materialidade ou o elemento da música sobre o qual posso agir ao fazer música ou me relacionar com ela. Assim, ao apontar, no memorial, o cantarolar inicial da infância, que foi sendo transformado em cantar a partir da minha conscientização sobre o fazer musical e aprimorado com o aprendizado formal de técnicas de canto, entendo a ação de cantar como o que Abreu (2022) chama de automedialidade. Neste exemplo, em que se revela um comportamento interno desenvolvido desde a infância em processos experimentais e posteriormente em processos formativos, o cantarolar do sujeito empírico se une ao cantar do sujeito epistêmico para fazer emergir o sujeito musicobiográfico, entendendo o canto como constitutivo da pessoa que sou. Ao compreender que o canto forma parte do meu modo musical de ser, é natural compreender o porquê de ter sido adotado como uma parte importante em meus modos de agir em sala de aula.

Também considero a improvisação uma forma de mediar musicalmente meu processo de biografização. Ao narrar sobre minhas experimentações com a voz, entendo que se trata da improvisação realizada na dimensão do sujeito da experiência. Sem técnica ou intenção, a improvisação se constituía como uma primeira forma de expressar a musicalidade, em um momento de prefiguração do fazer musical. Com os estudos de canto e o aprimoramento da técnica vocal, com aulas de improvisação e harmonia, houve o momento da configuração e constituição do sujeito epistêmico, uma vez que o conhecimento técnico surgiu

para dar forma a algo que antes parecia simples e intuitivo. Assim, emerge o sujeito musicobiográfico que usa a improvisação como recurso vocal artístico e pedagógico, em um processo de refiguração das práticas. Entendo que a improvisação representa um meio para trazer à tona o sujeito musicobiográfico, sendo um elemento da música sobre o qual posso agir ao fazer música e dar aula de música, uma ação musical presente no meu cantar e no meu agir em sala de aula.

O sujeito (auto)biográfico, entendido musicobiográfico a partir do sujeito do conhecimento e da experiência com a música, é também o sujeito do autoconhecimento (PASSEGGI, 2020). A partir desse sujeito, se compreende a ideia de que o tempo é uma dimensão fundamental do ato de narrar e o fato narrado não é uma atualização de um acontecimento descrito, já que a ressignificação dos fatos narrados se dá de forma consciente, com a intenção de aprimoramento das ações.

Nesse sentido, entendo com Abrahão (2003, 2011) que, ao trabalharmos com a memória, tentamos capturar o fato, sabendo que o que está sendo reconstruído surge por meio de uma memória seletiva, intencional ou não. Assim, no processo de escrita do memorial, os fatos narrados foram trazendo elementos que permitiram chegar à compreensão das dimensões do sujeito, e esse sujeito musicobiográfico emerge com a possibilidade de agir. Com esse entendimento, surge uma proposta de ação, em um processo de aprimoramento a partir da refiguração dos fatos narrados, de modo que, ao visitar o memorial, se projetam ações futuras.

A dimensão do sujeito musicobiográfico que surge com a escrita do memorial revela processos formativos, uma vez que a própria escrita narrativa configura uma formação porque o sujeito se forma ao narrar. Assim, o aspecto formativo do memorial se evidencia e as ações narradas se projetam como fonte para novas ações, que podem se configurar em estratégias e abordagens para a aula de música. Sendo uma professora reflexiva, que reflete sobre suas práticas procurando o autodesenvolvimento, percebo em minha atuação, após a escrita do memorial, ações pensadas a partir da dimensão do sujeito musicobiográfico.

A partir do sujeito musicobiográfico, percebo como a pesquisa (auto)biográfica e a construção do memorial contribuíram para melhorar minha atuação docente. O aprendizado sobre a reflexividade e o processo de escrita do memorial me fizeram enxergar melhor minhas ações e meus modos de agir. Entendo que passar por esse processo formativo revelou que meus próprios interesses e minhas escolhas musicais interferem tanto na forma como aprendi como na forma de agir como professora. Assim, percebi a necessidade de prestar atenção às crianças e seus interesses também no intuito de desenvolver a escuta atenta, apontada por Almeida (2019, p. 32) como competência importante para a docência. Entendo que aprimorar a competência da escuta atenta é uma das ações que surgem com o emergir do sujeito musicobiográfico.

A escuta atenta, tão necessária ao se lidar com crianças, ao ser praticada no dia a dia da sala de aula, representa uma transformação nas formas de atuar. Nesse sentido, considero pertinente trazer alguns dos princípios da “escuta musicobiográfica” (OLIVEIRA, 2018, p. 95), como por exemplo adequar-se às situações, saber criar e saber improvisar. Pensados para o violonista acompanhador, observo que a adaptação desses princípios para serem seguidos pelo professor na mediação musicobiográfica podem favorecer a interação com os alunos e o aprendizado de música.

