

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

RAÍZA SILVA DE ANDRADE

**HISTÓRIAS DE VIDA DE DUAS MULHERES NA MÚSICA E SUAS
NARRATIVAS DE EMPODERAMENTO**

BRASÍLIA
2023

RAÍZA SILVA DE ANDRADE

**HISTÓRIAS DE VIDA DE DUAS MULHERES NA MÚSICA E SUAS
NARRATIVAS DE EMPODERAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu.

BRASÍLIA

2023



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada Histórias de Vida de duas mulheres na música e suas narrativas de empoderamento, de autoria de Raíza Silva de Andrade, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu
Universidade de Brasília
Orientadora

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia
Examinador Externo

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade de Brasília
Examinador Interno

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins
Universidade de Brasília
Examinador Interno (suplente)

Data de aprovação: Brasília, 30 de janeiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, Bia, por ser minha maior inspiração, incentivadora e rede de apoio no desenvolver deste trabalho.

Ao meu filho Gael, obrigada por dividir a mamãe com a pesquisa acadêmica neste momento tão importante da sua vida. Entre parquinhos e leituras vencemos mais esta etapa juntos.

Às colaboradoras desta pesquisa, Thanise Silva e Simone Lacorte, agradeço a disposição, generosidade e troca. Obrigada por confiarem a mim suas histórias e vozes para que juntas sejamos representativas e presentes nos debates importantes e urgentes que tratam das mulheres no contexto musical.

À minha orientadora, professora Delmary Vasconcelos de Abreu, por ter sido minha luz neste percurso. Não teria outra palavra para descrever sua generosidade, apoio e estímulo. Obrigada por confiar e acreditar no meu projeto desde o início e ter sido mais do que uma orientadora: um exemplo de dedicação e amor à pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca: Elizeu Clementino de Souza e Marcus Vinícius Medeiros Pereira, agradeço as ricas contribuições e provocações necessárias para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos demais professores das disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Música da Universidade de Brasília que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, em especial o professor Paulo Roberto Affonso Marins, suplente desta banca.

Aos colegas de mestrado por todas as discussões construtivas que tivemos em torno de nossas pesquisas, especialmente nos encontros da disciplina estágio da pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as mulheres inspiradoras que escolheram trilhar seus caminhos com a música. Obrigada pela referência e representatividade.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma duas mulheres, instrumentistas e professoras de música constroem suas Histórias de Vida com a música. Como objetivos específicos busquei elucidar suas estratégias e caminhos para criar espaços de empoderamento no campo; trazer a visão de si em seu reconhecimento como empoderadas profissionais da música; entrelaçar essa visão na alteridade de como se dá essa relação com o outro no processo de empoderamento no meio musical. Os conceitos operantes da pesquisa fundamentam principalmente o termo empoderamento e suas dimensões, trazendo também reflexões sobre a inter-relação entre música e gênero, discutindo a neutralidade da representação feminina na história da música e de que forma as mulheres passaram a ser pensadas como agentes históricos. Os pressupostos teórico-metodológicos se fundamentam na abordagem das Histórias de Vida, referencial este que, por meio da técnica de entrevista narrativa (auto)biográfica, sugere uma ressignificação do vivido por parte das colaboradoras, trazendo um novo sentido à sua historicidade. As análises indicam forte ligação entre o percurso formativo das colaboradoras e seus processos de empoderamento, sendo a busca por saberes e suas relações com ensino, aprendizagem e pesquisas no campo da música, seus principais meios de fortalecimento e (auto)reconhecimento neste meio. Os resultados apontam que o empoderamento se concretiza na percepção de si, na sensação de autoconfiança que se desdobra em falas e ações que multiplicam essa dinâmica nos grupos dos quais fazemos parte, mas que se reforça por meio da autorreflexão. Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica se mostrou como um elemento que favorece esse processo por promover esses momentos de reflexão de suas trajetórias.

Palavras-chave: Histórias de Vida; Empoderamento Feminino; Mulheres na Música; Entrevista Narrativa (Auto)biográfica.

ABSTRACT

This research had as general objective to understand how two women, instrumentalists and music teachers build their Life Stories with music. As specific objectives, I sought to elucidate their strategies and ways to create spaces for empowerment in the field; bring the vision of themselves in their recognition as empowered music professionals; intertwine this vision in the otherness of how this relationship with the other takes place in the process of empowerment in the musical environment. The operative concepts of the research mainly support the term empowerment and its dimensions, also bringing reflections on the interrelationship between music and gender, discussing the neutrality of female representation in the history of music and how women came to be thought of as historical agents. The theoretical-methodological assumptions are based on the approach of Life Stories, a reference that, through the (self)biographical narrative interview technique, suggests a re-signification of the experience by the collaborators, bringing a new meaning to their historicity. The analyzes indicate a strong link between the formative path of the collaborators and their empowerment processes, with the search for knowledge and its relationship with teaching, learning and research in the field of music being their main means of strengthening and (self)recognition in this environment. The results point out that empowerment takes place in the perception of oneself, in the feeling of self-confidence that unfolds in speeches and actions that multiply this dynamic in the groups we are part of, but which is reinforced through self-reflection. In this perspective, the (self)biographical research proved to be an element that favors this process by promoting these moments of reflection of their trajectories.

Keywords: Life Stories; Female Empowerment; Women in Music; Narrative (Self)biographical Interview.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fontes Documentais.....	39
Tabela 2	Biograma Thanise Silva.....	42
Tabela 3	Biograma Simone Lacorte.....	44
Tabela 4	Fases principais da entrevista narrativa.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CIPA - CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

EMB - ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA

ENA1-T - ENTREVISTA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 1 – THANISE

ENA2-S - ENTREVISTA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 2 – SIMONE

OVB - ORQUESTRA DE VIOLÕES DE BRASÍLIA

SEDF - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Sumário

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO.....	11
1.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	14
2 DIÁLOGO COM A LITERATURA	16
3 CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA.....	21
3.1 DIMENSÕES DO EMPODERAMENTO	21
3.2 PATRIARCADO MUSICAL	24
3.3 HISTORICIZAÇÃO FEMININA	26
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
4.1 DO BIOGRÁFICO AO (AUTO)BIOGRÁFICO	30
4.2 HISTÓRIAS DE VIDA COMO REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO	36
4.3 FONTES	38
4.3.1 Fontes Documentais.....	39
4.3.2 Biogramas	40
4.3.3 Entrevista Narrativa (Auto)biográfica	50
4.4 PROCESSO DE ENTREVISTA	52
4.5 PROCESSO DE ANÁLISE.....	53
5 THANISE SILVA	56
5.1 Criando espaços de empoderamento	56
5.2 Eis-me aqui	67
5.3 Alteridade e empoderamento	72

6 SIMONE LACORTE.....	80
6.1 A relação com o instrumento	82
6.2 Música, gênero e aspectos socioculturais	92
6.3 Formações e gerações	103
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	121

1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Partindo do pressuposto que a escolha do tema de pesquisa nasce da relação do pesquisador com o universo pesquisado e também acontece em função dos seus valores pessoais, Cintra (1982) defende que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal, que seu objeto de investigação passa a fazer parte de sua vida.” (CINTRA, 1982, p.15). Nas palavras da autora:

[...] o nascimento do tema de pesquisa é um trabalho artesanal de criação que exige do pesquisador a descoberta de seus valores pessoais, um posicionamento crítico e inquieto diante do Universo e uma disciplina de trabalho que permita equacionar valores pessoais com o objeto e o ato da pesquisa (CINTRA, 1982, p.15).

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu das minhas práticas como trompetista e professora de música no Distrito Federal. Ao perceber, desde o estudo técnico do instrumento até a graduação e posteriormente nas minhas práticas profissionais, uma pequena parcela feminina presente. Neste cenário surgem algumas inquietações ao observar aspectos relacionados ao gênero no campo da música e às tensões vividas por mulheres neste meio em busca de reconhecimento profissional.

Cabe ressaltar que em todo o meu percurso formativo no Distrito Federal nunca tive uma *professora* de trompete e pouquíssimas foram as vezes que toquei ao lado de mulheres trompetistas. Estar em um meio musical bastante masculinizado, como é o caso dos instrumentos de metais, me trouxe questionamentos que relacionam música e gênero nos âmbitos da constituição do indivíduo e da coletividade, questões estas que, posteriormente, em conjunto com a teoria relacionada ao termo empoderamento, viriam a ser o fio condutor desta pesquisa.

Em uma sociedade com raízes androcêntricas, dar voz às mulheres, registrar e publicar os seus feitos é também mobilizar-se contra a neutralização do seu papel como agentes históricos.

Para a historiadora Margareth Rago, a inclusão das mulheres no campo da historiografia foi um fator determinante para revelar “momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos” (RAGO, 1995, p.81), assim como ampliar o discurso historiográfico que antes era pautado na ideia do homem como sujeito universal e “desfazer a noção abstrata de ‘mulher’ referida a uma essência feminina única, a-histórica [...] para se pensar as mulheres enquanto diversidade e historicidade de situações em que se encontram” (RAGO, 1995, p.84-85).

A questão da des-historicização feminina tem sido frequentemente debatida dentro e fora da academia. Um exemplo desta dinâmica no campo musical é o apagamento histórico da obra de Clara Wieck-Schumann, que mesmo tendo sido compositora e pianista virtuose, teve, após sua morte, o legado artístico esquecido e sua imagem “reduzida à mera figura de esposa de compositor, personagem de romance e protagonista da tragédia que foi sua própria vida” (SILVA, 2008, p. 7).

Esta reflexão nos remete também ao fato de as mulheres, por muito tempo, não terem tido a oportunidade de profissionalização no campo musical, já que sua atuação se restringia à esfera privada, nos contextos familiares, enquanto aos homens sempre foi possível atuar na esfera pública, apresentando-se e inclusive monetizando suas práticas musicais, concretizando, assim, a dinâmica que Lucy Green denomina como patriarcado musical (GREEN, 2001, p. 25).

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2020), a perpetuação histórica das estruturas de divisão orientadas pelo gênero e entre esferas pública e privada “não é mais do que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola [...]” (BOURDIEU, 2020, p. 8).

Para Bourdieu, as mobilizações contra a força histórica de des-historicização das mulheres na sociedade deve partir prioritariamente de esferas jurídicas e políticas, o que “abriria às mulheres a possibilidade de uma ação coletiva de resistência” (BOURDIEU, 2020, p.9). Nesta pesquisa, trago para dialogar com esta perspectiva coletiva a importância da ação individual, pensando ainda com Bourdieu e sua teoria do *habitus*¹ na qual o sujeito, em sua constituição, carrega incorporações advindas das instituições sociais.

Pensando por este enfoque, cabe ao indivíduo um movimento de ruptura com padrões impostos pelas instituições e que não lhe cabem, ou não lhe agradam enquanto ser subjetivo e também como parte de um coletivo. Este movimento de ruptura e enfrentamento pessoal e social, foi abordado nesta pesquisa por meio do termo *empoderamento*, conceitualizado no capítulo 3.

Temas relacionados à participação ativa das mulheres no meio musical têm suscitado debates e pesquisas de forma crescente nas últimas décadas, como mostra o mapeamento realizado em 2018 por Zerbinatti, Nogueira e Pedro e que aponta o campo

¹“Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, apud. SETTON, 2002, p. 63).

“música e gênero” como um tema “que vem emergindo e sendo gradativa e socialmente construído no macro campo do conhecimento da música.” (ZERBINATTI; NOGUEIRA; PEDRO, 2018, p.2). De acordo com as autoras, foram levantadas pesquisas realizadas sobre “mulheres, feminismos, gênero e música” no Brasil escritas entre 1978 e 2017. Do total de 141 trabalhos encontrados, “3 (2,1%) estão localizados na década de 1970, 6 (4,2%) na década de 1980, 5 (3,5%) na década de 1990, 41 (29%) na década de 2000 e 86 (60,9%) na década de 2010” (ZERBINATTI; NOGUEIRA; PEDRO, 2018, p.4), dados que afirmam o crescimento do campo.

Outro dado apresentado que chama atenção é o fato de grande parte das pesquisas presentes no mapeamento terem sido desenvolvidas em outras áreas de conhecimento que não a música. Segundo as autoras:

[...] há pesquisas na antropologia social, na educação, nas artes cênicas, na linguística, nas letras, na sociologia, na psicologia, na história, na teoria literária, nas ciências humanas, e em outras áreas e campos. Por um lado, isto aponta para a inter/ multi/ trans disciplinaridade do campo de música e gênero no Brasil. Por outro lado, é possível dizer, [...] que há presença significativa de perspectivas críticas e teóricas feministas, de gênero e culturais nas pesquisas realizadas nestes outros campos, mas, ao mesmo tempo, menor regularidade (ou inexistência) destas mesmas abordagens nas pesquisas realizadas no macro-campo da música - salvo exceções pontuais (ZERBINATTI; NOGUEIRA; PEDRO, 2018, p.7).

Com essas informações podemos inferir uma carência de pesquisas no campo “música e gênero” realizadas dentro do próprio macro-campo da música e, especialmente, com a abordagem (auto)biográfica na qual se embasa este trabalho.

Diante da escolha de duas profissionais da música, colaboradoras desta pesquisa, instiga-me pensar, na perspectiva das Histórias de Vida: Qual a força das narrativas dessas mulheres no campo da música que as tornam empoderadas? Qual a visão delas sobre o empoderamento de si? Quais dimensões do empoderamento feminino nucleiam essas histórias?

Tomo como objetivo geral desta pesquisa compreender de que forma estas mulheres constroem suas Histórias de Vida com a música, e como objetivos específicos: elucidar suas estratégias para criar espaços de empoderamento no campo; trazer a visão de si em seu reconhecimento como empoderadas profissionais da música; entrelaçar essa visão na alteridade de como se dá essa relação com o outro no processo de empoderamento no meio musical.

1.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

O próprio tema desta pesquisa já apresenta um recorte inicial dos critérios de escolha das colaboradoras. Partindo das características mais macro para então apresentar especificações de cada entrevistada, iniciei uma busca por mulheres, profissionais da música e educadoras musicais que atuam ou atuaram em papéis de destaque na área da performance e da educação musical no Distrito Federal.

Com o intuito de pensar a figura da educadora musical de forma mais ampla possível, busquei pessoas que atuam em diversas modalidades do ensino formal de música na cidade, abarcando o ensino técnico e superior. São elas:

Thanise Silva: flautista, professora do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, arranjadora e solista em diversos grupos de choro e música instrumental.

Simone Lacorte: violonista, professora da Universidade de Brasília, integrante da Orquestra de Violões de Brasília e pesquisadora no campo “música e gênero”.

O fato de serem atuantes em diversos contextos profissionais dentro do campo da música: performance, ensino e pesquisa, traz às colaboradoras visibilidade e reconhecimento no meio.

Paul Ricoeur em seu livro “Percurso do Reconhecimento” (2006) traz uma profunda reflexão sobre o verbo *reconhecer*. Este estudo foi embasado nos conceitos presentes no *Dictionnaire de la langue française*, composto e publicado por Émile Littré entre 1859 e 1872, que enumera um total de vinte e três significações para este vocábulo e que vão desde o mais simples e natural como acrescentar o prefixo “re” na palavra “conhecer” dando assim o sentido de “colocar novamente na mente a ideia de alguém ou de algo que se conhece” (RICOEUR, 2006, p. 17); a definições que passam a ideia de reconhecer por meio de “algum sinal, por alguma marca, por alguma indicação [...]. *Por sua atitude, reconhece-se uma deusa*” (RICOEUR, 2006, p. 17 grifo do autor); ou ainda “admitir, aceitar como verdadeiro, como incontestável” (RICOEUR, 2006, p. 18).

O autor salienta que ao consultar no mesmo dicionário o verbete “reconhecido”, a lista de significados sofre uma drástica redução, passando uma falsa impressão de simplificação do conceito por sua forma passiva. Ricoeur propõe uma análise do “fazer-se reconhecer” como uma revolução conceitual no sentido filosófico. Nas palavras do autor:

[...] foi exatamente neste ponto que ocorreu a principal revolução conceitual no plano dos filosofemas, com o tema hegeliano da luta pelo reconhecimento do qual o “ser-reconhecido” é o horizonte. Littré não havia previsto que seria do lado da transformação do ativo no passivo, do reconhecer no ser reconhecido, que sopraria o vento da importante revolução que viria a abalar a ordem tranquila da derivação no nível da linguagem comum” (RICOEUR, 2006, p. 20).

No contexto desta pesquisa, para além das ideias de Ricoeur, a voz verbal que se destaca é a reflexiva. Tendo como referência a dinâmica reflexiva do narrar-se, onde estas pessoas são ao mesmo tempo objeto de investigação e investigadoras em suas narrativas de empoderamento, ressalto a importância do verbo “reconhecer” ser usado nos critérios de escolha destas colaboradoras com o sentido de reconhecer-se como destacadas profissionais da música ou educadoras musicais.

2 DIÁLOGO COM A LITERATURA

A revisão de literatura do tema proposto por esta pesquisa, que trata da atuação e empoderamento feminino no campo da música, se deu por meio de levantamento de trabalhos acadêmicos disponíveis nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), por meio dos seguintes descritores e operadores booleanos: mulheres AND música AND (feminismos OR empoderamento) AND gênero.

A busca pelos descritores supracitados mostrou um total de 39 trabalhos entre dissertações e teses, dos quais 13 não se relacionam diretamente com o tema proposto por esta pesquisa. Dos 26 trabalhos relacionados, 7 foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em música. Os demais distribuem-se entre as áreas da Antropologia (1), Artes Cênicas (2), Cultura e Sociedade (1), Educação (3), História (4), Letras (1), Língua Portuguesa (1), Literatura (2), Psicologia (3) e Serviço Social (1).

Cabe ainda ressaltar que das 26 pesquisas levantadas, 25 são de autoria feminina². Esses dados sugerem que são ainda as próprias mulheres as grandes responsáveis pela pesquisa, divulgação e publicação de seus feitos, o que reforça os argumentos de Margareth Rago (1995) sobre a importância da “produção historiográfica [ou acadêmica] que apresenta como centralidade temática a participação das mulheres nos acontecimentos históricos e que, embora não exclusivamente, tem sido em grande parte produzida por mulheres, no Brasil” (RAGO, 1995, p. 81, acréscimos meus).

A análise das pesquisas levantadas demonstrou semelhanças entre eixos temáticos, o que permitiu agrupá-las em: (a) estudos sobre relações de gênero nos processos de criação musical e reconhecimento profissional; (b) propostas identitárias de raça e gênero no campo musical; (c) abordagem da diversidade de gênero e sexualidade no ensino superior em música; (d) identidade coletiva e representações sociais em diversos contextos musicais.

Dentre os eixos temáticos elencados, nota-se maior concentração de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em música dentro da perspectiva de gênero nos processos de criação musical e reconhecimento profissional (4). Um trabalho trata de

² Para esta pesquisa foram considerados apenas os nomes de registro dos autores, não considerando questões de gênero socialmente construídas pelos mesmos, visto que as únicas fontes de informação utilizadas foram os arquivos das teses e dissertações disponíveis nas bases de dados.

questões identitárias de raça e gênero e dois relacionam a temática com as práticas no ensino superior em música.

Em contrapartida, o eixo temático (d) identidade coletiva e representações sociais em diversos contextos musicais, abriga sozinho quase metade das pesquisas (12), nenhuma delas no campo da música. Estes trabalhos abordam, em grande parte, as lutas e conquistas das mulheres por espaços em contextos musicais variados como o rap, hip-hop, funk, música eletrônica, maracatu e rock n' roll.

Os dois trabalhos realizados no campo da música que abordam a perspectiva relacionada a gênero e sexualidade no ensino superior se complementam quanto aos seus objetivos. Enquanto Siedlecki (2016) tomou como objetivo geral “investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música” (SIEDLECKI, 2016, p. 16), Mota (2020) buscou investigar a atuação de duas professoras universitárias de violoncelo, “destacando suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual na/ para a formação em música” (MOTA, 2020, p. 126).

Ambas pesquisas apresentam reflexões sobre a importância desta temática permear o contexto universitário, sendo este ambiente visto como um lugar de grandes interações sociais e no qual “o reconhecimento e o acolhimento da diversidade de sujeitos de diferentes pertencimentos culturais, étnico-raciais, religiosos, de gênero, de sexualidade, de classes sociais, entre outros” (SIEDLECKI, 2016, p. 19), promovem uma educação mais democrática.

Mota (2020) afirma que as questões de gênero e sexualidade estão em nossos corpos e são indissociáveis de nossas ações e reflexões, assim como em nossas práticas pedagógicas. Segundo a autora, invisibilizar essas questões na universidade é também ignorar “uma faceta fundamental de quem somos e tornamo-nos continuamente, em um eterno devir, como pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, músicas/os e pessoas” (MOTA, 2020, p. 128).

Segundo a autora, “a discussão sobre gênero e diversidade sexual, pode ser dilatada e, como um tema vivo, tornar-se material de reflexão para outras possibilidades de olhar para a Educação Musical”, por exemplo ao pensarmos as relações entre a

maternidade e desenvolvimento profissional na área, ou o ensino e aprendizagem musical sob a ótica de pessoas LGBT³ (MOTA, 2020, p. 129).

Pensar o empoderamento feminino como parte constituinte de um processo formativo nos leva a reflexões sobre a importância desse processo na vida social das mulheres. Como bem nos esclarece a entrevistada Beatriz que participou da pesquisa de Matsunaga (2006) sobre o papel feminino no hip-hop e que relata um nível de formação presente neste contexto musical que vai além das atividades de ensino e aprendizagem. Segundo a entrevistada, a formação a que se refere é a “instrumentalização de como agir em casos de violência física, discriminação racial, violência psicológica, todo tipo de formação e informação que uma mulher precisa” (MATSUNAGA, 2006, p. 81).

Ainda no contexto do hip-hop, Samico (2013) explica o papel das chamadas líderes deste movimento e ressalta as características que devem ter essas mulheres por serem elas também responsáveis pela criação de uma identidade coletiva no grupo. Segundo a autora:

Por liderança entende-se aquele sujeito capaz de tomar iniciativas, provocar resistências e estratégias de enfrentamentos à cultura machista, fazer articulações com outros movimentos sociais ou grupos (sejam na região ou em outros Estados), desenvolver características próprias e autônomas, dentre outras atribuições. Assim, ser líder não significa ter o poder de mandar e decidir, mas sim questionar regras hegemônicas; ser capaz de desenvolver, dar início a ações e atrair seguidoras para tais caminhos (SAMICO, 2013, p. 82).

Esta dinâmica de atrair seguidoras pode ser pensada como uma forma de ser referência tanto às mulheres já atuantes no grupo como também para outras que possam, posteriormente, entrar no movimento (DURANS, 2014, p. 75).

Ainda sobre este tema, Araújo (2014) ressalta a importância de conhecer a história das mulheres atuantes no movimento punk [e no campo musical como um todo] com o intuito de nos informarmos sobre o “outro lado da história que nos é contada” (ARAÚJO, 2014, p. 159).

O reconhecimento da existência da participação de mulheres em alguns movimentos, criando arte e defendendo sua voz, será essencial para criar um diálogo com outras que se sentem de maneira similar e não sabem que têm esse poder expressivo” (ARAÚJO, 2014, p. 159).

³ Sigla atualmente utilizada como LGBTQIA+, referente a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, e o + indica a inclusão de outras possibilidades de sexualidade e identidades de gênero.

Carvalho (2018) esclarece em sua pesquisa que no contexto do maracatu observa-se uma necessidade de referências femininas que “vem da crescente luta por espaço das mulheres neste tipo de manifestação cultural” (CARVALHO, 2018, p. 76). Sobre este assunto, a autora cita uma entrevista de Mestra Joana, na qual discorre sobre a importância do reconhecimento do protagonismo feminino no maracatu. Para Mestra Joana,

Hoje se fala, se questiona, onde é o lugar da mulher no Maracatu porque eu tô na frente de uma percussão. Mas na história, se você for pesquisar todas as nações de Maracatu, vai ter sempre uma mulher como protagonista da história. As grandes rainhas que está registrado nas histórias do Maracatu tudo mulheres, yalorixás, poderosíssimas à frente do Maracatu, mas onde o seu nome não era nem citado porque tinha um homem regendo o baque, que é o que vai pro mundo, a mídia (MESTRA JOANA, 2016, apud. CARVALHO, 2018, p. 46).

Siedlecki (2016) aponta em sua pesquisa que, por meio dos relatos dos licenciandos/as em música entrevistados, é possível deduzir que os temas relacionados à des-historicização das mulheres na história da música não fazem parte dos debates nas instituições de ensino superior em que estudam. Para a autora, abordar a temática de gênero e sexualidade na área é uma forma de reescrever a história.

O silêncio das instituições [...] a respeito da ausência de mulheres na história da música, bem como, sobre o papel da música como criadora, portadora e transmissora de papéis masculinos e femininos, mantém e oculta um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder e indica que essas instituições não foram impactadas pela produção acadêmica contemporânea da área que problematiza a ausência não só das mulheres, mas também de outros grupos igualmente marginalizados nas narrativas historiográficas. Essa produção representa importante referência para a reescrita da história, ao tornar visíveis os saberes que foram sujeitados pelo discurso hegemônico (SIEDLECKI, 2016, p. 149).

A falta de representação das mulheres na história da música e nas salas de concerto ocorre porque, ao analisarmos os registros de efetivas atuações profissionais nesta área, acabamos esbarrando com o cânone de Bach, Beethoven, Mozart e Brahms que leva a um engessamento das possibilidades de trajetórias artísticas (RUBINI, 2016, p. 18). Fica, portanto, evidente a importância de pesquisar e publicar os feitos da figura feminina no meio musical, em qualquer que seja o contexto, promovendo assim a representação daquelas que sempre estiveram presentes, mas pouco foram citadas.

Ressaltando a pesquisa (auto)biográfica como uma forma de ouvir essas narrativas partindo das próprias agentes, e contribuindo para a divulgação dessas histórias.

Grande parte das pesquisas levantadas neste trabalho convergiram em seus discursos para o ponto da pouca representação feminina na história da música, pensada como um todo. Podemos, a partir das citações aqui presentes, inferir que, mesmo que em proporção desigual à presença masculina nos contextos abordados, as mulheres se fazem presentes neste enfrentamento e luta por espaço, mas, muitas vezes, lhes faltam ainda o reconhecimento por suas práticas profissionais no meio musical.

Ao pensar a música como um elemento formativo, profissionalizante, agregador, e por conseguinte empoderador de pessoas e grupos, podemos perceber o valor dos registros históricos nesse processo, como forma de visibilidade e referência. Nesse sentido, os debates e pesquisas acadêmicas nesta temática apresentam-se também como uma soma de mobilizações em prol da construção do empoderamento feminino no campo.

O diálogo com a literatura supracitada auxilia a observação de nuances que envolvem empoderamento, questões de gênero e historicização feminina no campo da música de uma forma macro, levando em conta a multiplicidade contextual de escrita desses trabalhos. Contribuí também ajudando a delinear os conceitos operantes da pesquisa, tratados no capítulo a seguir, exemplificando-os na prática de diversas músicas⁴ e pesquisadoras brasileiras.

⁴ Destaco aqui a utilização do termo *música* como feminino de *músico* em substituição ao termo *musicista* por este ser um termo comum de dois gêneros.

3 CONCEITOS OPERANTES DA PESQUISA

Para compreensão do contexto e significações usuais do termo empoderamento, esta pesquisa conta com aportes teóricos de Kleba e Wendausen (2009), Sardenberg (2006) e Berth (2020). As reflexões sobre a inter-relação entre música e gênero tem fundamentação em Green (2001) em diálogo com Levi (2016) que aborda a questão da neutralidade da representação feminina na história da música e Rago (1995) que, de maneira mais ampla, nos convida a refletir sobre de que forma as mulheres passaram a ser pensadas como agentes históricos.

3.1 DIMENSÕES DO EMPODERAMENTO

Com origem na língua inglesa - *empowerment* - a palavra empoderamento é hoje conhecida como um termo multifacetado por ter sido influenciado teoricamente por diversos contextos, como o europeu, anglo-saxônico e brasileiro, tendo como alguns de seus sentidos, verbos transitivos como autorizar, habilitar ou permitir, que passam uma impressão assistencialista desse neologismo, porém nesta pesquisa abordo um posicionamento a favor do conceito relacionado ao *fortalecimento*, levando em consideração a ideia de que é através deste processo que as “pessoas renunciam ao estado de tutela, de dependência, de impotência, e transformam-se em sujeitos ativos, que lutam para si, com e para os outros por mais autonomia e autodeterminação” (HERRIGER, 2006, apud. KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735).

Em termos históricos, a construção do empoderamento e seus múltiplos sentidos advém de várias origens. O empoderamento tem raízes nas lutas pelos direitos civis, principalmente no movimento feminista, assumindo significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, ao aumento de informação e percepção, buscando uma participação real e simbólica que possibilite a democracia (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735).

Em recente pesquisa sobre o termo no aplicativo de smartfone do dicionário da língua portuguesa Aurélio, foram encontrados dois significados com abordagens relevantes à esta pesquisa: a Sociológica e a Educacional.

Para o contexto da sociologia o empoderamento se relaciona com a “conquista e distribuição do poder de realizar ações, ao adquirir-se consciência social e conhecimento de forma a produzir mudanças a partir destas aquisições”. Esta definição nos conduz à

reflexão sobre a palavra “poder”, contida no termo empoderamento, e que, dependendo de sua interpretação, pode favorecer entendimentos inadequados do termo, como por exemplo que o sentido do empoderamento seria transformar o oprimido em opressor. Mas afinal, de qual poder estamos tratando?

Há concordância também em que a questão do poder é central à noção de empoderamento, mas pensando o “poder” de formas distintas, como nos aponta Mosedale (2005, p.249), a quem tomo a liberdade de novamente parafrasear: a) poder sobre – como no caso de A tem poder sobre B, referindo-se à dominação, subordinação, dominação/resistência; b) poder de dentro - que se refere à autoestima, autoconfiança; c) poder para - em relação à capacidade para fazer algo; trata-se do poder que alarga os horizontes do que pode ser conquistado por uma pessoa, sem necessariamente estreitar, invadir, os limites de outra pessoas (ex., aprender a ler); d) poder com - o poder solidário, que se compartilha numa ação coletiva. [...] (SARDENBERG, 2006, p. 4).

Nesse sentido, o “poder de realizar ações”, trazido pelo dicionário Aurélio, seria uma junção do “poder para” e “poder com”, por sugerir uma relação condicional entre a aquisição de uma “consciência social” e essas ações que promovem mudanças.

