

O que é narrativa em Educação Musical?

Comunicação

Leda de Albuquerque Maffioletti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo: Este artigo situa-se no campo da pesquisa (auto)biográfica, enfocando a narrativa em educação musical a partir dos seus princípios. O artigo tem por objetivo apresentar os parâmetros filosóficos, ontológicos e metodológicos que fundamentam o estudo sobre o tema. Inicialmente discute o que é narrativa e suas características principais. A seguir, apresenta concepções teóricas, principalmente de Brockmeier e Harré (2003), Clonnelly e Clandinin (2011), Clandinin e Rosick (2006), sobre a importância da pesquisa narrativa e a necessidade de refletir sobre seus princípios, diante da rápida difusão desse tipo de pesquisa. Inclui breve trecho narrativo autobiográfico que expressa de que forma a autora assume como perspectiva própria os princípios da pesquisa narrativa.

Palavras chave: pesquisa (auto)biográfica, narrativas, educação musical

Introdução

Conte-me um pouco sobre sua vida e as experiências com a música ...

Trabalho como bibliotecária numa escola... Estamos com uma funcionária a menos e, por isto, eu e minha colega de setor estamos nos desdobrando, fazendo horas a mais para não deixarmos a biblioteca fechada. [...] Como chego tarde em casa, não que eu não me esforce, mas por isto não tenho conseguido chegar às 7h30min. Antes de vir para a aula, faço as lidas domésticas (lavar louça e roupa, cuidar da minha cachorrinha, enfim, a casa)... Ou seja, antes de chegar aqui, já fiz bastante coisa! Espero que a escola em que trabalho contrate logo uma auxiliar para a biblioteca, assim terei mais tempo para me dedicar mais às minhas coisas. Quando às minhas experiências musicais, aprendi a tocar flauta na 6ª série, no colégio, com o professor de música. Adorava e até hoje sei algumas músicas. Ao mesmo tempo, fiz um teste para o coral do colégio e fui reprovada... Isso até hoje carrego as marcas dessa rejeição e tenho vergonha de cantar. Espero que esta disciplina eu me solte... (Joana, agosto, 2014).

Antes de falar sobre sua experiência musical, somos envolvidas pelo relato de Joana, contando da sobrecarga de trabalho que enfrenta diariamente, dobrando horário, fazendo

horas a mais, para garantir o funcionamento da biblioteca da escola. Essa situação, tão comum nas escolas públicas brasileiras, mostra de que forma o contexto social e político invade a vida pessoal do professor, que anseia por dias melhores, para que possa dispor de tempo para si mesmo, conforme suas palavras: “para me dedicar mais às minhas coisas”. Apoiada em Clonnelly e Clandinin (2011) compreendemos que o contexto educacional no qual os sujeitos estão imersos diariamente contextualiza suas experiências, imprimindo nelas marcas históricas, por um tempo prolongado de suas vidas. A narrativa de Joana tem significado num contexto construído, que se modifica com o tempo, podendo assumir novos significados no futuro. O que é dito e aprendido pela experiência é uma “passagem” no decurso do tempo (p. 50). Seu dia é longo, chega tarde em casa e nem sempre consegue ser pontual nas aulas do dia seguinte. Podemos entender esse comentário como uma justificativa respeitosa pelos seus atrasos. Joana fala de sua casa, seu cachorrinho e as tarefas domésticas que realiza antes mesmo das 7:30, horário das aulas de Educação Musical. Tem boas lembranças do seu professor de música, cujo repertório de flauta até hoje guarda na lembrança, deixando transparecer que teve momentos musicais agradáveis quando frequentava a 6ª série. Em contraste com essas lembranças, ficamos sabendo que a participação dos alunos no coral da escola dependia de aprovação mediante teste. Joana se submeteu e foi reprovada. Para ela, assim como para tantas alunas minhas que passaram pela experiência do “teste”, até hoje carregam marcas desse rejeição e têm vergonha de cantar. Sua expectativa é poder “soltar-se” um pouco mais nas aulas, aspecto que inclui a possibilidade de ressignificação do sentimento de rejeição que a tem acompanhado. As experiências antigas e novas se conectam na narrativa de Joana. A experiência musical, entendida como um *continuum* significa que ela acontece a partir daquelas que lhes antecederam, uma leva a outra, e assim sucessivamente. É assim que Clonnelly e Clandinin (2011) compreendem a temporalidade e a continuidade que caracteriza a experiência humana.