Entendendo com Freire (2001) que ensinar exige saber escutar, a aplicação desse entendimento ao se ensinar música parece algo natural e lógico. No entanto, acredito que, a partir da compreensão de mim como um sujeito musicobiográfico e pensando nas práticas realizadas, entendo que o escutar se revela no interagir, no vivenciar e no trazer as próprias referências musicais para sala de aula. Escutando minhas próprias memórias pude compreender a mim mesma como outra e apreender que, escutando os alunos e seus interesses musicais, podem ser criadas estratégias e abordagens próprias para a aula de música. Sobre os princípios inerentes a essa escuta musicobiográfica:

Enxergando a mim mesma como sujeito musicobiográfico, comecei a pensar em práticas e ações a partir dessa compreensão. Assim, nas aulas com as crianças pequenas, do primeiro ano, percebo a importância de ouvir e valorizar o conhecimento musical que elas apresentam. Ao cantar temas conhecidos como “Borboletinha” ou “A Dona Aranha”, percebo o entusiasmo das

crianças. Após o aquecimento vocal e a realização da brincadeira da escala, percebo que partes das melodias também podem ser cantadas com nome de notas musicais e muitas vezes o caminho inverso também acontece, cantamos antes as melodias com nome de notas e depois com a letra da canção. A melodia, posteriormente tocada em instrumentos como teclado ou xilofone, já faz parte da memória das crianças, sendo possível aproveitar esse conhecimento para avançar na compreensão de que uma sequência de notas musicais forma uma melodia, por exemplo.

Com estudantes do terceiro ano, pude perceber o entusiasmo com as canções infantis conhecidas, o que levou os alunos a trazerem novas canções, com pedidos para que tocasse as melodias trazidas no xilofone. O interesse pelo canto se revelou nas atividades de aquecimento, com criação de exercícios novos a partir das sugestões dos próprios alunos. A brincadeira da escala, muito apreciada pela turma, levou alguns alunos a comentarem que gostavam da aula porque parecia um coral. A partir desse interesse por ritmos e melodias, também passamos a fazer com êxito brincadeiras como “qual é a música”, tanto com a melodia como com a parte rítmica das canções trazidas.

Com a improvisação sendo usada como recurso pedagógico, entendi a refiguração de uma prática que me acompanha desde minhas primeiras experiências com a música, e assim, o uso de um recurso pedagógico pensado a partir da minha musicobiografização. Improvisando sons e ritmos, com a voz, com percussão corporal e instrumentos de percussão, também entendi uma nova forma de ouvir e dar voz aos alunos, deixando que expressassem sua musicalidade livremente. Com estudantes de todas as turmas, percebi um modo de fazer música que envolve os alunos, aguça a criatividade e aumenta o interesse na aula. Com a improvisação a partir de melodias conhecidas ou padrões rítmicos da preferência dos alunos, surgem letras, paródias e novas melodias.

Na participação nos projetos da escola, as atividades realizadas a partir da compreensão do sujeito musicobiográfico resultaram em feitos que manifestaram a refiguração das práticas. Ao trabalhar novamente com a música “Pequeno Cidadão” de Antônio Pinto e Arnaldo Antunes, comecei a pensar em novas formas para ensinar e em como poderia aproveitar a melodia e a letra para

promover a musicobiografização das crianças. Ao ensinar outras canções que já havia ensinado antes, considerando que cada experiência é única, pude praticar a escuta atenta e perceber que os estudantes do quarto ano queriam cantar e dançar, criando suas próprias coreografias e incluindo percussão corporal. Com os alunos do quinto ano, pude perceber resultados diferentes e igualmente positivos. Como não demonstraram tanto interesse por cantar a música proposta, partimos de suas próprias improvisações para chegar a um padrão rítmico e criar uma letra de música.

Com um projeto que incluía cantar e tocar samba em um desfile pela escola, percebi o envolvimento de estudantes de todas as turmas. A música, composta por uma estudante do quarto ano, foi adaptada por mim para ser cantada em ritmo de samba, e esse processo de mudança no ritmo e adaptações na melodia já despertava o interesse das crianças. Ensinei a todos os alunos a cantar a música, deixando livre a possibilidade de se expressarem dançando ou tocando instrumentos na bateria. Ao final, a maioria dos alunos participou do desfile cantando a música, e mesmo aqueles que tocaram na bateria sabiam cantar a melodia.

A partir dos exemplos citados, reconheço em minha prática pedagógica realizada após a escrita do memorial alguns elementos que revelam o agir do sujeito musicobiográfico, que refigura as práticas com o intuito de aprimorar aquilo que já fazia. Ao incluir pequenas mudanças no modo de agir, percebo que são nas pequenas ações que posso chegar a compreender novas formas de atuar. Assim, entendendo que a experiência docente não pode ser reproduzida porque é singular e pertence aos fundamentos da vida de quem viveu (LARROSA, 2015), compreendo o potencial do memorial musicobiográfico como fonte, e da musicobiografização como mediação pedagógica.

CAPÍTULO 6

MUSICOBIOGRAFIZAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

*A **mediação pedagógica** é um processo de interação, dialógico, no qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em co-construção, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 25).*

A epígrafe sintetiza, de certa forma, o que encontrei no desenvolvimento desta pesquisa. Ao construir meu memorial musicobiográfico, considerando minha trajetória com a música, como cantora, musicista e professora de música em uma escola de educação básica, pude perceber na perspectiva (auto)biográfica a importância do sujeito.

