

Desenvolvimento musicobiográfico: um estudo da fenomenologia hermenêutica

Comunicação

Gustavo Aguiar Malafaia de Araujo
Instituto Federal de Brasília - IFB
gustavo.araujo@ifb.edu.br

Resumo: Este artigo é o recorte de uma revisão bibliográfica, parte de uma pesquisa em andamento, que discute a intersecção entre educação musical e fenomenologia hermenêutica, com foco nas perspectivas de Paul Ricoeur e Keith Swanwick. Destaca-se a musicobiografia como uma abordagem que enriquece a compreensão dos gestos musicais, ligando-os a emoções e experiências de vida pessoais. A relação entre música e sujeito é analisada sob duas óticas: a técnica e a narrativa pessoal. Além disso, o artigo enfatiza que o valor musical é influenciado por contextos sociais, políticos e culturais e destaca a metacognição como um meio para que os indivíduos reflitam sobre suas experiências e influências, moldando assim suas narrativas musicobiográficas por meio de suas éticas e cosmovisões.

Palavras-chave. Musicobiografia, musicobiografização, Filosofia da Educação Musical.

Delimitação do tema

O olhar sobre a natureza da experiência musical permeou a educação musical desde a década de 60 (Swanwick, 2014), revelando-se como resposta a diversas necessidades sociais de sua época. Na entrada do século XXI, esse olhar passou a considerar a fenomenologia¹ enxertada na hermenêutica do si (Ricoeur, 1991). Fruto de seu tempo, o movimento (auto)biográfico² na educação musical surgiu como uma antítese do movimento anterior, que reconhecia mais do que se reconhece hoje, as crenças, as regras e os valores das instituições sociais. Dizer que se reconhecia, pressupõe-se que não deixaram de existir, mas que passaram a ser menos percebidas pelo olhar crítico antropocentrado. Deflagrou-se aí, a dialética entre a perspectiva tradicional e a perspectiva centrada no aluno.

¹ A hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, a seu modo, caracteriza-se pelo reconhecimento da tensão, permanentemente atuante, entre objetividade/subjetividade ou compreensão/explicação, do começo ao fim do processo de interpretação (Melo, 2011).

² "A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagens ao longo da vida" (Passegi, 2018, p. 115).

O primeiro olhar sobre a natureza da experiência musical representava o pensamento anterior ao iluminismo por Kodály (1974), Fletcher (1987), Suzuki, Rolland e Doflein dentre outros (Swanwick, 2014, p. 19). Tais teorias tradicionalistas tornaram-se um problema, principalmente nas salas de aula da educação básica brasileira, oferecendo uma perspectiva de treinamento musical ao invés de educacional³. Os resultados foram rascunhos de clássicos gravados em uníssono, sem o mínimo rigor técnico, que nem foram advindos da leitura de partitura, e uma pitada de informação sobre música e compositores. Sem mencionar a mecanicidade na performance musical, quando possibilitada pelas condições estruturais e de currículo (Swanwick, 2014, p. 19 e 20). Esse reflexo foi criticado pela área de educação musical que viu o tolhimento da criatividade e, principalmente, da consideração do sujeito em prol da exaltação da técnica (Bowman, 1998 *apud* Araujo, 2017, p. 41).

Autores como Carl Orff, dentre outros, influenciados por Rosseau, Froebel, Pestalozzi e Dewey, buscaram colocar o foco da educação no aluno. Nessa direção, enfatizou-se a individualidade e a criatividade de cada aluno, despertando a educação musical para as especificidades do sujeito. No entanto, Swanwick (2014, p. 21 e 22) anteviu o risco de se levar a educação musical “[...] pro lado oposto, para a total falta de referência” e de “[...]empobrecer o descobrimento e o desenvolvimento musical”, mantendo o sujeito preso em suas próprias concepções de mundo. O aluno se tornou o representante de uma cultura, dentre várias na sala de aula, enquanto o professor viu-se diante de questões formativas sobre a escolha entre profundidade exclusivista em determinada cultura ou generalidade superficial em diversas culturas (Bowman, 2000).