A narrativa de Joana não é um simples relato, implica relações interpessoais e sentimentos que preservam o significado cultural de suas experiências. Situando sua narrativa num contexto mais amplo, percebemos que os acontecimentos não são uma exclusividade sua, mas ultrapassam o fato singular para compor o quadro mais amplo da educação brasileira,

onde os acontecimentos pessoais e sociais se interpenetram. A escola onde Joana trabalha é o espaço físico real, que impõe limites concretos às experiências narradas. Joana não faz um relato seguindo datas cronológicas, ela inicia no tempo atual, recua até os tempos de menina e retorna ao tempo presente, para dizer, a partir do olhar que tem hoje, como percebe o seu cotidiano e o que se passou com ela e a música tempos atrás. Joana é a autora e o personagem principal de sua narrativa. A breve reflexão sobre suas relações com a música permite a ela situar-se em sua própria história. Nesse sentido, narrar episódios de vida significa repensar sua própria existência enquanto experiência de vida.

O que é narrativa?

Nem todo texto, oral ou escrito, é uma narrativa. Há textos que apresentam descrições detalhadas sobre um determinado acontecimento, contudo sem envolver personagens e sem comprometer-se com uma trama ou enredo. Essas características mínimas (personagem, enredo e tempo) são necessárias para que um texto assuma a estrutura de uma narrativa. O conceito de narrativa é difícil de formular por várias razões. A primeira dificuldade é que as formas e os estilos das narrativas são muito variados: contos, fábulas, mitos, contos de fadas, memoriais, conselhos e desculpas, entre outros. A segunda dificuldade refere-se à sua estrutura, uma vez que alguns elementos que estruturam a narrativa também estão presentes em outros tipos de discurso, como os textos jurídicos, históricos ou religiosos. A terceira dificuldade está em identificar a autoria, quem é, e onde se situa o narrador na história que ele mesmo conta. Nem sempre o narrador é o autor do texto; em alguns casos, o texto é construído coletivamente. A narrativa acontece em sintonia com os valores culturais locais, nos quais os valores do próprio narrador se inclui. Sendo assim, a voz do narrador pode ser considerada uma “polifonia” e não uma invenção exclusivamente pessoal ou individual. A quarta dificuldade que torna tão difícil conceituar a narrativa é sua onipresença. Crescemos ouvindo histórias; tudo o que fazemos, dizemos e imaginamos assume a forma de narrativas, inclusive os sonhos. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003). Todas essas dificuldades nos fazem crer que “nenhuma definição caberá a todas as narrativas e que o desejo de um consenso conceitual pode ser bastante contraproducente” (HYVÄRINEN, 2008, p. 448).

Nas palavras de Rolando Barthes, existe uma prodigiosa variedade de gêneros narrativos:

Aqui são formas comuns de narrativa no mundo [...] existe uma prodigiosa variedade de gêneros, cada um dos quais se ramifica para uma variedade de meios de comunicação, como se todas as substâncias fossem invocadas para acomodar as histórias do homem. Entre os veículos da narrativa estão as linguagens articuladas, sejam orais ou escritas, imagem imóvel ou em movimento, gestos e uma mistura ordenada de todas essas substâncias narrativas está presente em mitos, lendas, fábulas, contos, histórias curtas, história épicas, tragédia, drama [Drama de suspense], comédia, pantomima, dores. [...] A própria narrativa começa com a própria história da humanidade; não existe, nunca esteve em qualquer lugar, qualquer pessoa sem narrativa; [...] Como a própria vida, está lá, internacional, transhistórica, transcultural (BARTHES, 1975, p. 327)

Porque construímos narrativas?

Produzir narrativas é uma forma peculiar de elaborar conhecimentos que estruturam as experiências do mundo e de nós mesmos. As narrativas não são formas de exteriorizar algum tipo de realidade interna, mas o próprio processo que faz emergir a ordem discursiva que organiza a experiência. A abertura e flexibilidade da estrutura narrativa permite que avaliemos exatamente esses aspectos da experiência humana – abertura e flexibilidade – tão importante ao mesmo tempo tão negligenciados nas pesquisas em ciências humanas. O mais importante, no entanto, não está em saber como as pessoas fazem uso de narrativas, mas “quais são as situações concretas e as condições nas quais elas contam histórias e dessa forma, implicitamente, definem o que vem a ser a narrativa”. (BROCKMEIER ; HARRÉ, 2003, p. 531).

O que uma narrativa descreve? Em que implica contar uma narrativa?