Ao tomar o termo nocional cunhado por Abreu (2017) e destacar suas adjacências músico-bio-grafia, entendo que na junção desses termos está implícita a figura do sujeito e sua relação com a música. Neste caso, da professora de música que busca compreender suas práticas para aprimorar sua atuação em sala e, a partir da escrita do memorial, percebe a ligação dos sujeitos empírico e epistêmico para o emergir do sujeito musicobiográfico. E nessa compreensão de si por meio da musicobiografização entende nesse processo a mediação pedagógica, que leva o estudante a outra margem do conhecimento, por intermédio das narrativas. Se, como nos ensina Bowman (2006)

As narrativas podem ajudar a recuperar o que mais conta musicalmente: as maneiras como as pessoas a usam para criar vidas que são ativos, vitais e fisicamente engajados [...] narrativa é uma forma de saber exigindo nada além da performabilidade social para sua autoridade (BOWMAN, 2006, p. 11).

Assim, no exercício da docência de música, o que caracteriza a mediação pedagógica é a didática do professor, sua forma de ensinar, sua interação oral e a forma como articula e direciona os conteúdos. O professor, em suas ações, demonstra saber o que fazer e como fazer, além de mostrar o

sentido vinculado ao para que fazer. Na perspectiva musicobiográfica, entendo que o docente leva os estudantes a perceberem não apenas os aspectos musicais como também a sua musicobiograficidade, entendida nos processos de reflexão em que o estudante se compreende em estreita relação com a linguagem musical. Há, portanto, uma intencionalidade na forma como o conteúdo é concebido e modelado. As estratégias de reflexão propostas pelo docente residem na força dessa reflexividade, isto é, na relação que possa estabelecer com os sentidos que os estudantes dão às experiências sem perder de vista o conteúdo musical. Trata-se de tomar o musicobiográfico como potência para compreender outras perspectivas de ressignificação da vida. Nessa direção, o estudante é o próprio objeto de reflexão em estreita relação com a música.

Nesse construto dialoguei com a literatura e encontrei em alguns autores caminhos metodológicos para desdobramentos em sala de aula, a partir do memorial aqui delineado. Descobri nesse processo, com os conceitos estudados e que operacionalizaram a escrita, o potencial formativo deste dispositivo para docentes, assim como também caminhos para a não dicotomização da teoria e prática. Ao contrário dessa dicotomia constatei, na prática, que o memorial musicobiográfico se sustenta em dois grandes eixos no uso das narrativas, ele é tanto uma das fontes do método (auto)biográfico como prática pedagógica de pesquisa-formação.

O processo de escrita do memorial, prática de pesquisa-formação utilizada tanto na formação de professores quanto de estudantes, trouxe à tona caminhos metodológicos, estratégias de ensino, didática da música e o que chamarei aqui de mediação pedagógica. Por ter construído um memorial musicobiográfico, pude entender com a musicobiografização como a música influencia minha vida para que eu seja quem sou e atue como atuo. A partir desse entendimento, foi possível enxergar na musicobiografização um potencial caminho de mediação pedagógica.

Entendida como uma ação docente ou forma de agir que leve o aluno a compreender o conteúdo de tal forma que possa interferir em sua realidade, nesse processo de interação entre professor e aluno, uma importante característica que deve ser desenvolvida é o processo reflexivo. Na mediação

pedagógica o professor deve incentivar o aluno a refletir sobre o que está estudando e a partir do contato com a pesquisa (auto)biográfica pode entender que todo processo de biografização é um processo reflexivo. Como docente de música e a partir desse processo de formação como pesquisadora musicobiográfica, entendo que a mediação pedagógica com essa perspectiva se configura no olhar diferenciado para as formas de ensinar, tendo como resultado a refiguração das práticas.

Ao pensar na musicobiografização materializada no memorial como forma de mediação pedagógica com crianças, a intencionalidade deve conduzir à motivação das crianças para que o aprendizado de música venha a formar parte de seu processo de biografização, ou seja, que o aprendizado possa proporcionar experiências que sejam formativas, que gerem reflexão, que de algum modo passem a fazer parte de duas histórias e interfiram em suas realidades. A mediação deve envolver o aluno, que deve participar efetivamente nesse processo de construção do conhecimento. Assim, partindo dessa intencionalidade, o professor deve proporcionar em suas atividades aspectos que vão fazer parte da musicobiografização dos alunos.

Acredito que outros dispositivos criados para o aprofundamento da relação entre a pesquisa (auto)biográfica e educação musical podem ser utilizados como mediação pedagógica. Encontro nas práticas de autobiografias musicais, desenvolvidas por Torres (2003), a inspiração a partir das trilhas sonoras da vida dos estudantes. Entendo com a pesquisa que a mediação pedagógica se dá na interação e no aprender junto com as participantes, que, ao narrarem suas preferências e referências musicais, também se biografizam com a música. Segundo a autora, as identidades musicais delineadas na pesquisa chegaram a interpelar sua própria identidade, o que se mostra um exemplo claro da co-construção que deve ocorrer em uma mediação pedagógica.

