



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

ANTONIO CHAGAS NETO

**INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR
DE VIOLINO E FLAUTA DOCE: ESTUDOS DE CASO SOBRE RELAÇÕES
DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS**

Salvador
2018

ANTONIO CHAGAS NETO

**INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR
DE VIOLINO E FLAUTA DOCE: ESTUDOS DE CASO SOBRE RELAÇÕES
DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Jusamara Souza

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Neto, Antonio Chagas
INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR DE
VIOLINO E FLAUTA DOCE: ESTUDOS DE CASO SOBRE RELAÇÕES DE ENSINO
E APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS / Antonio
Chagas Neto. -- Salvador, 2018.
163 f. : il

Orientadora: Leila Dias.
Coorientadora: Jusamara Souza.
Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Música) --
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2018.

1. Ensino Particular de Instrumento Musical. 2. Interações.
3. Teorias do Cotidiano. 4. Sociologia da Educação Musical. I.
Dias, Leila. II. Souza, Jusamara. III. Título.

"INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUIDAS NO ENSINO PARTICULAR DE VIOLINO E
FLAUTA DOCE: ESTUDOS DE CASO SOBRE RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM
COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS"

ANTÔNIO CHAGAS NETO

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

Aprovada em 22 de março de 2018

Leila Miralva Martins Dias
Doutor em Música pela Universidade Rio Grande do Sul

Jusamara Vieira de Souza
Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha

Antonio Dias Nascimento
Doutor em Sociologia pela The University of Liverpool, Inglaterra

Adriana Bozzetto
Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ekaterina Konopleva
Doutora pela Academia de Música Gnesin da Rússia

Aos meus alunos particulares, minhas grandes escolas de música e de vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram não só para a realização desta pesquisa, mas em toda minha caminhada acadêmica. Os agradecimentos aqui apresentados não são suficientes para demonstrar a dimensão deste sentimento.

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Leila Dias por me auxiliar nesta jornada e me mostrar o prazer de se realizar uma pesquisa construída com muito carinho. Por acreditar em mim, desde o tempo de mestrado, dando uma nova direção à minha vida.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Jusamara Souza, que me propiciou tantas reflexões e ampliou meu olhar sociológico para as cenas do cotidiano.

Ao Prof. Marcone, à aluna Clara e seus avós e responsáveis, por aceitarem fazer parte desta pesquisa tão valiosa em minha vida.

À Profa. Dra. Adriana Bozzetto, por todo carinho e por me acompanhar desde o mestrado. Por fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa, dando conselhos tão preciosos.

À Profa. Dra. Cristina Tourinho, pelo exemplo enquanto docente e pesquisadora, bem como pelas contribuições nas diversas fases da minha vida acadêmica, fazendo parte da banca de qualificação do doutorado.

Ao Prof. Antônio Dias e à Profa. Ekaterina Konopleva, por aceitarem compor a Banca de Defesa desta Tese e pelas valiosas contribuições e reflexões proporcionadas.

À minha esposa, Suellen Nunes, que me apoiou e acreditou sempre nas minhas conquistas, me acompanhando em cada alegria.

Aos meus pais, que mesmo de formas diferentes, me ensinaram e contribuíram para me tornar esta pessoa.

Às minhas irmãs que sempre me apoiaram e foram (e são) meus maiores exemplos de vida e de docência.

Aos meus alunos particulares de música, que foram a minha grande inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amigo-irmão Anderson Brasil, que com seus exemplos e conselhos, sempre me auxiliou a traçar um caminho melhor.

Ao meu outro amigo-irmão José Davison, que sempre foi um exemplo de pesquisador, de estudioso e de determinação.

À minha grande amiga Maria Luiza (Malu) que me acompanhava e compartilhava as dúvidas e alegrias da vida acadêmica;

Aos meus amigos de PPGMUS/UFBA Mabel, Luan, Bruno, Mônica, Rosa e tantos outros, que me proporcionaram tantas alegrias em eventos da área.

À Michelle, por me auxiliar nas dúvidas acadêmicas e nos desafios do projeto música na escola.