A definição Educacional listada no dicionário Aurélio muito se assemelha à Sociológica no que se refere às reações com os pares, tendo como diferencial a centralidade na reflexão e tomada de consciência, conforme descrito: “processo pelo qual indivíduos e grupos sociais passam a refletir sobre – e a tomar consciência de – sua condição e de seus pares, e, assim, formulam e objetivam mudanças que levem à transformação da condição individual e coletiva”.

Trazendo a definição do termo para uma óptica feminista, Sardenberg (2006) nos ensina que o empoderamento feminino contém em si próprio seu propósito. Não seria ele, por exemplo, uma forma de erradicar a pobreza por meio da qualificação feminina para o trabalho. O intuito, neste caso, seria a construção de autonomia nesta mulher para que ela se sinta preparada para sair da condição de oprimida pela estrutura patriarcal que a nossa sociedade foi moldada.

Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal (SARDENBERG, 2006, p. 2).

Partindo de uma análise de como o empoderamento se concretiza em diferentes dimensões que relacionam o indivíduo ao social, Kleba e Wendausen (2009) destacam que o processo pode ocorrer em três níveis:

I. Pessoal ou psicológico - Frequentemente ligada a uma situação de ruptura ou de tomada de consciência, esta dimensão do empoderamento ocorre quando a pessoa reconhece possibilidades e recursos tanto pessoais quanto coletivos, ligados à capacidade de enfrentamento que a retira de uma posição de submissão perante questões estruturais. “Um dos aspectos centrais nesse nível é a mudança de mentalidade a partir da percepção do sujeito das próprias forças, que resulta em um comportamento de autoconfiança” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 738).

II. Grupal ou organizacional - Este nível traz a ideia de comunidade e organizações sociais, abrangendo relações de parentesco, religiosas, vizinhança, entre outros grupos. O empoderamento neste nível proporciona o fortalecimento e o alcance de metas e objetivos por parte da organização, proporcionando aos seus integrantes “experiências de liderança compartilhada, tomada de decisão compartilhada e ações de comunicação e apoio eficazes” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 740).

Quatro características básicas são encontradas nas organizações empoderadoras: crer em seus membros, proporcionando um clima de crescimento e confiança; propiciar um sistema de liderança compartilhada que beneficie tanto as pessoas como a organização; oferecer oportunidade de exercício de múltiplos papéis e oferecer apoio social. Uma organização empoderada é aquela que trabalha em rede, influencia políticas, alcança suas metas, desenvolve formas para aumentar sua efetividade etc. (SILVA E MARTÍNEZ, 2004 apud. KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 740).

III. Estrutural ou político - Entende-se como empoderamento político o momento em que o indivíduo parte para além das esferas domésticas das tomadas de decisões em direção às associações políticas mais amplas como sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, entre outros. “O empoderamento estrutural ou político requer um processo prévio de empoderamento social, uma atmosfera favorável à participação efetiva de todos os cidadãos nas decisões políticas relevantes” (KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 741), o que sugere uma interdependência entre os níveis.

Ao discorrer sobre este termo, podemos inferir que ninguém pode ser responsável pelo empoderamento de outrem, levando em consideração o processo auto-reflexivo da ação (SARDENBERG, 2006, p.3); e ninguém se empodera sozinho, já que é também

parte do empoderamento a tomada de consciência e mobilização perante as questões sociais.

Partindo das reflexões acima, como podemos considerar a música um elemento empoderador? Não só como uma área de conhecimento em que se (in)forma e se empodera cognitivamente⁵, como também uma ligação entre indivíduo e grupo numa relação de pertencimento e trabalho conjunto em prol de um reconhecimento em comum.

Podemos entender o empoderamento como um movimento em direção a uma tomada de consciência individual e coletiva em relação às suas potencialidades e que motivam a formulação de estratégias de enfrentamento aos sistemas opressores em suas diversas faces. Neste sentido, o empoderamento pode ser entendido como um “instrumento de emancipação [pessoal] política e social” (BERTH, 2020, p. 22, acréscimos meus).

Ao empoderar-se, o indivíduo impulsiona consigo as pessoas próximas, levando assim o seu coletivo a empoderar-se também. A partir disso podemos perceber a força da representatividade e a importância da historicidade dada às mulheres por sua obra. É vendo uma mulher compositora que outra mulher se encontra pertencente a este universo. É vendo uma mulher solista, improvisadora, arranjadora, regente, acompanhadora, que outras mulheres percebem que há espaço para elas em qualquer que seja a atividade musical ou profissional.

3.2 PATRIARCADO MUSICAL

Ao refletir algumas questões fundamentais a serem discutidas sobre a prática musical das mulheres, Lucy Green (2001) destaca que não podemos pensá-las como um grupo homogêneo. A autora sugere que sejamos prudentes ao nos referirmos às mulheres numa perspectiva global, deixando claro o entendimento da heterogeneidade do grupo, e sem incorrer no equívoco de uma totalização (GREEN, 2001, p. 23).

Ressalto que nesta pesquisa, assim como nos escritos de Lucy Green, mantenho o foco no contexto ocidental⁶ das práticas musicais das mulheres, seu registro na história

⁵ Levando em conta a categorização das dimensões do empoderamento por Nelly Stromquist (2002), dentre as quais está a “dimensão cognitiva (visão crítica da realidade)” (STROMQUIST, 2002, apud. SARDENBERG, 2006, p.6).

⁶ Sobre o foco na música ocidental, Lucy Green afirma que "isto não significa que as pessoas de outros continentes e épocas não participem também de muitas práticas que exponho. 'Ocidente' é um termo vago e amplo que se refere mais a um conjunto de práticas do que a uma parte geográfica do mundo" (GREEN, 2001, p. 23, tradução minha).

da música e sua relação com a estrutura patriarcal de sociedade que por muito tempo influenciou diretamente nessas práticas musicais e até hoje podemos acompanhar os impactos deixados nesta relação entre música e gênero.

Para tal discussão, Lucy Green traz um conceito de patriarcado que julga essencial para sua exposição:

Este termo indica uma estrutura social na qual múltiplas relações de poder, incluindo o econômico, físico e o discursivo para construir 'verdades', [...] são mais favoráveis aos homens do que às mulheres. [...] Isto se articula com uma diferença entre a esfera pública e privada. A esfera pública abarca, entre outras coisas, o mundo do trabalho assalariado, e a esfera privada refere-se ao trabalho doméstico. No patriarcado, os homens circulam na esfera pública mais do que as mulheres [...]. Porém as mulheres se infiltram na esfera pública, e quando o fazem, costuma ser em áreas que mostram muitas características que marcam a esfera privada [...] [como em cargos de] assistência, enfermagem, limpeza, alimentação, serviço, administração [...] (GREEN, 2001, p. 23-24, tradução minha, acréscimos meus).

Com base nesta definição, Green sugere a utilização do conceito *Patriarcado Musical* para exemplificar a divisão do trabalho musical entre as esferas pública (masculina) e privada (feminina), na qual os homens têm a oportunidade de profissionalização e maior exposição de sua produção musical, enquanto às mulheres seria reservado o espaço doméstico e familiar nos quais “participam principalmente de atividades musicais que, de alguma maneira, permitam a expressão simbólica de características ‘femininas’” (GREEN, 2001, p. 25, tradução minha).

Segundo Anna Bofill Levi (2016), em nossa estrutura social, ao longo dos anos, foi comum o pensamento de que a prática musical intensa atrapalhava o cotidiano das mulheres em suas tarefas e obrigações enquanto mães e esposas. A partir disso, as mulheres que se dedicassem profissionalmente à música eram tratadas com descrédito “de modo que estes valores associados à moral patriarcal fizeram com que [...] aquelas musicistas que atuavam em público fossem consideradas como indecentes” (LEVI, 2016, p. 13-14, tradução minha). Desta forma a atividade musical feminina deveria ser sutil, moderada ou discreta, de modo a agradar seu esposo.

Em suas discussões sobre em que se difere a produção musical masculina e feminina, a autora nos convida a refletirmos se, ao apreciarmos a música como um produto final de um trabalho composicional ou interpretativo, este produto traz consigo algum sinal ou característica que o relacione ao sexo masculino ou feminino de quem executa. Em suas palavras:

Da mesma maneira que existe uma visão androcêntrica do mundo, há uma visão androcêntrica da música e da linguagem musical. Mas devemos nos perguntar se a arte é sexuada, se há uma diferença sexual que se sinta na música, se nas obras se percebe se a criação é masculina ou feminina, observamos que existe o que o filósofo Pierre Bourdieu denomina violência simbólica que se manifesta no vocabulário técnico da música, proposto e perpetuado pelas instituições e nos discursos sobre a música (LEVI, 2016, p. 15, tradução minha).

Sobre a diferença numérica de compositoras representadas na história da música, a autora afirma que existem muitas explicações possíveis, entre elas: “a falta de oportunidade, em épocas passadas, de acesso à educação musical; a falta de recursos e acesso aos meios necessários para lançar suas obras”, além do fato, já explicitado, de ser uma atividade pública em um contexto social e cultural que reservava às mulheres apenas o espaço doméstico (LEVI, 2016, p. 15).

Outro dado sugerido pela literatura especializada e que reforça essa diferença numérica é o apagamento histórico das mulheres compositoras ou intérpretes, de forma que, mesmo que sua obra em vida fosse reconhecida como relevante por seus pares, acabavam caindo em esquecimento pela falta dos registros históricos, conforme discorro a seguir.

3.3 HISTORICIZAÇÃO FEMININA

Muitas discussões sobre a ausência, ou pouca representação, das mulheres na história da música não se deve a sua inexistência nessas práticas, mas ao fato de terem sido “apartadas da história pelos historiadores e musicólogos” (LEVI, 2016, p. 11).

Isso se deve à natureza da musicologia que não dá a devida atenção aos fatores sociológicos, ao status socioeconômico dos músicos, à estratificação dentro das profissões, à possibilidade de acesso a educação, etc. A musicologia se orienta, se centra nos documentos, tratados e publicações ou manuscritos dos quais poucos são sobre mulheres (LEVI, 2016, p. 11).

A busca por uma maior visibilização ou recuperação dos dados históricos sobre a prática musical feminina ganhou maior impulso a partir da década de 70 do século XX, quando se observa maior profundidade empreendida nos trabalhos acadêmicos nesta área, especialmente nas produções norte-americanas (COX, 1991, apud. LEVI, 2016, p. 15).

Data também da década de 1970 um aumento da produção historiográfica brasileira sobre as mulheres, “quando sociólogas, antropólogas e historiadoras

procuraram encontrar os rastros da presença das mulheres no cotidiano da vida social, [e neste momento] desponta toda uma preocupação em identificar os signos da opressão masculina e capitalista sobre elas” (RAGO, 1995, p. 82, acréscimos meus).

A historiadora Margareth Rago (1995) destaca as temáticas mais evidentes nesta época como o

[...] ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a denúncia das formas perversas desta integração. As péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual, as inúmeras formas da violência machista foram temas que ocuparam as páginas das obras que se dedicaram à mulher trabalhadora e que acabaram por identificá-la como produto das determinações econômicas e sociais, vítima das injunções do sistema, dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante (RAGO, 1995, p. 82).

A autora relata que na década de 1980 nota-se um aumento das produções acadêmicas com temáticas relacionadas às mulheres, no que poderia se considerar uma segunda vertente que traz como forte temática a atuação feminina na vida social, suas reinvenções do cotidiano e estratégias de sobrevivência e “resistência à dominação masculina e classista. Confere-se um destaque particular à sua atuação como sujeito histórico e, portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida”. (RAGO, 1995, p. 82).

A historiografia do trabalho na década de 1970 pode ser considerada um ponto de partida para a história das mulheres no Brasil, porém nesta mesma década acontece uma mudança temática acentuada que abandona o foco exclusivo nos contextos dos sindicatos e partidos políticos “para incorporar outros temas que abrangem desde o cotidiano das fábricas até a vida no interior da família, passando pelos valores, crenças e hábitos que marcaram a classe trabalhadora” (RAGO, 1995, p. 84).

Nota-se nesta época um impulsionamento dessas produções, alavancado pelas causas feministas e que se evidenciam por meio da

[...] vontade de provar a capacidade criativa das mulheres enquanto sujeitos sociais capazes de fazerem a História, de investirem contra as múltiplas manifestações do poder, e enquanto elaboradoras de iniciativas, de formas de percepção e de experiências que merecem ocupar lugar na memória social, tanto quanto as masculinas (RAGO, 1995, p. 85).

A partir dessas discussões podemos observar a importância da historicização na construção do empoderamento feminino no que tange às questões que envolvem

visibilidade e reconhecimento de sua obra enquanto exercem o papel de agentes históricos. Tenhamos em vista que todos somos seres históricos no desenvolver de nossas trajetórias, em nossos contextos e experiências, e este é o foco da pesquisa (auto)biográfica com abordagem com Histórias de Vida.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como referencial teórico-metodológico as Histórias de Vida e enquadra-se no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, visto que o material analisado é um conjunto de narrativas oferecidas pelas colaboradoras do estudo no momento da entrevista.

A principal fonte de informação adotada neste trabalho é a Entrevista Narrativa (Auto)biográfica que exige do entrevistador a habilidade de criar condições propícias para que o entrevistado narre a si próprio e suas experiências relacionadas ao tema de forma reflexiva e até mesmo investigativa, criando assim “seu próprio projeto de pesquisa [...] e a compreensão deste trabalho constitui o objeto específico do pesquisador” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Delory-Momberger aponta alguns pontos de reflexão sobre a dinâmica que ocorre entre entrevistador e entrevistado no processo de construção e análise da narrativa. Nas palavras da autora:

Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe? Aquele que está passando pela prova do seu relato e, por meio dele, das suas formas de existência ou aquele que recolhe as provas deste questionamento? E quem é o verdadeiro interrogado? Aquele que, mediante seu relato, põe a funcionar a hermenêutica prática de sua existência ou aquele que busca ouvir e entender esse trabalho de interpretação? Não será este último o primeiro a ser interrogado quanto à sua maneira de tornar presente e inteira a fala que lhe é destinada e de fazer significar, não para ele mesmo e nas suas categorias ou esquemas de entendimento, mas para o narrador, mediante as atualizações e formatações que este efetiva sobre si mesmo? (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528).

A escolha da abordagem (auto)biográfica neste trabalho se justifica e se potencializa pelo fato de as escritas de si serem reconhecidas como modos de amplificar vozes de resistência e, através da emergência de sua memória de vida, posicionar o entrevistado como protagonista em um meio onde há uma tendência a marginalizá-lo (PUJADAS, 1992, p. 10).

Para Mignot e Souza (2015) a própria narrativa do seu percurso torna-se uma via de empoderamento, uma vez que “permite ao sujeito, em processo de reflexividade biográfica, criar disposições e modos de resistir, de agir frente aos acontecimentos vividos, ressignificando os através da escrita” (MIGNOT; SOUZA, 2015, p. 27-28). Segundo os autores:

[...]cada texto desvela olhares singulares e específicos de narrativas de resistência e empoderamento, através das implicações com os lugares e os modos diversos como os sujeitos vivenciaram e guardam marcas das “feridas” da vida ou como constroem, através da escrita de si, formas de enfrentamento de traumas e de resistências nas aprendizagens biográficas da vida (MIGNOT; SOUZA, 2015, p. 27).

A ligação entre narrar-se e empoderar-se se embasa na ideia de emancipação do sujeito no âmbito pessoal e social que, segundo a Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, “é a perspectiva que orienta, media e apoia as práticas da narrativa de vida” (ASIHIVIF, 2016, p. 177). Ainda segundo a carta, “entende-se por “emancipação” a ação que tende a substituir uma relação de assujeitamento por uma relação de igualdade” (ASIHIVIF, 2016, p. 177).

4.1 DO BIOGRÁFICO AO (AUTO)BIOGRÁFICO

A abordagem (auto)biográfica desta pesquisa, traz o diálogo com duas Histórias de Vida, tendo como tema a construção do empoderamento das colaboradoras no contexto de suas práticas artísticas e educacionais com a música.

Partindo das ideias dos sociólogos Daniel Bertaux e Franco Ferrarotti que relacionam as ações individuais com a coletividade e fazendo referência às dimensões do empoderamento citadas anteriormente, este capítulo dedica-se a discorrer sobre o panorama histórico do método biográfico, das suas origens sociológicas às aplicações na área da educação e da música.

Segundo Daniel Bertaux (2014), grandes movimentos na sociedade se fazem a partir da soma de aventuras individuais que podem influenciar-se mutuamente, como é o caso do movimento feminista, ou mais especificamente para esta pesquisa, o engajamento das mulheres no campo da música em busca de maior visibilidade (BERTAUX, 2014, p. 257). Nas palavras do autor:

Como não reconhecer que as quantidades consideráveis de energias individuais investidas, multiplicadas pelo número de pessoas que tomam a iniciativa de se engajar em tal ou tal curso de ação⁷, possuem de fato poder sobre o futuro das sociedades? (BERTAUX, 2014, p. 257).

⁷ Daniel Bertaux entende por curso de ação a “sequência ordenada de ações que uma mesma pessoa executa na *durée* para, por exemplo, tentar realizar um de seus projetos [...]; ou para defender energicamente uma convicção profunda” (BERTAUX, 2014, p. 255).

Essa concepção de Bertaux vai ao encontro das ideias de Franco Ferrarotti quando este reflete que é possível compreender a história do nosso sistema social a partir da história da nossa vida individual. Segundo o autor, “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos” (FERRAROTTI, 1979, p. 41). Pensando com Delory-Momberger (2008) se o sistema social entende as nossas histórias como fatos, adensamos com a autora que a nossa história individual se consiste em fatos biográficos. Ou como interpreta Abreu (2020c) – feitos biográficos.

A abordagem biográfica em pesquisa parte de uma ressignificação do papel do sujeito que outrora era visto como um objeto de análise e passa a ser encarado como protagonista da investigação, pretendendo, assim, atribuir valor epistêmico à subjetividade.

Há um consenso entre autores sobre o marco inicial da pesquisa com abordagem biográfica como sendo o estudo intitulado *The Polish Peasant in Europe and America* dos autores William Isaac Thomas e Florian Znaniecki, publicado em cinco volumes entre os anos de 1918 e 1920, obra que traz como tema as comunidades de imigrantes poloneses nos Estados Unidos. Este trabalho teve como fontes diversos documentos pessoais como cartas, diários, fotografias, entre outros.

Sobre o desenvolvimento do método, Pujadas (1992) relata que não há, na história da sociologia, escola mais influente nesta abordagem do que a desenvolvida pelo Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, entre as décadas de 1920 e 1930 (PUJADAS, 1992, p.26).

No decorrer de seu processo histórico, defensores do método biográfico levantaram uma série de questões e debates empíricos e metodológicos em oposição à prática positivista do campo das ciências sociais. Um dos principais pontos alvo de crítica a estes procedimentos metodológicos é o foco na quantificação e no uso de questionários elaborados de forma rígida, muitas vezes considerados um meio ineficaz para estudo aprofundado da sociedade, pois reduz a complexidade das relações humanas a variáveis abstratas, não dando o devido valor à relação dialética entre aspectos individuais e sociais (FERRAROTTI, 1981 apud. PUJADAS, 1992, p. 9).

A prática do método biográfico, como concebido pela escola de Chicago, não conseguiu se sustentar por muito tempo, perante a corrente positivista que contribuiu para uma substituição dos estudos de caso locais por *surveys* de âmbito estadual ou mundial.

Na década de 1940, a abordagem biográfica desaparece do cenário da pesquisa sociológica, tendo como exceção a contínua aplicação deste método na Polônia, em decorrência da tradição iniciada pelo trabalho de Florian Znaniecki. Neste momento, as contribuições mais significativas à pesquisa biográfica emergem do “campo da antropologia social” (ver DELORY-MOMBERGER, 2012).

Em virtude da pouca credibilidade que o método biográfico tinha na academia, os estudos voltados às histórias de vida e baseados em documentos pessoais voltaram a aparecer, timidamente, somente no final da década de 1960, a princípio com um caráter marginal. Muitos destes trabalhos aparecem como uma forma de resistência das correntes humanistas radicais como forma de expressarem sua aversão ao positivismo. Uma das justificativas para a utilização do método biográfico em pesquisas seria a existência de áreas específicas de estudo pouco acessíveis por meio do método do *survey* como, por exemplo, estudos sobre a homossexualidade, criminalidade, experiências de guerra, entre outros temas (PUJADAS, 1992, p.37).

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2002), como consequência do pensamento positivista, “a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico”, dando pouca importância à experiência e, portanto, à sua subjetividade (SANTOS, 2002, apud. PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

A tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizados em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

As “limitações” que Pujadas (1992) creditava à utilização do *survey*, por este método não acessar determinados grupos e áreas de investigação, Passeggi e Souza (2017) atribuem aos próprios critérios positivistas uma proposital exclusão de pesquisas com o foco nessas camadas da sociedade denominadas “minorias”. Nessa perspectiva, a pesquisa com abordagem biográfica tenta trazer esses grupos ao centro da discussão, como forma de empoderamento e emancipação.

A partir da década de 1970, o método foi pouco a pouco conquistando seu espaço, destacando-se os trabalhos de alguns autores essenciais para um posterior *revival* desta abordagem metodológica, entre eles: Tony Parker na Inglaterra; Daniel Bertaux na França e Franco Ferrarotti na Itália, conhecido como um líder mundial do método biográfico.

Segundo Ferrarotti (1979), os debates crescentes sobre o método biográfico se desenvolviam frente à necessidade de uma renovação metodológica que se impunha diante de uma crise dos métodos clássicos focados no axioma da objetividade. Nas palavras do autor: “Lamentamos demasiadas vezes as metodologias ingênuas dos clássicos, que não dissolviam o social em fragmentos heterogêneos e conservavam a plenitude concreta e a unidade sintética do seu objeto” (FERRAROTTI, 1979, p. 30).

A década de 1980 foi marcada por uma crise de grandes paradigmas que vinham, por anos, excluindo o sujeito de seu campo de investigação, especialmente o estruturalismo e o behaviorismo. Este sujeito surge agora como centro nas pesquisas propostas por uma virada paradigmática em favor da narrativa e que o posiciona em diversos papéis em torno de sua própria história: “autor, narrador, ator, agente social e personagem” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade, como sugere Tomasello (2003) e nessa mesma direção as representações do outro e de si. Nesse contexto, a narrativa, oral e escrita, como afirmam Brockmeir e Harré (2003, p. 526), torna-se “a descoberta da década de 1980”, o canal pelo qual circula a voz dos atores sociais que narram suas próprias experiências e se constituem na e pela linguagem. As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

No Brasil, o trabalho com histórias de vida, iniciado no campo da Sociologia e da História Oral, ganha visibilidade a partir dos anos 1990 com uma eclosão das pesquisas que relacionam a perspectiva autobiográfica e Educação. Com base em estudos de levantamento bibliográfico, “essa abordagem contribuiu, essencialmente, para renovar a

pesquisa no campo da Didática, sobre a formação docente no país, e fazer aflorar o interesse por temáticas vinculadas à profissão, à profissionalização e à identidade docente” (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 13). Ainda segundo esses autores, o movimento (auto)biográfico no Brasil, se ramifica em quatro grandes orientações.

A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma (Souza, 2006 a). Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios) (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

A utilização dos parênteses na expressão pesquisa (auto)biográfica, consagrada no Brasil, teve sua primeira aparição, em países de língua portuguesa, no título do livro “O método (auto)biográfico e a formação”, organizado por Antônio Nóvoa e Mathias Finger, publicado em Portugal no ano de 1988. “A hipótese é que ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15-16).

Esse artifício linguístico deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação: sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns ou o colocam em evidência, para outros. Essa alternativa dos parênteses, hoje consagrada no Brasil, diz, portanto, respeito a essas economias. Para Passeggi, os parênteses sinalizam dois deslizamentos: um da Sociologia e outro da Literatura para a Educação. Se em Sociologia, o interesse do biográfico é investigar práticas sociais na percepção das pessoas que narram, em Educação, seu interesse recai sobre a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela reinventar-se (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16).

A partir dos anos 2000, observou-se no Brasil um crescimento acentuado de pesquisas e produções de teses e dissertações que recorrem aos termos “biográfico” e “autobiográfico” em suas discussões. Segundo Stephanou (2008, apud. PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15), “o uso desses termos passa de 2% em 1997, para 21%, em 2006,

nas teses e dissertações examinadas na área de educação”. Este crescimento se dá principalmente aos esforços coletivos dos grupos de pesquisa que se espalham pelas universidades do país e aos debates frequentes em eventos acadêmicos, a exemplo do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA).

Com início em 2004 e edições a cada dois anos, o CIPA tem levantado discussões sobre as dimensões epistemológicas, metodológicas e políticas da pesquisa (auto)biográfica, contribuindo para o desenvolvimento de termos nocionais nas mais diversas áreas do conhecimento. “Essa abertura para outros horizontes, além da formação de professores, caracteriza o estágio atual do movimento pela abertura para as mais diversas abordagens em Educação, [...] Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagens, Literatura”, Música, entre outros (PASSEGGI, SOUZA, 2017, p. 16).

No campo da educação musical a pesquisa (auto)biográfica vem, também, ganhando espaço nos debates dos grupos de pesquisa, congressos e seminários, revelando termos nocionais cunhados por diversos pesquisadores que buscam uma aproximação entre esses dois campos de investigação.

Dentre eles, destacamos: autobiografias musicais (TORRES, 2003); narrativas sobre a experiência musical (MAFFIOLETTI, 2016); narrativas com música (BRAGA, 2016); (auto)biografização musical (FIGUEIROA, 2017); narrativas musicais (ARAÚJO, 2017); musicobiografização (ABREU, 2017. PITANGA, 2021. QUEIROZ, 2021); escuta musicobiográfica (OLIVEIRA, 2018); ateliê musicobiográfico (SOUZA, 2018); biografia músico-educativa (ALMEIDA, 2019); memorial musicobiográfico (SIMAS, 2021) (ABREU, 2022a, p. 02).

Sobre o termo musicobiografização, Abreu (2020b) nos sugere uma compreensão da música como um meio, que possibilita o sujeito narrar a si mesmo, fazendo representações de si por meio da música. Estas representações se relacionam, portanto, a tudo que a música tem a oferecer de constitutivo ao sujeito, tanto como linguagem, como fator social e cultural. Podemos pensar como *médium* no processo musicobiográfico tanto a relação com o instrumento musical, como com o contexto onde se faz música e com ela se forma: ensaios, apresentações e salas de aula, por exemplo. A autora traz a medialidade como escopo do termo “que carrega aquilo que engendra a narrativa, ou seja, o termo ‘musicobiográfico’ é uma nomenclatura utilizada dentro da pesquisa (auto)biográfica porque o foco é dar destaque para o campo epistemo-empírico da música” (ABREU, 2022b, p. 5).

4.2 HISTÓRIAS DE VIDA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa se fundamentam na abordagem das Histórias de Vida, referencial este que sugere, por meio da construção narrativa do sujeito, uma ressignificação do vivido trazendo um novo sentido à sua historicidade. Para Bragança (2012), a utilização deste enfoque proporciona um rompimento

com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um lócus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Nesse sentido, não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, em uma abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos (BRAGANÇA, 2012, p. 49).

É nesta trama entre os aspectos individuais e o meio sociocultural que a abordagem com Histórias de Vida encontra potencialidades pois, segundo Moita (1995), “uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, apud. ABRAHÃO, 2007, p. 166).

Para Bolívar e Domingo (2006), a representação de si construída por meio de relatos ou narrativas são sempre situadas, contextualmente, em relação ao outro, não na perspectiva de um “eu solitário ou imparcial”. Neste sentido, as narrativas são capazes de captar “a riqueza e detalhes dos significados nas relações humanas (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos), que não podem ser expressos em definições, declarações factuais ou proposições abstratas, como o raciocínio lógico-formal” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 4, tradução minha).

Por meio da narrativa, o sujeito faz uma configuração de suas subjetividades numa representação de si que deseja apresentar à pesquisa. Esta construção do “eu” carrega consigo o seu legado numa teia entre subjetividades, formações, ações, lembranças e planos que acompanham o sujeito nos registros de sua historicidade. “O ‘eu’ é, pois, uma obra da linguagem. Uma arte criada entre rememoração e imaginação” (PASSEGGI, 2021, p. 16).

Desta forma, o que se conta não são apenas os fatos, mas os achados do ponto de vista de um “eu presente” que interpreta e observa o “eu passado” em sua trama cotidiana e temporal até o momento em que ambos se encontram no final da narração.

Ao conceituar a História de Vida, Pujadas (1992) estabelece uma diferenciação entre esta e o que chamamos de relato de vida. Para o autor, enquanto o relato se refere a uma descrição fiel da história vivida, a História de Vida permite que o entrevistado, ao narrar os acontecimentos, possa ressignificar ou valorar os fatos vividos por meio de sua compreensão do presente (PUJADAS, 1992, p. 14).

Esta abordagem destaca a grande relevância dada à dimensão temporal da construção narrativa, ao passo que apresenta uma ruptura da linearidade do tempo transcorrido e proporciona um cruzamento entre passado, presente e futuro. “O presente problematiza o passado, projetando o futuro” (BRAGANÇA, 2012, p. 49).

Nesse sentido, a pessoa que hoje narra sua história assume uma multiplicidade de papéis, que Maria da Conceição Passeggi intitula como “reflexividade narrativa” e que representa um desdobramento do sujeito em autor, protagonista e narrador da própria história (PASSEGGI, 2021, p. 4). Nas palavras da autora:

A reflexividade narrativa põe em jogo a memória autobiográfica, aqui entendida como uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes... [músicas] que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso capital biográfico. Esse arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado (PASSEGGI, 2021, p. 12, acréscimos meus).

Pujadas (1992) em seu texto “*El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*” destaca alguns desafios para se construir uma boa História de Vida. Para o autor, além da necessidade de que o sujeito esteja imerso no meio a ser investigado, é preciso que este esteja disposto a construir um relato narrativamente interessante, completo, claro, e que acrescente elementos de valoração e autocrítica a sua própria trajetória (PUJADAS, 1992, p. 47).

A relação entre pesquisador e entrevistado assume uma configuração peculiar no que tange à construção das Histórias de Vida. A literatura desta área nos sugere que há uma intercambialidade de papéis nesta forma narrativa por se tratar de uma construção conjunta que nos leva a questionar quem realmente é o investigador nesta relação. Aquele que sugere a pesquisa, ou quem narra criticamente e analiticamente sua própria história?

Para Santamarina e Marinas (1994),

recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, apud. ABRAHÃO, 2007, p. 166).

Ao pensar o processo de empoderamento como uma constante construção do sujeito, este referencial teórico-metodológico se apresenta como uma fundamentação condizente com a temática desta pesquisa. Para além dos relatos de vida, este trabalho propõe um diálogo entre “a memória, a experiência vivida e a consciência de si” (PASSEGGI, 2021, p. 12), trazido pelas narrativas de mulheres empoderadas, no campo da música, que abordam os acontecimentos que julgam relevantes na formação de quem elas são hoje.