Também entendo um modo de trabalhar a biografização com a música, na prática, em Almeida (2019) por meio da biografia músico-educativa. Nesse processo, em sala de aula, os estudantes são levados a pensar em letras de música e trechos de melodias, entre outros, com o intuito de organizar suas narrativas. Considero que a mediação pedagógica se manifesta na interação

com os estudantes e na abordagem que permite ao estudante expressar-se de diferentes formas, encontrar um caminho que permita que a música seja um meio de expressão que pode alcançar outros aspectos da vida, realçando o significado que a música passa a ter em suas histórias.

Caminhando nesse sentido, também encontro em alguns trabalhos que utilizam o conceito da musicobiografização a sua função como mediação pedagógica. Na pesquisa-formação desenvolvida, na prática, por Araújo (2017), com estudantes do ensino médio, para trabalhar aspectos de composição musical com os alunos, se recorreu ao conceito de “recordação-referência” (JOSSO, 2004) para compreender como os estudantes constroem sentidos com a música em suas experiências e práticas. Em um processo interativo com os estudantes, o professor-autor solicitou escritos sobre suas referências musicais, positivas ou não, proporcionando também a experimentação de sons, timbres e instrumentos musicais. Ao entrelaçar motivos musicais com os motivos trazidos de forma subjetiva pelos alunos, a proposta levou ao reconhecimento de motivos musicais que mediaram o processo da constituição da experiência da formação e da composição musical. Entendo que nesse processo de formação em música a mediação pedagógica se dá a partir da musicobiografização do professor, que proporciona a interação professor-aluno a partir da música, permitindo ao aluno experimentar a música em relação com a vida.

Outro exemplo que enxergo como mediação pedagógica do docente de música nessa perspectiva é apresentado na pesquisa de Souza (2018). O autor, professor de música no ensino médio de um Instituto Federal, implementa em sua prática o ateliê musicobiográfico. Nele, o professor-autor faz um trabalho de mediação pedagógica ao convidar os estudantes a trabalhar na ideia de expandir a ideia de intriga musical em um espaço formativo musicobiográfico. Os estudantes participam ativamente do processo de construção do conhecimento musical com instrumentos, canto, celulares e seus aplicativos, em práticas pedagógico-musicais que permitem dar sentido ao que fazem, em um processo de compreensão da própria história com a música, o que, conseqüentemente, promove a musicobiografização dos estudantes.

Entendendo a música como o elemento mediador da construção da minha história, pude chegar ao entendimento de que a forma como atuo em sala

de aula é fruto da minha biografização com a música. Durante a pesquisa permaneci atuando na Escola Parque e pude, principalmente no final desse processo, colocar em prática o dispositivo formativo da musicobiografização, materializado no memorial. Entendi que as práticas musicais que desenvolvo continuam as mesmas em termos de conteúdos musicais. Porém, o que passou a ser potencializado, por mim, foi a forma como faço a mediação pedagógica, didática, levando em conta essa perspectiva musicobiográfica.

Nesse sentido, durante as aulas, percebi que várias práticas ganharam novo fôlego graças a uma interação com os estudantes na intencionalidade de que eles desenvolvessem sentidos em suas relações entre si e com a música. Assim, fui percebendo no exercício diário da docência o refigurar das práticas a partir da musicobiograficidade. Ao trazer para a prática a escuta atenta e o interesse pela biografização das crianças com a música, ou seja, o interesse para que elas entendam a música como parte importante de suas histórias, percebo a possibilidade de se conectar a música e a vida, por meio da experiência sensível, quando a música é “tocante”, como aponta França (2017).

Tomando como exemplo uma prática corriqueira e que sempre desenvolvi em minhas aulas, posso citar o momento de aquecimento vocal. Com o avançar do meu entendimento sobre a mediação pedagógica a partir da musicobiografização, pequenas mudanças começaram a ocorrer. No momento de propor a realização dos exercícios, pensando na possibilidade de levar aos alunos uma atividade que é essencial na prática do canto, e que ao mesmo tempo pudesse ser divertida e fizesse sentido, decidi dar espaço aos estudantes para que pudessem expor as dúvidas e opiniões, percebendo e refletindo sobre o que sentiam no momento da atividade.

Assim, pouco a pouco, foram surgindo questionamentos sobre o porquê de tais atividades, sugestões de atividades, críticas e sugestões de desenhos para explicar os exercícios. Pela primeira vez percebi a necessidade de explicar a razão de fazer alguns exercícios, despertar para as sensações que surgem ao realizar as atividades, dar lugar aos risos e às reclamações pertinentes. Dessa forma, exercícios de aquecimento passaram a fazer sentido para os estudantes porque foram entendidos, eu aprendi com os alunos, e algumas novas ideias foram propostas, pensadas e denominadas por eles, como por exemplo a moto

(exercício de vibração da língua), a montanha russa (exercício de vibração dos lábios com glissandos ascendentes e descendentes), a panela de pressão (exercício para trabalhar a respiração diafragmática) e a sequência de sons dos animais (vocalizes e exercícios de respiração imitando sons de gato, cachorro e lobo, por exemplo).

Nesse processo de co-construção com os alunos, a partir da minha musicobiografização, passei a considerar de forma mais acentuada esse dispositivo, pensando em práticas a partir da perspectiva musicobiográfica. Desse modo, pensei em como valorizar ainda mais a interação nas aulas para um aprendizado que considera a experiência tanto do professor como do aluno, que dá espaço à fala e permite ao estudante dar sentido a esse aprendizado, sempre com foco na música como o elemento mediador da construção de sentidos para as ações.