À Rosalia, que me ajudou muito durante o período que estive no Rio Grande do Sul e uma amiga de todas as horas no Projeto Música na Escola.

À Jaqueline, por me receber tão bem em Porto Alegre e me auxiliar nas reflexões sobre as teorias do cotidiano.

Ao Renato, pelas conversas e reflexões proporcionadas em momentos informais, trazendo um novo olhar para educação musical.

Ao Alexandre, por ser sempre tão atencioso e receptivo, onde pude compartilhar momentos tão alegres.

À Maria Benincá, por sua inquietude reflexiva constante que me inspirou e me inspira em busca de novas leituras.

Gustavo Rauber (*in memoriam*), pelo exemplo de pessoa, sempre com um tratamento tão receptivo. Sua perda ainda dói, mas ficam as boas lembranças dos momentos vividos.

À Lúcia, por dividir a experiência de se construir uma tese e me proporcionar diálogos e ideias tão relevantes para minha pesquisa.

A todos os colegas do grupo Cotidiano e Educação Musical – EMCO que me receberam tão bem no grupo e me propiciaram discussões tão frutíferas.

Ao meu amigo Mário André, por me hospedar em sua residência em Porto Alegre e me propiciar ótimas e profundas reflexões tanto acadêmicas quanto de conceitos de vida.

Aos amigos que fazem parte do Grupo de Pesquisa Educação Musical, Interações e Cotidiano – EMIC, que dividiram comigo as curiosidades científicas, sempre regadas com muito carinho e dedicação.

À Maísa, que sempre me atendia prontamente, sanando minhas dúvidas e me auxiliando enquanto discente do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA.

Aos meus grandes amigos Lucas Campelo e Saulo Ferreira, pelos exemplos de seres humanos especiais, que com suas atitudes, ensinam.

Ao Prof. Dr. Hugo Ribeiro, por plantar a semente acadêmica em tempos de graduação na Universidade Federal de Sergipe.

Aos colegas professores da Universidade Federal de Sergipe, que acreditaram no meu trabalho e me apoiaram no doutorado durante meu período de professor substituto nesta instituição.

Não basta que o aluno conheça o mundo. É preciso que ele deguste o mundo. Não basta que o aluno tenha ciência. É preciso que tenha sapiência. Sapiência é a arte da degustação. Sapio = eu degusto¹.

¹ ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**. Campinas. Papirus. 2008. p. 84.

NETO, Antonio Chagas. INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR DE VIOLINO E FLAUTA DOCE: estudos de caso sobre relações de ensino e aprendizagem com crianças de dois e três anos. 163 f. il. 2018. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender as relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular de instrumento musical, a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos. Nos objetivos específicos busquei compreender as relações de ensino e aprendizagem instrumental no contexto do ensino particular de instrumento musical em domicílio; interpretar os comportamentos observáveis presentes nas aulas; e compreender como as relações sócio-musicais estavam relacionadas aos diversos momentos, etapas e instâncias das aulas. Para isso, foram realizados três estudos de caso, tendo como participantes professores de violino e flauta doce, crianças de dois e três anos de idade, bem como outros do ambiente familiar como pais, avós e outras crianças. No Estudo de Caso 1, observou-se uma videogravação de uma aula de violino disponível na internet, a qual serviu também como “caso piloto” para as pesquisas subsequentes. Nos Estudos de Caso 2 e 3 observou-se as filmagens de duas aulas de violino e duas de flauta doce, olhando para as dinâmicas de ensino e aprendizagem do instrumento, a partir das relações sociais percebidas entre aqueles que apareciam nas cenas. O suporte teórico baseou-se nos conceitos de interação social de Erving Goffman (2010), no olhar sociólogo descritos por Peter Berger (2014) e nas Teorias do Cotidiano de PAIS (1998) e SOUZA (2000). Os dados revelaram que a interação social ocorre no ensino/aprendizagem na aula particular de instrumento, onde os comportamentos das pessoas são retroalimentados pelas ações e reações de todos os envolvidos nesse processo.