4.3 FONTES

Os materiais ou fontes utilizados no âmbito de pesquisas biográficas podem, segundo Ferrarotti (2014), ser divididas em dois grupos os quais o autor intitula como “materiais biográficos primários”, aqueles registrados por meio de entrevistas em contato direto entre investigador e investigado; e “materiais biográficos secundários”, que abrangem a multiplicidade de documentos biográficos ou pessoais como cartas, fotografias, diários, registros jornalísticos, gravações, sites, entre outros (FERRAROTTI, 2014, p. 40).

Também sobre as fontes disponíveis na pesquisa biográfica, Paul Atkinson (2005) afirma que a narrativa não é a única forma de organizar ou explicar a experiência, embora seja uma das formas mais penetrantes e importantes de fazê-lo” (ATKINSON, 2005, apud. BOLÍVAR; DOMINGOS, 2006, p. 1-2).

Em uma abordagem mais tradicional, o método biográfico alimenta uma preferência pela objetividade dos materiais secundários. Segundo Ferrarotti (2014), este é o ponto principal a ser debatido em favor de uma renovação do método. Nas palavras do autor:

A condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência! Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a

trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador (FERRAROTTI, 2014, p. 40).

As fontes documentais desta pesquisa possuem uma função de ativação de memórias no ato de narrar. Partindo da construção de biogramas, tabelas contendo dados biográficos coletados por fontes secundárias, pude oferecer às colaboradoras da pesquisa um pequeno panorama biográfico que já está explícito nestas fontes e que as ajudaram a “recuperar a memória histórica de episódios, personagens e situações de especial relevância pessoal e/ou social [...]” no que tange às suas Histórias de Vida (BOLÍVAR; DOMINGOS, 2006, p. 9, tradução minha). Neste sentido, as fontes aqui abordadas (primárias e secundárias) dialogam na construção e estruturação deste trabalho.

4.3.1 Fontes Documentais

A captura de fontes documentais nesta pesquisa se deu via internet, sendo a principal delas o currículo Lattes de Simone Lacorte e Thanise Silva, levando em conta a atualização constante desta plataforma por doutorandos e mestrados, grupos aos quais as duas professoras fazem parte, respectivamente.

Foram também consultadas as mídias sociais das colaboradoras da pesquisa e dos grupos dos quais fazem parte.

Tabela 1: Fontes Documentais

Referente a:	Disponível em:	Acesso em:
Simone Lacorte	http://lattes.cnpq.br/9555188505567445	18/09/2021
	https://instagram.com/orquestra.violoes?igshid=Yzg5MTU1MDY=	26/09/2021
Thanise Silva	http://lattes.cnpq.br/8973630502754366	18/09/2021
	https://instagram.com/thanise.silva?igshid=Yzg5MTU1MDY=	26/09/2021

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3.2 Biogramas

A técnica do biograma foi desenvolvida especificamente para o estudo de trajetórias de vida, destacando a questão temporal e a importância dos acontecimentos na vida do sujeito investigado. O marco inicial desta técnica foi o estudo de Agra e Matos (1997) no qual foram investigadas as relações entre drogas e criminalidade em um contexto de histórias de vidas denominadas pelos autores como “trajetórias desviantes” (AZEVEDO, 2012, p. 3).

Por trajetórias de vida podemos compreender uma série de acontecimentos que fundamentam o percurso biográfico. “Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida” (BORN, 2001, p. 243).

O estudo de trajetórias leva em consideração as questões processuais do comportamento do sujeito. Este enfoque permite um aprofundamento em diversos níveis da socialização, como a família, relações profissionais e educacionais, entre outros. São levadas em conta também as dimensões cronológicas da história de vida, como a infância, adolescência e idade adulta (AZEVEDO, 2012, p. 2-3).

No que tange às pesquisas que apresentam enfoque nas trajetórias, Bolívar, Domingo e Fernandes (2001), afirmam que

Os relatos de vida [...] podem ser analisados de acordo com a trajetória de vida que descrevem, principalmente quando são valoradas de acordo com a autopercepção do informante ou narrador. Este - dependendo do seu nível de maturidade e compromisso com o ouvinte - pode fazer uma auto-apresentação de quem ele é e como tem evoluído em sua vida, fazendo uma revisão dos momentos e circunstâncias que tiveram um impacto especial ou motivaram uma mudança em sua trajetória. Esta apresentação oferece uma visão panorâmica de si (contado, vivido, desejado), que é - de certa forma - uma resposta específica ao porquê de sua trajetória de vida, dentro de uma visão global da própria vida, que dá unidade e continuidade histórica para a pessoa. Ao longo desta auto-apresentação, uma série de elementos e dimensões de grande relevância aparecem no relato, descritos como marcos ou momentos de mudança de curso da trajetória de vida (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNANDES, 2001, p. 180, tradução minha).

Neste sentido, além de ser um método de análise e organização de dados, o biograma representa uma forma de registro dessa valoração dos sujeitos quanto aos acontecimentos descritos nos seus relatos ou recolhidos por fontes documentais. Sua

organização gráfica permite uma visualização clara entre a cronologia dos dados biográficos, e a interpretação dos acontecimentos na visão dos sujeitos investigados.

Para Azevedo (2012), a utilização desta técnica permite uma análise de diversas fases da trajetória de vida, além da observação da frequência com que certos acontecimentos se desenvolvem em determinado tempo biográfico. “Isso torna possível o acesso não apenas a regularidades do fenômeno, mas também singularidades, subjetividades e significados que os sujeitos expressam” (AZEVEDO, 2012, p.5).

Os biogramas desenvolvidos por meio de fontes secundárias devem, posteriormente, ser apresentados ao entrevistado, dando-lhe a oportunidade de “validar, negar ou alterar” informações recolhidas na primeira etapa, através da análise documental (AZEVEDO, 2012, p.5).

A organização dos dados recolhidos pode ser feita por meio de estrutura de mapa, árvore ou tabela, como indicado por Bolívar, Domingo e Fernádes (2001), que sugerem a utilização de três colunas, sendo a da esquerda reservada para os dados cronológicos, a do centro para a descrição dos acontecimentos e a da direita utilizada para acrescentar significados de valor por parte dos entrevistados (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDES, 2001, p. 178).

A aplicação deste procedimento no contexto educacional pode ser observada nos estudos de Antonio Bolívar, professor da universidade de Granada na Espanha, que utilizou os biogramas em sua pesquisa com professores do curso secundário espanhol. Para Bolívar, “a trajetória profissional de um professor é representada por sua própria cronotopografia, termo que utiliza para indicar os tempos e os espaços que lhe configuram diacronicamente a identidade profissional” (BOLÍVAR 2002, p. 194 apud. SÁ; ALMEIDA, 2004, p. 185). Neste sentido, o biograma pode ser entendido como uma síntese esquemática que tem como intuito mapear estas trajetórias profissionais.

Para os autores acima citados, a trajetória pessoal e profissional dos investigados pode ser visualizada como um “encadeamento cronológico” de situações que podem variar, por exemplo, entre atividades formativas concluídas ou interrompidas, compromissos institucionais, viagens, entre outros acontecimentos que possam ser relevantes ao longo da vida ou da carreira (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDES, 2001, p. 177).

Para esta pesquisa, além das três colunas sugeridas por Bolívar, Domingo e Fernádes, acrescentei uma coluna reservada aos lugares onde os acontecimentos ocorreram. As fontes de informações utilizadas para a montagem inicial dos biogramas

foram documentais, sendo os arquivos enviados para as colaboradoras por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, previamente às entrevistas, para que elas adicionassem, confirmassem ou negassem as informações neles contidas, completando, assim, as tabelas com a coluna “Valoração” adicionada à direita, conforme apresentado a seguir.

Tabela 2: Biograma Thanise Silva

Cronologia	Lugares	Acontecimentos	Valoração
1998	Brasília	Aos 9 anos iniciou seus estudos de flauta na Escola de Música de Brasília.	Minha formação na Escola de Música foi consistente e me deu uma excelente base para me sentir empoderada.
2007		Ingressou no curso de Educação Artística - Música na Universidade de Brasília.	Toda a experiência na UnB foi imprescindível para despertar sensibilidade sobre a cultura, sobre educação e sobre ensinar e aprender. Também forneceu ferramentas para me empoderar nas relações profissionais.
2009		Curso de Arranjo na Escola de Música de Brasília.	Experiência que me fez sentir mais completa diante da música. Forneceu ferramentas para poder dirigir e produzir grupos, bem como não depender de outra pessoa para produzir meus próprios projetos.
2012		Iniciou sua carreira profissional como docente na Escola de Música de Brasília.	Estar como professora de música e também poder educar, fortalecer outras mulheres e meninas que estão iniciando e que passam pelos mesmos desafios que passo, conversar com todos e todas - toda a comunidade escolar - a respeito da representatividade, etc. É o espaço que sinto maior possibilidade de fazer algo pela mudança do machismo diário na música.
2016		Gravação do álbum “Moinho” de Paula Zimbres.	Além de ser sua fã, participo dos projetos da Paula há alguns anos. Ela é uma grande potência de Brasília, referência para muitas pessoas. Me sinto empoderada de tocar na banda de uma mulher excelente como ela.

2016	Lançamento do álbum “Caminho dos Ventos” do grupo Choro Pra Cinco no qual atuou como solista.	Foi muito importante e desafiador trabalhar com o grupo Choro pra Cinco. Com ele, viajei para tocar em vários lugares do mundo e desenvolvi confiança para subir ao palco e me sentir à vontade.
2017	Gravação do EP “Celebração” do Sizão Machado Quarteto.	O Sizão é um dos músicos que mais admiro. Ter a oportunidade de gravar e tocar com ele me deu confiança de que alguns caminhos que escolhi estavam certos.
2017	Gravação do álbum “Tudo Novamente” de Fernando César e Regional.	Participar desse regional é excelente e um grande desafio: repertório e situações de muita responsabilidade enquanto solista me exigiram todas as ferramentas possíveis para me sair bem no palco e gravações.
2018	Gravação do álbum “Dois Cantos” de Iara Gomes: performance como solista.	Assim como a Paula Zimbres, a Iara Gomes é outra grande potência de Brasília, referência para muitas pessoas. Me sinto empoderada de tocar na banda de uma mulher tão competente e incrível como ela.
2020	Lançamento do EP autoral do trio Aretê, grupo no qual atua como solista com acompanhamento de Lucas Fernandes (contrabaixo) e Caio Fonseca (bateria).	Com o Trio Aretê pude experimentar uma formação completamente diferente. Isso me tirou completamente da minha zona de conforto e acabei descobrindo que minhas realizações enquanto compositora transcendem estilos dessa zona (choro, samba etc).
2020	Gravação do álbum “Quintet” - Rafael de Sousa Quintet: Performance como solista.	Oportunidade de gravar com uma pessoa que foi meu aluno e perceber no Rafael um representante de uma geração que se propõe a refletir sobre a representatividade.

2020	Iniciou seu mestrado acadêmico no programa de pós graduação em música da Universidade de Brasília.	Assim como lecionar e tocar, estudar e poder contribuir numa discussão acadêmica também é uma grande possibilidade de contribuir para mudança do cenário ainda machista.
------	--	--

Fonte: Elaborada pela autora com base nas fontes documentais listadas na tabela 1, editado pela colaboradora.

Tabela 3: Biograma Simone Lacorte

Cronologia	Lugares	Acontecimentos	Valoração
1989 - 1990	Brasília	Iniciou o curso básico musicalização infantil na Escola de Música de Brasília – após um semestre de teoria iniciou com a flauta doce.	Ingressei na EMB aos 12 anos, (a pedido do meu irmão mais velho que queria estudar violão lá. À época, ele pediu para que eu ficasse na fila para inscrição do sorteio, enquanto ele fazia as provas do Colégio Militar. Eu fui sorteada e ele não). Inicialmente eu queria estudar piano (a ideia que meninas tocavam piano); mas ao fazer um teste com a Profa Vania (<i>In Memoriam</i>), ela me disse que eu já estava velha para começar piano, geralmente, as crianças começavam mais cedo. Para completar ela perguntou se eu tinha piano em casa, caso eu não tivesse e se meu pai não tivesse condições de comprar um, não daria para estudar ali. Perguntei ao meu pai se ele podia me dar um piano, ele me disse que piano não podia me dar, mas poderia dar um violão (ganhei um Violão Di Giorgio). Fui tentar a vaga no bloco do violão na EMB. Não tinha vaga por quase dois anos, fui, várias vezes, pedir uma vaga. Até que um dia chegou uma professora nova na escola e o coordenador à época (no meio do corredor) disse assim: - Tá aí tua professora!
1991 - 1997	Brasília	Iniciou as aulas de violão clássico na EMB.	Estudei violão na EMB por 6 anos com os professores: Maria Aparecida Alvim, Kolmar Chagas, Ronaldo Miotti, Luciano Flemming, Jaime Ernest Dias, João Bosco.

1993	Brasília	Aulas de Violão Popular com Professor Paulo André Tavares.	<p>Aos 15 anos, paralelamente às aulas de violão clássico, me matriculei nas aulas de violão popular com o Prof. Paulo André Tavares. Após algum tempo, me disseram que eu não poderia cursar violão erudito e popular ao mesmo tempo, pois às técnicas eram diferentes (postura de sentar, mão direita, etc). Desisti do violão popular.</p> <p>Ainda fiz Viola Caipira durante uns dois anos, mas, da mesma maneira que o violão popular, me fizeram escolher entre os dois instrumentos. Fiquei com o violão clássico.</p>
1993	Brasília	Começou a lecionar.	<p>Aos 15 anos também comecei a dar aulas particulares e assim consegui comprar meu segundo violão - Di Giorgio Author 3.</p>
1994	Brasília	Ingresso na Orquestra de Violões de Brasília.	<p>Paulo André me convidou para ingressar na Orquestra de Violões de Brasília, após a apresentação em Barreiras-BA da OVB. Naquela época, havia outras colegas violonistas Ilka Jussara (que depois mudou de instrumento – clarineta); Simone Santos (cantora, instrumentista); Marina; mas logo elas saíram. Fiquei durante muitos anos como a única mulher da Orquestra. Em 2021 a OVB comemorou 30 anos, dos quais participei 27.</p>
1997	Brasília	Curso técnico em violão no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.	<p>Em 1997, finalizei o curso Técnico em Instrumento – violão. Na EMB tive somente “uma” professora de violão: Maria Aparecida Alvim. Não convivi com outras violonistas-mulheres, praticamente, e nenhuma se formou em violão até a minha época. Algumas poucas amigas, estudaram comigo, ao longo do curso, mas desistiram.</p> <p>Estudar em uma área/instrumento predominantemente masculina em Brasília, marcou muito o meu interesse pelo estudo sobre mulheres-violonistas em outros estados do Brasil.</p>

1995 - 1999	Brasília	Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade de Brasília.	À época eu pensei em duas opções para o vestibular, Música e Psicologia. Fui aprovada na prova específica e no vestibular para Música – Licenciatura. Continuei meus estudos de violão na EMB.
1997	Brasília Cuba	Gravação do álbum “Contrastes” da Orquestra de Violões de Brasília.	Produção independente. Muito trabalho, mas um momento marcante. Viagem à Cuba – Coral da Telebrasília (primeira viagem internacional).
1999	Brasília	Iniciou o Bacharelado em Violão na UnB.	Em 1999, quando concluí a Licenciatura, prestei novo vestibular e fui aprovada em Bacharelado em Violão (eu já havia cursado quase todas as matérias e faltavam somente as disciplinas práticas, Violão 4 em diante e as práticas em conjunto). Ingressei em 2000, mas tive vários episódios de tendinite que me fizeram parar o curso.
2000	Brasília	Iniciou carreira como professora da Escola de música de Brasília, onde lecionou até 2010.	Participei de dois concursos para SEEDF, 1997 e 1998. Fui aprovada em primeiro lugar em 1997 e em segundo lugar em 1998. Mas como ainda não tinha o diploma, fui para ‘o final da fila’ como diziam antigamente. Em 1999, ingressei como professora temporária e em 2000 como efetiva. Minha vaga na EMB, foi de professora de Percepção e Estruturação Musical, porém, dei aula de violão, na musicalização infantil além de participar da OVB.
2001 - 2002	Uberlândia Natal	Congressos	X Congresso da ABEM/ Uberlândia (out/2001) - Representante da ABEM DF. XI Congresso da ABEM/ Natal (out/2002).
2003 - 2006	Brasília Florianópolis	Ingressou no mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília, defendendo em 2006 a dissertação “Aprendizagem do	O professor e violoncelista da Orquestra Sinfônica de Brasília, Afonso Galvão que acabara de retornar do doutorado, passou a lecionar no mestrado na Universidade Católica. Ele gostou do meu projeto e assim foi meu orientador no mestrado. Não havia o curso de Mestrado na UnB ainda (somente em

		músico popular: um processo de percepção através dos sentidos??"	2004). Ingressei como aluna especial em 2003/1. XII Congresso da ABEM/Florianópolis (out/2003).
2004	Ilhas Canarias, Paris, Portugal, Madri, Roma, Veneza, Londres e Rio de Janeiro.	Viagens para congressos e conferências.	XXVI World Conference ISME 2004. Sound worlds to discover. Body and the world: feeling and perceiving sounds. (jul/2004). XIII Congresso da ABEM/Rio de Janeiro (out/2004).
2005	Brasília	Maternidade.	Gravidez de risco, meu filho nasce em 4 de outubro, baixo peso, dificuldade de amamentação - defesa do Mestrado prorrogada 6 meses.
2006	Brasília	Defesa do mestrado.	Participaram da pesquisa 10 músicos independentes que atuavam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas e shoppings. Foram selecionados quatro violonistas, dois tecladistas, um baterista, UMA cantora e dois baixistas. Durante a defesa da dissertação, uma das professoras integrantes da banca questionou o “porquê” da escolha de somente uma mulher entre os participantes. A justificativa dada relacionou-se ao fato de o gênero não ter sido um critério na seleção dos participantes. No entanto, a partir daquele momento, passei a refletir mais profundamente sobre a atuação das mulheres na Música.
2007	Campo Grande	Congresso	XVI Congresso da ABEM/Campo Grande (out/2007).
2008	Belo Horizonte, Rio Branco, Cruzeiro do Sul, São Paulo e Brasília.	Simpósios, viagens, congressos, primeiro processo seletivo para o doutorado.	Simpósio de Sociologia da Educação Musical - Belo Horizonte. 2008 - Belo Horizonte - Lucy Green – palestrante principal. (Após o simpósio, enviei um e-mail com o projeto do doutorado. Ela mostrou interesse e pediu para que eu enviasse mais detalhes do projeto).

			<p>Início das viagens da UAB: Rio Branco/Cruzeiro do Sul (out/2008).</p> <p>XVII Congresso da ABEM/São Paulo (out/2008).</p> <p>1ª. Tentativa de processo seletivo doutorado na UnB – Faculdade de Educação – aprovada em todas as etapas – mas na entrevista a “possível” orientadora disse eu não conhecia a bibliografia da música - não fui aprovada.</p>
2009	Brasília	Concurso UAB/UnB vaga Educação Musical/Ensino a distância.	Fiz a inscrição para o concurso para professora da UnB, mas, exatamente na semana das provas meu segundo filho nasceu (Alexandre).
2010	Brasília, Goiânia.	Ingressou no quadro de Professores Assistentes do departamento de música da Universidade de Brasília, atuando na licenciatura presencial e a distância. Congressos.	<p>Fiz novamente a inscrição para o concurso - uma vaga não tinha sido preenchida em 2009) fiz as provas, fiquei em 2º lugar. Abriram mais uma vaga, pedi exoneração da SEEDF e ingressei na UnB em 11 de agosto de 2010.</p> <p>X Encontro Regional Centro Oeste da ABEM - SINOP.Políticas de Educação Musical: as experiências nos Estados do Centro Oeste. 2010.</p> <p>XIX Congresso da ABEM/Goiânia (out/2010).</p>
2011	Londres.	Conferência.	7TH INTERNATIONAL CONFERENCE FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION - Exeter.Project: Informal in formal: reflections on the applicability and contextualization of informal music education in a secondary level school in Brasilia. Brazil. 2011 Londres (abril/2011).
2012	João Pessoa, Grécia.	Congressos e conferências.	<p>João Pessoa (ANPPOM/2012)</p> <p>Grécia – Komotini, Tessalônica, 18th International MISTEC Seminar.Teaching and Learning Practices of Popular Music in a</p>

			secondary level school in Brasilia-Brazil. 2012.
			30th ISME World Conference Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers toward Global Music Community. Teaching and Learning Practices of Popular Music in a secondary level school in Brasilia - Brazil. 2012. (Congresso).
2013	Noruega, Pirenópolis.	Simpósios e congressos.	The 8th International Symposium on the Sociology of Music Education. 2013. Noruega, Hamar, Oslo (SSME/jul/2013). XXI Congresso da ABEM/Pirenopolis (out/2013). Divórcio.
2015	Cruzeiro do Sul.	Iniciou coordenação do curso de música a distância da Universidade Aberta do Brasil.	Viagem a Cruzeiro do Sul (2015/UAB).
2016	Belo Horizonte, Glasgow.	Congressos e conferências.	Viagem a Belo Horizonte (ANPPOM/2016). 32nd ISME World Conference on Music Education. Inside and Outside School: social interactions in learning popular music. 2016, Glasgow (ISME/2016).
2017	Belo Horizonte, Brasília.	Segundo processo seletivo para o doutorado em Educação Musical UFMG.	Passei nas primeiras fases, mas na entrevista, novamente, me disseram que no Programa não teria quem me orientasse no tema do meu projeto de pesquisa. Comemoração 25 anos Orquestra de Violões de Brasília.
2018	Brasília.	Disciplina Seminário em Educação Musical UnB Licenciatura em Música. Iniciou o Doutorado no	2018/1 – Ministrei pela primeira vez no Departamento de Música uma disciplina com a temática de gênero e questões étnico-raciais. Ingressei como aluna especial no Departamento de História, após um amigo indicar. Fiz o processo seletivo e

		Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB).	fui aprovada no 2018/2, na linha de pesquisa História Cultural, Memórias e Identidades. Afastamento para o doutorado.
2019	Rio de Janeiro, Uberlândia, Salvador, Porto Alegre, Goiânia.	Viagens para entrevistas do doutorado.	Entrevistas com as docentes universitárias violonistas.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas fontes documentais listadas na tabela 1, editado pela colaboradora.

4.3.3 Entrevista Narrativa (Auto)biográfica

A entrevista narrativa (auto)biográfica foi empregada neste trabalho, como aquilo que Ferrarotti (2010) denomina como fonte primária, principal ferramenta para construção das Histórias de Vida, por ser entendida como uma forma privilegiada de coleta de informações biográficas. Para Delory-Momberger (2012), este tipo de entrevista tem a finalidade de “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526), sendo apropriada para esta pesquisa ao levarmos em conta seus objetivos que buscam compreender nas narrativas as percepções de si, trazidas pelas colaboradoras no que tange à construção do seu empoderamento no campo da música.

Devendo ser realizada de forma individual, este modelo de entrevista oferece aos sujeitos a oportunidade de reflexão e exposição de seus percursos e subjetividades por meio da construção narrativa. Souza e Meireles (2018) destacam o reconhecimento dessa fonte de informação como um “gênero de pesquisa sociolinguístico, [...] configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos [elementos] fundantes da pesquisa (auto)biográfica” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 295, acréscimos meus).

A condução deste tipo de entrevista exige que o entrevistador, com poucas interrupções, melhor entendidas como provocações, crie um ambiente propício para que o entrevistado se sinta livre para representar sua história de um ponto de vista reflexivo e crítico, “a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, apud. SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 296).

Delory-Momberger (2012) ressalta que as narrativas individuais são imbuídas ou atravessadas pelo contexto histórico, político e social nos quais o sujeito vivencia suas experiências. A autora afirma que

Em decorrência disso, o investigador em pesquisa biográfica deve ter o conhecimento mais preciso possível do campo e dos contextos em que desenvolve sua observação: [...] para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa. O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais. Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

O conhecimento aprofundado do campo a ser investigado favorece a preparação da entrevista e formulação de questões norteadoras que darão o *start* na construção narrativa do entrevistado, conforme sugestões de Jovchelovich e Bauer (2002) sobre as fases do desenvolvimento da entrevista disponíveis na tabela abaixo.

Tabela 4: Fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para imanentes.

Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
-----------------	--

Fonte: JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, apud. MUYLAERT, 2014, p. 195.

Por questões exmanentes podemos entender os questionamentos que surgem a partir do aprofundamento do tema, exploração do campo e revisão de literatura feitos previamente pelo pesquisador e que despertem seu interesse. A aproximação do campo à subjetividade do sujeito se dá no decorrer da entrevista na qual as questões exmanentes são transformadas em imanentes, “temas e tópicos trazidos pelo informante”, sendo este um momento crucial para o desenvolvimento do processo investigativo (MUYLAERT et al., 2014, p. 195).

A entrevista narrativa (auto)biográfica foge à concepção que se costuma ter sobre o desenvolvimento de entrevistas nas quais o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. Delory-Momberger (2012) ressalta que uma boa entrevista depende tanto do conhecimento prévio do campo por parte do pesquisador, como de “certo senso psicológico, [para conduzir a entrevista com as] perguntas certas que vão trazer, senão as respostas certas, pelo menos as respostas boas para ele” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527, acréscimos meus).

Neste sentido, podemos entender o produto final da entrevista narrativa (auto)biográfica como sendo fruto de uma parceria na qual os papéis de investigador e investigado são de grande relevância e, ao dialogarem com outras fontes, tecem uma História de Vida.

4.4 PROCESSO DE ENTREVISTA

O contato inicial com as colaboradoras da pesquisa foi realizado por meio de mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp* na qual eu expliquei o projeto de pesquisa e explicitiei meu interesse em entrevistá-las para compor o campo empírico deste trabalho. Neste momento, ambas entrevistadas se demonstraram dispostas a colaborar com a pesquisa.

O início efetivo da coleta de dados no campo empírico se deu por meio da formulação e envio dos biogramas, também pelo *WhatsApp*, em formato editável, favorecendo assim o preenchimento do campo “Valoração” pelas mesmas. Cabe ressaltar que devido ao agravamento dos casos de COVID-19 e a durabilidade da pandemia, o

trabalho de coleta de dados precisou ser desenvolvido totalmente à distância por meio de mensagens e chamadas de vídeo.

A entrevista com a Thanise Silva (ENA1-T) foi realizada no dia 07/12/2021 pelo aplicativo de vídeo chamada *Google Meet* com duração de uma hora e quinze minutos de gravação, posteriormente transcrita.

A entrevista com a Simone Lacorte (ENA2-S) foi realizada no dia 22/02/2022 pelo aplicativo de vídeo chamada *Microsoft Teams* com duração de uma hora e trinta e três minutos de gravação, posteriormente transcrita.

Ambas colaboradoras concordaram em serem identificadas nesta pesquisa por seus nomes próprios, mediante retorno do texto narrativo analisado para que, como participantes do processo também possam se inserir nesse processo analítico a fim de revisitar suas reflexões com as narrativas transcritas. Este é um processo bastante utilizado em pesquisas (auto)biográficas, uma vez que o entrevistado, nessa posição de colaborador da pesquisa tem papel fundamental na construção desta. Como nos provoca Delory-Momberger ao nos questionar “quem é o verdadeiro perguntador [...] e quem é o verdadeiro interrogado? Aquele que, mediante seu relato, põe a funcionar a hermenêutica prática de sua existência ou aquele que busca ouvir e entender esse trabalho de interpretação? [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528). Nesse sentido, entende-se que o processo analítico ou interpretativo não cabe somente ao pesquisador, mas também ao entrevistado, desde o momento da construção narrativa, selecionando lembranças, personagens e espaços a serem tratados.

4.5 PROCESSO DE ANÁLISE

Compreendendo que o processo de análise começa efetivamente no momento da transcrição das entrevistas, optei por transcrever os vídeos gravados sem a utilização de programas ou aplicativos de transcrição automática. Entendo que a oportunidade de ouvir pausadamente e transcrever as falas, mesmo que pareça exaustivo, favorece uma rica apropriação de todo o material biográfico que foi narrado, numa compreensão de que este momento é também parte importante da pesquisa e não somente um trabalho burocrático exigido para que se inicie a análise.

Logo após a transcrição fiel das narrativas, revisei minhas questões e objetivos e, em seguida, iniciei uma releitura do texto transcrito fazendo alguns ajustes como a omissão de vícios de linguagens como “aí”, “né”, “então”, além de nomes próprios e de

grupos que pudessem estar relacionados a algumas questões sensíveis, sem perder o contexto narrado. O próximo passo foi identificar pequenas narrativas completas, com início, meio e fim, que se encaixassem tematicamente dentro dos objetivos desta pesquisa. Desta forma organizei uma pré-análise por meio dessa subdivisão da narrativa por eixos temáticos.

Importante ressaltar que, por vezes, a cronologia dos fatos foi quebrada em decorrência da organização analítica por eixos temáticos, já que alguns temas podem ser abordados na narrativa com diferença temporal.

De acordo com Josso (2004, apud. ABREU, 2011, p. 75), “a narrativa só avança se houver questões do seu autor que possam trazer um esclarecimento particular ao conceito do processo investigado”, dessa forma, a organização analítica por eixos temáticos aproxima a narrativa dos conceitos operantes que direcionam esta pesquisa, fazendo um contraponto entre a teoria do empoderamento e as compreensões que as colaboradoras trazem sobre este conceito, suas vivências relacionadas a ele e como se veem localizadas nesse processo.

No diálogo entre a narrativa e os objetivos desta pesquisa, o destaque por eixos temáticos evidenciou uma relação tríplice que traz o sujeito perante o meio, perante si mesmo e também perante o próximo. Esta relação emerge com base nos conceitos operantes que, por meio de reflexões com direcionamentos tanto psicológicos como sociológicos, nos apresentam as dimensões do empoderamento como algo, simultaneamente, individual e coletivo.

Pensando essa relação tríplice, o capítulo cinco, sobre Thanise Silva, foi subdividido em três subitens: “5.1 Criando espaços de empoderamento” que aborda a relação da colaboradora com o meio e como ela age em favor do seu empoderamento neste espaço; “5.2 Eis-me aqui” que traz uma visão mais introspectiva do que a colaboradora entende sobre empoderamento e como se vê localizada nesse processo e “5.3 Alteridade e empoderamento” trazendo a relação de Thanise com o empoderamento grupal e político e como ela se porta como um agente transformador em prol desse fortalecimento em sua vivência como professora de música e instrumentista.