Considerando tudo o que foi apreendido nesse processo formativo, apresento um exemplo de prática que foi pensada a partir do processo de análise do memorial e tem na musicobiografização sua forma de mediação pedagógica. As atividades foram pensadas considerando a refiguração de práticas, uma vez que utilizei uma música que faz parte da minha experiência docente em duas situações distintas, antes e durante a realização do mestrado. A canção escolhida foi ensinada em 2016, no projeto Pequeno Cidadão no Mundo, e em 2022, já com a intencionalidade de que os aprendizados com a música pudessem proporcionar conexões com a vida dos estudantes. Na proposta a seguir, apresento a canção a partir da perspectiva musicobiográfica, como possibilidade de exploração do potencial de repertórios em que possam ser trabalhados os aspectos da música, os aspectos da vida e das possíveis formas de se grafar no mundo.

6.1 Prática: O Pequeno Cidadão na Escola

Proposta: Estudar a música " Pequeno Cidadão", de Antônio Pinto e Arnaldo Antunes, a partir da perspectiva musicobiográfica.

Objetivos: explorar elementos constitutivos da música; refletir com a música sobre situações da vida do estudante; estimular a manutenção de hábitos saudáveis; vivenciar o fazer musical, promover e compartilhar a musicobiografização dos estudantes.

Recursos: Vídeo, áudio, instrumentos musicais, recursos audiovisuais, material de papelaria. Vídeo de referência: Videoclipe da música Pequeno Cidadão, disponível no Youtube no link <https://youtu.be/N5Fmesvw3Os>

Duração: as atividades podem ser realizadas conforme critério do professor.

Tomando o termo nocional Músico-bio-gráfico busquei desenvolver a seguinte “prática automedial”, ou seja, uma prática em que a materialidade da música é um elemento medial, um medium em que a subjetivação faz essa ligação do medium com a sua vida-formação levando a noção do termo automedialidade (ABREU, 2022). As imagens utilizadas fazem parte do videoclipe de referência e a partitura foi escrita por mim a partir do áudio do videoclipe.

MÚSICO – Aspectos musicais



- Assistir ao vídeo e explorar sons - ouvir a música e acompanhar o ritmo com o corpo, permitindo a livre experimentação (palmas, percussão corporal, dança); acompanhar a gravação com instrumentos de percussão (ovinho, meia lua, chocalhos...); experimentar tocar partes da melodia no xilofone ou teclado.
- Preparar para cantar: realizar exercícios de respiração (inspirar pelo nariz e soltar o ar com a boca, sugerir vogais para a expiração – Si, Xi, Vu, Fu, contar o tempo para inspirar e expirar); realizar exercícios de aquecimento vocal e criar vocalizes com os alunos inspirados na letra e na melodia da música (ex: sons da hora do banho – chuuiu de chuveiro, sons da hora de comer – nham nham, glissando com sons do futebol - goooool); fazer jogos de imitação com diferentes alturas que fazem parte da melodia usando nomes de notas (ex: Ré - Sol, Ré - Sol-Fá, Ré -Sol- Fá- Sol); experimentar fazer improvisação vocal a partir da gravação ; fazer jogos de imitação sem usar nome de notas; verificar a tonalidade ideal para a turma cantar (se for compatível com a gravação pode usar o vídeo para acompanhar).
- Aprender a cantar - aprender a letra por estrofes; falar a letra no ritmo da música, ouvir a gravação e perceber as diferenças na melodia no final das estrofes, cantar estrofes sem acompanhamento; aprender e cantar o refrão, cantar a música inteira acompanhando o vídeo (se a tonalidade for compatível) ou com acompanhamento de instrumento melódico ou harmônico, cantar a passagem para o refrão, combinar um gesto com a turma para sinalizar a passagem para o refrão; trabalhar aspectos técnicos (ex: afinação, dinâmica, ritmo, expressividade).
- Letra da música

PEQUENO CIDADÃO - Antônio Pinto / Arnaldo Antunes

Agora pode tomar banho

Agora pode sentar para comer

Agora pode escovar os dentes

Agora pega o livro, pode ler

Agora tem que jogar videogame

Agora tem que assistir TV

Agora tem que comer chocolate
Agora tem que gritar para valer

Agora pode fazer a lição
Agora pode arrumar o quarto
Agora pega o que jogou no chão
Agora pode amarrar o sapato

Agora tem que jogar bola dentro de casa
Agora tem que bagunçar
Agora tem que se sujar de lama
Agora tem que pular no sofá

É sinal de educação
Fazer sua obrigação
Para ter o seu direito de pequeno cidadão

- Pensar na música – ouvir a gravação e conversar sobre a melodia da música e relação com a letra (ex: motivos rítmicos que aparecem na música, frases musicais); ouvir a gravação e perceber se a melodia que é cantada aparece nos instrumentos (ex: reconhecer semelhanças e diferenças entre a melodia cantada e o que tocam os instrumentos musicais utilizados no arranjo); conversar sobre as vozes que aparecem na gravação e perceber a melodia cantada por diferentes vozes (ex: voz de adulto e voz de criança); ouvir a gravação e conversar sobre o estilo musical, ritmo e instrumentos musicais que podem ser reconhecidos; refletir se o ritmo escolhido para a gravação combina com a letra e a temática; cantar a música sem acompanhamento e pensar em outras possibilidades de acompanhamento e arranjo (ex: cantar com outros ritmos, usar outros instrumentos); conversar sobre outras músicas com a mesma temática; conversar sobre o grupo “Pequeno Cidadão”, intérprete da música e ouvir outras músicas do grupo; visualizar e conversar sobre as partituras apresentadas (ex: aprender a reconhecer símbolos musicais, ver as diferenças nas duas versões apresentadas); explorar o material

musical apresentado na partitura (ex: criar melodias explorando esse material musical).