Palavras-chaves: Aula Particular de Instrumento Musical; Interações Sociais; Educação Musical e Cotidiano.

NETO, Antonio Chagas. INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR DE VIOLINO E FLAUTA DOCE: estudos de caso sobre relações de ensino e aprendizagem com crianças de dois e três anos. 163 f. il. 2018. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This study had as general objective to understand the teaching and learning relationships that are built in a musical instrument private class, from the interactions that occur among those involved. In the specific objectives I sought to understand the relationships of teaching and instrumental learning in the context of the particular teaching of musical instrument at home; interpret the observable behaviors present in class; and to understand how the socio-musical relations were related to the different moments, stages and instances of the classes..In order to reach that, three case studies were analyzed, with teachers of violin and flute, children of two and three years old, as well as others of the family environment such as parents, grandparents and other children. In Case Study 1, a video of violin class was available on the internet, which also served as a "pilot case" for subsequent research. In Case Studies 2 and 3 we observed the recordings of two violin lessons and two flute lessons. In these cases, the focus was on the teaching and learning dynamics, based on the social relations perceived among those who appeared in the scenes. The theoretical support was based on the concepts of social interaction of Erving Goffman (2010), on the sociologist's view described by Peter Berger (2014) and on the Everyday life Theories of PAIS (1998) and SOUZA (2000). The data revealed that social interaction affects directly in the musical instrument private class, where the behavior of the people are influenced by the actions and reactions of all those involved in this process.

Keywords: Musical Instrument Private Class; Social Interactions; Musical Education and everyday life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplos de slides compilatórios	71
Figura 2 - Organização dos arquivos em drive virtual	73
Figura 3 - Exemplo de engajamento de face	82
Figura 4 - Aluno e professora sorrindo	82
Figura 5 - Comunicação direta entre Stephen e a mãe	84
Figura 6 - Inserção de outras pessoas na interação focada	85
Figura 7 - Exemplo de engajamento de face	86
Figura 8 - Olhar fixo da aluna no arco do violino	89
Figura 9 - Posicionamento da mão direita no arco do violino	91
Figura 10 - Violino de caixa de papelão	93
Figura 11 - Posicionamento do tecido na queixeira do violino	94
Figura 12 - Aluna questionando sobre as partes de violino	98
Figura 13 - Crinas do arco presas no microafinadores	99
Figura 14 - Localização da aluna no ambiente	103
Figura 15 - Tapete para auxiliar no posicionamento dos pés	105
Figura 16 - Professor demonstrando à aluna como guardar o violino	106
Figura 17 - Aluna relacionando as notas do violino com as notas no piano	109
Figura 18 - Olhar focado da aluna	110
Figura 19 - Professor auxiliando aluna	112
Figura 20 - Perda do foco da aluna no diálogo com professor	113
Figura 21 - Interrupção do engajamento de face	114
Figura 22 - Partes do violino	116
Figura 23 - Envolvimento da aluna no diálogo	118
Figura 24 - Interferências da aluna	119
Figura 25 - Aluna pulando enquanto responde às perguntas do professor	120
Figura 26 - Movimento corporal da aluna enquanto executa exercício no violino	121
Figura 27 - Professor e aluna tocando flauta doce	128
Figura 28 - Aluna posicionando a garrafa de água na cadeira	131
Figura 29 - Professor corrigindo a posição dos dedos da aula na flauta doce	132
Figura 30 - Professor e aluna tocando flauta doce	135
Figura 31 - Aluna apoiada no professor	140
Figura 32 - Assuntos paralelos: sandália da aluna	142
Figura 33 - Aluna observando a blusa do professor	144
Figura 34 - Professor solicitando que a aluna retorne ao ambiente	144
Figura 35 - Expressão facial do professor	147
Figura 36 - Expressão facial da aluna	148
Figura 37 - Avó em cena	150
Figura 38 - Aluna voltando sua atenção ao avô	151
Figura 39 - Aluna conversando com os avós durante a aula	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Espaços onde ocorre o processo de ensino/aprendizagem musical.....	47
Quadro 2 - Ambientes mais publicados nos Anais do Congresso da ABEM e nas Revistas da ABEM, 2006 a 2012.....	48
Quadro 3 - Modelo da aula de violino.....	124
Quadro 4 - Modelo da aula de flauta doce	136