O movimento (auto)biográfico na educação musical também se inseriu nesse interesse da modernidade pelas compreensões do sujeito sobre o mundo. Nesse viés, o sujeito passou a buscar, em seus próprios paradigmas, as representações sobre os círculos conceituais em que está inserido, quais sejam, históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos (Delory-Momberger, 2012, p. 523). Tudo isso passou a tornar-se produto das narrativas do sujeito sobre o mundo. Assim, o processo de subjetivação e de publicação de saberes não sistematizados, trouxeram suas contribuições para a área, conforme registrou Abreu (2024, p. 3), em diferentes nomenclaturas, “autobiografias musicais (Torres, 2003);

³ Araujo (2017, p. 40 - 41) desenvolve o raciocínio de Bowman (1998) sobre a diferença entre se ensinar apenas técnicas musicais e se educar musicalmente. Este, considera algo além do fazer musical em si, em direção à formação do sujeito também para relações extra-musicais.

narrativas sobre a experiência musical (Maffioletti, 2016); narrativas com música (Braga, 2016); narrativas musicais (Araújo, 2017); (auto)biografização musical (Figueirôa, 2017); musicobiografização (Abreu, 2017; Pitanga, 2021; Queiroz, 2021); escuta musicobiográfica (Oliveira, 2018); ateliê musicobiográfico (Souza, 2018); biografia músico-educativa (Almeida, 2019) e memorial musicobiográfico (Simas, 2021)”. A partir daí, o sujeito como aluno, em uma formação musical, passou a ter seu próprio cânon legitimado por suas experiências e sentidos e, por meio de sua escrita sobre a vida, abriu mão do cânon tradicionalista. O auto reconhecimento e a consequente auto edição do sujeito, por suas narrativas, fomentaram também a reflexão sobre sua prática musical.

Pressupostos e objetivos

O movimento (auto) biográfico na educação musical mostrou-se num aparente descolamento das teorias mais tradicionais da área de educação musical. No entanto, a musicobiografia⁴, pautada nos conceitos de Ricoeur (2012), compreende em seu termo nocional o sentido mediado pela linguagem, pela sedimentação de experiências que o sujeito tem do mundo e pelo conhecimento musical. Para o autor, o estudo da essência ou do sentido de um objeto é dependente de uma estrutura que pode ser ressignificada pelo sujeito. A própria trajetória de Ricoeur representa o diálogo entre os mais diversos autores de todas as épocas, seja concordando ou discordando, acrescentando sentidos a um fenômeno em análise. Ou seja, o autor compreende que a busca pelo sentido pressupõe outros conhecimentos e, inclusive o que legou a tradição. Para ele, “emancipação é, ela mesma, uma tradição”, uma forma de “memória antecipatória” (Ricoeur *apud* Kearney, 2013, p. 150).

Do mesmo modo, a musicobiografia, vista pela fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (2012), pode compreender todo o conhecimento produzido sobre música e educação musical, em busca de seus sentidos para a natureza da experiência musical. Essa concepção antecipa a natureza da musicobiografia como teoria, antes de tornar-se um dispositivo pedagógico. Ela compreende o processo de formação musical pela aglutinação de conceitos presentes, porém velados, no cotidiano da educação.

⁴ No termo “músico-bio-grafização” (Abreu, 2017), a música vem em primeiro lugar como elemento constitutivo, tanto de uma área quanto do sujeito que, ao agir, busca com a música sentidos para a escrita (grafia) da vida (bio).

Musicobiografia como dispositivo educativo

Ao se considerar a narrativa como o ponto de contato entre o pensamento e a formação do sujeito, ela recolhe em si a compreensão que o sujeito (bio) possui de um fenômeno, seja de forma verbal ou não verbal (grafia), tendo como fonte o conhecimento do outro (musico). A interpretação de narrativas verbais ou não verbais pode ser realizada de um modo que Ricoeur chama de hermenêutica *diacrítica*⁵ (Ricoeur *apud*, Kearney, 2013, p. 150). Desmembrando o termo musicobiografia, vê-se o aglutinamento entre *musico*, *bio* e *grafia*, admitindo a diferença ontológica entre dois tipos de narrativas mediadas pela vida do sujeito. São diferentes formas de conhecimento que se relacionam para a produção de sentido na vida - *bio*. Como compreende Ricoeur, “a possibilidade de ‘falar sobre’ pertence sem dúvida ao caráter de significação, ligado aos signos verbais e aos signos não verbais, à sua capacidade de se interpretarem mutuamente” (Ricoeur, 1996, p. 10). Dessa maneira, o texto ou narrativa com tais características pode ser compreendido pelo termo musicobiografia.