O capítulo seis, sobre Simone Lacorte, apresenta estas relações de forma menos delimitada, em subitens que trazem novas perspectivas, como por exemplo o instrumento musical como elemento chave no meio onde ela se forma, discussões que envolvem música e gênero em suas relações sociais e como se posiciona perante gerações de violonistas e professoras de música, relatando o vivido e suas projeções futuras em

relação a sua formação. Nesse sentido, o capítulo segue uma subdivisão em “6.1 A relação com o instrumento”; “6.2 Música, gênero e aspectos socioculturais” e “6.3 Formações e gerações”.

Segundo Digneffe e Beckers (1997, p. 81), “os dados só podem ser interpretados através do filtro do método que permitiu produzi-los. Trata-se de uma exigência epistemológica de base”. Dessa forma, a abordagem biográfica nesta pesquisa nos guia a ver o sujeito sob a óptica da reflexividade narrativa que, segundo os ensinamentos de Passeggi (2021), traz desdobramentos de si, no ato da construção de sua História de Vida por meio da narrativa, posicionando-se como ator, autor e narrador de sua própria história.

Nessa visão macro da pessoa que narra, encontra-se o desafio da pesquisa com Histórias de Vida, tendo em vista que não podemos perder o foco de que o que estamos investigando não é somente um relato ou uma história contada, mas a ressignificação que o sujeito faz de sua própria história e de si no momento da narrativa, e seu desdobramento na dinâmica da reflexividade narrativa. A análise nesse caso não se resume à interpretação de texto, mas a uma leitura das entrelinhas, inclusive levando em consideração a linguagem não verbal do entrevistado, como gestos, olhares e expressões.

O processo de análise foi a sessão mais desafiadora desta pesquisa, por se tratar do momento em que me encontro com a história das colaboradoras e me descubro como pesquisadora, refinando o olhar a cada leitura e releitura, escrita e reescrita, problematizando, junto com as palavras delas, as questões aqui levantadas. Nisso reside o grande desafio da pesquisa (auto)biográfica: a responsabilidade do que se faz com a palavra do outro, compreendendo que devemos caminhar com nossos sujeitos, lado a lado, seguindo os caminhos que fundamentam a pesquisa.

Os encaminhamentos metodológicos nesta pesquisa empregados me permitiram observar que as narrativas, posteriormente separadas por eixos temáticos, “organizam acontecimentos em unidades integradas de significados”, sendo possível, por esta perspectiva, observar como as colaboradoras se constituem empoderadas com e pela narrativa, perante as dimensões de suas experiências, relações sociais e subjetividades (ABREU, 2011, p. 73).

5 THANISE SILVA

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre. Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria, mistura a dor e a alegria”.

(Milton Nascimento)

Neste capítulo trago, de forma analítica, as minhas compreensões em diálogo com os acontecimentos narrados por Thanise Silva na construção de sua História de Vida, com o aporte teórico de Passeggi (2021), Josso (2004, apud. ABREU, 2011) e Digneffe e Beckers (1997), fazendo uma relação direta com a teoria do empoderamento trazida pelos conceitos operantes da pesquisa e organização por eixos temáticos.

Importante ressaltar que foi possível observar na entrevista a importância do reconhecimento de si, na relação com o próximo, trazido pela colaboradora na representação de seu nome próprio. Levando em conta essa característica, nas citações diretas, optei por utilizar o nome completo, Thanise Silva, e não somente o sobrenome como usualmente é feita a referência nesses casos. Destaco também que essa foi a motivação que levou à escolha do título desse capítulo.

Por nossa proximidade de idade, eu com 34 anos e Thanise com 33, frequentamos algumas vezes os mesmos lugares formativos no decorrer de nossas trajetórias com a música. Nestes caminhos, sempre a enxerguei como referência, por vê-la praticar com excelência o que se propõe musicalmente e ocupar lugares onde jovens mulheres instrumentistas não encontram muito espaço em Brasília.

Ingressamos juntas no mestrado, momento em que nos aproximamos acadêmica e fraternalmente e, ao convidá-la a ser colaboradora desta pesquisa, Thanise respondeu com prontidão que seria um prazer construir em conjunto este trabalho em prol do fortalecimento feminino no campo, compartilhando gentilmente sua experiência e sua voz com esta pesquisa.

5.1 Criando espaços de empoderamento

Ao narrar o início da sua relação com a música, Thanise cita o seu ingresso na Escola de Música de Brasília como um marco. A única menção que faz de algo prévio à EMB foi a lembrança de que o solo de flauta de Altamiro Carrilho na canção “O mundo

é um moinho”, de Cartola, foi algo que posteriormente a inspirou a escolher a flauta transversal como instrumento a ser estudado. Para ela, existiu um momento muito significativo de “abertura de ouvidos” em determinada aula de musicalização que, nas suas palavras, simbolizou esse marco.

Aos 8 anos de idade, na minha segunda aula de música da vida, na Escola de Música, a professora explorou uma dimensão que até então ninguém tinha explorado comigo. Ela falou: “agora vamos fazer silêncio total, sem falar nada por 5 minutos, e ao final vocês me relatarão o que ouviram”. Então ouvimos passarinhos, instrumentos sendo tocados, alguém varrendo etc. E isso foi marcante na minha iniciação musical porque é como se tivesse... naquele momento o meu ouvido abriu (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 20’00”).

Iniciar seu relato de vida com a música partindo do ingresso na Escola de Música aponta que, para a colaboradora, aprender música foi um processo formal e institucionalizado e que, por estes caminhos, sua constituição como profissional da música se estabeleceu como algo que ela denomina uma “forma erudita de tratar a música” (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 53’00”). Importante ressaltar que, anos mais tarde ela retorna a essa mesma escola, agora como professora, fato explorado em outros momentos da entrevista, mas que sugere um forte vínculo com essa instituição.

A colaboradora relata, na infância e adolescência, um não entendimento das questões que envolvem música e gênero no que ela retrata como uma “inocência” por não perceber alguma eventual diferenciação entre meninos e meninas na época. Nessa circunstância cabe refletir que na infância o que se apresenta como natural é a percepção de que somos todos iguais, ao passo que as experiências e os preconceitos são cumulativas e vão, aos poucos, moldando estes conflitos que se apresentam mais acentuados na vida adulta, momento este em que a mulher começa a romper a barreira do fazer musical localizado na esfera privada e parte para a esfera pública por meio da profissionalização. Se deparar com um conflito de gênero nesse momento apresenta indícios de que, ainda hoje, se observam resquícios do patriarcado musical presentes no meio (GREEN, 2007).

Eu não entendia isso como criança, essa questão machista, essa questão de que eu era considerada menos, tocava menos [aos olhos da] sociedade por ser mulher. Eu demorei... acho que isso acompanha mesmo a inocência de ser adolescente (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 20’58”, acréscimos meus).

Ao começar a perceber diferença no tratamento que recebia no meio artístico profissional, por ser mulher, Thanise relata ter passado por situações que a causaram

sofrimento, porém nota-se que, desde o início dessa percepção, passou a traçar estratégias que a tirassem desse lugar numa constante reinvenção de si. Essa dinâmica pode ser observada numa análise dos verbos que retratam as ações da colaboradora no seu percurso: aquilo que se parecia se configurar como “eu não entendia” advindo das memórias da infância passa a ser refigurado, na narrativa, como “eu superei” e “optei” que sugerem o início de um caminho traçado em direção ao fortalecimento e autonomia. Ou seja, o que se caracteriza pela evocação do passado é ordenado, nesse enredo, uma compreensão de si, constituindo-se como sujeito da experiência que se transforma naquilo que aprende com a própria biografização.

Eu não me sinto empoderada - e aqui sendo muito aberta e sincera - porque para mim é um sofrimento. E não deixou de ser um sofrimento, sabe? É um sofrimento quando alguém vem me chamar porque tem que cumprir quantidade de mulheres na banda, mas você vai, porque você ali naquele espaço pode motivar outras mulheres a ocuparem-no também (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 38’46”).

Interessante destacar neste trecho da narrativa, o momento em que Thanise se revela não empoderada nas ocasiões em que os conflitos no meio geram sofrimento. Esta fala contrasta com outros momentos da pesquisa, por exemplo na valoração do biograma, em que ela escreveu “me sinto empoderada quando...”. Essa dinâmica traz uma compreensão de que o empoderamento não é uma qualidade em que se é ou não é, definitivamente, mas uma condição em que se encontra. Nesse sentido, compreende-se que podemos nos empoderar em certos aspectos da vida e, ao mesmo tempo, em outros não.

Eu diria que a primeira coisa que me marcou em relação a perceber que as pessoas me tratavam menos por ser mulher era ter um namorado músico. Eu era “a namorada do músico”. Eu não era a música, e aliás eu vou usar esse termo porque musicista no dicionário é aprendiz [...]. Então eu não era vista como uma música. [...] Foi traumatizante para mim porque eu vi que todo mundo só me via como a namorada do fulano e eu não queria ser vista assim. Então foi uma primeira coisa que me marcou, me fez sofrer (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 22’36”).

Nessa narrativa é perceptível a expectativa da colaboradora por visibilidade e reconhecimento profissional. E esse reconhecimento é pelo empoderamento como profissional e não como aprendiz, conforme observado nos termos “música” e “musicista”, por ela utilizados na narrativa e que, para ela, se diferem na identidade profissional. Na dinâmica da alteridade é comum que nutramos esse desejo de que os

princípios do reconhecimento sejam concretizados de forma equilibrada em diversas esferas de interação social, pensando nas imagens da namorada e da profissional da música que a colaboradora desejava que fossem compreendidas no meio, tanto por ela, como por outrem. Nessa mesma dinâmica, o reconhecimento de si dialoga com o reconhecimento do outro, não como uma representação social feita por outros, mas construída num diálogo. É pensar que, não há sentido para a construção de si, sem o sentido que isso tem para o outro, pois nisso reside o reconhecer-se e ser reconhecido. Pensando com a obra de Ricoeur (2006), “o percurso do reconhecimento”, são essas experiências que protegem a luta por reconhecimento. Nesse sentido, lutar pelo reconhecimento é buscar o empoderamento de si diante do outro como uma mulher música.

O perfil resolutivo de Thanise, como uma característica de sua personalidade, destaca-se nas narrativas no momento em que ela expõe um encadeamento de estratégias para minimizar os conflitos com os quais se deparava e que credita ao fato de ser mulher no meio musical.

Ao relatar uma situação em que se sentia sobrecarregada de tarefas burocráticas, numa turnê de determinado grupo que compunha, a colaboradora demonstra que, em dado momento, aquela primeira estratégia de não ser vista como “namorada do músico” não foi suficiente para trazer-lhe o reconhecimento almejado, situação que a levou a pensar em outra forma de buscar por si mesma essa identidade profissional que a empoderava como música.

[...]tem aquela situação: profissional / lazer. Nessa situação de lazer, eu fui confundida com a namorada de alguém do [grupo x]. Eu fiquei muito indignada por trabalhar tanto e ainda ser “a namorada de alguém” mesmo não sendo namorada de ninguém... A partir disso, pensei: “quer saber? Eu mesma vou conduzir e produzir meus projetos!” Assim, meu nome estará à frente dos meus projetos futuros, e não serei mais confundida com namorada de alguém (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 47’35”).

Esse relato traz a força que o nome próprio tem no percurso do reconhecimento. Ela não queria ser “a namorada do fulano” e nem a “musicista” ou “aquela flautista”, mas Thanise Silva, com o seu nome e o sobrenome escolhido por ela, dentre os três que acompanham seu registro civil, para representa-la.

Além dessa identidade civil que a identifica como gênero feminino, podemos compreender com os estudos de Ricoeur (2014), Abrahão (2008) e Abreu (2022) que ao

produzir narrativas de si, Thanise também constrói uma “identidade narrativa”. De modo que a narrativa de si e a narrativa de outrem é enredada como construção epistemo-empírica. Abrahão (2018), que trabalha com Histórias de Vida, percebe “como alteridade do sujeito da narração a construção de sentido do si como um outro/sentido do outro como um si no espaçotempo da narratividade (auto)biográfica que a hermenêutica recoueriana labora o conceito de identidade narrativa” (ABRAHÃO, 2018, p. 39).

Como esclarece Abreu (2022), “a identidade narrativa, que tem um caráter qualitativo, se constitui pela história que contamos de nós mesmos, sempre incorporando novos acontecimentos dentro do tempo”. Logo, “é no ato de narrar e produzir intrigas que nos damos uma identidade e reconhecemos a nós mesmos nas histórias que contamos” (ABREU, 2022a, p. 5).

A história de nós mesmos, neste caso, de Thanise Silva, contada por ela mesma intenta construir a intriga narrativa de como quer ser vista, reconhecida, identificada e, para isso, o seu agir é identificado nessa intriga narrativa. Sentir-se ofuscada neste espaço no qual almejava reconhecimento foi então, para a colaboradora, um incentivo à busca pela construção de seu empoderamento por meio da educação e seu papel libertador e transformador.

Estudar muito e ter segurança no que se propunha a fazer acabou se tornando uma forma de fortalecimento de Thanise no meio musical e relaciona-se à esfera cognitiva da dimensão pessoal do empoderamento, a qual defende que, por meio do estudo, o indivíduo se move, não só em direção à profissionalização, mas também ao enriquecimento do seu repertório de aptidões e conseqüentemente a um ajuste na percepção de si como uma pessoa preparada, segura e capaz.

Segundo os relatos da colaboradora, sua formação na Escola de Música de Brasília a conduziu à construção de uma base sólida no que tange à leitura musical que a possibilitou iniciar sua carreira profissional como flautista.

Um aspecto muito bem desenvolvido no meu aprendizado foi a leitura. É uma habilidade reconhecida em vários e várias instrumentistas de sopro, do tipo “eu não toco esse choro, mas eu consigo ler”. [...] Na época em que estudei na Escola de Música, todas as alunas e alunos de flauta tinham a sorte de terem o professor Carlinhos 7 cordas como correpetidor, com quem aprendi muito sobre o choro. A partir desse aprendizado com o Carlinhos e com a facilidade de leitura, algumas pessoas me chamaram para tocar, para formar grupos. Não era profissional no sentido de receber um cachê, - pelo menos não inicialmente - mas eu considero profissional devido ao fato de estarmos fazendo música, formando repertório, compondo arranjos e músicas

novas, o que, em seguida, foi de fato remunerado (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 25'15").

O contexto musical do Choro conduziu Thanise a sentir a necessidade de desenvolver outras aptidões musicais para além da leitura, por existir neste meio certa tradição por tocar de cor, o que possibilita ao executante maior liberdade para fazer as variações do tema exigidos pela forma musical. A colaboradora relata que nem sempre foi abordada de forma sutil quanto a essa realidade ao ouvir frases como “lugar de estudar é em casa” (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 47'30") no que se referia a ela ir para a roda de choro portando suas partituras.

Fiz o curso na escola de música sempre com muita emoção, muita liberdade ali. Dentro de... claro, a forma de ensino lá, que é mais voltada pro erudito, então eu também [...] não sabia o que era ter uma liberdade para improvisar [...] (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 22'36").

Nesse ponto cabe refletir que a profissionalização exige também que a pessoa esteja contextualizada socialmente. Para a situação em questão, a aptidão da leitura musical adquirida em sua formação seria uma instrumentalização que facilitaria o tocar de cor para, posteriormente, por meio da experiência em grupo nas rodas de choro, praticar e desenvolver as outras habilidades como a improvisação e interpretação.

Essas percepções do que lhe faltava para sentir-se segura e contextualizada serviram para ela como um combustível em busca de amadurecimento por meio do estudo, desenvolvimento profissional e conquista de espaço no campo. Nessa busca pelos saberes que conduzem à segurança, pensando com Passeggi (2016), “já não basta ‘ser’, é preciso ‘saber ser’ em permanente metamorfose, transformando-se, adequando-se, continuamente” (PASSEGGI, 2016, p. 72).

No meio da música popular e nas rodas de choro, comecei a me perguntar “como essas pessoas improvisam de forma tão bonita? Como se faz isso?” Então eu fiz o CIVEBRA (o curso de verão da EMB) que foi algo que abriu minha cabeça, foi o momento em que me dei conta de várias coisas! Pensei “é isso então! Tem muita coisa que ainda preciso aprender para criar e improvisar do jeito que admiro!”. Nesse curso é que tive contato, de fato, com a sistematização da música popular, com o professor Ian Guest. Além disso, conheci muita gente, o que foi muito importante para minha trajetória profissional. Sem dúvida, a formação na EMB me deu ferramentas para ter segurança na aplicação da harmonia [...] por exemplo: “aqui pode b9, aqui não pode”. Essas regras dão essa segurança inicial. Então eu credito muito à EMB isso (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 25'24").

Thanise descreve na narrativa aspectos da experiência formativa. Nesse processo de biografização, ela conta o que foi formativo no convívio com as pessoas e no conhecimento obtido mediante esta relação. Ela percebe que, em um ambiente propício à aprendizagem, um espaço de encontro entre pessoas e música torna-se possível constituir-se com este lugar, pois, ao observar como fazem, indaga a si mesma quais caminhos a levariam a também saber-poder fazer tais coisas no campo da música.

Tendo em vista que o processo de se apropriar de conhecimentos epistêmicos está entrelaçado com os saberes advindos da experiência e da convivência com pessoas que também estão buscando o mesmo, a narrativa permite que Thanise crie este enredo evocando um acontecimento que, por ela é ligado pelo sujeito biográfico, pois, como nos ensina Passeggi (2020), o sujeito da experiência e o sujeito da formação só podem ser ligados por aquele que produz registros de si. Portanto, neste processo, que podemos identificar como musicobiográfico, uma vez que a narrativa tem como “médium a música” (cf. Abreu, 2022b), Thanise demonstra sua aptidão e objetivos com a música.

A relação com o outro se apresenta formativa não só em relação a como o outro ensina, mas em observar como o outro aprende, e como ela mesma aprende, se posicionando e se enxergando nesta relação de alteridade. Esse trecho sugere um entendimento, por parte da colaboradora, de que a fundamentação, ainda que bastante teórica, desenvolvida na Escola de Música de Brasília fez parte do processo de construção da sua autonomia musical ao seguir, a partir daí, a especialização que se mostrava necessária em cada contexto e de acordo com suas projeções e perspectivas no meio.

Observar-se e reconhecer as limitações que contrastavam com suas expectativas serviu como direcionamento para que Thanise trilhasse seus caminhos na busca por superar, ou sanar, essas limitações. Empoderar-se, nesse sentido, seria também fazer uma gestão de si: perceber-se em um ponto, visualizando onde gostaria de chegar e arquitetar as formas de alcançar esta meta.

Mais tarde, fiz o curso técnico de arranjo na EMB, o que também abriu minha cabeça de uma forma relevante. Foi uma possibilidade de conhecer outras realizações na música, ampliar. Era como se a flauta fosse um meio limitada para expressar o que eu estava sentindo, sabe? E o arranjo foi o contrário; ao ouvir o meu primeiro arranjo executado, pensei “agora sim estou fazendo junto com outras pessoas o que estou pensando musicalmente, o que quero expressar” (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 41’45”).

O fazer musical, traz, intrinsecamente, em sua prática uma ideia de coletividade. Nesse sentido, Thanise sentiu uma necessidade de comunicar o seu discurso musical e sua expressividade de outras formas, mais agregadoras, além da prática do instrumento. Expressar-se por meio de seus conhecimentos harmônicos adquiridos, o que até então não era possível pela flauta ser um instrumento melódico, tornou-se possível através do curso de arranjo.

Ao evocar suas memórias, Thanise constrói uma narrativa formativa com música apresentando percursos em direção aos seus objetivos, com curvas e obstáculos, e a frustração que sentia por, às vezes, não alcançá-los no tempo estipulado por ela mesma. Aquele processo que, no ato da vivência, parecia penoso e frustrante, hoje para ela representa algo muito bonito, pois mostra a construção de sua autonomia no campo, como parte importante do seu processo de empoderar-se como improvisadora⁸ e que inclui expressar-se, reinventar-se, ouvir atentamente a si e ao outro, dentre outros saberes. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica é fundamentada justamente nesse reportar-se à memória, construir saberes, experiências e conhecimentos no percurso formativo, para assim poder fazer uma reinvenção de si no ato de narrar, de se biografizar, como mostra Thanise.

Eu me lembro até hoje que, em 2010, eu tracei a meta: “neste ano, vou aprender a improvisar”. Isso demorou mais que um ano para se efetivar, o que me frustrou [...] até o ponto de eu falar “eu não nasci para improvisar”. Hoje eu vejo de outra forma. [...] O curso de Harmonia com o professor Vittor Santos - que foi outro marco no meu aprendizado - me deu ferramentas para ter segurança no meu fazer musical [...]. Antes desse curso, eu me lembro de ter aprendido um monte de escala para cada acorde, e é claro que o processo criativo leva a diversos caminhos, mas tem também os caminhos que dão certo, como se fossem atalhos. Por exemplo, G7 é mixolídio! Não começa pensando que tem 30 escalas para aquele acorde, é mixolídio, pronto! Então essa segurança na realização, que me serviu para aplicação na improvisação, composição e arranjo, foi muito desenvolvida com o Vittor [...]. Sem necessariamente usar os instrumentos nas aulas, eu aprendi a improvisar, como se tudo que tivesse sido aprendido anteriormente sobre improvisação tivesse feito sentido nessas aulas, sabe? E até hoje [...] eu não me vejo como uma improvisadora. Eu me vejo como uma pessoa que quer se expressar. Não me preocupo se eu sou ou não referência de improvisadora para outras pessoas; eu realmente estou me expressando do jeito que eu quero [...]. Hoje, olhar para trás e ver esse

⁸ Por improvisação musical, entende-se a prática de criar uma melodia no momento em que se toca. É comum, na música popular, que haja um determinado momento da música reservado para a sessão de improvisos.

processo é muito bonito. Isso também me dá mais tranquilidade no fazer musical (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 51'48”).

Percebo pelas narrativas que a colaboradora encontrou na expressividade uma forma de criar espaços de empoderamento. Para algumas pessoas a improvisação, a composição e o arranjo musical poderiam ser pensados como um objetivo final desse processo formativo, mas para ela, esses elementos estruturantes na música são também as suas próprias estruturas base, como um sujeito que se posiciona com a música para, como ela, fazer emergir a voz de um sujeito empoderado na sua expressividade e criatividade. A busca por essas ferramentas de expressão musical se apresenta, então, como uma forma de romper com aquilo que a impedia de empoderar-se. Como esclarece Abreu (2022),

Esse meio e modo de interagir com o outro sugere [...] elementos da prática musical como o modo mimético, compreensivo e performativo. Nesse aspecto, de um lado situamos os elementos narrativos do sujeito que estrutura nela acontecimentos apropriados, de outro, os elementos musicais aglutinadores que interagem com a materialidade corporal e gestual da performance, em que a força da sua biograficidade (social, educacional, cultural, artística, etc.) expressa a formação em música. E nesse ato formativo com a música, a construção da experiência musicobiográfica vai depender, obviamente, da nossa biograficidade, ou seja, da qualidade dessa experiência (ABREU, 2022, p. 08).

Seguindo os passos dessa trajetória formativa de Thanise, ao ingressar na universidade, ela conta que passou a enxergar outras realidades, tanto as que se assemelhavam às suas vivências como mulher no campo musical, como também as que se diferiam totalmente do seu contexto. Essa tomada de consciência social propicia reflexões sobre a relação entre o pessoal e o coletivo na construção do empoderamento. Perceber que existe uma teia ou uma comunidade que, muitas vezes, precisa de suporte coletivo é o que move este processo em suas tantas dimensões. Esse despertar de um olhar mais sociológico, antropológico e até político, Thanise credita ao convívio e às experiências vividas na Universidade.

Então eu ingressei na UnB, onde conheci outras pessoas, outras dimensões da música. Paralelamente ao curso na UnB, eu iniciei o curso de Arranjo que tinha lhe falado [...]. Esses dois cursos ampliaram muito o meu conhecimento sobre a música [...]. Acredito que as universidades despertam uma consciência mais social dos indivíduos. Então eu credito a essa instituição não só a formação musical com excelentes professores, mas também esse convívio diverso, no que diz respeito à vivência de cada pessoa, o que nos motiva a nos questionarmos [...]. As consciências racial, social, econômica, política me foram

despertadas com maior relevância na UnB (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 27'47").

A Universidade possibilitou à Thanise uma relação de troca de experiências com outras mulheres que lhe serviram como referência no campo, por meio de uma dinâmica de histórias cruzadas naquele contexto onde pesquisadoras, educadoras e alunas se encontravam. Também é possível perceber na narrativa da colaboradora que a UnB foi para ela, um lugar de formação em que se discute esses fenômenos antropológicos em que o indivíduo narra questões relacionadas a sua própria vida, sua cultura e gênero. Isso fez com que ela observasse esse espaço em que as mulheres na música podem se destacar. Nesse caso, Thanise mostra em sua narrativa que a sociedade tem mudado e as mulheres têm conquistado espaços de poder e de fala.

Na UnB, eu tive contato com mais mulheres tocando, mais velhas que eu [...] - como uma aluna de mestrado ou professora [...]. Eu via a Paula Zimbres e a Iara Gomes e admirava [...] Cada uma com sua vivência, história e o que elas compartilhavam [...]. Acredito que de dez anos para cá muita coisa mudou sobre o que se compartilha, as mulheres estão cada vez se permitindo falar mais, porque a sociedade também tem mudado. Na época em que entrei, não se falava muito sobre isso. O fato é que isso tem mudado (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 31'20").

Interessante ressaltar a ideia que a colaboradora traz de que a sociedade tem mudado nos últimos anos no que diz respeito a falar mais abertamente sobre questões de gênero, mas ao mesmo tempo ela relata enxergar o mundo de uma forma mais consciente por meio de suas vivências no seu período pós universitário “de dez anos para cá”. A mudança a que se refere seria nela ou na sociedade? Aí reside a ideia de que o todo é a soma de várias partes. E a consciência social se constrói também pela consciência individual. Nesse momento, Thanise passa a enxergar a música não apenas pela música no conhecimento teórico, mas como fato social e amplia o seu olhar, se musicobiografiza, com os aspectos sociológicos, antropológicos e musicais em sua constituição como mulher profissional da música.

Convém enfatizar que esse ato de falar de si, a narrativa como processo, mostra como Thanise vai se reinventando, ao contar e refletir sobre a sua experiência. No ponto de vista da formação, a narrativa mostra que ela percorreu caminhos que, muitas vezes, não eram somente o da música, mas trilha-se pelas aberturas que nos dá a sociologia, a antropologia, a filosofia, a educação e outras áreas do conhecimento que são constitutivas do sujeito que, neste caso, se relaciona diretamente com a música. São, pois, nessas

dimensões constitutivas, no processo de musicobiografização que nos reinventamos, como nos ensina Passeggi (2020).

Quero propor que em cada um desses níveis se constituiria uma das dimensões da subjetividade: na biografia como vida encontramos o sujeito da experiência, na biografia como formação o sujeito epistêmico, e na biografia como texto o sujeito autobiográfico que se constituiu, na(s) e pela(s) linguagem(ns) numa estreita relação com o sujeito epistêmico e da experiência. [...] O que resulta para mim desse exercício filosófico sobre as três dimensões do sujeito – epistêmico, da experiência e autobiográfico – é que o sujeito autobiográfico religa no processo de autobiografização, o sujeito epistêmico e da experiência mediante o uso da linguagem (oral, escrita, digital, gestual, icônica...) ele se transforma em narrativa, poesia, [*música*] e história. Sua essência não é, pois, a vida (bios), mas a narrativa (texto), na qual e pela qual ele se torna um outro (reinventa-se) (PASSEGGI, 2020, p. 73-74, *acréscimo meu em itálico*).

Ao se reinventar, Thanise conta como a sua vida foi permeada de situações que exemplificam como ela vai tecendo seu empoderamento ao abrir a cabeça, com um olhar crítico e pensamento estratégico a cada situação vivenciada. Por exemplo, ao perceber que não era chamada para trabalhos que, ao seu ver, era notória uma predileção por flautistas homens, ela se engaja em uma forma de ser vista e manter-se presente mostrando também essa busca contínua pela reinvenção de si.

Eu via a recorrência dessa situação e pensava “eu tenho que fazer tudo que me convidarem” [...]. Eu fiz esse compromisso comigo mesma, de nunca deixar de realizar um trabalho, a não ser que eu não tivesse disponibilidade [...]. Isso ainda é um pouco instável, não posso nem dizer que já estou tranquila sobre isso. Ainda é um pensamento que tenho [...]. Foram várias situações como essas [...], nas quais eu achava que eu seria excluída de um trabalho ou banda ou que a qualquer momento prefeririam um homem para o trabalho (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 36’38”).

Sentir-se preterida, nesses casos, pode ser exemplificado como algum dos momentos de declínio da sensação de empoderamento pessoal e que Thanise já relatou em outros instantes de altos e baixos da sua história com a música. Quando ela relata que achava que seria excluída, retrata a insegurança e fragilidade vivida naquele momento e que vistas hoje, por uma outra perspectiva, deixam mais claras as relações entre razões e emoções. Teria ela, então, que assumir todos os trabalhos possíveis para não mais se sentir assim.

Em sua reflexividade narrativa, ao se perceber como autora de sua própria história, além de protagonista e narradora, Thanise Silva traz uma reflexão de si, ou o que ela

chama de um “entendimento sobre mim mesma”, que a leva a tomar as rédeas de seus caminhos de uma forma segura e focada.

Um dos grandes marcos em que me dei conta de algo na minha trajetória, o que também se deu no *meu entendimento sobre mim mesma* [...] foi algo mais abrangente do que só na música. Eu, Thanise. Pensava: “ninguém com quem quero tocar me chama para compor o grupo, sempre chamam O fulano, O sicrano...” Mas nunca havia A fulana, foi algo que comecei a reparar. Então cansei dessa história e decidi: “quer saber de uma coisa? Quem tem que convidar músicas e músicos sou eu!”. Isso foi um marco para mim. A partir dessa decisão, é como se eu tivesse relaxado com as escolhas das pessoas, sabe? [...] E a partir disso, senti a necessidade de compor, o que convergiu também com meu aprendizado de arranjo. As duas competências - arranjar e compor - me mostraram que eu tenho essa capacidade, de escolher, de convidar músicos e músicas, de decidir. Concluí que eu deveria fazer meus projetos, convidar quem eu quisesse para compô-lo, ao invés de esperar ser convidada para tocar. Essa foi uma das coisas mais importantes para a minha carreira. Demorei para descobrir, porque aprendi sozinha, mas foi determinante (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 41’45”, grifos meus).