LISTA DE ABREVIações

UFCA – Universidade Federal do Cariri

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

PPG Música – Programa de Pós Graduação em Música

ANPed – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

RIOS - Sistema de Observação de Interação de Ensaio

ISME – Internacional Society fo Music Education

EMCO – Educação Musica e Cotidiano

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
LISTA DE ABREVIÇÕES	14
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. O CENÁRIO	17
1.2. PARTES DA PESQUISA	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL	28
2.2. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	30
2.3. TEORIAS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	34
2.4. INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	36
3. ENSINO PARTICULAR DE INSTRUMENTO	46
3.1. OS DIVERSOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL	46
3.2. REVISÃO DE LITERATURA	48
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	53
4.1.1. Pesquisa Qualitativa	53
4.1.2. Estudo de Caso	55
4.1.3. Caso-Piloto	56
4.1.4. Metodologia Sócio-interacionista de Erving Goffman	57
4.2. O CAMPO EMPÍRICO	59
4.2.1. A constituição de cada caso	59
4.2.2. Peculiaridades da Pesquisa com Crianças	61
4.3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	64
4.3.1. Registro Audiovisual	65
4.3.2. Questionário	69
4.4. PROCESSO DE ESCRITA DA TESE: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES	70
5. AULA DE INSTRUMENTO MUSICAL PARA CRIANÇAS	74
6. ESTUDO DE CASO 1 – O CASO-PILOTO	80
7. ESTUDO DE CASO 2 – VIOLINO	87
7.1. A PRIMEIRA AULA	88
7.2. A SEGUNDA AULA	107
7.3. QUAL A DIFERENÇA?	123
8. ESTUDO DE CASO 3 – FLAUTA DOCE	127
8.2. A SEGUNDA AULA	130
8.3. QUAL A DIFERENÇA	136
9. OUTRAS INTERAÇÕES SOCIOMUSICAIS	138
9.1. PROFESSOR E ALUNO	138

9.1.1.	Brincadeiras	139
9.1.2.	Assuntos paralelos	141
9.1.3.	Detalhes	142
9.1.4.	Papel da Autoridade	144
9.1.5.	Mudança de Papéis Sociais	145
9.1.6.	Expressões Faciais e Corporais	146
9.2.	AS DEMAIS RELAÇÕES	148
9.2.1.	Professor, Aluna e Avó	149
9.2.2.	Professor, Aluna e Avô	150
9.2.3.	Professor, Aluna e Avós	152
10.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A	162
	APÊNDICE B	163

1. INTRODUÇÃO

1.1. O CENÁRIO

O ensino particular de música tem sido uma prática cada vez mais frequente no Brasil. Pela comodidade proporcionada ao alunado ou pelo fácil acesso ao mercado de trabalho do professor, esta área de atuação traz consigo um amplo campo para o desenvolvimento de pesquisas científicas.

O crescimento e a urbanização nas cidades brasileiras trazem consigo uma série de problemas, como violência, trânsito e desemprego. Com isso, a população busca outros meios de atenderem suas necessidades. Assim, os atendimentos em domicílios se tornam uma boa estratégia para contornar tal situação. Profissionais de diversas áreas têm atuado neste formato, saindo de estabelecimentos comerciais fixos e indo aonde está o cliente, levando uma estrutura básica móvel, além de utilizar recursos da própria residência do cliente. Cabeleireiros, *personal trainers* e professores de idiomas são alguns destes profissionais.

Os professores de música, mais especificamente de instrumento musical, também fazem parte desta categoria de profissionais, transformando o ambiente domiciliar em uma sala de aula, onde a mesa de jantar pode se transformar na mesa do professor e o sofá, a carteira da escola.

Conforme apresentado em minha dissertação de mestrado (CHAGAS, 2014), muitos destes profissionais não tinham intenção de se tornarem docentes, mas sim instrumentistas performáticos. Todavia, a própria demanda do mercado de trabalho atrelado às facilidades de uma atuação com liberdade maior sobre algumas decisões como horário, conteúdo programático, faixa etária a ser atendida, é, muitas vezes, a porta de entrada do músico na docência.