Uma hermenêutica musicobiográfica está inclinada a reconhecer, na complexidade de uma narrativa verbal e não verbal ou metafórica, a inovação semântica.

Assim, a metáfora é a capacidade para produzir um sentido novo, ao ponto da centelha de sentido em que uma incompatibilidade semântica se afunda na confrontação de múltiplos níveis de significação, para produzir uma significação nova, que não existe senão na linha de fratura dos campos semânticos. (Ricoeur, 1996, p. 4)

A perspectiva musicobiográfica, portanto, busca a síntese do heterogêneo na complexidade do relato que se utiliza de música e linguagem verbal. Tal síntese, une música com acontecimentos múltiplos, causalidades, finalidades e acasos, produzindo uma nova significação que é a *intriga*⁶. Ela desvela “a singularidade passível de ser partilhada” (Kant *apud* Ricoeur, 1996, p. 4), possibilitando o desenvolvimento de habilidades do sujeito para compartilhar o que reconhece como belo, ou significativo, de maneira universal. A comunicação ao outro, portanto, está entre o entendimento e a imaginação. Ou seja, o sentido

⁵ Dia-crítica envolve uma função criteriológica de discernimento entre duas propostas de significado que competem entre si (Silva, 2015, p. 120)

⁶ Intriga se realiza na síntese do heterogêneo que agencia acontecimentos em uma totalidade significativa. A composição da intriga opera uma mediação entre um mundo prefigurado – ou da ação – e um mundo refigurado – ou do leitor –, constituindo um arco hermenêutico que abarca aspectos da experiência histórica e social (Ricoeur, 2012).

que é particular pode contagiar o outro, como compreende Ricoeur (1996, p. 2), “é esta contaminação, este rastilho, que leva os indivíduos à comunicação na participação de uma mesma emoção.” Em concordância, Araujo (2017) percebeu tal contaminação pelo termo musical “ressonância”, que emergiu sentidos objetivos e subjetivos entre os pares, tematizando sua análise, ora por similaridades entre algo presente nas intrigas dos relatos biográficos, ora por similaridades entre os elementos musicais. Isso é o que abre possibilidades de se ver a musicobiografia também como dispositivo educativo.

A musicobiografia pode conceber a materialidade musical como *grafia*, ao passo que a revelação renovada faz-se pela *ipseidade* do si, ressignificada pelo sentido do sujeito em *bio*. Chega-se novamente na dialética apresentada inicialmente. A busca dos autores, por uma significação universal da música e sua conseqüente educação tradicionalista, buscava uma hermenêutica arqueológica da música. Por outro lado, a busca teleológica limita-se à hermenêutica do sujeito. No entanto, “tal seria a persistência da obra de arte, capaz de gerar, de cada vez, a ultrapassagem do arqueológico em direção ao teleológico.” (Ricoeur, 1996, p. 4).

Essa característica de síntese para a dialética apresentada, encontra-se na qualidade da musicobiografia em possibilitar o reconhecimento da música como metáfora. A ressonância, quando não é produto da interação com a obra de arte, pode ser produto da metaforização. Segundo Ricoeur (1996), a metáfora cria semelhança onde não existia, pela produção de sentido. Essa característica da música, de metaforizar, produz uma qualidade excepcional à educação: a ressignificação do valor, não apenas dos cânones entre pares, mas daquele cânone tradicional, que outrora perdeu seu sentido na pós-modernidade.

No processo educativo, também há de se identificar aquilo pelo qual o sujeito se interessa e que, não necessariamente, está *graficamente* revelado. A *esthesia* ou a beleza que direciona o sujeito à novidade, à abertura para *experiência*⁷ com o conhecimento, assume o lugar de primazia no termo *musicobiográfico*. É ela, percebida na música, antes mesmo de possuir alguma lógica da *grafia* ou do sentido - *bio* - do sujeito, o algo que “não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção” (Larrosa, 2011, p. 22). Por isso, como dispositivo educacional, a musicobiografia

⁷Para Larrosa, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2014, p.21)

pode ter em si a capacidade de atualizar sentidos sobre a vida, sobre a música e sobre as formas de registrá-las.