- Partitura na tonalidade da gravação

♩ = 80

5

9

13

17

21

35

2



39



43



47



- Partitura em Dó Maior

♩ = 80



5



9





38



42



46



BIO – Aspectos da vida



- **Roda de conversa** – tecer comentários sobre a música, levando os estudantes a construírem episódios narrativos sobre suas experiências relacionadas com a letra da canção; trazer as memórias e lembranças que foram despertadas com a letra da música; articular nas narrativas níveis de expressividade nos gestos musicais e corporais; compartilhar músicas relacionadas que parecem ser “tão nossas” (FRANÇA, 2017), por representar nossas vidas, nossas singularidades; conversar sobre como os estudantes se veem nos seus direitos e deveres; refletir sobre esses direitos e obrigações nas suas vidas, em casa e na escola; conversar sobre como se percebem no agora, tão presente na letra música, e como se veem como cidadãos no futuro; refletir sobre o que representa, para os estudantes, ser um pequeno cidadão; pensar sobre o conceito de cidadania a partir do que trazem sobre o que é ser cidadão; refletir sobre os sentidos que podem ser dados às suas experiências de aprendizado da música.

GRAFIA – Formas de grafar



- Escrita: escrever uma carta de direitos e deveres do estudante na aula de música (alunos podem fazer juntos ou criar individualmente e compartilhar as cartas, o que pode gerar novos temas para a roda de conversa); pensar sobre adaptações para a letra se enquadrar melhor no contexto da escola e anotar as sugestões (ex: trocar bagunçar por brincar, gritar por cantar, pular por sentar ou deitar).
- Desenho: fazer desenhos, pinturas e outras atividades que representem a música; fazer um mural com as impressões dos estudantes sobre os sentidos que podem dar para a música.
- Fotografia: fazer registros dos estudantes representando partes da letra da música; fazer um painel com fotos e imagens de celulares.
- Composição: fazer um rap ou paródia com palavras que emergiram das cartas e desenhos; escrever partitura com notação alternativa para representar a composição.
- Gravação: usar aplicativos de celulares para gravar a composição
- Fazer registros em vídeos das apresentações musicais na escola, cantando, tocando e dançando;

- Compartilhar as grafias: publicar nas redes sociais da escola, de professores, de estudantes e outros membros da comunidade escolar.

No exemplo apresentado, a mediação pedagógica por meio da musicobiografização se configura quando no momento da aprendizagem de música também se proporciona a reflexão sobre acontecimentos da vida da criança, em casa e no ambiente escolar, considerando seus direitos e deveres. A proposta da aula deve ser pensada pelo docente a partir de sua reflexividade musicobiográfica, quando se pensa na escuta atenta e na reflexão sobre a trajetória do aluno. A música aprendida vem acompanhada de significados que formam sentidos de si e de outrem como parte do processo de construção desses sujeitos, estudantes que são pessoas em formação e têm a possibilidade de expressar sua musicobiograficidade refletindo, falando, tocando e cantando sobre situações que fazem parte de suas vidas, bem como fazendo diferentes registros desta relação de pessoas com a música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se configura como um processo de formação, de aprendizagem, de reconhecimento. Ao mergulhar no universo da pesquisa (auto)biográfica, pude abrir um espaço, um lugar de compreensão de mim mesma como um outro. Ao visitar minhas práticas e mergulhar no processo de reflexão que levou à escrita do memorial musicobiográfico, pude rever minha atuação como professora para poder chegar a pensar e agir de forma diferenciada.

Neste momento, em que busco trazer as contribuições do trabalho e apontar como o memorial musicobiográfico contribui para que professores reflitam e refigurem suas práticas a partir de narrativas e escritas de si, entendo ser necessário reafirmar a importância do trabalho de Correa (2018) que apontou caminhos para o uso do memorial formativo para elucidação de práticas pedagógico-musicais nas Escolas Parque.

Entendendo que são os professores de música, que graças às visões epistêmicas da área sabem como ensinar e explicar conhecimentos e práticas da música, e a partir do conhecimento advindo com o processo de musicobiografização, posso considerar que o conteúdo pode ser geral, o currículo adotado pode ser o mesmo, mas a didática, o saber-fazer é somente do sujeito, não se ensina, se vive, se constrói, se narra e assim se faz compreender. Pensando no potencial formativo do memorial, comprovo que ao rever e analisar minha trajetória, são as sutilezas que promovem “micro mudanças” nas ações e se revelam transformadoras de práticas.