Se descrevermos o cotidiano de uma professora, as coisas que ela faz e como ela contorna as tensões e dificuldades que enfrenta, talvez possamos construir um manual para orientar outros professores em sua carreira. Contudo, não é o manual que importa, enquanto prescrição rígida, mas a experiência viva da professora, sua história peculiar, como ela elabora

e se reelabora de forma reflexiva sobre si mesma, sua atitude aberta e maleável disposta a incorporar as mudanças no fluxo dos acontecimentos.

O que uma narrativa descreve e em que implica contar uma narrativa tem a ver com a estrutura da própria narrativa como processo. Ao invés de ser definida por uma palavra ou termo, a narrativa designa uma variedade de formas constitutivas do processo de estruturação e ordenação das experiências e dos processos de produção do conhecimento. A sensibilidade e fluidez desse processo serve como um guia para o estudo da natureza da experiência humana. (BROCKMEIER ; HARRÉ, 2003).

O que faz o pesquisador narrativo?

Quando comparamos a física de Aristóteles com a física de Galileu, Newton e Einstein, não podemos dizer que seria a mesma física que teria evoluído ao longo tempo. São físicas diferentes, cada uma delas tem seus conceitos próprios e se baseia em princípios, demonstrações e tecnologias completamente diferentes. A própria ideia de Natureza é diferente e o que seja conhecer também é diferente. Nesse sentido, a ideia de evolução ou de progresso não se justifica, uma não é a versão mais evoluída daquela que lhe precedeu, são de natureza diversa. Da mesma forma, no campo da ciência da linguagem, estudar a origem e história das palavras não é o mesmo que estudar a estrutura da linguagem.

Verificou-se portanto, uma descontinuidade e uma diferença temporal entre as teorias científicas como consequência não de uma forma mais evoluída, mais progressiva ou melhor de fazer ciência, e sim como resultado de diferentes maneiras de conhecer e construir os objetos científicos, de elaborar os métodos e inventar tecnologias (CHAUI, 1994, p. 257)

Quando você descobre que seus métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa não explicam o que você busca conhecer, opera-se a descontinuidade, acompanhada da sensação de que algo está errado, embora não saiba precisar o que está acontecendo. Bachelard (1986) chamou esse momento crucial de “ruptura epistemológica”, em que a retificação do saber requer um alargamento dos quadros do conhecimento. O processo não tem segredo, a essência da reflexão a ser feita é buscar compreender o que antes não

compreendia. Esse foi o caminho que fez surgir a pesquisa qualitativa e as novas metodologias, dentre elas as metodologias narrativas (DESIN; LINCOLN, 2000), com o quais eu me identifiquei. A seguir apresento breve texto autobiográfico que retrata o modo como me aproximei da pesquisa (auto)biográfica:

Eu já trabalhava com música na escola há muitos anos quando passei a lecionar no curso de Pedagogia. Nessa nova fase de minha docência, senti que precisava conhecer melhor minhas alunas e elaborei um projeto para esse fim, o objetivo principal era saber de que modo elas percebiam a música. Pensava eu que identificando as estratégias empregadas e os parâmetros sonoros que lhes chamavam a atenção, poderia capturar o conhecimento musical subjacente em suas falas e fazer um mapeamento para nortear minha atuação em sala de aula. Propus que escolhessem uma música para apresentar em aula e falar um pouco sobre ela, orientada pela seguinte questão: *Como é a música que você gosta?* Imaginei que elas falariam sobre tipos de música (gêneros, bandas, etc.), comentariam sobre os instrumentos musicais ou partes da música que mais gostavam. A partir disso, eu poderia enriquecer e aprofundar os conhecimentos manifestados. Algumas vezes a questão foi respondida conforme eu esperava, o que me deixava muito feliz. O lugar da música na vida de minhas alunas era algo muito diferente do que eu esperava ouvir. Ao falar de suas músicas preferidas elas contavam detalhes que, do meu ponto de vista, não tinham nada a ver com as propriedades da música.