Nesse dispositivo educativo, a prática musical torna-se o momento de retornar os registros de música e texto para o *ato*. A *atualização* de um texto sobre vida e música pelo *ato* da prática musical sugere a ressignificação na vida - *bio* - e na materialidade - *grafia* - do sujeito. A metáfora aqui abre outra perspectiva na ação da prática musical, que é intrinsecamente *atual* e *atualizadora*. Ela pode agir ainda além, na criação e recriação de humores (Ricoeur, 1996, p. 5). Da mesma maneira que a *mimese* do sujeito não é mais o acontecimento passado, mas seu novo corpo na narrativa, também a prática musical, mesmo que *cover* é, justamente, o corpo, o lugar da “desproporção entre *bios* e *logos*”, o campo de batalha que provê os meios tanto para agir no mundo quanto para se distanciar do natural (Ricoeur *apud* Kearney, 2013, p. 153). A musicobiografia, portanto, abre-se a diversas possibilidades de investigação. Assim, tornando possível se conceber um empilhamento de sentidos, proposto pela fenomenologia hermenêutica do sujeito (Ricoeur, 2012).

Ao se considerar tudo isso, toma-se como objetivo geral: compreender como os achados e constructos da área da educação musical podem contribuir com a concepção fenomenológica e hermenêutica da musicobiografia dos sujeitos integrantes da educação básica. Os objetivos específicos consistem em: compreender a relação entre narrativa musical, narrativa verbal e narrativa educacional como tríade mediada pela perspectiva musicobiográfica; reconhecer os caminhos metodológicos presentes na espiral musicobiográfica.

Referencial Teórico

Conforme apresentado até aqui, a pesquisa busca encontrar sentidos com os autores da educação musical em relação com a fenomenologia hermenêutica do sujeito. Para isso, tende a buscar relação significativa entre autores da educação musical e da filosofia. Como principais referenciais teóricos estão Ricoeur (1969, 1975, 1990, 1996, 2004, 2012) e Swanwick (2014). A seguir será desenvolvida essa referência utilizando-se a espiral do desenvolvimento musical de Swanwick.

Nos **materiais** para Swanwick (2014), *notas* são musicais. No entanto, a compreensão musicobiográfica pode conceber *nota* como o registro do que se *nota* ou se percebe em determinada obra. Em certo ponto, tal *notação* pode partir de duas diferentes estações,

consolidando a dialética apresentada sobre aquilo que se considera *notável* a partir da experiência. De um lado, aquela perspectiva que concebe sentido referente a alturas, intensidades, durações e timbres, além de considerar sua eloquência por meio do registro em partitura, mas desconsidera o sentido subjetivo. De outro lado, o oposto. A síntese musicobiográfica pode retornar um conceito mais profundo de notação, referente a uma maior cobertura de sentidos sobre a obra. A narrativa musicobiográfica pode ser o local de se reconhecer a tessitura de sentidos do sujeito que nota e anota seu mundo da vida. Segundo Ricoeur (1996, p. 6), “a música inaugura em nós uma região onde vão poder ser figurados sentimentos inéditos e ser expresso o nosso ser afetado”. Esta camada da compreensão espiral de Swanwick pode ter uma relação mais perceptível com a “*mesmidade*” de Ricoeur (2012).

Tendo como referência a camada **expressão** de Swanwick (2014) e as pesquisas sobre o movimento (auto)biográfico na educação musical (Abreu, 2024, Torres, 2003, Maffioletti, 2016, Braga, 2016, Araújo, 2017, Figueiroa, 2017, Abreu, 2017; Pitanga, 2021; Queiroz, 2021, Oliveira, 2018, Souza, 2018, Almeida, 2019, Simas, 2021) pode-se sintetizar gestos musicais e relatos sobre a expressividade musical em relação a sentimentos, metáforas e lembranças do sujeito. Ainda em sua época, Swanwick considerou uma tendência natural do sujeito que, segundo Lee (*apud* Swanwick, 2014, p. 33) possui um *schema* ou “fantasmas” de movimentos passados associados a idiosincrasias pessoais. Porém, a diferença entre esse *schema*, de um sujeito leigo e o de um sujeito músico, pode ser visto em pesquisas mais atuais do movimento (auto) biográfico (Abreu, 2016, Braga, 2016) que mostram sua associação, não apenas a amarras imaginárias, mas a lembranças de diferentes práticas musicais, na diversidade compreendida por Jorgensen (2008).