É pertinente dizer que a narrativa, como linguagem, nos leva a estruturar o nosso pensamento, logo nossas ações. Dito de outra forma, buscamos no presente – na escrita do memorial – ações do passado para projetar o futuro. É, portanto, nos termos de Ricoeur (2000, p. 37) “um ato incoativo”, em que a passagem da fala para a escrita leva à ação, quando o memorial, no caso, passa a ser a escrita que revela sua plena manifestação, neste caso, a mediação, nas palavras do autor, “o que acontece na escrita é a plena manifestação de algo que está num estado virtual, algo de nascente e incoativo, na fala viva, a saber, a separação da significação relativamente ao evento” (RICOEUR, 2000, p. 37).

Assim, com a construção do memorial musicobiográfico, foi possível compreender minha singularidade. Ao refletir sobre minha atuação e redigir o memorial, pude chegar à compreensão de minhas práticas em sala. Pude compreender que, trazendo para o fazer docente as experiências da infância com a música, trazia parte daquilo que me constitui, entendendo que a música faz parte do meu ser. Nesse sentido, compreendi a proposição de Simas (2021), que encontra no memorial musicobiográfico um lugar de descobrimento do cerne da docência.

Com os estudos de Marques (2016), passei pelo processo de autodescoberta. Como pesquisadora (auto)biográfica, pude entender a importância do olhar e do ouvido atento às crianças, algo que se tornou essencial no meu processo de transformação em uma professora de música que tem na musicobiografização sua forma de mediação pedagógica.

Entendendo com Freire (2001) que não existe ensinar sem aprender, já que quem ensina aprende, observando a curiosidade do aluno que ajuda o professor a descobrir incertezas, acertos e equívocos, encontro a partir da escrita do memorial a musicobiografização como a mediação pedagógica que proporciona aprimoramento da minha atuação docente e a refiguração das minhas práticas. Graças a esse olhar de intencionalidade proporcionado pela musicobiografização é possível refigurar minhas ações.

Trazendo todo o processo de musicobiografização como mediação pedagógica, entendo também a função formativa do memorial. Assim, buscando compreender se este tipo de pesquisa que considera a ação do sujeito, aqui denominado musicobiográfico, que pesquisa suas práticas, reflete sobre elas e as narra, materializando essa narrativa em um memorial, sempre com destaque para a música, pode ser considerado uma epistemologia, compreendo com Passeggi (2016) que

Os resultados de muitos anos de pesquisa nos permitem dizer que os professores que refletem a respeito de suas experiências e as lições aprendidas na docência, que tiveram a possibilidade de refletir sobre a docência com seus pares, seriam mais suscetíveis de responder a situações difíceis e/ou imprevistas com maior segurança por ter aprendido a melhor se compreender em situações de risco e a sair delas (PASSEGGI, 2016, p. 83)

Entendendo que minha atuação como professora de música na Escola Parque deve proporcionar o desenvolvimento dos alunos no sentido proposto pela legislação vigente, que determina o “desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 12), considero que a mediação pedagógica a partir da musicobiografização surge como uma nova forma de se ensinar música, por ter a intencionalidade de promover a musicobiografização, facilitando os processos de construção de uma relação de experiência com a música, para que os aprendizados com música se tornem parte da vida dos alunos.

Assim, considerando que é na Escola Parque onde ocorrem interações sociais e aprendizagens práticas sobre situações que impactam as vidas das crianças, e desejando que a música impacte a vida desses estudantes, entendo que a mediação pedagógica musicobiográfica na Escola Parque pode aperfeiçoar as experiências com a música. Considerando a experiência do professor e do aluno, as atividades devem proporcionar vivências com a música e, devido a essa interação, as aulas podem ser formativas tanto para os estudantes como para os professores.

Uma característica importante da mediação pedagógica musicobiográfica é a possibilidade de se exercitar a escuta atenta, considerando aspectos musicais e não musicais. O professor deve estar aberto às subjetividades, pronto para aprender, entender, improvisar e criar junto com os alunos, considerando o contexto em que os estudantes estão inseridos. Além disso, a mediação musicobiográfica pode despertar um maior interesse pela música. Assim, tudo aquilo que for musical e passível de despertar no estudante interesse pelo universo da música deve ser aproveitado, sempre oportunizando a criação de laços com a música, para que a música seja mediadora de muitas histórias e as experiências musicais possam ser compartilhadas, em um ambiente interativo que potencialize a musicobiografização dos estudantes.

Por último, considerando que as pesquisas com memorial formativo têm o potencial para agregar nas documentações pedagógicas e cursos de formação continuada se levadas às escolas e instâncias superiores da Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal, propostas advindas de memoriais formativos de professores podem se constituir como um instrumento metodológico para o aprimoramento das práticas em sala de aula. Essa seria, portanto, uma ideia para pesquisas futuras, em que se apresentem como novos objetos de estudos o memorial formativo considerando as políticas educacionais. Além disso, este trabalho, em diálogo com o trabalho de Simas (2021), que também é professor de música de Escola Parque, poderia gerar uma documentação narrativa em forma de artigos ou propostas para a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeI, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. Tese. (Doutorado em Música) - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011a.

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, 89-104, jan-jun. 2017.