Durante mais de dez anos, ministrei aulas particulares de violino, violão e flauta doce nas residências de alunos na cidade de Aracaju, Sergipe. Simultaneamente a esta experiência, também trabalhava em outros ambientes de ensino musical a exemplo de conservatórios, escolas específicas, escolas regulares e projetos sociais. Por conta disso, pude perceber algumas diferenças e características peculiares do ensino ocorridas em domicílio.

Nesses diversos espaços, podemos imaginar uma cena onde o professor, em sua sala de aula, aguarda a chegada do seu aluno sentado em uma cadeira sem braço, atrás de uma mesa de escritório, onde há a caderneta de frequência de seu aluno e um plano de aula já estabelecido a partir do conteúdo programático a ser realizado durante aquele ano letivo. Ao seu lado, um quadro branco com apagador e canetas específicas. Há na sala também um armário com os diversos livros e métodos de ensino específicos para aquele instrumento, a estante de partitura e um instrumento que será utilizado pelo professor. Quando o aluno chega, a porta será fechada e somente o professor e o seu aluno estarão na cena. Esse seria um ambiente facilmente encontrado em uma dessas instituições de ensino de instrumento.

Por outro lado, no ensino particular que ocorre em domicílio, o professor se depara com um ambiente bem diferente do descrito acima. Normalmente as aulas acontecem na sala de estar da residência do aluno, onde o sofá se transforma agora no local de socialização musical. Caso a sala não seja suficientemente grande, o problema pode ser amenizado empurrando alguns móveis de um lado para o outro. Durante a aula, além do aluno, o professor normalmente terá contato com parentes que transitarão pelo espaço enquanto realizam suas atividades corriqueiras, seja para darem uma olhadinha na aula que está acontecendo, por vezes com comentários dessa aula ou sobre outros assuntos. Se o aluno for uma criança, não será de se estranhar que no meio da aula haja uma pausa para o lanche trazido em uma bandeja pela mãe, indo de frutas a sanduíches acompanhados de uma bebida gelada para diminuir o calor da tarde, ou um café, para esquentar a noite.

Ainda olhando para esta cena, o professor costuma carregar uma mochila com tamanho proporcional à quantidade de alunos que irá atender naquele dia, pois nela deverá constar os diversos materiais que utilizará durante as aulas. Além da mochila, há o instrumento que pode ser pequeno como uma flauta doce ou grande como um violão ou teclado. Como nem todos tem carro, resta a opção de ir de moto ou de transporte público, gerando dificuldades diversas mas resolvendo todas elas. Se for uma aula para crianças, a quantidade de materiais aumenta, pois a aula de instrumento deve vir acompanhada de jogos e brincadeiras que possibilitem manter a criança envolvida e motivada, tendo a experiência do fazer musical durante toda a aula.

Normalmente não há registro de frequência, pois as aulas são contabilizadas no final do mês, por conta do pagamento. O rendimento do professor não costuma ser fixo, e o cancelamento de uma aula gera a necessidade de reposição ou mesmo demandas financeiras. Por conta disso, a agenda diária do professor pode ser modificada periodicamente com essas alterações o que, por vezes, dificulta as demais atividades dele. Quando o aluno começa a cancelar muito suas aulas, pode ser um sinal de que em breve a desistência será anunciada.

O conteúdo trabalhado nas aulas precisa atrair e atender o interesse do aluno. Como disse uma das entrevistadas na minha pesquisa de mestrado, é preciso que o professor faça o aluno “funcionar”, ou seja, que toque (CHAGAS, 2014, p.64). Além da aula de música, o aluno precisa dividir espaço com muitas outras atividades próprias do cotidiano atual. Outro entrave para o cenário do ensino particular é o pensamento em alguns alunos de “gostar, mas de não possuir um dom para música”, o que gera resistência dos mesmos e dificuldades posteriores.