Por isso, o conceito musicobiográfico tende a compreender o imaginativo e o sensorial do sujeito como força expressiva e autêntica para a *performance* e para a composição musical, considerando sua ampliação para a compreensão analítica de materiais, forma ou motivo musical (Araújo, 2017, p. 99). Nessas pesquisas, o sentido produzido em narrativa, como uma trama de repertório musical, contribuiu com um aspecto ainda mais rico para a formação artística, a natureza precisa da conexão entre a obra musical e o motivo pelo qual ela desperta determinado *schema*.

Em continuidade e de maneira mais profunda, é possível sintetizar com Ricoeur que “o trabalho da crítica musical ajuda-nos a compreender, no fundo, não apenas como uma obra está estruturada, mas como ela estrutura os sentimentos e a tentar denominar os sentimentos

assim criados” (Ricoeur, 1996, p. 10). Isso seria conceber uma forma ou estrutura subjetiva seguindo à reflexão: o que é que na nossa linguagem estaria mais próximo da singularidade deste humor específico? A passagem do sujeito, considerado leigo, para o *status* de músico ou musicalizado, pode ser avaliado por sua narrativa, na medida em que ele começa a referenciar suas expressões musicais a motivos e elementos musicais.

Portanto, expressar-se musicalmente é reconhecer gestos da vida em *acordo* ou *acorde* com os próprios sentidos do sujeito. Sendo assim, o *acorde*, formado por terças superpostas, por exemplo, que se refere a uma escala musical e que é parte de um campo harmônico específico, pode estender sua cobertura de sentido musicobiográfico ao que está em *acordo* com suas experiências e, conseqüentemente, ao humor ou tonalidade correspondente à determinada obra. Interessante para essa compreensão pode ser recobrar o sentido original da palavra do latim *ad cordis* que significa *do coração*. Ou seja, é o uso de um vocabulário próprio de materiais musicais que expressam sentidos *do coração*. Ainda se mostram incipientes as pesquisas, na perspectiva musicobiográfica (Braga, 2016, Araujo, 2017, Oliveira, 2018), que apresentam o desenvolvimento de aspectos técnicos relacionados à manipulação de materiais sonoros em vista de retornar sentidos e valores por meio das formas e estruturas musicais.

Ao se considerar **forma** e estrutura musical, Swanwick (2014, p. 39) adverte que elas são a “organização de gestos expressivos num todo significativo, coeso e envolvente”. Para ele, não se trata de materiais sonoros estruturados, mas de gestos musicais. As previsões e expectativas podem ser identificadas na musicobiografia do sujeito que, em contato com o novo, poderá depois ressignificá-la quantas vezes compreender necessário. O fator mais importante, que pode tornar-se uma fonte de prazer, na escuta musical, segundo Hanslick (*apud* Swanwick, 2014, p. 38) está na teoria da Gestalt, que parte da previsão e expectativa do sujeito sobre o que virá a seguir em sua percepção musical, de acordo com seu conhecimento musicobiográfico. A habilidade de se expressar ou de se perceber algo musicalmente, portanto, depende o conhecer bem o vernáculo musical, mas também o algo que se quer buscar além desse reconhecimento.