O arremate que Thanise Silva traz em sua narrativa sobre criar espaços de empoderamento se apresenta nos momentos em que ela se registra como uma gestora de sua trajetória formativa, numa busca encadeada de saberes musicais, como ler, tocar, improvisar, se expressar, arranjar e compor, além de administrar seus próprios projetos numa função também de produtora. Sentir-se segura traz, para ela, uma sensação de relaxamento como quem construiu seus próprios degraus e agora observa o vivido de um outro patamar. Trata-se de um projeto de vida autoral com a música que pode ser visto agora como uma obra que ela construiu, segue construindo e reinventando-se nesse processo de se empoderar na música e nas suas relações sociais no meio.

5.2 Eis-me aqui

Ao conceituar o que, para ela, significa o termo empoderamento, Thanise Silva faz um contraponto de como ela se vê localizada nesse processo, e como, em sua percepção, as pessoas a enxergam por essa óptica.

Eu vejo o empoderamento como a parte positiva de uma desconstrução do machismo pessoal, [...] que a gente tem que fazer diante do contexto social no qual nos encontramos. Então não é uma questão que vejo como resolvida, por isso não me vejo como uma pessoa empoderada. Acredito que as pessoas podem ver assim [...] Por exemplo, ontem eu apresentei em um congresso e [alguém] disse “nossa, você nem parecia

nervosa”. É semelhante, o que você está sentindo como um turbilhão de pensamentos e sentimentos, outra pessoa pode estar sentindo que você é empoderada. Então eu não me vejo como uma pessoa empoderada, eu vejo ambientes em que eu tive que ter uma garra, uma gana mais presente, senão eu não sobreviveria [...] fazendo o que eu gosto, a música que eu escolhi (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 17’18”, acréscimos meus).

Pensar o empoderamento como uma parte positiva nos faz questionar qual a parte negativa dessa desconstrução do que ela chama de “machismo pessoal” e que se apresenta como algo estrutural que chega até cada um de nós através de instituições como família, igreja e escola, como nos ensina Bourdieu (2020). Esses conflitos internos que a colaboradora denomina como “um turbilhão” acontece quando nos contrapomos a essas questões estruturais que nos acompanham desde a infância.

Não se definir como empoderada sugere uma compreensão, por parte da entrevistada, sobre este percurso e que corrobora com o que a literatura nos apresenta no sentido de que o “empoderamento é um processo, não um simples produto. Não existe um estágio de empoderamento absoluto. As pessoas são empoderadas, ou desempoderadas em relação a outras, ou então em relação a si próprias anteriormente” (SARDENBEG, 2006, p.4).

Thanise traz nesse trecho uma ideia de fortalecimento, e que, conseqüentemente, nos remete ao empoderamento, associada a ter garra e gana, como diz Milton Nascimento na música “Maria Maria” citada na epígrafe deste capítulo. Nesta canção o autor nos apresenta, de forma muito poética, a mistura de dor e alegria a que se refere a colaboradora como um processo difícil, mas que para ela é muito válido por estar fazendo e vivendo do que gosta e optou: a música.

Um ponto que chama a atenção neste momento da narrativa é a triangulação que se forma entre o sujeito, o outro e o lugar. Empoderar-se musicalmente, para Thanise, parece relacionar-se a se apresentar para o outro com segurança e consciência de que conhece a si mesma. O empoderamento se mostra necessário e sugere que presentifiquemo-nos, quando estamos diante de um outro. Soma-se a isso certa influência desses lugares que ela diz que teve de ter gana. Este ambiente mostra-se também como constitutivo pois leva a um processo de biografização, como observamos nas palavras de Thanise quando diz que “eu tive de ter”. Ter é um verbo que também remete à existência. Ela teve que existir, se presentificar naquele momento. Para usar a filosofia ricoeuriana é um colocar-se diante, no sentido do “eis-me aqui”, como explica Abreu (2022).

Seguindo com a narrativa de Thanise com a força do “lugar” de se constituir, empoderar, profissionalizar e ser reconhecida como profissional da área perante a sociedade e o mundo do trabalho, é notório o conflito que a área tem nessa questão. É sabido que a área de música tem diferentes funções na cultura e sociedade como assinala Merriam (1964), em termos de interação social, como um comportamento apreendido, constituindo-se em empreendimento comum e social e, como tal, passível de ser utilizada para fins diversos, inclusive o da orientação social. Também há inúmeros estudos nas diferentes subáreas da música no que tange à profissão músico e à profissão tratada como ocupação.

Como manifestação estética e artística da experiência humana, a música não poderia deixar de ser enquadrada num plano alargado da cultura, permitindo, através dos processos de uma sociedade cada vez mais globalizada, o aprofundamento do conhecimento a partir das relações dos objetos de estudo com as disposições sociais e políticas onde estão inseridos, e dos seus entrelaçamentos com outras disciplinas, especialmente aquelas das áreas das ciências sociais e humanas.

Esta perspectiva encontra fundamento nos modelos de Pierre Bourdieu, quando estabelece que, para o funcionamento de um campo de estudo, “é preciso que haja objetos em jogo e pessoas dispostas a jogar o jogo, dotadas com o habitus que implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo” (BOURDIEU, 1984, p. 114). O que Thanise nos revela é a sua dificuldade em lidar com esse conflito, mas disposta “a jogar o jogo” como veremos na narrativa que segue.

[...] nos meios musicais, existe algo muito sutil que não existe em alguns outros meios. Existe uma mistura [...] entre o lugar profissional e o lugar de lazer [...]. Eu comecei a viver situações de lazer em que era preciso ter uma postura profissional. Com o tempo, eu percebi que é uma coisa só, sempre. Então se vou a uma festa ou show, encontro alunos, colegas. Já recebi cantada em rodas de choro que em tese eram informais e constituíam situações de lazer, mas eu tinha que ter uma postura profissional, pois era a única mulher, tocando “na noite”. Então eram situações de lazer, exceto para mim, não podia exatamente relaxar, tinha que ir exclusivamente para tocar [...]. Por isso, parto do princípio que é sempre profissional. Não tem que mude essa chave. Pessoas me desrespeitaram muito até que eu pudesse entender isso. Ninguém falou isso para mim, nenhuma mulher falou isso para mim (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 29’30”).

O relato mostra que os próprios pares da área fazem dicotomia da função da música, “lugar profissional e o de lazer”. Nisso, me parece que o conjunto de representações que definem o músico ou a mulher música no imaginário dos pares é algo

que passa por noções de valores e preconceitos. No caso dela, entendendo que é pelo fato de ser mulher e não aquela pessoa que não possui habilidades e competências para o exercício da profissão com e entre os outros.

Talvez, no meu entendimento, a forma como uma mulher música é vista pelo “lugar” que os homens músicos ocupam, tem relação com a cultura, com a formação e principalmente com o conceito de gênero, ainda cristalizado socialmente. Se, os próprios pares fortalecem esse lugar da mulher como aquela que ocupa mais o lugar de lazer, entretenimento, figurativo; isso é fortalecido socialmente e ideologicamente. Neste caso, Thanise levanta a questão para o fato de que as mulheres são vistas como amadoras, no sentido literal da palavra, como aquela que gosta de música, aprecia, é uma entusiasta e não uma profissional. Em seu entendimento, essas duas posições devem coexistir nesse lugar, quando diz que “com o tempo, eu percebi que é uma coisa só”. Também é possível observar a visão que ela tem desse “jogo” de disputas ao enfatizar: “não tem quem mude essa chave”. Mas, ao longo do seu relato é possível perceber que quem muda a chave é o sujeito que toma as rédeas de sua profissão, e que a busca o seu lugar de constituição de si como uma pessoa empoderada. Pensando com Abreu (2022), a chave está no seu processo de musicobiografização, “mediante a leitura e narração daquilo que foram suas lutas e ressignações, seus compromissos e quedas, suas vitórias e derrotas [no campo da música]” (ABREU, 2022a, p.6, acréscimos meus).

Nesse aspecto, ao mesmo tempo que Thanise identifica que a chave não pode ser mudada, se reconhece diante da possibilidade de que somente ela tem as chaves da sua história, da sua musicobiografização. E ao colocar-se diante dessa narrativa, possibilita que “tal configuração se torne uma conexão reivindicada pelo acontecimento que faz a história avançar e, nesse avanço, é personagem [Thanise] aquela que executa a ação narrativa” (ABREU, 2022, p. 19, acréscimos meus).

A consciência da importância de um empoderamento feminino em grupo se mostra presente no discurso de Thanise quando, ao relatar que “ninguém falou isso para mim”, ela expressa a expectativa de apoio e alerta em situações que se sentiu desrespeitada nesse lugar onde se “toca na noite”. Por estar ali também se divertindo, além de trabalhando, ela se permite e se descobre transeunte desse dubio lugar - de lazer e profissional - mas se depara com um olhar do outro que a posiciona em um único lado, sem seu consentimento, o que a leva a articular-se e reinventar-se também perante esse olhar do outro, reafirmando-se como gestora de seus caminhos. Como forma ilustrativa dessa relação, trago um excerto da música “Triste, louca ou má” da banda Francisco El

Hombre que diz: “prefiro queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar. E um homem não me define, minha casa não me define, minha carne não me define, eu sou meu próprio lar”. Nesse sentido, podemos entender que cabe a ela definir-se e reinventar-se ao transitar nesses diversos lugares.

De acordo com os estudos de Austin sobre os atos de fala, em que afirma que “quando dizer é fazer, faz-se uma promessa” (AUSTIN, 1990, apud. ABREU, 2022, p. 8), ao frisar que “nenhuma mulher chegou e falou isso pra mim”, Thanise expressa que a ação do proferir e do fazer cabe não somente a cada mulher individualmente, mas a uma visão do coletivo dessas mulheres. Dito de outro modo, uma narrativa cruzada por outras narrativas de mulheres músicas, criando assim, uma “identidade narrativa” de grupo, cuja força da biograficidade de outras mulheres expressem a qualidade desse empoderamento feminino, ganhando visibilidade social, educacional, cultural e artística.

Em dado momento da entrevista, Thanise contou como se deu o seu processo de familiarização com o palco, em apresentações e recitais e, conseqüentemente, a segurança de expor-se perante um público, que já chegou a ser de 50 mil pessoas. Em suas palavras é perceptível a ideia de que acha importante essa construção por meio das experiências e que, para ela, foram constitutivas de sua expressividade, autoconfiança e empoderamento como instrumentista.

Todas as vezes em que eu estive num palco - seja em um palco pequeno ou em um palco grande - foram muito importantes para eu me sentir cada vez mais à vontade. Então inicialmente eu só subia ao palco se estivesse lendo uma partitura, como na EMB (aliás, as apresentações que realizei nessa instituição me ajudaram muito a ter tranquilidade e me sentir empoderada no palco). [...] É uma conversa interna que tenho comigo mesma antes de subir ao palco: “você dá conta, tudo o que você podia fazer, você fez até agora. É só tentar se concentrar!” Sempre! E todos os erros também me ensinaram muito. Inicialmente, você fica chateada por ter errado duas notas, algo que você perde com o tempo e com a experiência. [...] É algo que não me chateia mais, porque você vê a música de outra forma. Então isso tudo é também muito importante para minha expressividade (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 43’43”).

Sentir-se à vontade, fazer o que dá conta, respeitar seus limites e ter tranquilidade são ações que, para Thanise, a fizeram sentir empoderada no palco porque mostra a segurança de saber fazer. A dedicação diária em preparar-se mostra o quanto sentir-se segura é importante para ela na performance e pode ser observado em sua conversa consigo quando diz: “tudo o que você podia fazer, você fez”.

Lidar com os erros que no passado foram martirizados e que hoje já não abalam mais a performance de Thanise, mostra que ela fez uma refiguração do sentido desses erros, transformando a forma como ela entende a música e se permitindo mostrar-se menos rígida no momento que coloca na música a sua expressividade, a sua marca, a sua assinatura. A segurança se mostra presente até no momento de permitir-se errar.

5.3 Alteridade e empoderamento

A música e o empoderamento apresentam uma característica marcante em comum que é o poder de agregar, de fazer junto e, por meio dessa união, fortalecer. Pensar esse empoderamento, que no caso desta narrativa nasce da união do feminino, nas palavras de Thanise é como algo mágico, mas que traz à cena uma outra visão de si: aparece agora uma relação passional com a música que foge um pouco do posicionamento estratégico relatado por ela até o momento. Essa característica é usualmente associada à feminilidade, uma forma sentimental de envolver-se com seu propósito e que, em um grupo de mulheres, através da reciprocidade, traz uma sensação de pertencimento, algo como “sentir-se em casa”. Sobre este tema, a colaboradora exemplificou a experiência com dois grupos dos quais participa: um regional de choro e um bloco de carnaval, ambos formados apenas por mulheres, incluindo em sua parte técnica, de produção e de apoio de palco.

Tocar com grupos compostos por mulheres [...], é algo diferente, como se as mulheres tocassem com amor [...]. Elas não tocam para mostrar quantas notas fazem por segundo. Elas tocam para unir, e esse é um diferencial. Então pode-se dizer que é um diferencial na dimensão do coletivo. É uma união que acontece realmente em prol da música. Ninguém está ali pra provar nada uma pra outra, então essa é a magia (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 65'00”).

A narrativa acima nos leva à reflexão sobre o motivo pelo qual os grupos formados apenas por mulheres trazem para as suas integrantes uma sensação de segurança, de relaxamento como se ali elas pudessem se despir de uma “capa” que Thanise diz precisar vestir muitas vezes para impor respeito no meio musical. Ao pensar essa relação de grupo como uma irmandade, nos vem à mente o termo *sororidade* que vem sendo incluído nos dicionários de língua portuguesa nos últimos anos e, frequentemente, encontra-se presente nos discursos de mulheres que reivindicam a equidade de gênero.

[...] o conceito de sororidade é inventado quando se toma consciência de que a noção de fraternidade tem como raiz frater, irmão. Nesse

sentido, se o lema da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade, Fraternidade – indica etimologicamente que a ideia de união e harmonia é exclusiva aos irmãos (homens, portanto), a sororidade consiste numa resposta igualmente etimológica, já que é composta pelos termos latinos soror, -oris: irmã, -dade (FERNANDES, 2021, p. 3).

A sororidade surge para desmitificar a ideia da rivalidade feminina inata e que traz como jargão frases rasas que analisam as relações desses grupos, como por exemplo “as mulheres se arrumam para as outras mulheres”, com a ideia de que o intuito de se arrumar seria unicamente sentir-se superior às outras. Superando esse mito da competitividade, podemos olhar para aquilo que importa: os propósitos e a força transformadora que nasce dessa união e que se configura como empoderamento coletivo.

A empatia e solidariedade entre as mulheres são capazes de romper com as categorias criadas pela sociedade patriarcal, ao mesmo tempo em que também configura uma maneira de empoderamento feminino, ou seja, encorajar as mulheres a se imporem e lutarem pelos seus ideais, desconstruindo padrões sexistas. Segundo Souza, “quando agimos como se fôssemos rivais, perdemos a força [...]” (SOUZA, 2016, p.53). Tudo isso contribui para que, aos poucos, novas formas de relacionamento feminino sejam construídas. Essa união feminina ganhou nome: sororidade (MARTINS, 2019, p. 31).

Empoderar-se em grupo, nas palavras da colaboradora, relaciona-se com agregar sua visão e formação, que ela chama de “uma forma erudita de tratar a música”, com as experiências das outras integrantes dos grupos. Essa soma de histórias torna-se também algo formativo, como observado na narrativa quando a colaboradora relata aprender muito nesta troca, e conforme os ensinamentos de Scherer (2017) quando diz que “apoio, empatia, solidariedade são elementos libertadores para a ética feminista sendo que a partilha do conhecimento e de experiências de vida e sabedoria liberta e empodera para o crescimento” (SCHERER, 2017, apud. MARTINS, 2019, p. 31-32).

O bloco de carnaval “Essa boquinha eu já beijei” representa para Thanise, além da dimensão grupal do empoderamento, também uma “força política”, pelo fato de ser um grupo formado exclusivamente por mulheres para um público LGBTQIA+, o que já carrega em si uma questão de empoderamento, resistência e representatividade⁹.

Essa questão que você falou da dimensão política me fez lembrar do bloco de carnaval do qual participo, o “Boquinha”. É um bloco que

⁹ O significado do termo “representatividade” aqui empregado refere-se ao encontrado no dicionário Aurélio como “qualidade de representativo”, adjetivo este que traz dentre os seus significados, o de “representante” ou aquele “que representa politicamente os interesses de um grupo, classe social, povo, etc.”.

reúne mulheres com experiências e formações muito diferentes na música, o que foi um grande desafio inicialmente para mim, porque eu estava acostumada a tocar com pessoas que estudaram música de uma maneira formal. Então havia mulheres [...] autodidatas, ou [...] cuja iniciação musical se deu com alguém da família, em casa, na igreja, em outros lugares [...]. Então juntamos todas essas experiências para compor um grupo de mulheres - a maioria é lésbica ou bissexual - bastante ativas politicamente e, por isso, muito poderosas [...]. Sempre aprendo muito. [...] Com essa experiência de agregar a minha forma “erudita” de tratar a música à essas outras formas diversas que elas vêem. Então essa parte de ter um grupo completamente feminino foi muito legal por isso, não porque tem que cumprir o que os homens determinaram que tem que ter uma banda só de mulheres, sabe? Não é marketing mesmo! Para mim significou muito. Uma potência política! É um grupo que tem um alcance grande, nunca tinha feito um show para mais de 50 mil pessoas, com o “Boquinha”, fizemos. Porque esse grupo tem essa representatividade (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 53’00”).

Pensar o alcance desse bloco nos leva a refletir se as pessoas têm tido mais oportunidades de se aceitarem, se assumirem, com suas subjetividades, identidades de gêneros e orientações sexuais. Manifestações artísticas, como forma de representatividade, têm papel fundamental nesse processo como um combustível que, muitas vezes, impulsiona esse ato de “sair do armário”, entendido como não mais se esconder, e levantar a bandeira LGBTQIA+, como o exemplo que a cantora e arti(vi)sta Linn da Quebrada traz em sua música “Enviadecer” na qual diz “enviadesci, já quebrei o meu armário. [...] Porque antes era viado. Agora eu sou travesti”.

O conceito de “ativismo” aqui abordado reforça a “força política” relatada por Thanise numa relação entre o movimento político e social LGBTQIA+ e as linguagens artísticas numa fusão dos termos ativismo e arte, conforme nos ensina Raposo (2015).

[...] o ativismo é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política, e estimula os destinos potenciais da arte enquanto ato de resistência e subversão. [...] A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. Ativismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística (RAPOSO, 2015, p.5).

Ocupar espaços de grande alcance, como o caso de Linn da Quebrada, nome artístico de Linna Pereira, que fez parte da edição de 2022 do programa Big Brother Brasil, veiculado em rede nacional, e do próprio bloco de carnaval “Essa boquinha eu já

beije” que tem conquistado ano após ano mais adeptos, é um exemplo desta reivindicação social citada por Raposo, como uma forma de mostrar que quem se vê, ou é visto, fora dos padrões deve ter também o seu espaço assegurado, seja na mídia, nas artes, na academia, em qualquer que seja sua área de atuação.

A importância de ser referência para outras meninas e mulheres que acompanham seu trabalho relaciona-se também à garra e gana que a colaboradora relata ser necessária nesse meio. Essa relação se apresenta no momento em que ela relata “agarrar com tudo” as oportunidades profissionais que lhe surgem e que, para ela, mesmo que seja a única mulher naquele espaço, é importante que ela esteja lá representando as possibilidades que as mulheres também têm de atuação em diversos contextos musicais. Essa dinâmica da representatividade nos apresenta uma forma de relacionar o empoderamento pessoal com o coletivo, pois é também por meio de uma relação de espelhar-se no outro que nos encontramos pertencentes a um contexto.

Fiz um show com o Fernando César e Regional em um dos lugares mais incríveis que eu tive oportunidade de tocar, o SESC Consolação. Esse show se encontra gravado nos canais do SESC Instrumental. O Pedro Martins [guitarrista de Brasília] me mandou um vídeo de uma filha de um amigo dele vendo esse vídeo. Era uma criança, devia ter uns 3 ou 4 anos [...]. São dois vídeos: no primeiro, a criança está assistindo a esse show. No segundo vídeo, ela está com um PVC assim [exemplificou em gesto uma flauta transversal e cantarolando] imitando a flauta. Então se a gente não ocupar os espacinhos que vão aparecendo...isso talvez não aconteceria, sabe? [...] Me chamaram para dirigir o projeto “Flores em vida”, que foi um dos maiores projetos que eu fiz e que homenageava e contava com a presença da dona Ivone Lara, do Monarco e do Nelson Sargento. [...] E eu fui, como a Sara Loiola [produtora do projeto] disse, a primeira diretora do CCBB de Brasília, os outros diretores eram homens. Então é ocupar esse espaço mesmo, essas oportunidades que pessoas como a Sara desejam que seja ocupado por mulheres. Você tem que agarrar com tudo! E isso me lembra um professor de História da Arte no Brasil, na UnB, [...] falando das artistas, então alguém perguntou: “mas professor, elas se aproveitavam da situação de ser casada com um artista para fazer a arte delas?”, e ele falou uma coisa que me marcou muito: “Sim! Elas se aproveitavam, porque era [...] a única oportunidade que elas teriam”. A partir disso eu comecei a fazer o mesmo, toda oportunidade que eu tive eu peguei e tentei fazer o meu melhor. Às vezes o retorno financeiro não era bom, mas eu ia da mesma forma, mesmo que fosse para estreitar a rede de contatos (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 39’20”, acréscimos meus).

Esse recorte da narrativa de Thanise apresenta uma dinâmica temporal muito interessante na qual a colaboradora retoma o passado e volta ao presente algumas vezes. Em cada retorno, percebe-se o registro de uma Thanise diferente: A princípio ela é

referência para a menininha que a assistia tocar, em seguida encontra-se em uma situação de ser reconhecida como “a primeira diretora”, algo muito significativo para ela, e por fim retorna ao seu momento de estudante ouvindo aquela resposta do professor sobre algo biográfico daquelas artistas que agarravam com tudo as oportunidades que viam para desenvolverem suas carreiras profissionais. É perceptível que a colaboradora se espelhou também nas histórias dessas mulheres e, por uma sutileza muito bonita, podemos observar a colaboradora se identificando, por meio da narrativa, com a menininha que a teve como referência, fechando assim uma narrativa cíclica.

Importante destacar que Thanise Silva atualmente se posiciona socialmente como um agente transformador em prol do que, para ela, foi um dos expoentes de seu empoderamento: a educação. Ser professora de música, segundo suas palavras, é mais do que apenas ensinar notas, escalas, teorias e sons. Ela busca preencher no processo formativo de suas alunas as lacunas que observou em sua própria formação, conduzindo-as a superar bloqueios como a insegurança, a autocrítica exagerada e o medo de errar na presença de outros.

Eu vejo que ser professora é uma das formas de transformar esse cenário machista também. Como eu te falei, demorou 10 anos pra eu aprender a improvisar, me sentir à vontade. E ainda não me sinto. Então lá na EMB, [...] um professor falava alguma coisa, ou então um aluno falava que tal coisa estava errada, e o que a aluna fazia? Desculpava-se [...] “Nossa, foi horrível meu improviso” ou “eu estudei tanto essa parte, mas ainda não consegui”. [...] Isso aconteceu diversas vezes em sala de aula, algumas alunas choravam também. Então decidi chamá-las [...] ao final da aula e dizer “eu entendo o que você sentiu, o que você acha que precisa melhorar, mas o que acha de contar apenas para mim? [...]”. E muitas delas estavam tocando certo, enquanto os outros alunos ainda precisavam acertar. Eu falava exclusivamente para elas “está vendo aquele guitarrista ali? Ele estava tocando a harmonia errada. Quem estava fazendo certo era você, mas você acabou achando que você que errou”. Então foram muitas vezes assim. Inclusive, antes de entrarmos em isolamento devido à pandemia eu e a Iara [Gomes] estávamos conversando sobre fazer [...] um grupo de estudo de improvisação só para mulheres. Porque a gente sente esse bloqueio que a gente também teve (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 56’00”, acréscimos meus).

O trecho acima exemplifica o posicionamento ativo de Thanise em prol do empoderamento feminino em grupo, quando se move e se organiza, inclusive com outras professoras, para mudar uma realidade instaurada e que, segundo ela, vem de algo fundamentado previamente na forma como as meninas são tratadas desde a infância quando precisam se manter sempre comportadas, em postura adequada, limpas, lindas,

desculpando-se, entre outras exigências que acabam limitando a expressividade e consequentemente a criatividade por precisarem estar sempre impecáveis, reforçando assim o que D’Amorim (1997) denomina “estereótipos de gênero¹⁰”. A autora nos provoca a pensar sob um olhar tradicionalista com o foco em antecedentes biopsicossociais e em como estes influenciam o comportamento dos indivíduos, uma pergunta a ser respondida seria: “como o gênero do indivíduo define a série de papéis sociais que deverá exercer para merecer a aprovação do grupo?” (D’AMORIM, 1997, p. 121), tendo em vista que esses papéis sociais são diversos a depender do contexto sociocultural em que a pessoa se encontra. E é nessa busca pela aprovação do grupo que nasce o medo de errar relatado pela colaboradora, principalmente no contexto da improvisação musical.

[...] É uma poda de criatividade. É uma poda de expressividade. Como é que se expressa sem errar? Ou melhor, como se acerta sem errar? Eu já não podia errar enquanto criança, eu vou poder agora? Entende? [...] A frase “improvisa!”, que era para ser de um momento divertido de criação, é motivo de muito desespero para algumas alunas [...]. Isso aconteceu comigo também; se ela errar na frente de outras pessoas ela vai se sentir muito constrangida [...]. Muitas vezes eu chorei na aula, muitas vezes os meus professores de improvisação viram esse mesmo desespero (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 44’00”).

Retomando à sua percepção sobre como é vista por seus alunos e colegas de trabalho, a colaboradora relata, em determinado momento da entrevista, que é frequentemente associada à uma figura rígida: “As pessoas me vêem como uma pessoa nervosa” (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 34’55”). Para ela, isso se justifica por ter sido preciso assumir essa postura para que se sentisse respeitada no meio profissional. Thanise explica nesse momento o uso do que ela chama de uma “capa”, já citada anteriormente, que esconderia sua vulnerabilidade e imporá respeito.

Eu já passei por diversas situações constrangedoras enquanto professora também. Por exemplo, enviei a menção final e as considerações sobre o semestre para um aluno - prática habitual minha - e ele me enviou um e-mail agradecendo e me chamando de linda. Então você ter que falar “opa, não tem nada a ver, você já chamou algum professor de lindo? Então não me chama de linda!” [...]. Ou aluno que perde a noção mesmo, que passa dos limites na sala de aula [...].

¹⁰ “Chegamos assim à definição do gênero como a soma das características psicossociais consideradas apropriadas a cada grupo sexual, sendo a identidade de gênero o conjunto destas expectativas, internalizado pelo indivíduo em resposta aos estímulos biológicos e sociais (Unger, 1979)” (D’AMORIM, 1997, p. 121). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010. Acesso em 24/04/2022.

Então assim, eu criei uma capa para poder estar no ambiente profissional, não só na escola, mas também em outros. Nós somos poucas mulheres ainda. Então eu criei uma capa de “a séria”. Então hoje as pessoas me vêem como séria, como brava. E ainda bem! [...] Por outro lado, essa capa é muito danosa pra mim [...] é sofrida (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 60’00”).

Percebo na narrativa acima que precisar usar de artifícios que evitem situações de assédio no meio profissional, para a colaboradora, é algo que considera danoso e sofrido, porém a sensação de que mais esta estratégia, apesar de ser cansativa, é eficaz para o que ela se propõe, traz para Thanise uma sensação de segurança quando exclama “e ainda bem!” numa conclusão de que é melhor ser vista como séria e brava do que encarar diariamente situações que considera constrangedoras.

Esta forma de agir no meio profissional se mistura e se confunde com traços da personalidade da colaboradora que se assume como uma pessoa que normalmente não tem uma “personalidade de ser amorosa o tempo inteiro”, mas que se mostra, nas entrelinhas, cuidadosa e respeitosa ao relatar, por exemplo, que se avalia diariamente no papel de professora para “não fazer ninguém desistir de uma coisa que ama muito”: a música.

Como professora, sei que nem sempre ensino as coisas com carinho. Eu acho que o carinho às vezes é expressado de forma diferente. [...] No meu caso, eu não tenho personalidade de ser amorosa o tempo inteiro. [...] Então eu vou puxar a orelha, vou ficar ali no pé, vou me importar, esse é o meu carinho. E é o que fizeram comigo e ainda bem que fizeram. Às vezes não, foi pura grosseria. Então procuro avaliar diariamente em mim essa atitude, para que ela nunca seja o motivo por alguém desistir de uma coisa que ama muito, a música. A pessoa decide estudar música porque ama, então ser o motivo de alguém desistir de música seria horrível (THANISE SILVA, 2021, ENA1-T, 58’00”).

Finalizando essa sessão, penso sobre o significado de ser uma pessoa amorosa e sobre o que move Thanise a reinventar-se e girar a roda do empoderamento pessoal e coletivo se não o amor pela música, amor pelo processo de construção de sua autonomia e da autonomia de outras mulheres, o amor pelo processo criativo, pela expressão e por toda a construção de si permeada pela linguagem musical como professora, instrumentista, compositora, arranjadora, improvisadora, produtora, gestora e infindáveis papéis possíveis para esta Thanise que se constitui também por esta narrativa no desenvolver de sua História de Vida. E, por fim, com as palavras de Bauman (2004), refletimos sobre a natureza do amor que se encontra nos processos.

[...] não é ansiando por coisas prontas, completas e concluídas que o amor encontra o seu significado, mas no estímulo a participar da gênese dessas coisas. O amor é afim à transcendência; não é senão outro nome para o impulso criativo e como tal carregado de riscos, pois o fim de uma criação nunca é certo (BAUMAN, 2004, p. 11).

No decorrer deste capítulo pudemos observar como a colaboradora cresce com o seu empoderamento na construção de sua narrativa, ao relatar a princípio suas fragilidades e inseguranças, relacionando-as inclusive a algo estrutural e como ela diz “fundamentado antes”. Thanise se mostra, no desenrolar de sua trajetória, disposta a reinventar-se por seu crescimento pessoal e também agir em prol de uma transformação maior que se relaciona a essas estruturas coletivas que seguem padrões sociais que ainda mantêm as mulheres em um lugar de preterimento.

Nesse crescimento, Thanise traz o agir como característica marcante de sua personalidade e que vai conduzindo-a à realização de seu projeto de vida com a música, num entendimento de que quando se traça uma meta, deve-se desenvolver uma estratégia para alcançá-la, ainda que em alguns pontos isso lhe fuja ao controle, por exemplo em prazos determinados por ela mesma como “esse ano eu aprendo a improvisar” e que, mesmo diante da frustração de não cumprir este prazo, não perdeu olhar estratégico de como realizar seus planos.