Para os alunos que preferem suas aulas de instrumento no próprio lar, tem um conjunto de vantagens a exemplo do tempo otimizado por não precisar se deslocar até a escola. Assim, eles evitam os transtornos das grandes cidades como o trânsito intenso, a procura por uma vaga para estacionar em meio a um emaranhado de carros e, a depender da região, ter a infeliz surpresa de ser vítima de furto ou roubo.

Já para o professor, além de ter um bom retorno financeiro, tem a autonomia de organizar seus dias e horários de trabalho, criando rotas mais convenientes para seu trajeto diário. Por isso, toda vez que aparece um novo aluno é preciso conhecer o endereço para viabilizar o ajuste do mesmo, considerando não só a região mas também os custos com transporte e o modo de conciliar com outras atividades, para assegurar que haja tempo suficiente para o deslocamento de um endereço para outro.

Essa foi minha principal atividade profissional por mais de doze anos. Sempre que chegava na residência de um novo aluno, havia um ritual de recepção, normalmente com vários membros da família. Assim, a primeira aula poderia ser tomada quase que totalmente por um longo diálogo, onde eu, além de me apresentar, conhecia melhor o seio familiar e os interesses musicais do aluno. A partir daí, poderia planejar e organizar com maior propriedade as aulas posteriores.

Atendia meus alunos em domicílio. Como era o professor que se deslocava, muitas vezes o ambiente e o próprio aluno não estavam preparados para o início da aula no horário combinado. Isso normalmente ocorria quando trabalhava com crianças, onde o horário era disputado por outros aspectos, como jogar videogame, assistir televisão ou brincar com um dos vários brinquedos que estavam à sua disposição. Por conta disso, era necessária uma adaptação estratégica de minha parte, achando um equilíbrio entre a autoridade de um professor e um novo colega para se divertir.

Com o passar dos anos, o vínculo de amizade se fortalecia, e consequentemente, as relações se estreitavam. Passava a frequentar a casa não somente nos dias das aulas, mas também em outras ocasiões, como festas de aniversários, confraternizações de final de ano, entre outros.

Durante o período que ministrei as aulas, tive contato com alunos de diferentes faixas etárias, de crianças de 4 anos, passando por adolescentes, adultos e pessoas de até 73 anos. Ao longo dos anos, consegui traçar um perfil dos alunos para esses quatro grandes grupos. As crianças, de uma maneira geral, iniciavam o estudo musical por uma vontade de seus familiares, que viam na música uma atividade importante para seu desenvolvimento. Todavia, nem sempre esta também era a vontade da criança, criando assim o desafio de conquistá-la ao poucos, tornando a aula de música uma atividade bastante prazerosa e divertida.

O grupo dos adolescentes queria ter aula normalmente para aprender algo de sua banda/cantor/estilo musical preferido e/ou por conta de amigos e colegas de escola. O impressionar, se diferenciar e/ou se aproximar dos outros era um fator marcante e recorrente. Os adultos vinham atrás da realização de um sonho. Na maioria das vezes, gostariam de aprender anos antes, mas inúmeras razões os impossibilitaram. Os idosos, além deste desejo de realizar um sonho do passado, também se preocupavam com sua saúde mental. Assim, buscavam também na aula de música, uma maneira de trabalhar a “mente” e o “corpo”.

A maior parte deste público era formado por pessoas com uma condição financeira estabilizada, as quais poderiam investir em atividades “extras”. Assim, atendi funcionários públicos, advogados, professores, médicos, bancários, juizes. Para cada aluno, havia um planejamento específico e uma metodologia adaptada aos interesses deles. Diferentemente de uma escola, onde há diretores,

coordenadores e um plano de trabalho a ser seguido, na aula particular o meu principal orientador era o próprio aluno. Muitos deles chegavam com objetivos específicos, muitas vezes distantes da minha realidade. Quando isso acontecia, passava de professor à aluno, estudando de forma intensiva aquele conteúdo durante toda a semana para que na aula seguinte pudesse chegar explicando da maneira mais segura possível ao meu aluno.