Outra perspectiva que busca explicitar essa camada é a de Larrosa (2014) sobre a experiência, que acontece como uma abertura naquilo que já se está conhecido, uma suspensão momentânea da lógica para a vivência estética. Como exemplo, Araujo (2017, p.86) registrou o que os participantes da pesquisa entendiam “sobre suas experiências com leituras,



músicas e filmes”, em relação com o que viveram em sala de aula e a definiram na metáfora da criança. No mesmo sentido, Bowman (2001, P. 12) desenvolveu sobre o “encontro ético” que adere à abertura proposta por Larrosa e sintetiza a parte *musico* da musicobiografia. Esta camada busca compreender as práticas que direcionam o sujeito ao lugar do jogo imaginativo, o lugar explorado pela experimentação. Mas a distração do sujeito, para a experiência, não acontece em qualquer rua do pensamento. Para que o sujeito seja “atropelado” (Larrosa, 2014), precisa ter seu lugar de partida. Como Ricoeur compreende, não é apenas o encontro com a novidade ou com novas obras, mas com uma renovação semântica sobre elas (Ricoeur, 1996, p. 14).

Por isso, Swanwick a chama de **forma**. É dentro da concepção e da espera por encontrar algo, que é possível a inovação criativa. Nesse sentido, talvez há de se considerar esta camada como **(re)forma**, para evidenciar esse temporário ‘desarmamento’ de conceitos sobre um mundo reconhecível.

O **valor** musical foi sendo constituído por seus autores com base em valores sociais, políticos e culturais de seu tempo (Jorgensen, 1997, 2008, 2011; Meyer 1967; Langer 1971; Reimer 1970, 2003; Swanwick 1988, 1994; Elliott 1995). Além disso, muitas das reflexões sobre questões referentes à experiência com música, partiram de uma dicotomia baseada em valores intrínsecos e extrínsecos da música (Araujo, 2017, p. 35). O valor foi atendido pelas produções da área no tocante ao valor da música e da educação musical (Swanwick, 2014; Bowman, 1995). Para Swanwick (2014) o valor, “permeia esse tipo de experiência musical. A música tem significado para o indivíduo num alto nível de importância pessoal.” (p. 78). O autor apresentou sua teoria do desenvolvimento, colocando o valor na mais alta camada de sua espiral. Ele considera que o valor que o aluno define para a música retornará em um envolvimento sistemático com ela. Depois dos elementos *domínio, imitação e jogos imaginativos* surge para ele o valor como *metacognição* (Swanwick, 2014, p. 78).

A *metacognição*, diferentemente da teoria de Swanwick (2014), já está presente desde o início na perspectiva musicobiográfica por causa da tríplice mimese (Ricoeur, 2012), e do si mesmo como outro (Ricoeur, 1991), em que há o distanciamento - *meta* - do entendimento normalizado - *cognição*. No entanto, há de se considerar nesta camada, um valor diferente daquele do sentido produzido na camada expressão. Esse distanciamento possibilita que se veja a ética como geradora de sentidos e de hábitos, como compreende Bowman (2001) em relação aos estudantes e Swanwick (2014, p. 17) aos docentes. É o que se desprende de

Delory-Momberger, quando diz que o devir biográfico é compreendido como “o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas, cujos relatos de experiência dão conta dos percursos individuais modelados por essas estruturas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526 *apud* Gontijo, 2019, p. 38). Tais estruturas parecem emoldurar os sentidos dos sujeitos sem que eles se conscientizem disso e podem tornar-se passivos nesse viés, sem saber de onde vieram e como os influenciaram. Em outras palavras, sempre haverá uma ética e uma cosmovisão, assim como ideologias, presentes na musicobiografia do sujeito que podem ser encontradas em sua narrativa musicobiográfica.

Considerações finais

Conforme desenvolvido nesses apontamentos, a espiral do desenvolvimento musical de Swanwick (2014), em síntese com Ricoeur e com outros autores da educação musical, foi considerada como um possível olhar analítico sobre narrativas musicobiográficas. Assim, não apenas a narrativa do aluno, mas a aula do docente podem ser consideradas como narrativas e, conseqüentemente, analisadas pela espiral. Considerando tal abordagem como um tipo de pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005, p. 106), todos os participantes do processo ensino-aprendizagem são participantes da pesquisa, assim como do processo educativo, tendo todos a mesma qualidade de colaboração com eles. Este trabalho, portanto, propõe uma reflexão que pode retornar além de mero conhecimento, uma melhor compreensão dos sujeitos, em educação musical, sobre si mesmos, localizando-se na história e na sociedade para o melhor direcionamento de suas próprias formações. Esse é o entendimento de Ricoeur (2012, p. 352) sobre o intuito de se pensar na história por fazer, “reencontrar nela a dialética do passado e do futuro e a troca entre eles no presente”. Para ele, isso é o que pressupõe o conhecimento das diferentes éticas propostas pelas diferentes estruturas presentes que modelam os percursos dos sujeitos.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. História de vida com as autobiografias musicais: contribuições de Maria Cecília Torres para o campo da educação musical. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32102, 2024.