Comentavam os lugares onde ouviam música, o que costumam fazer enquanto ouviam música ou o que sentiram quando a música foi ouvida pela primeira vez, e outros detalhes. O motivo pelo qual a música era a sua preferida estava ligado aos acontecimentos de sua vida pessoal e não às propriedades sonoras da música. Eu me fiz de surda por um bom tempo, não sabia lidar com isso. O estudo sobre as músicas preferidas de minhas alunas apresentou pelo menos três características: depoimentos que nomeavam claramente as propriedades da música (som, ritmo, melodia, instrumentos musicais, forma), depoimentos que remetiam ao contexto, pessoas, relações, lugares; e aquelas que apresentavam as duas características. Claro que pensei que o meu jeito de ouvir é que seria o correto e que elas teriam muito a aprender sobre música. Tive de aprender a conviver com o desconforto de não saber lidar com as emoções que acompanhavam a música na vida de minhas alunas. A paixão com que elas se referiam à música

me fez pensar que elas amavam a música mais do que eu. Quando uma aluna falava de acordo com o que eu pensava, eu ficava feliz e pensava comigo mesma: “ótimo, agora as outras alunas verão como se ouve música de verdade”.

A partir de então, minha identidade de professora de música assumiu duas faces: a professora que valorizava a apreensão das propriedades da música, a fim de tratar os conteúdos musicais com mais objetividade; e a professora que se identificava com os sentimentos das alunas, mas acreditava que esse modo de sentir a música impedia que o conhecimento musical orientasse apreciação musical.

Percebi que o conhecimento musical e as emoções estavam separados dentro de mim. Como professora essa divisão impedia a compreensão que deveria ter sobre o papel da música na vida das pessoas que não se dedicaram ao estudo sistemático sobre música. Eu preciso me justificar por ser assim. Quando aprendemos a tocar um instrumento musical, queremos reproduzir no instrumento as músicas da nossa preferência. Ouvimos a música pensando em como fazer no instrumento, como posicionar os dedos, como dedilhar as notas, como movimentar as mãos... É importante prestar atenção à sequência das notas e o tempo que dura uma delas, para poder reproduzir. A paixão é tocar o instrumento e a maneira de ouvir é uma condição para esse deleite. Acabamos desenvolvendo uma forma de ouvir voltada para a sequência das notas, para o fraseado, para a estrutura da música, para a harmonia e para tempo que passa. Embora a letra da música seja uma forma de produzir sentido ao que ouvimos, desligamos da letra para concentrar a atenção nas notas. Tem de acompanhar de ouvido o movimento som, as subidas e descidas, os agudos e graves, os silêncios e o seu papel no tempo que passa. É uma maneira diferente de ouvir, essencial para quem quer tocar um instrumento, mas preconceituosa quando nos deparamos com pessoas que ouvem diferente. Quem ouve música por deleite, ouve diferente de quem tem intenção de executá-la no instrumento. A paixão está presente em ambos, mas a imaginação segue caminhos distintos.

Clonnelly e Calndinin (2011) fazem referência a um processo semelhante, quando a “narrativa dominante se confronta com o pensamento narrativo” (p. 56). Essa maneira de compreender a perplexidade dos sentimentos que eu experimentava foi acompanhada da necessidade de conhecer metodologias novas, que incorporassem a subjetividade como uma

possibilidade de conhecimento e as minhas experiências de vida como marcas significativas da minha identidade. Como seria possível acessar a paixão pela música para apreender o conhecimento que ela pode nos propiciar? Sem considerar a minha história de vida, minha identidade e meu modo de conceber a pesquisa, essa tarefa seria impossível.

As reflexões sobre esse breve episódio de vida me permitiu pensar, até mesmo afirmar, que o pesquisador narrativo assume a narratividade no modo como concebe a sua pesquisa. A pesquisa narrativa é uma estratégia que nos possibilita trabalhar com as narrativas que as pessoas usam para entender o seu próprio mundo, seu mundo musical diferente do nosso. Compreendendo as narrativas estaremos compreendendo o enquadramento cultural onde elas se inserem (BRUNER, 2000).

A investigação narrativa como metodologia implica pensar narrativamente, a partir de três dimensões da narratividade: a temporalidade própria da vida dos participantes; a socialidade que considera as condições de vida pessoais (sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais) e as condições sociais, no que se refere às experiências dos participantes nos eventos sociais que se desenrolam, inclusive a relação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Por fim, o espaço físico se configura como o limite concreto onde as experiências ocorrem. Ouvindo ou narrando histórias, essas características mínimas funcionam de maneira integrada durante todo o tempo, definindo a narratividade que caracteriza a pesquisa narrativa (CLANDININ; PUSHOR CLANDININ; PUSHOR;MURRAY ORR, 2007. CLANDININ; HUBER, 2010).