Assim, o ensino particular foi uma grande escola. Aprendi a tocar estilos musicais específicos, como bossa nova no violão, pois era o estilo que um aluno mais gostava. Aprendi a usar pedaleira de distorção no violino, pois um aluno foi procurar aulas particulares para poder tocar em uma banda de rock com seus amigos. Assim, parafraseando Koellreutter, aprendi a aprender com os alunos, o que ensinar.

Os ambientes em que ocorriam as aulas eram, normalmente, a sala de estar da casa, pois sempre era um espaço amplo. Além disso, era o local que ficava logo no início da residência, não entrando/interferindo demasiadamente na rotina da casa. As outras pessoas poderiam continuar com seus afazeres em seus quartos, na cozinha, no banheiro ou no escritório.

Ao ingressar na vida acadêmica, senti a necessidade de aprofundar os estudos nesta temática, mas ainda não estava claro a definição do tema a ser estudado no doutorado.

A escolha do tema de uma pesquisa pode ocorrer de diferentes formas, entretanto “deve ser um problema sobre o qual se fará uma demonstração e de onde se extrairá uma mensagem” (BASTOS e KELLER, 1999, p. 56). Por conta dessa perspectiva, a escolha do tema não é algo fácil. Como uma criança em uma loja de brinquedos que, encantada com tantas opções tem dificuldade em escolher apenas um (PESSOA, 2005, p. 37), temos dúvidas em qual caminho seguir.

Para Bastos e Keller (1999), é importante que a escolha do tema venha de uma motivação pessoal, fruto de experiências vividas, conforme as explicações que os autores dão tratando do pesquisador, do tema e das fontes de assunto:

- Pesquisador – De nada ou pouco adianta se propor a fazer uma pesquisa sem que esta corresponda a alguma motivação de caráter

pessoal. Desta forma, requer-se que o tema esteja ligado a preferências pessoais, aptidões e capacidade levando em consideração o tempo e os recursos materiais disponíveis.

- Tema – Para o trabalho acadêmico, a originalidade não é pré-requisito. Mas, por outro lado, não fica isenta a criatividade no esclarecimento do tema escolhido, trazendo uma contribuição, por menor que seja, pessoal ou cultural.

- Fontes de Assunto – Perante as amplas diversificações do conhecimento humano e das múltiplas facetas que a própria realidade apresenta, os assuntos poderão ser encontrados na vivência diária, nas questões polêmicas, na reflexão, como fruto de leituras, conversações, debates, discussões (BASTOS, KELLER, 1999, p. 56).

Como exposto anteriormente, permaneci por muitos anos lecionando nas residências dos alunos. Durante conversas com estudantes e profissionais da área de música, descobri que entre as suas diversas atividades, o ensino particular de instrumento representa um espaço relevante. Pessoas que foram, ou ainda são, docentes e discentes que atendem e são atendidos em domicílio, conforme afirma Garcia (2011)

As aulas particulares de instrumento representam uma significativa parcela das aulas realizadas nos contextos músico-educacionais da atualidade e devem ser reconhecidas por seu papel na formação dos indivíduos (GARCIA, 2011, p. 59).

Sendo o ensino particular praticado por uma significativa parcela de músicos, busquei compreender, durante a pesquisa de mestrado, o que leva um músico performático a se tornar professor de instrumento (CHAGAS, 2014), ou seja, porque ele adere a docência à sua carreira profissional. Para isso, entrevistei cinco professores com diferentes experiências, sendo: dois músicos profissionais de uma Orquestra; um professor de Conservatório de Música; um professor que atuava na educação básica e também em um curso livre de música; um ex-professor de violino.

Todos esses entrevistados tinham em comum a experiência com ensino particular de instrumento, especificamente de violino e, por meio de suas narrativas, pude conhecer seus caminhos percorridos no meio musical. Nessa pesquisa, assim como na minha história pessoal, pôde-se perceber que a demanda foi o principal gerador deste profissional. Eles surgiram da solicitação de pessoas interessadas, não sendo assim uma prática planejada. Além disso, observou-se que esta atividade

profissional estava quase sempre relacionada a uma renda extra, complementar. A maioria dos entrevistados tinha como atividade profissional principal a performance e a docência em instituições. Assim, eles utilizavam os horários livres para atuarem no ensino particular.