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. 2017a.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Formação professores de música para a educação básica: estudos com abordagem (auto)biográfica em Educação Musical. *In*: **Anais 8º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: O ensino de Música na Educação Básica**. Florianópolis: UDESC, p. 60-76, 2018.

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

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

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Configurando identidades narrativas no campo da educação musical: um estudo a partir de uma tríade narrativa constituída no diálogo com a literatura. **Opus**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-16, 2022.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. **Revista da Abem**, v.30, n. 2, e30202, 2022a.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. 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, abr. 2022b.

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

ALMEIDA, Jéssica de. Perspectivas da pesquisa (auto) biográfica para a educação musical: um exercício metanarrativo. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 01-24, 2022.

AMATO, Rita de Cássia Fucci: “Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social”. Opus, vol. 15, nº 1, p.91-109, 2009.

ANDRADE, Débora. A lagarta e a borboleta: cantando a duas vozes. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 9, n. 10 /11, 2019.

ANDRADE, Débora. Nuvem Branquinha: para cantar e construir conhecimentos musicais. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 11, n. 13/14, 2022. p. 108-121.

ÁVILA, Marli Batista: **A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos**: uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2010.

BESEN, Carlos Lucas: **A educação musical na visão de Villa-Lobos**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 1991.

BEZERRA, Veronica Gurgel. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília**: uma pesquisa descritiva. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília. 2016.

BOWMAN, Wayne. Why narrative now? **Research Studies in Music Education**, Number 27, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CORREA, Alessandro. **Documentação narrativa com quatro professores de Música das escolas parque do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Música) - UnB, Brasília, 2018.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan/abr. 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília**. SEEDF: Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento**. Brasília. SEEDF: Brasília, 2018.

EGG, Marisleusa de Souza. **A prática pedagógica de um professor na educação infantil**: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de música. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**: Trad. Maria Nóvoa. 2ª edição. Natal, EDUFRN, 2014. p. 29-56.

FIGUEIRÔA, Arthur. **Construção de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília**: a história de vida de duas professoras de música. Dissertação (Mestrado em Música) - UnB, Brasília, 2017.

FRANÇA, Cecília Cavaleri. Certas canções que ouço. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 5, n. 5, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-21, 2020.

GABORIM, Ana Lúcia Iara; EGG, Marisleusa de Souza. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para a educação vocal. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-56. 2018.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. *In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Leda-Maffioletti/publication/322633982_A_DIMENSAO_LUDICA_DA_MUSICA_NA_INFANCIA/links/5f31d2afa6fdcccc43beed41/A-DIMENSAO-LUDICA-DA-MUSICA-NA-INFANCIA.pdf. Acesso em 22 dez. 2022.

MARQUES, Olívia. **Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília**: o que contam as crianças sobre a aula de música. Dissertação (Mestrado em Música) - UnB, Brasília, 2016.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas – Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. *In* M. Araújo e I. Brzezinski (orgs.) **Anísio Teixeira na direção do INEP – programa para a reconstrução da nação brasileira: 1952-1964**. Brasília: INEP, 2005. p. 143-158.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino de artes nas escolas parque. *In* PEREIRA, Eva Waisros et al. **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora da Unb, 2011. p. 231-251.

MARTINS, Jaqueline dos Santos. **El orfeonismo escolar en Brasil y su impacto en la construcción de ciudadanía**. Trabajo de Fin de Máster - UAM, Madrid, 2013.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (org.), Tereza. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MELLEIRO, Juliana Rheinboldt. **Preparo Vocal Para Coros Infantis**: Considerações e Propostas pedagógicas. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

OLIVEIRA, Edson Arcanjo. **A constituição da Experiência de três violonistas acompanhadores**: um estudo com documentação narrativa. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação. Processos de autoria e de (re)construção identitária. *In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*, 2000. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em 22 dez. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 43-59. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), pp. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Abordagens Narrativas na Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, junio de 2020.

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

PAZ, Hermelinda: **Villa-Lobos**: O Educador. Brasília, INEP, 1989.

PEQUENO CIDADÃO. Intérprete: Pequeno Cidadão. Compositores: Antonio Pinto e Arnaldo Antunes. 2010. Clipe. *In*: Youtube. Disponível em <https://youtu.be/N5Fmesvw3Os>. Acesso em: 22 dez. 2022.

PINEAU, Gatton. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Brasil, v. 32, n.2, p. 329-343 maio/ago, 2006.

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

- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: Tomo I**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- RICOEUR, Paul. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 39, n. 124, p. 259-278, 2012.
- SIMAS, Lilson Pelegrini. **Memorial Musicobiográfico: revelando o cerne da docência de música**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães. **O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SUÁREZ, Daniel H. Los docentes escriben para investigar e formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. **Revista Trayectoria**, n. 3. 2015.
- TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Identities Musicais de Alunas de Pedagogia: músicas, memória e mídia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- TRALLERO FLIX, Conxa. **Análisis Transaccional y Musicoterapia Autorrealizadora, una armoniosa integración**. 2005. Disponível em <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11513/1/AT%20I%20MT.pdf>. Acesso em 22 dez. 2022.
- XAVIER, Cleber Cardoso. **Escolas Parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte**. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.