O empoderamento, em suas diversas dimensões, pode ser visto na narrativa de Thanise, nesta relação direta com sua atuação no meio musical, foco desta pesquisa, e que, no caso da colaboradora é reforçado por uma ideia de uma educação empoderadora. Desde o início de sua relação com a música, ela relata seus caminhos por sua formação musical como algo central em sua história, inclusive deixando claro que, assim como o empoderamento é um processo contínuo, a formação musical também é, sendo sempre possível aprender algo novo e fortalecer-se pelo seu conhecimento cada vez mais.

6 SIMONE LACORTE

“É tempo de travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

(Fernando Pessoa)

Início este capítulo ressaltando que a colaboradora da pesquisa está no seu processo final de doutoramento, com uma pesquisa que aproxima o tema violonistas às questões de gênero e empoderamento feminino. Isso dialoga diretamente com o propósito deste trabalho.

Conheci Simone Lacorte na Universidade de Brasília dando aula em disciplinas teóricas na graduação e desde então venho acompanhando o seu trabalho. Mesmo estando fora da Universidade por alguns anos, ouvi relatos de alunas que destacavam o quanto acharam representativa a abordagem de Simone em uma disciplina de Seminário em Educação Musical que tinha como tema questões gênero e étnico-raciais relacionadas à música.

Destaco como significativa e estimulante também a situação de encontrar minha entrevistada nos grupos temáticos dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), debatendo, trocando materiais e experiências que me incentivaram a continuar a pesquisa neste tema.

Simone atualmente desenvolve sua tese de doutorado no departamento de História da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa História Cultural, Memórias e Identidades com o tema relacionado à atuação feminina no ensino de violão no Brasil. Por trabalhar com trajetórias de vida em sua pesquisa, Simone já traz, no início de sua entrevista, uma exposição do ponto de vista que vai partir toda a sua História de Vida a ser contada no decorrer da narrativa. Sabe ela, claramente, que quem fala neste momento é a Simone pesquisadora, influenciada por sua pesquisa, que é o seu momento presente. Para ela, formar-se e transformar-se pela pesquisa de outras professoras torna-se ainda mais interessante quando ela, agora sujeito a ser pesquisado, tem a oportunidade de colocar-se no mesmo lugar de suas entrevistadas neste contínuo formativo que é o meio acadêmico.

[...] é tão interessante porque eu também estou pesquisando outras pessoas e quando as pessoas vêm me procurar e querer falar de mim, eu estou me colocando no mesmo posicionamento que as minhas

professoras entrevistadas. Então para mim é realmente muito interessante também fazer esse exercício de autorreflexão da própria trajetória. Não tem como eu começar a falar dessa trajetória sem falar do momento que eu estou que é pesquisa [...] uma das perspectivas é justamente a gente também estar se vendo na própria pesquisa, trabalhando, a pesquisa do outro acaba nos pesquisando. [...] eu estou muito influenciada pela minha pesquisa, então [...] eu acho que eu sou uma outra pessoa após o doutorado. Completamente! Acho que o que eu era antes de começar esse percurso e o que eu sou agora é muito diferente. É muito profundo. A pesquisa que a gente faz é muito significativa de mudança pessoal, mudança de vida. [...] É mais do que um diploma. É mais do que um certificado. É uma imersão mesmo até de conhecimento de si (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 12'20").

O excerto da narrativa acima nos traz uma compreensão do processo de *heterobiografização* que acontece na dinâmica da reflexividade narrativa quando o pesquisador, no caso Simone em sua tese, se questiona “qual o efeito da escuta e da leitura de narrativas de outrem sobre nossa própria vida?” (PASSEGGI, 2021, p. 8). Este termo, de acordo com Delory-Momberger (2019), foi criado “para dar conta dos processos que se realizam na escuta e na leitura de textos biográficos [e autobiográficos] e dos efeitos de compreensão e de formação que acontecem por eles” (DELORY-MOMBERGER, 2019, apud. PASSEGGI, 2021, p. 8).

No decorrer de sua narrativa, em momento algum Simone ocupou-se em conceituar o termo empoderamento, porém há um detalhe em sua fala que nos leva a reflexões sobre o quão pessoal pode ser este conceito: desde os primeiros contatos com a colaboradora, quando enviei para ela os dados do biograma para que fossem valorados, observei um cuidado dela por detalhar os lugares onde ocorreram suas experiências. Pude perceber também, no momento da narrativa, que, para Simone, uma grande realização pessoal e profissional que a música lhe traz, também pela pesquisa e além do estudo, é a oportunidade de conhecer novos lugares e pessoas.

Eu acho que eu precisei continuar, eu gosto de estudar, na verdade eu amo estudar, é uma coisa que me move [...] e uma coisa que me moveu muito em relação a academia é a possibilidade de viagens. Então eu acho que a academia também, no sentido dos estudos mestrado, doutorado, abriu para [...] conhecer muitos outros países, outras realidades. Eu viajei para muitos países nesse percurso, então conhecer outros músicos, conhecer outros estados e a pesquisa do doutorado ela vem ainda ampliar esse conhecimento (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 1:03'45").

Aliar, então, as suas experiências musicais ao ensino, à pesquisa (estudo), e às viagens, nos apresenta um indicativo do que, para a colaboradora, significa empoderar-se

no meio musical. Mover-se nesta travessia, como nos propõe Fernando Pessoa na epígrafe, é o que nos leva à essa imersão que nos conduz a conhecer o outro, os lugares e principalmente a sí.

6.1 A relação com o instrumento

Ao iniciar a narrativa de seus caminhos com a música, Simone enfatiza: “eu não tenho família de músicos”, talvez querendo antecipar a forma despretensiosa como iniciou sua trajetória, foi se constituindo e se formando, até chegar ao ponto de hoje ser reconhecida como uma profissional que atua em várias frentes no campo: pesquisa, ensino e performance (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 16’24”).

Simone relata como se deu o seu ingresso na Escola de Música de Brasília em 1988. Segundo ela, seu irmão mais velho queria participar do sorteio das vagas aquele ano, mas não poderia ficar na fila de inscrição pelo fato de ter uma prova no colégio no mesmo dia. O argumento que ele utilizou para convencê-la a encarar a fila de inscrição por ele foi questioná-la se ela também gostaria de se inscrever. “Simone, você não quer fazer música?’ Eu sinceramente não tinha nenhuma ambição por música. Era muito pequena, mas quando ele me falou que poderia fazer, eu falei ‘então tá, eu vou’” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 18’20”). A colaboradora relata que este irmão gostava muito de violão e da banda Legião Urbana, e que, por meio dessas músicas que ele tanto gostava, posteriormente se tornaria sua primeira referência neste instrumento que, a princípio, nem era sua primeira opção quando ingressou na escola.

Meu avô tinha um piano na casa dele, tinha duas primas que tocavam piano, então a referência que eu tinha de mulheres tocando eram pianistas. Naquela época do sorteio, a gente tinha que escolher um instrumento, eu escolhi piano e meu irmão escolheu violão. [...] Eu fui sorteada na época e ele não foi. [...] E eu acabei ingressando na escola sem nenhuma intenção, assim, grandes intenções. Lógico que a música é uma questão que sempre encanta [...] música é algo que todo mundo fala “ah, vai estudar música”. Então era algo a mais para fazer (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 18’24”).

Neste ponto da narrativa, Simone nos apresenta o que pode ter sido sua compreensão inicial, na infância, de uma interseção entre música e feminilidade, por meio da representatividade de suas primas pianistas que, até o momento, caracterizavam o seu entendimento do lugar das meninas e mulheres no meio musical. Esta associação, muito comum, nos leva a uma reflexão sobre o motivo de alguns instrumentos musicais, a

exemplo do piano, serem entendidos como mais apropriados para as mulheres, por reproduzirem em sua execução e timbre alguns adjetivos relativos à feminilidade como: graciosidade, leveza, delicadeza, entre outros.

Outra questão que permeia a relação entre mulheres e instrumentos musicais refere-se à nossa imagem, nosso corpo, nossa postura, à forma com que nos sentamos, nos vestimos, nos adornamos e, principalmente, à maneira como tudo isso é visto e interpretado pelo outro, como nos exemplifica Rosario Capaldo (2022) ao se referir às mulheres bandolinistas: “o bandolim, em seu usual formato elegante, parecia projetado para ser tocado pelas mulheres. Elas o seguravam no colo, como uma criança, pernas cruzadas e cobertas conforme a moda casta da época. Nenhum movimento que pudesse evocar erotismo e desejo” (Rosario Capaldo in DESIATA, 2022, p. 13, tradução minha).

Muitas discussões trazidas pela colaboradora reforçam seu argumento de que não foi a música propriamente dita que dificultou, por muito tempo, o ingresso das mulheres nessa área, mas esses fatores sociais e culturais que a circundam. Um dos exemplos trazidos por ela em determinados momentos da entrevista refere-se a características que são, visualmente, associadas à feminilidade, por exemplo usar vestidos e unhas grandes, detalhes que, mais adiante quando Simone já discute o contexto das violonistas, ela traz como algo que as mulheres teriam que abrir mão para executar tal instrumento.

O que eu vejo na questão da profissionalização da música, principalmente no violão, tem uma determinada faixa etária... até conversando com um amigo [...] ele falou “Nos cursos de violão tem muitas meninas, mas à medida que elas vão se tornando adolescentes, vai diminuindo essa procura”. E aí as minhas próprias entrevistadas foram fazendo algumas hipóteses. [...] Até hoje é muito difícil. Eu vou à manicure e tem que cortar as unhas de uma mão e deixar a outra comprida. Isso há 30 anos, e elas perguntam: “mas como assim?” Aí você tem que explicar que é você quem tem que lixar, que não pode ser dessa maneira. “Ah, mas é um detalhe”. Mas é um detalhe que durante a pesquisa tem a ver com a feminilidade, tem a ver com uma série de outras questões que para uma jovem, uma adolescente... quantas alunas que eu já tive com aquela unha grande mesmo [...] São coisas que eu estou tendo que discutir na minha pesquisa: roupa, pela posição do violão normalmente tem que estar com calça, ou com uma saia muito larga para você conseguir, e com a saia mesmo, ela desliza. Então até a maneira com que a gente vai se constituindo, criando a própria identidade... estar sempre usando calça, parece algo que tem a ver sim. Tudo tem a ver com alguma coisa. Se for parar para pensar, nada é em vão, nada é fruto do nada. Hoje eu vi aquele filme do Almodóvar¹¹,

¹¹ Madres Paralelas, 2022, Pedro Almodóvar.

novo, ele fala isso “tudo deixa rastro, tudo deixa registro” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 47’14”).

Costumamos dizer ainda que nós somos fruto do meio, conforme nos ensinou Rousseau, pensando nessa combinação de padrões e regras sociais que deixam esses rastros em nós nesse processo de nos constituirmos. Taylor (1997) nomeia esta auto constituição de *self*, e nos ensina que ela adquire materialidade dentro deste contexto onde o sujeito se vê inserido de forma compulsória ao nascer. Para o autor, “é a avaliação dessa trajetória que nos habilita a construir a narrativa das escolhas” (TAYLOR, 1997, apud. SILVA, 2006, p. 68). Seria então necessário conhecermos e analisarmos esses padrões históricos e sociais para então optarmos por segui-los ou não, exercendo assim nosso poder de escolha.

Ao trazer para a narrativa o ponto da profissionalização em música, a colaboradora nos provoca a pensar a caracterização que profissionalizar-se exige de quem a ela se propõe. Podemos observar que cada profissão tem características próprias de um coletivo e caberia a cada um “vestir a camisa” desse conjunto. No caso específico da música, pensando de forma mais ampla, o próprio instrumento seria uma “camisa” a se vestir e dentro desta escolha entrariam as características exigidas por cada um deles. Nesse sentido, algumas dessas exigências independem do gênero, mas se referem à técnica do instrumento.

Tomando o conceito de profissionalização em Nóvoa (2007, apud. ABREU, 2011, p. 16), esta se constitui como um processo de ações minúsculas praticadas pelos profissionais em seus contextos. Para o autor, os modelos de profissionalização carregam em si um saber específico. E, para responder às necessidades dos saberes em processo de profissionalização, Delory-Momberger (2008) acredita ser necessário que as instituições formadoras desenvolvam uma concepção global da formação, de forma que, ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito, devam estar os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais e na sua atividade profissional (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 90-91).

Retomando o ingresso de Simone na Escola de Música de Brasília, aos 12 anos de idade, sua narrativa nos convida a refletir sobre o papel do professor e sua condução nesse processo de ligação entre os saberes formais, curriculares, e os saberes subjetivos. O excerto da narrativa a seguir retrata uma delimitação feita por uma de suas professoras sobre quando e como deveria ser iniciado o estudo do piano, seguindo, de certa forma, um modelo como padronização.

Então fui ao bloco de piano e consegui falar com a professora. Ela falou: [...] “Você tem quantos anos?” Eu falei: “tenho 12”. Ela falou: “ih, 12 anos para começar, já está numa idade avançada, mas você tem piano?” Aí eu falei: “não, não tenho”. Ela: “tá, seu pai tem condições de comprar um piano?” [...] Eu sabia que meu pai não tinha condição de comprar piano, mas da mesma forma eu fui. Ela me fez tocar uma escala e falou: “Olha se você tiver condições de comprar um piano eu inscrevo você”. Aí lá fui eu... Na época, assim, as memórias que a gente tem da infância são memórias que envolvem muito questões de emoção, sentimentos, de imagens. Tanto é que quando a gente está recordando, a gente sempre vai lembrar de sensações, de emoções, e na época eu lembro que eu saí muito chateada de lá. Eu saí primeiro me sentido velha... 12 anos de idade. Porque, normalmente, ela falava [...] que começa com 8, com 7... com 12 anos já está... não sei se ela utilizou a palavra “velha”, mas na minha cabeça, eu pensei que era velha para começar a tocar piano. [...] Eu lembro que eu cheguei em casa e falei: “eu fui lá na professora de piano, mas pai, você tem como me dar um piano?” Meu pai falou assim: “minha filha, um piano não posso te dar, mas eu posso te dar um violão” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 22’55”).

A narrativa acima apresenta duas ações de “poda” desta professora perante a vontade de Simone de tocar o piano e que hoje em dia já são mais discutidas nas propostas pedagógicas que levam em conta a subjetividade dos alunos, pensando, por exemplo, qual o propósito daquela pessoa ao estudar aquele instrumento. Nesse sentido, como Simone nos mostra desde o início a forma despreziosa com que entrou na escola, seria mesmo necessário que ela começasse a estudar o piano aos 7 ou 8 anos de idade? Seria essa a idade ideal apenas para pessoas que sonhassem em ser grandes solistas virtuosos? Questões como essas nos fazem repensar nossas práticas pedagógico-musicais na atualidade, não desconsiderando o contexto dessa professora que, há 34 anos, deveria seguir um currículo e diretrizes que na época faziam mais sentido, mas discutindo também a rigidez curricular que o modelo conservatorial de ensino de música introjeta nessas práticas, como a colabora discute mais adiante.

Eu acho que os cursos precisavam de uma grande reforma. Está tudo igual. Eu estudei lá de 95 a 99 e quando eu voltei, 20 anos depois, tinha que ensinar aquilo que eu tinha aprendido. [...] Currículos engessados. Então a gente ainda vai ter que correr atrás disso, dessa geração que está vindo. E com outras habilidades, principalmente habilidades ligadas à composição em *softwares*, e em outro tipo de compor, outro tipo de música. [...] Então a gente precisa ter uma abertura para isso tudo. (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 88’31”).

O segundo ponto trazido pela professora de Simone na infância e que envolve o poder aquisitivo da família para comprar um instrumento poderia ser abordado por esta de forma a oferecer à família algumas opções para que ela pudesse praticar o piano, por exemplo utilizar as salas de estudo da escola em horários vagos, ou até mesmo sugerir a compra de um teclado provisoriamente. Aqui o que nos chama atenção é principalmente o fato de estarmos nos referindo a uma instituição pública de ensino de música e que tem como público alvo realidades socioeconômicas variadas.

Desconstruir o pensamento de que a música erudita pertence a uma camada da sociedade chamada de elite, tem sido para a Simone um exercício de reflexão atual em sua pesquisa e também perante sua própria formação. Ela relata que foi por meio de uma instituição de ensino pública que teve acesso ao violão clássico e ressalta a quantidade de conservatórios estaduais citados por uma de suas entrevistadas em Minas Gerais, reforçando que existe sim, no Brasil, esta possibilidade de acesso sem necessariamente envolver forte investimento financeiro.

Um dos pontos que eu acho interessante que me abordaram também na pesquisa quando eu falei que fazia violão clássico foi que (eu faço doutorado na história) a música clássica é uma música de elite, que é uma música que só quem tem muito dinheiro para fazer. Eu estava justamente escrevendo e trazendo essa história do quê que a gente entende de música de elite, música erudita, música dos ricos, música europeia, e o quanto eu estou contradizendo isso. Eu estou no ponto da pesquisa de que estou justamente contrapondo essa questão. Então a primeira entrevista que eu fiz, ela é de Minas Gerais, e em Minas Gerais a gente tem 12 conservatórios estaduais. A gente tem investimento em música e ensino de música [...], e em Brasília também a gente tem escola de música que é uma escola de referência da escola pública. Então meu acesso à música clássica, meus pais não tinham, [...] nem meu irmão, foi por conta da escola. Ela veio pela instrução formal. [...] Toda a minha formação ali foi na escola pública, foi na escola de música [...] (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 19'37").

Pensando o contexto familiar de Simone como sendo, de um total de quatro filhos, a terceira, com um casal de irmãos mais velhos e uma irmã mais nova, nos interessa refletir sobre os encaminhamentos que os pais tornavam possíveis para os filhos, como ela registra na narrativa: “A minha família sempre me deu muita independência, [...] meu filho fala hoje em dia que minha mãe seria uma feminista atual [...] ela sempre quis as filhas independentes: ‘vai lá se vira, vai lá pergunta, se você quer...’” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 22'20"). Esta postura de incentivo da mãe de Simone toma ainda mais materialidade no momento em que seu pai lhe apresenta uma alternativa para

que ela continuasse na escola, por meio da troca do instrumento. Nesse sentido, o excerto da narrativa abaixo nos sugere que ele, neste momento, se dispôs a fazer o melhor que estivesse ao seu alcance para estimulá-la.

E como meu irmão já tinha um violão... até que meu pai me deu um violão um pouco melhor do que o dos meus irmãos. Eles tinham um Tonante, aquele violão mais básico que tem. Eu sei que meu pai viajou, meu pai viajava muito naquela época, e me trouxe um Di Giorgio (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 24'10").

A aquisição do violão foi o que, de fato, definiu por onde os caminhos de Simone seguiriam musicalmente até os dias de hoje. Nesse interim, ela passou um ano e meio na escola estudando flauta doce, provisoriamente, enquanto aguardava, primeiro o violão e depois uma vaga com algum professor do instrumento. Interessante destacar que sua primeira professora de violão clássico foi a única mulher a lecionar violão na Escola de Música de Brasília durante todos esses anos. Fato bastante significativo, levando em conta o desfecho que a formação de Simone teve, desencadeando em sua atual pesquisa de doutorado sobre professoras de violão.

E aí eu comecei lá. Não foi tão fácil assim. Ainda fui atrás do professor de violão. “Não tem vaga!”. Até que um dia a professora Cida Alvim que é a única professora de violão... Nós tivemos uma professora de violão na escola de música nesse tempo todo. Eu lembro que estava perto da cantina e fui falar com professor coordenador na época. Ele falou: [...] “tá aí tua professora”, [...] eu ainda fiquei na flauta doce durante um tempo com uma outra professora, porque flauta doce também era acessível, também era um instrumento que eu podia comprar, e ainda fiquei um ano e meio. Agora ele falou: “Tá aí tua professora. Vê se não me enche mais”, aí eu fui falar com a Cida. A Cida marcou para mim, a aula, só que eu vou te contar, eu não tinha a mínima ideia do que era violão clássico, nem de longe. Eu achava que ia aprender o Legião Urbana do meu irmão, que era o que meu irmão tocava: Paralamas, Titãs, eram as revistinhas que ele lia na época [...]. Quando ela começou um semestre só de mão direita, IM¹², IM, e depois do polegar e outro semestre começamos a tocar umas peças que também, para mim, eram muito distantes da minha realidade [...]. Hoje em dia eu vejo quanto que a gente como aluno iniciante que não tem uma família com tradição de música, como a gente entra de uma forma muito ingênua no instrumento, sem nem conhecer o que é que vai ser (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 24'30").

Este fragmento da narrativa traz à discussão dois aspectos relevantes para pensarmos: o primeiro deles é a estrutura curricular da Escola de Música de Brasília que,

¹² Exercício de técnica de violão que utiliza apenas os dedos Indicador e Médio para dedilhar com a mão direita.

por se tratar de um centro de educação profissional, não poderia deixar de lado alguns aspectos técnicos na abordagem do instrumento. O ponto em questão não seria o conteúdo, mas de que forma ele é apresentado aos alunos, principalmente no que se refere às crianças. Nesse quesito, a busca por uma aproximação contextual poderia tornar o processo mais fluido.

O segundo aspecto a se discutir é relacionado ao acesso à cultura, à música e às artes em geral, que a colaboradora atribui a algo que viria de tradição familiar, e nessa sua fala, quando diz “uma família com tradição de música”, Simone faz uma referência ao que ela trouxe bem no início de sua entrevista, quando disse não vir de uma família de músicos, como algo que ela julga ser importante, ou talvez um fator que tornaria a formação musical algo mais instintivo e natural, por exemplo como aprender a falar. Mas o que devemos refletir é se só a família é realmente a responsável por fazer com que a música e a cultura sejam algo familiar para os indivíduos. Sabemos que a cultura e o lazer são constitucionalmente assegurados para nós brasileiros¹³, e por esse motivo, caberia a uma estrutura maior, o Estado, facilitar este acesso, o que não temos visto ser feito com tanta efetividade.

O contato que Simone teve com a sistematização do ensino e aprendizagem do violão popular na EMB veio por meio do professor Paulo André Tavares, que, em suas palavras, representa uma das figuras chaves da sua trajetória com o instrumento, como professor e como grande incentivador.

Alguém que falou que o Paulo André estava dando aula de violão popular. Eu o procurei e ele foi sempre super solícito. Foi diferente um pouco até do que eu tive inicialmente... ele todo “vem para cá, vem fazer aula”. Eu tinha 15 anos e fui fazer aula com ele e aí só sei que a postura do violão clássico da perna esquerda ele não tinha... eu botava na perna direita. Na época, o professor que eu estava achou que eu estava mudando muita técnica que a minha mão direita, a pegada dela já estava ficando diferente porque eu estava tocando na perna direita não esquerda. [...] “Dois instrumentos para você está mudando muito essa técnica. Ou um ou outro”. Aí esse professor foi falar com Paulo André. Não falou comigo. [...] Aí o Paulo André, eu nunca esqueço, falou “Simone, o professor tal veio falar comigo... do violão. Acho que você tem que escolher um dos dois”. Eu acabei ficando no violão clássico e também o Paulo André depois foi fazer mestrado, [...] mas eu acho que eu fiquei uns dois anos com ele (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 28’20”).

¹³ Ver artigos 6º e 215º da Constituição Federal Brasileira.

O trecho acima nos convida a refletir o quanto a motivação gera um vínculo entre as pessoas. Ser referência e motivar alguém nos aproxima dessa pessoa, como podemos observar na situação em que o professor de violão clássico não conversou abertamente com a Simone sobre o choque das técnicas no instrumento, mas o professor Paulo André teve este espaço de diálogo com ela para indicar-lhe que, neste momento, seria melhor que ela escolhesse apenas uma das abordagens no violão.

O professor Paulo André ofereceu para Simone mais do que aulas de instrumento, um apoio emocional e um suporte motivacional que a fizeram permanecer no meio musical. Entre outros professores, como o Jaime Ernest Dias que ela também cita como referências, não só como músicos ou educadores, mas como pessoas, estas “figuras-chaves” a proporcionaram um encantamento com a música e com a relação entre o fazer musical e o aprendizado.

Eu acho que tem algumas figuras-chaves no violão ali na escola de música, da minha trajetória: o Paulo André, o Jaime... são pessoas que eu tenho como referência eu não digo necessariamente... são como pessoas. Acho que o que me encantou na música, que me trouxe, me fez permanecer na música, foram essas pessoas que são encantadas por fazer música, gostar de tocar, por gostar de ensinar, por motivar. É diferente de um perfil que a gente vê muito estruturalista que tem que tocar tantas horas, tem que estudar tantas horas, tem que fazer todas as escalas, tem que fazer uma sequência de métodos, se você não chega nesse método... Não. Eles vivem a música [...]. O fazer musical para eles é o que move o aprendizado. Então com o Paulo André não tinha nível, prova para passar ou não passar. Eu não me lembro que ele tenha falado assim: “olha, você não estudou hoje eu vou ali tomar um café e já volto”. Nunca teve isso com ele. Se teve vezes que eu cheguei na aula dele e por acaso não tinha estudado o suficiente, ele passava comigo a música, ele tocava comigo e assim era a aula. E tinha aula que a gente não tocava, tinha outros assuntos. Então eu acho que o que me marcou ali no Paulo André... não é à toa que todo mundo o tem como referência como professor, mas é um professor que não tem os critérios tão... de cobrança, de etapas, de validade. Ele te bota para cima “Vamos lá! Você tem que estudar, quero te ver tocando” essa frase que ele sempre falou “Quero te ver tocando!” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 31’05”).

Sobre ser uma referência para o outro, entendemos com a narrativa de Simone o que outros pesquisadores como Braga (2016), que trabalhou com a História de Vida de Paulo André Tavares, tem a dizer sobre ser uma referência e ter uma visão de alteridade que é atravessada pelo si mesmo como um outro e o outro também como um si que se reconhece, aprende nesta relação. Há também nessa narrativa da colaboradora uma ênfase na relação afetiva construída na alteridade. Trata-se de um “carinho público em

que o professor direciona o carinho para a condição do aluno aprender. É uma afetividade que dá condições de facilitar a tarefa de ensinar música” (ABREU, 2011, p. 115).

Sigo nessa linha de pensamento entendendo que o empoderamento é construído na alteridade. Oras, ninguém se empodera ensimesmada, mas na relação com o outro que é construída com afeto e conhecimento. Nesse sentido, observando a relação de Simone com o professor Paulo André, percebemos um entrelaçamento entre referência e incentivo que motiva e move este empoderamento.

E nesse meio foi que o Paulo André virou para mim falou assim “Simone você não quer entrar na orquestra?”. O Paulo André sempre foi uma pessoa que sempre motivou muito: “Eu quero te ver tocar! Simone, tem que tocar! Tem que arranjar lugar para tocar!”. Então ele falou: “Vai pra orquestra”. Na época a orquestra estava indo para Barreiras, na Bahia. [...] E ele falou: “Olha, mas a orquestra está indo pra Barreiras. Faz assim, quando eles voltarem, você procura a gente”. Foi isso. E acabei entrando na orquestra de violões por conta do Paulo André (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 30’28”).

Simone relata que foi muito bem recebida na orquestra de violões, mesmo quando relatou alguns conflitos ou desconfortos que surgiram não só por ser, por muito tempo, a única mulher no grupo, mas também por ser mais nova que a maioria dos integrantes. Alguns desses desconfortos referem-se às brincadeiras ou alguma forma mais descontraída pelas quais os integrantes tentavam criar vínculos com ela, e também devido à logística de separação de camarins e quartos de hotel que, segundo ela, por ser a única que ficava sozinha, sentia-se deslocada do grupo. Porém estas situações, ao invés de afastá-la, acabaram culminando em uma relação familiar, como ela mesma relata em seguida: “a orquestra de violões é algo muito especial[...], até mais do que isso: é uma família mesmo. A gente se organiza” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 36’35”).

Na época eu tinha, acho que 16 anos quando entrei na orquestra de violões. No primeiro momento estranhei muito, porque eu tenho um amigo que [...] ele falava que tentava fazer as piadas e brincava, brincadeiras de todos os tipos e eu ficava muito séria. Com o tempo eu fui acostumando com isso. A maioria deles é, em média, de 7 a 10 anos mais velho que eu. Na época eu tinha 16, então o pessoal estava com 26, 20 e poucos anos, mas nesse ponto, sempre muito bem recebida por eles. Acho que o Paulo André também fez isso. Depois eu conheci o Jaime na orquestra. Eu acho que eu não tinha convívio com o Jaime antes (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 34’06”).

As citações sobre o professor Jaime Ernest Dias emergem na narrativa da colaboradora em momentos que envolvem memórias afetivas da escola de música e da

orquestra de violões, como as relacionadas ao professor Paulo André Tavares. Estas duas figuras representam, nesse percurso, um acolhimento que se relaciona com o papel da música que está além do instrumento, mas se refere a ela como um agente de socialização, levando em conta que o fazer musical tem um propósito e um contexto intrinsecamente coletivo, tema melhor abordado no próximo tópico sobre os aspectos socioculturais da música.

Quebrando um pouco a cronologia dos fatos, como consequência da organização analítica por eixos temáticos, encerro este tópico trazendo uma experiência de Simone como universitária que, em decorrência de uma tendinite, precisou ressignificar seu olhar sobre a relação entre instrumentista e instrumento, trazendo ao foco temas bastante importantes para a saúde do músico que são a fisiologia e a ergonomia relacionada ao instrumento.

Interessante salientar que este mesmo episódio de tendinite, por impossibilitá-la de tocar temporariamente, fez com que ela investisse em fazer o mestrado, fato que ela destaca ter sido um “divisor de águas” no encadeamento de seu pensamento crítico, primeiro sobre a aprendizagem de músicos populares e posteriormente em questões que envolvem gênero e música (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 55’40”).

Ao entrar na UnB, [...] enquanto fazia a licenciatura ia fazendo as matérias do bacharelado. Eu tive uma tendinite muito forte, muito séria, que eu precisei parar. É outro aspecto que eu estou trabalhando muito... Uma parte do capítulo que eu estou fazendo é a questão da fisiologia, trabalhando a ergonomia do músico. [...] O Professor Grilo, foi ele que me indicou. Ele falou [...] “Simone, vamos fazer um violão com uma escala menor para sua mão”, não só a escala é menor, mas tanto na largura quanto no comprimento e realmente... aí eu fui conseguir fazer um instrumento por luthier e ele fez o meu violão atual. [...] É outra história. Isso independe do gênero. Mas a gente precisa pensar na fisiologia ao ensinar um instrumento. Você vê se um instrumentista, seja homem, seja mulher, que tenha uma mão menor quais tipos de peças... Interessante isso, porque conversando com uma cantora ela falou que não é todo tipo de música que todo cantor canta. Ele vai pegar determinado repertório que vai trabalhar determinada tessitura [...] (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 50’15”).