Retomando para concluir

Considerando a grande expansão da pesquisa narrativa nos diversos campo do conhecimento, sob um título amplo de “pesquisa narrativa”, a clareza de suas raízes filosóficas e ontológicas torna-se uma necessidade. Esclarecer alguns conceitos-chaves foi o objetivo deste artigo. Clandinin e Rosick (2006) mapearam o campo da pesquisa narrativa e o modo como os diferentes pesquisadores, no âmbito internacional, se apropriam dos conceitos e métodos. As autoras observaram que a partir do final da década de 1960, o emprego de narrativas atinge praticamente todas as áreas do conhecimento. Segundo suas análises, a

metodologia narrativa foi uma alternativa viável para fazer frente ao paradigma positivista de pesquisa fortemente enraizado no campo científico. Esse pode ter sido o motivo de ter conquistado adeptos tão rapidamente.

Por curiosidade, dia 4 de junho do corrente ano consultei a Plataforma Lattes (<<http://lattes.cnpq.br/>>), digitando em busca simples por assunto, o descritor “narrativas”. Como era de se esperar, uma quantidade enorme de pesquisadores brasileiros foram arrolados. Para ser precisa, a pesquisa na Plataforma Lattes apontou 11.201 pesquisadores brasileiros que, de alguma forma, abordam a narrativa em suas pesquisas. A preocupação de Clandinin e Rosick faz sentido, principalmente por que foram encontradas na literatura internacional “diferenças reais de opinião sobre os compromissos epistemológicos, ideológicos e ontológicos dos pesquisadores narrativos, bem como diferenças reais com aqueles que não se identificam como investigadores narrativos” (p. 37). Considerando a rápida popularidade da pesquisa narrativa, podemos supor que seus conceitos não foram devidamente incorporados pelos pesquisadores. Por outro lado, a onipresença e familiaridade das narrativas em nossas vidas nos faz crer que trata-se de um campo de fácil domínio. Em acréscimo, fazer pesquisa implica “ambiguidade, complexidade, dificuldades e incertezas”, que só podem ser compreendidas quando o pesquisador dialoga com suas próprias experiências ao adentrar ao campo narrativo. (CONNELLY;CLANDININ, 2011, p. 90). Valorizando as memórias como fonte de conhecimento, Abrahão (2009) defende que a recuperação das histórias pessoais é uma forma de produzir conhecimentos sobre si mesmo. Nesse processo, a memória é responsável pelo trabalho laborioso da reconstrução e ressignificação dos significados, aspecto essencial ao pesquisador que trabalha com histórias de vida.

Ao apresentar as características na narrativa, o estudo aqui desenvolvido destacou a relação entre o conceito de narrativa e os princípios da abordagem (auto)biográfica. Dessa relação depende a orientação do olhar narrativo em todas as etapas do processo investigativo. Conforme defende Bruner (2000), Connolly e Clandinin (2007), Clandinin e Rosick (2006), a pesquisa narrativa é uma abordagem, por excelência, para o estudo das vidas humanas, uma forma de honrar a experiência vivida como fonte de conhecimento e compreensão.

O que faz o pesquisador narrativo foi exposto a partir de um breve trecho autobiográfico, momento em que narro minha história e reflito honestamente sobre ela, criticando meu próprio pensamento e minhas concepções de professora de música. Mostrei de que forma assumi como perspectiva própria os princípios da pesquisa narrativa. A intenção foi compartilhar com os leitores do meu texto a crença de que ser pesquisador narrativo é antes de tudo desenvolver um olhar narrativo

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena. (2009). O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas*, Bogotá D. C., Colombia, nº. 54, julio-diciembre, p. 13-28

BARTHES, Roland.. Introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History*, vol. 6, n. 2, p. 237-272. On Narrative and Narratives (Winter). 1975

BACHELARD, Gaston. *O novo pensamento científico*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BRUNER, Jerome. *A cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000

CONNELLY, F. M.; CLANININ, D. J. *Pesquisa Narrativa: Experiência e história em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: Editora EDFU, 2011

CLANDININ, D. J., & HUBER, J. Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.). New York, NY: Elsevier, 2010

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J.. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-75.

CLANDININ, D. J., PUSHOR, Debbie; MURRAY ORR, Anne. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, vol. 58, n. 1, p. 21-35. 2007.

HYVÄRINEN, Matti. Analyzing Narratives and Story-Telling. In: ALASUUTARI, P.; BICKMAN, L ; BRANNEN, J. (Editors) *The sage handbook of social research methods*. London: SAGE publication, 2008. Cap 26. p. 447- 460.