_____. 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 da UFMS*, v. 23, n. 45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5080>.

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

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

BOWMAN, Wayne. *Why do humans value music*. Washington: 2000. 7 p. Disponível em: <<http://members.aol.com/jtgates/maydaygroup/bowman1.html>>. Acesso em Janeiro de 2015.

_____. *Philosophical perspectives on music*. Oxford: University Press, 1998.

BRAGA, Eudes de Carvalho. Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular. 2016. 155 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

DILTHEY, Wilhelm. *Teoria das concepções de mundo*. Lisboa: LusoSofia Press, 1992.

ECO, Umberto (2018). *Nos ombros dos gigantes*. Rio de Janeiro: Record. p. 11–36

FIGUEIRÔA, Arthur S. A construção de laços com as Escolas Parque de Brasília: Narrativas (auto) biográficas com professores de música. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1992. pt. I.

JORGENSEN, Estelle Ruth. *The art of teaching music*. Indiana: University Press. 2008.

JURADO JIMENEZ, María Dolores (2007). Diário de vida: uma ferramenta de formação autobiográfica. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.47-52.

KEARNEY, Richard. Hermenêutica diacrítica - a partir de Ricoeur. In: NASCIMENTO, Fernando; SALLES, Walter; Organização e tradução. Paul Ricoeur: ética, identidade e reconhecimento. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: Futuro Passado - Contribuição à semântica dos tempos históricos. Brasil: Contraponto, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Experiência e Sentido.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 42- 58, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/maffiolettiabrahao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MEDEIROS, Thito Fábio de Souza. *Ética e Moral em Paul Ricoeur: uma análise da pequena ética* [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MELO, M. Teoria da interpretação de Paul Ricoeur: ressonâncias metodológicas. In G. Silva, & V. Espósito (Orgs.), *Educação e saúde: cenários de pesquisa e intervenção*, (pp. 49-61). São Paulo, SP: Martinari. 2011.

NAUGLE, David K. *Cosmovisão, A história de um conceito*. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.

OLIVEIRA, Edson B. Experiência como acompanhadores: a documentação narrativa de três violonistas, 2018, 103p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. Philosophando coram deo: uma apresentação panorâmica da vida, pensamento e antecedentes intelectuais de herman dooyeweerd in *Fides Reformata* Xi, Nº 2: 73-100. 2006.

PASSEGI, Maria da Conceição (org.) et al. Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. 392 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>>. Acesso em: 14 out. 2024.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Trad.: Américo Sommerman. In: Saúde e Sociedade, V. 14, n.3, p. 102-110, set-dez, 2005.



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

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

QUEIROZ, Haniel Henrique Vieira de. *Dimensões da musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RICOEUR, PAUL. *Arte, linguagem e hermenêutica estética*. *Entrevista com Paul Ricoeur* realizada por Jean-Marie Brohm e Magali Uhl, 1996. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/arte_linguagem_hermenutica_estetica. Acesso em: 21 maio. 2024.

_____. *Finitud y culpabilidad*. Livro I: El hombre falible. Livro II: La simbólica del mal. Madrid: Trotta, 2004.

_____. *La métaphore vive*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. *Le conflit des interprétations*. Paris: Editions du Seuil, 1969.

_____. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. Tradução Cláudia Berliner. *Tempo e narrativa: III. A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SILVA, Fábio Fernandes dos Santos. *A simbólica do mal de Paul Ricoeur: da ontologia à práxis*. Faculdade de Teologia, *Anais do XX Encontro de Iniciação Científica*. 2015.

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

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

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TORRES, Maria Cecília Araújo Rodrigues. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*, 2003, 176p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VOCALISE, *Tudo é coisa musical*. Rio de Janeiro: Independente: 2004. Audio CD (60 min).

27 a 29 de novembro de 2024
Goiania-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br