A consciência corporal dos músicos deve ser iniciada muito cedo, seja na ergonomia relacionada ao instrumento, levando em consideração a postura exigida para a execução, o tamanho da mão e dedos, entre outros detalhes. No caso dos cantores, no entendimento da voz como instrumento, temos a tessitura, a extensão vocal, em que cada

um entende seus limites. Nesse sentido, Simone como professora instrumentista traz uma reflexão importante.

Este tema da ergonomia e da escolha de repertório surge na narrativa de Simone com uma discussão inicial sobre o fato de poucas mulheres seguirem a carreira de violonistas, mas que se desenvolve em outras questões que, como ela mesma ressalta, independem do gênero, mas à fisiologia de cada músico. No caso, ter mãos pequenas é uma condição comum, mas não exclusiva às mulheres.

então eu acredito que algumas questões que a gente atribui ao gênero, [...] que tem poucas mulheres... é uma hipótese que eu estou levantando, que eu estou tentando escrever sobre isso, ela vai além do gênero ela vai de umas questões de estudo mais aprofundado fisiológicos mesmo. [...] se a gente tivesse no violão mais estudos que pudessem analisar repertórios assim como o cantor fala “essa determinada peça não vou cantar”. Eu acho que não é toda a peça que dá para qualquer um tocar. Ainda faltam estudos mais aprofundados técnicos nesse sentido, e isso independe de homens e mulheres (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 52’37”).

Interessante observar no discurso de Simone o quanto a pesquisa é algo que lhe move, que instiga, e está também ligada à sua concepção de empoderamento. Ao discutir os temas abordados nesta entrevista ela traz pistas de caminhos a seguir como pesquisadora ou que julga importante que sejam deixados em seu trabalho como sugestões de trabalhos futuros acerca deste tema. É perceptível que ela sabe analisar o que de fato pode ser atribuído a questões de gênero ou não. Isso exemplifica uma concepção do empoderamento feminino centrado no saber, no sujeito epistêmico que sabe teorizar sobre a experiência e os conhecimentos acumulados.

6.2 Música, gênero e aspectos socioculturais

A narrativa de Simone nos convida a refletir sobre incentivo e motivação que emergem das nossas relações sociais. Ao relatar sua iniciação musical e sua relação familiar, a colaboradora exemplifica o incentivo que recebeu dos pais para ingressar na escola de música e também de seus professores no decorrer do processo formativo. Já a motivação, Simone traz como algo que a fez permanecer, como uma reflexão de “cheguei até aqui e agora o que me motiva a ficar? O que me prende?”, e nessa linha de pensamento ela traz o ambiente musical e as próprias relações sociais como um combustível.

Então eu não tinha intenção, mas estava lá, estava estudando música, e eu vou ser bem sincera, o principal foi o ambiente musical da escola, os amigos, as pessoas que a gente convivia, é o que me motivou, eu acho, que fez com que eu permanecesse. Eu permaneci na escola de 1989 a 1999 como aluna e em 1999 eu entrei como professora e saí em 2009. Então foram 20 anos de Escola de Música, 10 anos com aluna e 10 anos como professora. O que motivou muito nessa época toda foram as amizades, foi o vínculo que eu mantive ali, porque era muito bom estar na escola, desde pequena, era muito bom. Eu conto essas histórias pros meus filhos até hoje. Porque mais do que estar fazendo aula de instrumento era estar na escola, estar com os amigos, estar com aquela convivência musical, na época tinham os concertos... só que nessa época a questão de gênero, de ser a única mulher, eu não tinha a percepção de nada disso (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 26'16").

A relação afetiva de Simone com a Escola de Música de Brasília se faz clara nesta passagem, quando ela destaca algo vivido ali que vai além do tocar um instrumento musical, mas que se relaciona com os vínculos, experiências e até o tempo dedicado a este espaço tão significativo para ela. Nesse aspecto, Gaulke (2013) nos convida a pensar sobre a atuação de professores que, valorizando o vínculo com os alunos, busca construir uma “relação professor-aluno-conhecimento”, deixando de lado a ideia de desenvolver a atividade pedagógica “para” o aluno, mas pensando em construir esse conhecimento “com” este aluno, possibilitando “que ele construa vínculos também com o conhecimento” (GAULKE, 2013, p. 03).

Neste momento da narrativa, surge também uma questão importante que reforça o que foi destacado por Thanise Silva em sua entrevista, sobre as questões de gênero em música não serem tema relevante na infância, enquanto eram estudantes, aparecendo a partir do momento em que elas passaram a posicionar-se como profissionais da música e, daí em diante, ressignificaram suas relações com o ambiente onde se faz música e as pessoas que ali se encontram.

Ao revisitar memórias desta época, Simone que hoje estuda as questões de gênero e música, tem clareza de que com os avanços de estudos e pautas contemporâneas é possível olhar para o passado e problematizá-lo com os olhos de quem vê hoje um caminho não romantizado ou ingênuo, mas de um “sujeito epistêmico” capaz de teorizar sobre a experiência a partir da aquisição de novos conhecimentos. Este sujeito epistêmico que se forma com aquilo que aprende também se torna autônomo e empoderado pelos valores e atitudes que hoje são tão caros ao universo feminino. Trata-se de ocupar um lugar antes não pensado, mas que a coloca em movimento em um mundo que requer de

si uma biografização, ou para usar os termos de Delory-Momberger (2012, p. 538), um lugar constitutivo de sua “gestão biográfica”.

Seguindo os relatos sobre sua trajetória formativa e profissional, Simone destaca que o incentivo recebido por seu pai durante sua formação musical, encontra barreiras justamente quando ela começa a pôr em prática os conselhos do professor Paulo André que lhe sugeriu que ela deveria buscar lugares para tocar, saindo do ambiente institucional e partindo para outros lugares onde a música está presente. Com esta movimentação, a colaboradora se depara com outras questões sociais e culturais relacionadas ao gênero e música, que, como ela própria reforça: “eu acho que a questão do gênero não é o fator definidor de ter poucas mulheres na música. Não é pela música, mas pelos fatores sociais e culturais que tem por trás disso” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 54’45”). Pensando a sua trajetória com a música até este momento e movimentando-se em direção à profissionalização, ela percebe que os desafios que até então se referiam mais à técnica, às roupas e à postura no instrumento, agora passam a englobar também o contexto onde e como se faz música: ensaios, eventos, companhias, deslocamentos, viagens e tantos outros detalhes a se pensar.

Meu pai nunca proibiu, pelo contrário, sempre falou: “Quer ir para escola de música? Vai!”. Teve um episódio especificamente que a gente foi tocar em uma embaixada [...]. Acho que foi uma das primeiras apresentações. Estava marcado às 22 horas para tocar. Só que naquela época não tinha celular, não tinha nada. Eu ia com um amigo que morava no Guará. Ele passava lá na minha casa, me pegava e levava. Eu só sei que deu 22 horas, deu 23 horas, meia-noite, e outros grupos tocando. Era como se fosse um recital com várias pessoas tocando e nada da orquestra tocar. Eu falei “Meu pai vai... não, vai ficar complicado”. Só sei que tocamos. Terminamos de tocar duas da manhã e aí tinha uma rodada de um coquetel de whisky à vontade para todo mundo, cerveja, tudo mais. Eu cheguei para o Gustavo [...] e falei “Gugu, me leva em casa” e ele “Ah não Simon, (ele me chama de Simon) agora que vai começar o bom!”, eu falei “Putz, hoje... hoje...” Enfim, só sei que eu sentei na calçada do lado de fora e comecei a chorar. Eu não podia ligar para o meu pai, meu pai não sabia onde eu estava nem podia ir lá buscar. E aí chegou um outro colega que era mais velho, o Beto, virou para mim e falou “Simone o que que foi?” e eu falei “Eu tenho que chegar em casa”. “Não, eu te levo em casa”. [...] Cheguei em casa e meu pai bravíssimo, devia ser umas quatro da manhã, eu tinha 16, 17 anos. Meu pai virou para mim e falou: “Olha eu quero uma filha que trabalhe de dia e durma à noite”. Eu sei que ele usou um outro termo, falou “Eu quero uma profissão decente”. Acho que foi a palavra que eu gravei. “Eu quero uma filha de profissão decente. Que trabalhe de dia e durma à noite”. Eu sei que aquilo marcou tanto para mim. (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 43’59”).

A resolução desse conflito com o pai exigiu persistência e paciência de Simone para que algo trouxesse ao seu pai uma sensação de confiança, não por ela, mas pelo meio que agora ela frequentaria, e isso ocorreu quando a colaboradora iniciou um namoro. Dessa forma o cuidado com ela, dedicado pelo pai, poderia ser exercido por uma outra pessoa de sua confiança, como ela relata: “era complicado [...] com o tempo meu pai foi acostumando e logo depois eu comecei a namorar e ficou mais fácil porque meu ex-marido me levava”. Esses relatos datam da década de 1990, e, após concluí-los, a entrevistada destacou que acredita que atualmente a comunicação constante das famílias por meio dos celulares possam diminuir esses dilemas entre pais e filhas (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 46’30”).

Em contraposição a essas dificuldades enfrentadas por Simone para exercer a profissão de instrumentista por ter que “tocar na noite”, a sua iniciação no professorado foi algo bastante tranquilo. Este contexto nos leva à reflexão sobre o motivo pelo qual a carreira de magistério ser um espaço, há muito, ocupado por mulheres. Esta predominância feminina ocorreu principalmente a partir da criação das Escolas Normais no final do século XIX que facilitou o acesso das mulheres à educação e conseqüentemente à profissão docente, como nos ensina Louro (2017) que disserta sobre o pensamento corrente na época que classificava as mulheres como exímias professoras porque elas “tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que [...] eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2017, p. 450). Esta corrente de pensamento reflete ainda hoje na prática pedagógica, onde se vê o ensino inicial das crianças sendo nomeado de maternal.

Eu fiz então... segui na música, fiz o vestibular para música [...]. Eu tenho prazer de tocar e tenho prazer de ensinar... então [o magistério] é uma das coisas que eu coloquei ali também. Eu fazia alongamento no clube dos previdenciários. Eu saía da escola de música e ia com o meu violãozinho lá para o “previdenciários”, e um senhor disse “Você toca violão? Você dá aula de violão?”. Aí eu fiquei na dúvida se respondia se sim ou se não, e ele: “Porque eu tenho uma filha, ela tem 10 anos, e ela queria ter aula. Você não quer dar aula pra ela?”. Na hora eu pensei, “Minha irmã já dá aula particular de física, de química”. Eu falei: “Olha, um dinheirinho a mais né? Dou!”. Aí eu comecei dar aula com uns 15 anos e dei aula particular até pouco tempo atrás. E nesses casos aí eu vejo diferença. Tem pais que querem professoras mulheres para entrar na casa deles, para dar aula para filha. Eu acho que eu cheguei a dar aula uns três, quatro anos para Carol, lá na casa dela. Então tem alguns pais que pedem “Eu queria uma professora mulher para minha filha”. Eu acho que tem um pouco dessa preocupação sim. Mas isso que eu

estou te falando não é uma questão do instrumento, é uma questão que está imersa nessa cultura da sociedade que a gente vive (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 42'00", acréscimos meus).

Simone não relata nenhuma resistência de sua família ao fato dela começar a ensinar violão, até porque sua irmã mais velha já exercia essa prática. O que nos chama atenção nesse trecho da narrativa é também o fato dela ser abordada como professora, por ser mulher, mesmo o pai da criança não conhecendo seu trabalho, pois para ele, provavelmente, abrir as portas de casa para alguém ensinar sua filha seria algo que o preocuparia caso fosse um homem. Essas situações não se restringem às relações paternas, mas se estendem também às matrimoniais como ela exemplifica: “teve caso de colegas que, uma delas era cantora, e o marido não gostava que o violonista fosse na casa dela se ele não estivesse lá” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 55'00”).

Nesses casos, são várias as possibilidades de motivação pra este tipo de postura masculina perante as mulheres e meninas, desde os cuidados, aos ciúmes, valendo nesses exemplos a máxima “cada caso é um caso”, mas não diminuindo a problemática que é refletir sobre como portam-se os homens a sós com mulheres para que chegássemos nesse tipo de situação de precaução paterna e matrimonial. Esta é uma questão que não ousou discutir neste trabalho, principalmente para evitar generalizações, mas deixo aqui uma citação bastante utilizada nas redes sociais em casos de assédios que “nem todos os homens, mas sempre um homem”. Citação cabível nos protestos e reivindicações relacionadas principalmente aos casos de assédio sexual e feminicídio, uma vez que há outros tipos de assédios que muitas vezes são velados, sutis e praticados também por mulheres igualmente, como o assédio moral, *stalking* e *bullying*, por exemplo.

Questões estruturais como as discutidas acima são uma percepção mais ampla das relações entre o masculino e feminino, pensando a nossa sociedade e cultura de forma macro e que acabam chegando até nós, como integrantes dessa sociedade, mas refletindo de forma única, a depender das percepções subjetivas de cada um(a). Ao colocar uma lupa neste assunto e pesquisar, por meio de entrevistas, esse tema pode nos surpreender, como aconteceu com Simone nas suas entrevistas do doutorado ao focar, no campo da música, a experiência social das violonistas.

Uma das coisas que eu pensei e fui revendo na pesquisa: as minhas entrevistadas [...], a maioria delas não vê gênero e música, não vê assim. Vai mudar um pouquinho por idade, mas a maioria delas fala: “Música não tem tanto isso. É importante na música o que toca, quanto toca”. [...] Eu fui às entrevistas em 2019 com toda aquela militância feminista,

crente que eu iria escutar que [...] elas sofreram discriminação. Quando eu saio da primeira casa que ela fala: “Não, olha, eu sempre fui muito bem recebida pelos músicos [...], eles me trataram sempre muito bem”. Aí eu saí, nada do que eu procurava encontrei. Eu fui na outra que também falou a mesma coisa. E eu pude rever algumas questões. Eu acho que a música tem aspectos que vão ter uma base comum que eu acho que... todas nós somos mulheres, tem a questão do fisiológico, do biológico, [...] questão social, você falou muito disso, da questão da cultura que a gente vive, da sociedade [...]. Ninguém tem esse caráter individual. Então a gente tá imerso numa cultura que todas as mulheres vão dizer, dentro daquela pirâmide que a gente sabe de privilégios e hierarquias... A gente tá dentro desse contexto social e histórico cultural independentemente da profissão [...], no entanto há algo que eu ainda estou escrevendo, ainda estou pensando muito, mas de alguma maneira fora do caráter talvez institucional e tudo mais, eu acho que há uma abertura maior, não vou falar nas artes em geral, vou falar da minha trajetória [na música] a gente tem um espaço diferenciado dentro das artes. Talvez em outras profissões a gente não seja tão bem recebida ou tenha que enfrentar maiores desafios mas eu acho que pela arte trabalhar com emoções... as pessoas que trabalham com música, ou pelo menos com as pessoas do meu convívio, as pessoas têm uma sensibilidade diferente (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 37'00”, acréscimos meus).

O fragmento da narrativa acima nos exemplifica a riqueza e a surpresa que pode ser trabalhar dentro da pesquisa qualitativa, com uma metodologia que traz como foco o sujeito, em sua subjetividade, nos lembrando que devemos entrar nessa empreitada de forma neutra, nos desprendendo de nossas crenças, e nos reinventando também como pesquisadoras. Nesse sentido, quando Simone diz “nada do que eu procurava encontrei [...] e aí eu pude rever algumas questões”, ela sugere uma ressignificação de concepções prévias por meio da pesquisa. Também, podemos inferir que suas memórias-lembranças, das experiências formativas são refiguradas por ela como diria Passeggi (2021), como um sujeito autobiográfico, que ao fazer narrativas e registros delas com reflexões, Simone mostra uma narrativa de formação ao teorizar sobre o passado e autobiografar o relato. Seguindo com a iluminação teórica desta pesquisa, ousou concluir que o empoderamento que aqui aparece implícito se revela por esse sujeito autobiográfico por mim descrito. Empoderar-se é, pois, saber-poder mudar suas concepções na reflexividade narrativa.

Esta surpresa se aplica neste trabalho, de forma muito similar, em dois momentos. O primeiro deles quando a questioneei sobre ela ter enfrentado algum desafio por ser uma mulher na posição de professora de curso técnico profissionalizante na EMB ou de nível superior, na graduação em música da UnB, e ela respondeu que não, e que sempre se sentiu muito em casa nesses dois lugares que foram parte de sua formação. O segundo ao relatar que, de acordo com suas vivências, ela percebe que nós mulheres temos “um

espaço diferenciado dentro das artes”, fato que ela relaciona com a sensibilidade das pessoas envolvidas. Refletindo essas vivências, foco desta pesquisa, percebemos que, no caso de Simone, a problemática de gênero não se refere a ser mal recebida entre os pares, mas sobre ingressar e se manter neste meio, como ela relata: “Eu tive poucas amigas que estudaram violão na época comigo. Todas elas desistiram. Eu cheguei a fazer o recital final, cheguei a terminar, mas nenhuma delas na época terminou” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 28’00”). Entendo aqui que o empoderamento, neste caso, relaciona-se também ao foco e à persistência no que ela se propunha a fazer.

Discutindo, mais à frente, sobre a formação e prática das mulheres violonistas no ensino superior, a colaboradora traz alguns dados de sua pesquisa que endossam a ideia de que este espaço ainda precisa de mais atuação feminina.

Eu ainda vou buscar, porque eu acho que a gente conhece pouco. Eu falo porque o meu núcleo muitas vezes é Escola de Música e UnB, então com as pesquisas a gente sai um pouco desse quadradinho e vê outras histórias. Eu acho importante conhecer essas outras histórias, tem muita gente tocando. Então depois de sair dessa [pesquisa] aqui, eu quero buscar outras histórias [...]. Você falou do ensino superior que é o meu recorte do trabalho. No ensino superior a gente tem poucas [professoras] mesmo. Só para você ter ideia, atualmente eu acho que a gente vai ter só umas três, quatro mulheres. Tem quase 100 professores dando aula de violão no ensino Superior no Brasil todo, misturando um pouco a licenciatura e o bacharelado. [...] [E pensando na formação dessas professoras] você sabia que nunca se formou nenhuma mulher em bacharelado em violão na UnB? (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 91’00”, acréscimos meus).

A constatação de uma desproporcionalidade entre homens e mulheres no ensino e prática do violão clássico é algo que inquieta Simone a ponto deste tema ser o foco de investigação em seu doutorado. Esta inquietação, que parte de suas vivências e experiências no meio educacional, se reconfigura em uma visão que hoje, na posição de pesquisadora, traz maior clareza sobre questões que na empiria a incomodava, mas que hoje, como sujeito epistêmico, ao teorizar e refletir sobre o conhecimento acumulado, a posiciona de uma forma que abre horizontes de possibilidades que um sujeito empoderado com a pesquisa possa ter. Dito de outra forma, empoderamento é também saber quando mudar de perspectiva, passar a enxergar coisas que antes eram obscuras ou tidas como experiências nem sempre formativas. Como cita o escritor José Saramago na epígrafe do livro *Ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”¹⁴.

¹⁴ Citação extraída do Livro dos Conselhos de El-Rei D. Duarte, 1928.

Partindo desta percepção, ao analisar as narrativas de Simone sobre suas entrevistadas, nota-se o olhar de pesquisadora que se afasta de seu objeto para melhor avaliá-lo, nesta balança onde o empirismo e a teoria se equilibram ao levantar hipóteses cuidadosas sobre os temas abordados.

As mulheres que eu entrevistei, [...] todas elas tiveram aulas com professores homens. O Turibio Santos formou muitas mulheres. As mulheres que têm no Rio de Janeiro passaram por ele, e todas elas falaram super bem dele. Henrique Pinto foi outro que também recepcionou Cristina Tourinho. [...] Então eu vejo que a gente não pode botar todos os professores, todos os homens violonistas dentro de uma mesma... eles vivem no mesmo contexto cultural e tudo mais, mas há pessoas diferenciadas [...]. Há pluralidade de profissionais de ambos os sexos. Assim como não basta ser mulher para você falar que ela está defendendo os direitos das mulheres e também contribuindo, não basta ser homem também. Então eu, particularmente, tenho como referência esses dois professores. [...] Eu não via neles, na hora de aula, diferença por conta de ser mulher ou homem (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 41'00”).

A representação significativa que a colaboradora traz desses professores homens que permearam sua formação e de suas entrevistadas, tem como cerne, além da afetividade envolvida, o fato desse papel de “agente formador”, nos percursos acadêmicos delas, ter sido representado majoritariamente pela figura masculina. Simone expressa importância quando diz que “o perfil desse professor homem é muito significativo para que mais mulheres possam se sentir à vontade de aprender e não ter a barreira da questão de gênero... que tem! Não é que não tenha, tem! [...] Mas é difícil generalizar e falar que são com todos” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 65'32”).

Essa barreira de gênero que a colaboradora afirma existir, relaciona-se ao fato de poucas professoras atuarem nesse contexto mesmo depois de tantas gerações. Nesse sentido, Simone levanta algumas hipóteses plausíveis, como por exemplo o impacto que a maternidade pode trazer à vida acadêmica e profissional dessas professoras e instrumentistas.

Mãe de dois filhos, Simone traz em sua narrativa alguns relatos referentes à maternidade em concomitância com sua formação acadêmica, quando citou, por exemplo, a oportunidade que ela teria de fazer o doutorado com a autora Lucy Green nos Estados Unidos.

Eu cheguei a mandar uma carta pra Lucy Green, mandando um projeto. Ela respondeu de forma super positiva, falou assim: “complementa isso, isso, isso, isso”. Eu acho que na época [...] tinham umas três pessoas

fazendo doutorado com ela. Em 2008 ela veio à UFMG para aprovação da obrigatoriedade da música nas escolas... Eu fiquei grávida do segundo filho e na época não tive o apoio do companheiro. O que eu ia fazer quatro anos lá fora? Absurdo eu ter que largar a minha vida pra poder ir (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 61'00”).

O apoio que a colaboradora se refere seria a disposição do companheiro de ir junto com ela para a Inglaterra, dando o suporte necessário com os filhos para que ela pudesse desenvolver sua pesquisa.

Simone discute ainda algumas limitações que a chegada de um filho pode oferecer às atividades de uma profissional da música, fazendo uma transversalidade com temas como feminismo e a alta produtividade que o sistema capitalista evoca, independentemente se a mulher tem filhos ou não. Todas essas reflexões são abordadas sempre de forma ponderada, levantando hipóteses e questionamentos que, como ela mesma reforça, trazem a sensação de que “quanto mais a gente estuda, menos a gente acha que sabe”.

E vem questão de maternidade e outra série de questões que são muito específicas [...]. Vem a idade e como fazer a gestão da família [...], como que nesse projeto de família, de filhos, a gente ainda trabalha realmente num diferencial. Falo da minha experiência em relação aos pais que também são músicos. Então o pai sai para tocar, se tiver que tocar de segunda a sexta, ele sai à noite [...]. Ele conta que [a criança] vai ficar com alguém e a mãe não. [...] Com raras exceções. Mas então a questão dos filhos [...] é uma opção. Acho que é muito importante falar. Eu também fui com uma ideia muito fechada, muito feminista, naquela luta, e algumas entrevistadas falaram “eu escolhi ser mãe, é uma parte da minha vida”. Inclusive ela vai muito dessa ideia capitalista, produtivista, que a gente tem que estar sempre trabalhando, se matando de trabalhar. Se a gente for estudar mais a fundo o feminismo e todas suas vertentes, tem uma que também vai criticar muito o capitalismo, sobre essa alta produtividade de você não poder descansar não poder ter uma vida pessoal, você tenta se igualar aos homens... daí vem a grande crítica ao feminismo que eu concordo: [...] a ideia de se igualar aos homens. Não é a ideia da gente... não! A gente, cada um, cada ser é individual. Ele vai ter as suas escolhas pela pluralidade [...]. Essas professoras que me falaram “eu quis ter filho, eu preferi ter filho, eu quis e gosto de filho”, logicamente enfrentaram todas as dificuldades [...], mas é uma questão de escolha. E tem aquelas que escolhem não ter e também está tudo ótimo, está tudo bem. O grande problema de a gente ter qualquer bandeira é a gente ter um caráter único, fechado. Um caráter que seja igual para todo mundo. “Então ninguém vai ter filho agora todas as mulheres vão fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado, vamos escrever mil artigos, mil livros”. Gente, tem aquelas que não vão querer. E elas também merecem um determinado espaço dentro do que elas buscam [...]. Por estar fazendo o doutorado, muitas reflexões estão incompletas para mim também. Te falei que quanto mais a gente estuda menos a gente acha

que sabe. (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 67'43", acréscimo meu).

A colaboradora relata no trecho acima um detalhe muito importante na nossa constituição como sujeitos que é o projeto que fazemos para nossa vida por meio de planos e escolhas. Incluído neste projeto de vida, encontram-se outros projetos, como o profissional e o de família, citado por ela. A escolha de ter ou não filhos surge como um divisor de águas na vida feminina e que, muitas vezes muda por completo o curso desses outros planejamentos. É uma escolha, mas o que Simone discute é como poderíamos minimizar o desvio de rota, acadêmico ou profissional, por exemplo, destas mães que, por ventura, queiram seguir tais caminhos, não perdendo de vista o caráter único em que cada sujeito delineia seu projeto de vida.

Eu tenho dezenas de livros sobre história das mulheres, feministas e tudo mais. São tantas contradições, mas eu acho que você tocou num ponto importantíssimo. As mulheres lá da primeira geração que queriam igualdade, [...] não é questão de igualdade estar no mesmo pé, fazendo as mesmas coisas. Porque uma criança ela precisa de atenção, cuidado, ela precisa, como você falou, do corpo da mãe. Isso não vai mudar [...]. O que a gente precisa mudar é essa ideia geral social de que tem que estar todo mundo cumprindo o mesmo ponto. [...] Um dos sonhos que eu tenho e ainda vou buscar, eu acho que tem que ter prazos diferentes na universidade. [...] 2 anos é muito pouco pro mestrado, 4 para doutorado. É muito pouco. Ter uma flexibilidade maior, a gente ter creche, a gente ter uma série de coisas que dê melhores condições para quem é mãe poder ser mãe e poder estudar, sem essa cobrança absurda que muitas vezes a instituição tem [...]. E dar esse tempo, se é possível, a mãe ficar tanto tempo [afastada] e depois ela retornar, não é vitimização não e nem querer que possa fazer o mesmo tanto que a outra que tem o dia todo para investir (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 72'20").

A reflexão de Simone relacionada aos prazos estabelecidos pelas universidades trabalha no âmbito das políticas públicas que, assim como a licença maternidade, as cotas entre outras, partem da compreensão de que grupos de pessoas em realidades sociais, econômicas e culturais diferentes requerem medidas que garantam seus direitos constitucionalmente previstos, como por exemplo o acesso à educação.

Pensando a educação musical numa perspectiva moral, política e social, Bowman (2005) nos convida a refletir que esta área “não trata somente sobre música, mas sobre alunos, professores e ‘tipos de sociedades que juntos esperamos construir’” (BOWMAN, 2005, apud. VIEIRA, 2017, p. 44). Nesse sentido, cabe a nós, enquanto educadores(as) musicais em constante formação

Refletir sobre que tipo de professores de música estamos nos tornando, e se estamos compreendendo as necessidades dos contextos sociais e individuais, isto é, das pluralidades e singularidades que constituem os sujeitos, nos levam a construir uma Educação Musical com mais igualdade e justiça social. (VIEIRA, 2017, p. 44-45).

Ao transversalizar a perspectiva de projetos de vida com as teorias da pesquisa com abordagem biográfica focada a formação do sujeito, a autora Marie-Christine Josso nos ensina sobre a utilização de diversas abordagens biográficas “para acompanhar, orientar, suscitar e facilitar projetos de pessoas à procura de uma orientação ou de uma reorientação profissional, de mulheres que desejavam voltar a trabalhar depois de um tempo destinado a acompanhar a educação dos filhos, etc.” (JOSSO, 2004, p. 19-20).

Na prática, Simone conta que o trabalho com histórias de vida gerou um acesso à sua própria trajetória, quando ela se identifica com situações vividas por suas entrevistadas como ela relata: “o bom da história de trajetórias de vida é que diminui um pouco essa estrada meio solitária. Para mim foi assim. Então quando eu fui à casa delas, [...] fui bem recepcionada e muito das histórias delas eu também me via” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 80’00”).

Repensar o vivido por meio da escuta da palavra do outro, na percepção de que muitas pessoas vivem algo semelhante, e converter esse conhecimento biográfico na promessa de tornar-se um sujeito agente, que Simone define como um “sonho” de investir em propostas de adaptações nos prazos para que as mães possam executar suas pesquisas acadêmicas, pode ser pensado como um legado social que seu trabalho traz e que pode se multiplicar por meio dessas outras possíveis pesquisas.

Ao discutir produções acadêmicas, não só feitas por mulheres, mas também sobre mulheres, ou sobre as consideradas minorias em geral, Simone destaca a importância de registrar as histórias de conquistas dessas pessoas, tirando o foco principal de suas lutas. Neste momento a colaboradora traz o termo empoderamento em sua narrativa, sem fazer uma conceituação explícita, mas deixando pistas do seu entendimento sobre este termo.

O Stuart Hall trabalha, num livro que eu estava falando - ao mesmo tempo que a gente trabalha com a Michelle Perrot, com todas essas mulheres que trazem uma perspectiva muito negacionista das mulheres - ele traz como que a gente poderia reverter essa ideia, ou seja, ele escreveu o que você falou dos protagonismos. Falam de empoderamento, como a história do racismo [...] que ao invés de ficar falando do homem negro, da mulher negra escravizada, você vai trazer as rainhas e os reis, [...] homens que tem o seu poder, tem empoderamento. Então a gente tratar histórias positivas. Eu acho isso

muito legal, muito importante (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 82'00").

O que Simone traz nesse excerto da narrativa, muito se assemelha com o que compreendemos por representatividade. A exemplo da indústria cinematográfica, pouco faz pela igualdade racial aqueles que destinam aos negros apenas papéis de pessoas subservientes, ou à equidade de gênero ilustrar mulheres em situações hierarquicamente inferiores. O intuito do protagonismo neste caso é, além do registro destas pessoas nestes papéis, disseminar a ideia de que é possível desbancar o estrutural, e o primeiro passo é nos sentirmos capazes.

Sobre este tema, a consagrada atriz Viola Davis, vencedora de um Óscar, um Emmy Award e dois Tony Awards, em entrevista à apresentadora brasileira Maju Coutinho sobre seu mais recente filme, lançado em 2022, “A Mulher Rei”, ao ser questionada sobre a importância da representatividade da mulher negra neste contexto cinematográfico, nos conta que “é muito difícil viver acreditando que você não vale nada, que você não merece ser amada, que você não pertence. E quando você vê essas imagens de excelência e beleza, isso te dá uma sensação de que você importa. Que você pode fazer qualquer coisa” (DAVIS, 2022, 7'50")¹⁵.

6.3 Formações e gerações

A narrativa de Simone, em muitos momentos, apresenta uma abordagem transgeracional muito forte que se justifica pelo fato de estar desenvolvendo sua pesquisa de doutorado no departamento de História com um tema que aborda uma geração de violonistas anterior a sua e, ao mesmo tempo, sempre ter tido contato com gerações posteriores em sua atuação docente, tanto no curso técnico, como na graduação.

A ideia que a colaboradora nos apresenta nesta relação entre gerações é que a luta e as conquistas nestas questões de gênero são cumulativas e, assim como acontecem nas pesquisas, utilizando uma metáfora, há um momento em que se precisa passar o bastão para que outras equipes, ou gerações, possam seguir pelos interesses coletivos.

Então você falou tanto dessa questão do empoderamento e tudo mais, eu acho que essa nova geração... você e a Thanise fazem parte de uma geração posterior à minha. Vocês já têm uma consciência de si, consciência do lugar que a mulher ocupa na música, até consciência dos

¹⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/09/18/viola-davis-fala-sobre-a-mulher-rei-no-fantastico-o-brasil-e-os-portugueses-sao-uma-parte-importante-do-filme.ghtml> Acesso em 07/12/2022.

problemas, das dificuldades e das barreiras. Das minhas dez, doze entrevistadas acabei ficando com quatro que são de uma primeira geração. [...] As minhas entrevistadas estão na faixa dos 60, 70 anos. É uma geração anterior à minha. E ao longo do discurso com elas, na verdade com a maioria delas, elas não tinham muito essa consciência, essa reflexão da própria trajetória, reflexão do que passaram e durante a entrevista contando a própria história delas, elas foram... até a gente fala assim, muitas fichas vão caindo, a gente vai começando a se perceber (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 14'30").

Esse exemplo que Simone traz ilustra bem a reflexão que a pesquisa com abordagem biográfica permite que nossas entrevistadas façam sobre sua própria trajetória. Selecionar lembranças, se ouvir relatando sua história enquanto essas “fichas vão caindo” lhes permitem transitar entre os três papéis que a reflexividade narrativa, trazida por Passeggi (2021), nos apresenta: autoras, atrizes e narradoras de suas próprias histórias.

Ainda sobre essa sensação de “cair fichas”, devemos nos atentar que, mais do que perceber ou se dar conta de um fato ocorrido em sua história, é importante termos em vista que a significação que cada pessoa traz desses acontecimentos depende muito da sua individualidade, do contexto em que determinado fato foi vivido, em suas variadas determinantes: onde, quando, como, por quem, com quem, entre outras. Um exemplo trazido refere-se à palavra “obstáculo” abordada por Simone com suas entrevistadas.

A Simone que vai estar te contando essa história agora é a Simone que está fazendo doutorado que está indo também junto com essas outras mulheres que na geração delas era ainda bem mais complexo. Uma das falas comuns delas é que elas não podiam ir a um concerto sozinhas, tinha que ter um homem da família junto. [...] Então quando eu pergunto se elas tiveram algum obstáculo, elas falam assim: “olha, obstáculo, eu não lembro de nada, assim, meu pai nunca me proibiu de fazer música, mas eu não podia ir a um concerto sozinha, porque não era bom tom uma moça daquela época ir a um concerto”. Eu fiquei pensando como que a minha geração já ultrapassou muitas barreiras. [...] Eu acho que a gente já conquistou muitas coisas. Tem muito a conquistar? Tem! Não tem dúvida, mas eu acho que já avançou muitas etapas (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 15'23”).

Nesse ponto vale refletir se o que para Simone hoje é considerado um obstáculo, para essas mulheres de 60, 70 anos é também, ainda mais levando em conta que esses relatos, provavelmente são referentes às suas juventudes. Pensando por esse lado, o termo “obstáculo” passa por pelo menos três camadas de interpretação, visto que o significado desta palavra para uma jovem que viveu o fato já não é o mesmo para a senhora de 70 anos que narra e também não é o mesmo para a pesquisadora que analisa.

A própria forma como hoje temos a oportunidade de avaliarmos essa situação já é um indício de que realmente avançamos etapas, no que se refere à emancipação das mulheres nesta área. Assim como hoje, na concepção de Simone, é impensável a ideia de não poder ir a um concerto sozinha, podemos citar outras situações que há décadas atrás era entendido como algo “normal” e que hoje soam excludentes, como por exemplo a não aceitação de mulheres como oficiais em bandas militares, fato que nos últimos anos tem mudado.

Essa geração de vocês já está bem diferente do que estava na minha [...] Eu acho que eu fui de um “meio do caminho” entre aquela professora que dizia que não podia sair para um concerto... eu já saía, mas quando chegava ainda levar uma bronca em casa. E a geração de vocês está muito mais consciente não só fazendo muito mais, andando muito mais profissionalmente e, logicamente, enfrentando todas as dificuldades e barreiras que é desse núcleo comum, que todas nós vamos viver (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 66’53”).

Este “andar profissionalmente” citado por Simone sugere os avanços conquistados em relação à escolarização, à profissionalização feminina, e às políticas públicas que abordam este sentido, trabalhando para a igualdade de gênero no âmbito educacional, como é o caso do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres em sua segunda reformulação (BRASIL, 2008).

Ao discutir sobre políticas públicas e legislação nesta perspectiva, Simone destaca uma movimentação que tem se formado em prol de maior atuação feminina em nível superior, tanto nas bancas de seleção quanto no corpo docente. Como a própria colaboradora ressalta, a geração de professoras universitárias de violão em exercício, está prestes a se aposentar, e ao que tudo indica, precisamos de algumas ações para que outras mulheres estejam em prontidão para assumir esses cargos.

Ano passado criaram um movimento de mulheres violonistas no Facebook, WhatsApp, que cresceu bastante, e inclusive nos concursos, nas bancas de seleção, a gente vê que o pessoal está se movimentando mais para que tenha representatividade de mulheres, nas bancas avaliando e de instrumentistas também. [...] Esses não são critérios ainda porque a legislação falha, mas a gente vai precisar ter uma legislação que garanta uma porcentagem de mulheres. [...] Eu já ouvi alguns colegas professores [conversando sobre uma banca], um falou: “tinha uma mulher e um homem, ele tocava muito melhor que ela”, e o outro disse: “a gente precisa botar mais representatividade de mulheres também aqui”. Então, assim como a gente tem essas cotas, eu acredito que a gente vai ter que ter essas ações para que tenham esses espaços. [...] As últimas mulheres que eram professoras de violão em nível

superior, bacharelado, estão se aposentando (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 83'36", acréscimos meus).

Na falta de legislação ativa e específica nesses casos, essas ações de incentivo vão pouco a pouco cumprindo esse papel de reparação histórica de anos e anos que as mulheres foram preteridas no contexto universitário. Este debate tem sido fortalecido também na academia, por meio de troca entre os pares em congressos, artigos e mesas redondas, como por exemplo o Grupo de Trabalho Especial “Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades em Educação Musical” realizado no XXV Congresso Nacional da ABEM, em 2021, e que gera visibilidade, trazendo temas necessários a serem problematizados.

A participação ativa nesses debates e reflexões tem marcado o momento presente de Simone no desenvolver de seus caminhos acadêmicos, que agora encontram-se em fase de conclusão de uma etapa, e que já abrem uma brecha para que ela enxergue em sua formação algumas lacunas que ela pretende preencher em seus planos pós doutorado. Como ela destaca: “o que eu sinto falta na minha formação e que eu ainda vou correr atrás, não foi ainda, mas vai ser, e é justamente essa formação mais técnica” (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 63'45”).

O que eu sinto falta nesse processo todo é o aprofundamento a mais que a Thanise faz. Ela foi atrás de curso de arranjo, ela foi atrás de uma formação mais técnica que foi aparecer depois. O curso de arranjo Professor Joel lá [na EMB] é maravilhoso. Ainda é meu sonho de fazer! Ainda vou chegar lá para fazer, mas que não tinha... A gente teve também alguns avanços no ensino da música. Não tinha música popular... Eu entrei em oitenta e nove... eu acho que a música popular lá na escola de música aconteceu mais ou menos pra década de 90, com o Carlinhos... então são recentes muitas coisas na educação (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 62'30", acréscimos meus).

Empoderar-se para Simone parece ser aquilo que se refere a estar em constante movimento intelectual e formativo, aproveitando as oportunidades e tempos que a vida (e as reformulações curriculares) lhe oferecem, numa organização de prioridades que sugerem foco em seus sonhos quando diz “não foi ainda, mas vai ser”. Isso nos remete à citação de Fernando Pessoa na epígrafe deste parágrafo que fala sobre tempos de travessia, mas que, se pensarmos a vida como o curso de um rio, essa travessia não se faz de forma perpendicular apenas de uma margem à outra. Ela se faz em forma zigue-zague, contínua e oscilante entre margens, seguindo o curso do rio da vida.

Neste percurso e discussões sobre formação e gerações, nos deparamos com dois termos importantes: a perspectiva transgeracional, como algo que transcorre, que atravessa gerações, naquela ideia de “passar o bastão”; e também a intergeracional que representa o encontro dessas gerações, o que há de intersecção entre elas, em quais espaços elas se encontram. Nesse sentido, ao refletir sobre si e sobre suas realizações, sonhos e desejos, Simone assinala “com quem” tem percorrido alguns caminhos e, mesmo se sentindo diferente, em contexto com essas pessoas, segue firme ressaltando que acha possível e importante essa vivência e troca.

Então por fim, esse doutorado, eu entrei lá, eu tenho 45 [anos] a maioria tem na faixa dos 30... eu sou a única mãe da minha turma [...] então é bem diferente. É diferente, mas é possível. Eu acho que é importante. [...] E o que eu tenho de planos? Eu acho que o curso do Joel é um plano pós doutorado, voltar a estudar. Eu adoro a parte teórica. Eu sempre fui professora de teoria eu gosto. E eu fico super feliz com essas mulheres todas novas aí, vocês todas tocando. Na minha época não tinha, não via... Olha, antes dessa turma de vocês, quem veio antes de você como trompetista na cidade? Qual a mulher que tocava trompete? (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 74'08”, acréscimos meus).

Por fim, estas perguntas de Simone direcionadas a mim sobre atuação feminina no trompete em Brasília, me soam como um incentivo à pesquisa, em um olhar historiográfico também sobre a relação entre mulheres e os instrumentos musicais. Quando ela diz “não tinha, não via”, penso que é muito improvável que realmente não existiam, mas cabe investigar onde estavam para não serem vistas.

O ensino e a pesquisa caminham de forma vibrante no discurso de Simone sobre sua trajetória de vida, e junto com isso, uma preocupação de como isso tudo vai chegar até as pessoas, e atraí-las ao contexto acadêmico e universitário. Nisso podemos observar de que forma se concretiza a ideia de que ninguém se empodera sozinha, pensando nesse caso o empoderamento pessoal de Simone vinculado à sua formação, mas que ela transforma em coletivo por meio de sua docência e pesquisa.

E essa conscientização, essas pesquisas, são tão importantes. Eu já ouvi muito preconceito por estar fazendo mestrado e doutorado. Ouvi: “ah, é só para pegar o diploma”. É mais do que isso, eu acho. Esse processo de a gente poder conhecer as coisas, conhecer uma visão crítica do mundo... Inclusive quando a gente questiona o currículo, a gente questiona isso que eu te falei, e esse repertório que está sendo exigido. Há outras possibilidades. Que outras pessoas possam se incluir, ou esse repertório vai ficar engessado no instrumento para o resto da vida? Quais outras musicalidades a gente pode estar desenvolvendo com essas pessoas? [...] Eu acho importantíssimo isso, porque vão surgir

sempre resultados novos. A gente precisa de histórias novas, resultados musicais novos. Estudo número 1 do Villa Lobos, um milhão de pessoas toca, agora não tem uma composição da Simone. Como que o professor poderia me ajudar a fazer uma composição minha? Diferenciais que no ensino formal ainda está muito congelado (SIMONE LACORTE, 2022, ENA2-S, 89'57”).

Finalizando este capítulo, julgo importante salientar que Simone Lacorte, em nenhum momento da entrevista delimitou sentir-se empoderada ou não no contexto musical em que atua. Ela utilizou de seu espaço de fala para contar seu percurso, entre suas intempéries e sucessos, altos e baixos, conflitos e resoluções, deixando para nossa interpretação pinçar estas nuances que sugerem seu empoderamento. Em falas como “eu quero”, “eu gosto”, “eu acho importante”, “me sinto feliz”, “eu sonho”, “vou fazer” foi possível compreender o quanto estar em movimento, principalmente formativo, traz a ela uma sensação de realização, fato também observado em Thanise Silva e que, considerando esta pequena amostragem de mulheres atuantes na música do Distrito Federal, nos indica um dos caminhos possíveis para tal empoderamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nessas considerações, me posiciono também como mulher na música e que se forma por meio desta pesquisa. Chegar neste capítulo final, depois de percorrer essa trajetória acadêmica, em meio a uma pandemia, em concomitância com a prática da maternidade de uma criança que hoje tem 4 anos de idade, além de continuar com meus projetos com a música, constitui-se também um relato de empoderamento que merece espaço neste diálogo entre Histórias de Vida de mulheres referência.

Destaco que esta concepção de que me sinto empoderada por ter chegado até aqui, só se concretiza no momento presente, no ato da escrita que oficializa o ocorrido e também me biografiza ao me constituir como uma jovem pesquisadora, além dos outros papéis que desempenho no meu percurso de vida: filha, mãe, professora, aluna, trompetista.

Compreendo que é na percepção de si que o empoderamento se confirma e se materializa, transformando o sentimento de autoconfiança e emancipação em ações de uma pessoa empoderada que transpassa as dimensões pessoal, social e política do termo. Nesse sentido, a própria narrativa (auto)biográfica, por meio da abordagem com Histórias de Vida, favorece esse processo, por ser um momento reservado à autorreflexão, recordação, relato, escuta e projeção da própria trajetória, podendo ser intituladas aqui também de narrativas de empoderamento.

Vivendo um dia de cada vez e, muitas vezes, um papel de cada vez, Thanise Silva provavelmente nem se dê conta, diariamente, do quão múltipla se apresenta no contexto musical. Ao refletir e contar sua trajetória, no ato da entrevista, ela pôde trazer à tona os saberes musicais que buscou e dominou nesse trajeto e que a instrumentalizaram para, com segurança, ser instrumentista, arranjadora, compositora, professora, diretora musical e tantos outros desdobramentos de si citados no decorrer de sua História de Vida.

A autonomia da colaboradora, como quem desenha os próprios caminhos a serem percorridos, criando seus espaços de empoderamento, nos exemplifica o quanto o movimento e a ação estão intimamente ligados ao ato de empoderar-se pessoal e coletivamente.

A busca por saberes se mostrou, também na trajetória de Simone Lacorte, um combustível que a impulsiona a sentir-se segura para desempenhar os seus propósitos com a música como professora, instrumentista e pesquisadora. Em uma postura questionadora e reflexiva, para a colaboradora, criar espaços de empoderamento, se

relaciona também a suscitar debates acadêmicos acreditando na transformação da sociedade também pela ciência.

Para Simone Lacorte, manter-se em movimento traz uma importância em aspectos geográficos, por valorizar as experiências formativas que adquiriu em viagens e congressos que participou dentro e fora do país, dados trazidos pela colaboradora de forma consistente na valoração de seu biograma. No decorrer desta pesquisa foi notório que, para ambas entrevistadas, a dinâmica do agir e mover-se tem um sentido forte, para além do literal, na construção de conhecimento que tem um papel de protagonista em seus projetos profissionais com a música e promove, portanto, a percepção de si como mulheres autoconfiantes e empoderadas no meio musical.

Assim como as colaboradoras desta pesquisa, acredito e confio nos processos advindos de uma educação empoderadora, levando em conta uma frase atribuída a Albert Einstein e que nos diz: “lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de você, menos o seu conhecimento”. Adquirir conhecimento significa enriquecer um patrimônio intelectual em prol de nossa autoconfiança e que nos permite sermos agentes de transformação por meio das diversas dimensões do empoderamento. Retomo aqui, pois, uma das definições do termo trazida pelos conceitos operantes da pesquisa e que aborda o empoderamento como um processo em que “pessoas renunciam ao estado de tutela, de dependência, de impotência, e transformam-se em sujeitos ativos, que lutam para si, com e para os outros por mais autonomia e autodeterminação” (HERRIGER, 2006, apud. KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735).

Cabe aqui refletir sobre o papel da música como elemento empoderador, trazida pelas colaboradoras como linguagem artística que favorece a expressão de si e de seus sentimentos. Nesse sentido, a própria música e seus componentes podem ser entendidos como um meio que, através da performatividade, potencializam o sentimento de pertencimento e de voz ativa que, por vezes, pode ser expressada pelo próprio instrumento musical.

Ao trazer a música para o centro de suas formações, as colaboradoras potencializam este elemento como constitutivo de si numa relação também com os espaços formativos e performativos, como a sala de aula e o palco, que atuam como cenários e proporcionam a visibilidade necessária na dinâmica da alteridade e representatividade.

Podemos aqui compreender as narrativas (auto)biográficas de mulheres que se constituem e se empoderam com a música como musicobiográficas, pois a música fornece

os meios de se biografizar em suas reflexões sobre experiências formativas. Nesse sentido, considerando que nas pesquisas (auto)biográficas podemos pensar a (auto) e a (bio) como “sujeito encarnado que acolhe o mundo da música” e que, ao trazer a música para o centro de suas experiências formativas, torna a narrativa também musicobiográfica.

Nos relatos discutidos nesta pesquisa, podemos observar que, nas nossas relações de alteridade, observamos e pensamos no próximo principalmente por aquilo que nos identificamos, nos assemelhamos. Assim como na representatividade buscamos referências, quando somos tais referências, tendemos a pensar no próximo também pela proximidade. Como exemplo podemos perceber que as ações de Thanise em prol do coletivo de mulheres se reflete naquilo que ela própria buscava para si: tornar-se uma improvisadora musical. E nisso reside seus empreendimentos com suas alunas para que elas alcancem esse tipo de objetivo com mais facilidade. Já no caso de Simone, percebe-se movimentações no sentido de facilitar a vida de jovens mães que têm como propósito a continuidade de suas formações acadêmicas, por ela própria ter passado situações difíceis nesse sentido. Destaco que eu, como uma mãe nessa situação, vejo em Simone a representatividade dessa maternidade em concomitância com a vida acadêmica, enquanto eu, como trompetista, vejo em Thanise a representatividade da mulher improvisadora, arranjadora, etc.

Ao refletir sobre a relação entre subjetividade e empoderamento, e relacionando as percepções de si trazidas pelas colaboradoras, tanto por escrito pelo biograma, como oralmente pela entrevista narrativa (auto)biográfica, podemos pensar que, dentro de um mesmo campo de conhecimento, as concepções de empoderamento são variadas, a depender do que o sujeito carrega de sua história, suas percepções de si, do outro e do mundo. Um exemplo dessa ideia personalizada do empoderamento pode ser vista no destaque de que Simone e suas entrevistadas em sua tese trazem no instrumento musical uma expressão forte desse pertencimento e fortalecimento, enquanto para Thanise, o instrumento por si só, em suas palavras, era limitado no que se referia a sua expressividade musical, portanto ela optou por outras formas de fazer música que a preenchessem nesta busca: arranjar, compor etc.

Pensando no poder da palavra como protagonista neste processo de pesquisa, e o quanto ela pode marcar a memória das pessoas a quem as proferimos, reflito sobre frases marcantes trazidas pelas colaboradoras como: "lugar de estudar é em casa", ou "para tocar piano você deveria começar com 6, 7 anos, 12 já está muito velha". Essas falas emergem

nas narrativas em relação a memórias emotivas das colaboradoras e que nos fazem refletir o quanto, no papel de educadores musicais, trazemos em nosso discurso a responsabilidade de motivar nossos alunos. Tal motivação deve levar em conta a subjetividade e a variedade de histórias que encontramos em sala de aula, entendendo que somos aquilo que escolhemos ser, mas também aquilo que nossa trajetória nos leva a ser.

As discussões aqui empreendidas, com base na análise das narrativas, nos convidam a refletir sobre a naturalização social de situações reforçadas estruturalmente por uma hegemonia colonial e patriarcal e o que podemos fazer, como parte atuante deste todo, para ajudar a desnaturalizar esta dinâmica.

É importante pensarmos que, em nossas ações e reflexões, partimos de pontos diferentes e que nossos olhares apresentam o filtro do social daquilo que conhecemos. Nesse sentido, para que uma pessoa que não vive certas repressões, por exemplo as de gênero e raça, possa compreender de fato como elas acontecem, como são recebidas pelos indivíduos e ecoam nos grupos, precisamos acender cada vez mais estes debates, que ainda se apresentam tímidos no ambiente acadêmico, mas que são essenciais para repensarmos nossas estruturas.

Esta pesquisa propõe contribuições na área de educação musical ao sugerir que repensemos nossas práticas pedagógico-musicais e currículos em prol de formações que possibilitem a autoconfiança em meninas e mulheres que, estruturalmente, são podadas em sua expressividade e espontaneidade no meio. A ideia aqui seria, sem perder de vista o que já está sistematizado nas práticas educativo-musicais, propor inovações que acolham também os processos de biografização dessas pessoas nessas práticas, tornando-as também musicobiográficas por encontrarem na música um médium.

Nesse sentido, podemos pensar com as narrativas de Thanise, na possibilidade de se desenvolver disciplinas de prática de conjunto com foco no público feminino, que contemplem o improviso em diferentes estilos musicais e promovam a inserção de instrumentistas com diferentes formações musicais, criando assim, um ambiente acolhedor para o desenvolvimento desta autonomia ao utilizarem com segurança os recursos técnicos na sua expressividade.

No macro campo da música, contribuí para experienciar, em conjunto, Histórias de Vida inspiradoras que nos fornecem representatividade feminina sobre nossas possibilidades e potencialidades no contexto artístico e pedagógico-musical.

Esta dissertação abre caminhos para discutirmos projetos de formação continuada voltada para mulheres que buscam aperfeiçoamento profissional na música. Pensar

políticas públicas que acolham essas mulheres, em especial as mães que se encontram em processo de formação e, principalmente, discutir como podemos ocupar nossos lugares, seja em bancas, corpo docente, grupos musicais, grupos de pesquisas, etc.

Ao pensar em sugestões de pesquisas acadêmicas futuras, em primeiro lugar me vêm à mente as provocações e inquietações que surgiram no decorrer deste trabalho, me fazendo pensar em, futuramente, enveredar meus caminhos acadêmicos para a atuação das mulheres trompetistas na educação musical no Brasil, respeitando as adequações e recortes possíveis de serem concretizados. Para as demais pesquisas que podem surgir com base neste trabalho penso que mapear ações de incentivo às mulheres no campo da música pode ser uma forma de trazer visibilidade a ações de empoderamento coletivo por meio da formação e que pode inspirar projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Encerro este trabalho refletindo sobre o meu processo formativo como pesquisadora. Pensando na abordagem (auto)biográfica como referencial teórico-metodológico, os biogramas e as entrevistas narrativas (auto)biográficas como dispositivos, compreendo que esses caminhos metodológicos foram formativos tanto para mim como pesquisadora quanto para quem produziu as narrativas. Na prática, as experiências da formação se tornaram epistêmicas com conhecimentos gerados no campo da música, entrelaçado com outras áreas de conhecimento, como a sociologia, em específico pela abordagem dos conceitos de gênero e empoderamento feminino. Compreender como o outro se compreende e se coloca na alteridade, no compromisso consigo mesmo e com o outro e estar diante de mim mesma neste processo é olhar para esses horizontes de possibilidades com a frase dita por Paul Ricoeur: “Eis-me aqui”! E isso não é pouco.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização Docente e Identidade – A Invenção de Si. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós- Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Pesquisa (auto) biográfica em educação musical: Procedimentos e análises de narrativas*. Brasília, 2016.
- 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*, v. 28, p. 1-16, 2022a.
- 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, 2022b.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. *ORFEU*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2-22, abr. 2022c.
- ANCEVES, Jorge E. Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones* 29, marzo 1999.
- ARAÚJO, Tatiana Brandão. *Punk rock não é só pro seu namorado: uma leitura queer sobre o filme "All over me"*. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.
- ASIHIVIF. Carta da ASIHIVIF. Nossa carta. Trad. Maria da Conceição Passeggi. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016.
- AZEVEDO, N. *Histórias de vida: a técnica do biograma 97 am*. In III Jornadas das Histórias de Vida e da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Historias_de_vida_a_tecnica.pdf. Acesso em: 30/06/2021.

BARBOSA, Manuel Gonçalves; MUHL, Eldon Henrique. *Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 789-802, jul./set. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BERTAUX, Daniel. A vingança do curso de ação contra a ilusão cientificista. *Civitas*, Porto Alegre v.14, n°2, p. 250-271, maio-agosto, 2014.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandíra, 2020.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Ed. Muralla (2001).

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, n°5, p.240-265, jan/jun 2001.

BOURDIEU, P. *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRAGA, Eudes de Carvalho. *Paulo André Tavares: narrativas com música de um professor de violão popular*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília. 2016.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>. Acesso em 09/08/2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Estabelece políticas igualitárias para mulheres. Brasil, 2008.

CARVALHO, Mariana Tiso de. *Transbordamentos entre o Candomblé e o Maracatu de Baque Virado na construção curricular do grupo Filhas de Aganju*. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. *Temas em Psicologia*, v. 05 n.3, Ribeirão Preto. dez. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- DESIATA, Annalisa. *Le Muse del Mandolino: Um Viaggio tra musica e pittura dal XVII ao XXI seculo*. Bréscia: Aldebaran Editions, 2022.
- DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.
- DURANS, Claudimar Alves. *As Anastácias do quilombo: uma análise da participação e representação da mulher no hip-hop maranhense*. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
- FERNANDES, Evelyn Blaut. Morte ao patriarcado: fraternidade, irmandade, sororidade. *Cadernos Pagu*, n. 63, 2021.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In (Orgs) NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. 2ª ed. Natal-RN: EDUFRN 2014.
- GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música na educação básica: a busca do vínculo com o conhecimento*. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal, 2013.
- GREEN, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KALEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.
- LEVI, Anna Bofill. *Los sonidos del silencio: aproximación a la historia de la creación musical de las mujeres*, Editorial UOC, 2016. ProQuest Ebook Central. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/univbrasil-ebooks/detail.action?docID=4824502>. Acesso em: 10/08/2021.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARTINS, Lorena Gabriela Santos. *Sororidade na educação: uma experiência com oficina de empoderamento feminino*. 2019. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- MATSUNAGA, Priscila Saemi. *Mulheres no hip hop: identidades e representações*. 2006. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 2006.

MERRIAM, Allan O. *The anthropology of music*. U.S.A.: North-west University Press, 1964.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. *Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo*. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. São Paulo, *Revista Escola de Enfermagem da USP*, n. 48, p. 193-199, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Lisboa, *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, n. 33, p. 111-125, dez. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico*. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67-86, 23 mar, 2016.

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

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

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

PUJADAS, Juan José. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas – CIS, 1992.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. in SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995.

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.

RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

RUBINI, Tiago Pinheiro Lima. *Sonoridade eletrônica, arte tecnocientífica e gênero: uma abordagem teórico-prática*. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Artes, Culturas e Linguagens) - Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 19, 2o sem. de 2004, p. 185-192.

SAMICO, Shirley de Lima. *Lideranças femininas e feministas: um estudo sobre a participação de jovens mulheres no movimento hip hop*. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SARDENBERG, Cecília M. B. *Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista*. Transcrição revisada da comunicação oral apresentada no I Seminário Internacional Trilhas do Empoderamento de Mulheres - Projeto TEMPO, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 5-10 jun. 2006. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>. Acesso em 01/03/2021.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/ago., 2002.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música*. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Eliana Maria de Almeida Monteiro da. *Clara Schumann: compositora x mulher de compositor*. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SILVA, Marlúcia Valéria da. *Identidade juvenil na modernidade brasileira: sobre o constituir-se entre tempos, espaços e possibilidades múltiplas*. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Área de concentração: Sociabilidade Juvenil, Gênero e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, 2018.

VIEIRA, Karina Firmino. *Ser professor de música de projeto social: um estudo com entrevistas narrativas (auto)biográficas*. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes / Departamento de Música da Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

ZERBINATTI, Camila Durães; NOGUEIRA, Isabel Porto; PEDRO, Joana Maria. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *Descentrada*, vol. 2, n.1, março, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: *Histórias de Vida de duas mulheres com a música: uma abordagem (auto)biográfica à luz dos conceitos de empoderamento*, que tem como pesquisadora responsável: Raíza Silva de Andrade.

Esta pesquisa investiga a construção de Histórias de Vida com a música, levando em conta as estratégias e caminhos traçados pelas colaboradoras para criar espaços de empoderamento no campo, no reconhecimento de si e como este se dá também na relação de alteridade.

Caso decida participar, você deverá ser entrevistada pela pesquisadora por meio de entrevista narrativa (auto)biográfica. A entrevista será feita por meio digital (plataforma *Google Meet* ou *Microsoft Teams*), gravada em vídeo, em seguida transcrita para texto e analisada. A entrevista tem um tempo flexível para sua feitura, sendo o mínimo idealizado de 60 minutos em data que seja viável para a colaboradora.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Raíza Silva de Andrade [omitido], ou entrando em contato através do e-mail raiza.mus@gmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

(rubrica da Participante)

(rubrica da Pesquisadora)

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável: Raíza Silva de Andrade.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecida sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *Histórias de Vida de duas mulheres com a música: uma abordagem (auto)biográfica à luz dos conceitos de empoderamento*, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas na dissertação de Mestrado, resultado da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura da participante da pesquisa

Declaração da pesquisadora responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo *Histórias de Vida de duas mulheres com a música: uma abordagem (auto)biográfica à luz dos conceitos de empoderamento*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados à participante deste estudo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

_____, ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portadora da identidade de nº _____, residente e domiciliada em _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à RAÍZA SILVA DE ANDRADE, brasileira, portadora da identidade de nº [omitido], residente e domiciliada em [omitido], estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, que pesquisa empoderamento feminino no campo da música, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autora sobre a entrevista oral prestada no dia _____, via plataforma *Google Meet / Microsoft Teams*, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, quando for necessário, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, tais como a supressão de palavras repetidas, cacofonias de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, nos formatos discriminados no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados.

Nesses termos, assino a presente autorização.

Assinatura

_____, ____/____/____