Segundo Garcia (2011), o ensino particular é caracterizado pelo espaço diferenciado, podendo ocorrer na casa do professor, do aluno ou outro lugar em comum acordo, sendo uma “escola alternativa de música, onde professores não precisam ser concursados, pois sua competência docente é legitimada por sua atuação como músicos” (GARCIA, 2011, p. 59). Vale acrescentar, que no Estudo de caso 1, a professora da filmagem atuava em sua própria residência. Já nos Estudos de Caso 2 e 3, o professor a ser observado costuma atuar no ambiente domiciliar do aluno.

Nas escolas específicas de música, costuma-se expor placas informando todas as atividades ali desenvolvidas. No entanto, a modalidade de ensino particular que ocorre nas residências acabam ficando camufladas. Segundo Bozzetto (1999), a aula de formato tutorial que ocorre em domicílio, muitas vezes, não é percebida pela sociedade. Em sua pesquisa, uma professora de piano que foi entrevistada declarou:

Em geral, a sociedade nem sabe que eu existo, porque aqui é tudo fechado, eu não tenho contato com mídia nenhuma, nem faço propaganda, faço as minhas Audições no fim do ano, que vem mãe, pai, vó, aquela coisa toda. Mas, a sociedade em geral, não sei... (BOZZETTO, 1999, p. 1).

Por tudo isso, para o doutorado, me senti bastante entusiasmado em continuar pesquisando o ensino particular de instrumento até mesmo por ter percebido a demanda de um estudo mais aprofundado no tema. No mestrado pude compreender como cinco violinistas se tornaram professores particulares de violino, ou seja, voltei meu olhar especificamente para o modo de o músico se tornar um professor particular de instrumento. No doutorado, quis ampliar esse olhar do fenômeno musical fazendo uma breve visita ao aspecto social de duas aulas particulares de instrumento gravadas em vídeo.

Nesta pesquisa, portanto, o objetivo geral tratou de compreender as relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos. Para isto, olhando os

envolvidos nas aulas, foi estabelecido como objetivos específicos: compreender as relações de ensino e aprendizagem instrumental no contexto do ensino particular de instrumento musical em domicílio; interpretar os comportamentos observáveis presentes nas aulas; e compreender como as relações sócio-musicais estavam relacionadas aos diversos momentos, etapas e instâncias dessas aulas.

1.2. PARTES DA PESQUISA

Esta tese está dividida em dez capítulos que buscam apresentar todo o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, desde minha relação com o tema, chegando às reflexões finais, efetuadas após análise dos dados obtidos nos três estudos de caso realizados.

Neste capítulo **introdutório**, na primeira parte, viabilizo uma aproximação do leitor com a temática, explanando minha relação com o ensino particular de instrumento musical. Também, faço síntese de cada capítulo que compõe este material, buscando ressaltar os principais aspectos chave.

O segundo traz o **Referencial Teórico** com autores que dão suporte a toda trama presente no cenário de um ensino particular de instrumento: *Sociologia e Educação Musical* com os conceitos da própria sociologia e sua inserção na Educação Musical; *Sociologia da Educação Musical* dando suporte às questões específicas da Música e da Educação Musical; *Teorias do Cotidiano e o Ensino de Música* - que olha essas relações de ensino e aprendizagem musical a partir das teorias do cotidiano; e *Interações Sociais na Educação Musical* - abordando o conceito de interação utilizado neste estudo, a partir das reflexões trazidas por Erving Goffman.

O terceiro capítulo tem como foco o **Ensino Particular de Instrumento Musical**, enquanto área de atuação profissional e campo fértil para realização de pesquisas científicas. Nele apresento *os Diversos Contextos da Educação Musical* onde são realizados o ensino da música, ressaltando a carência de pesquisas científicas que têm como temática o ensino particular de instrumental. Em seguida, a *Revisão de Literatura*, expondo alguns trabalhos nacionais e internacionais que têm como ambiente de análise o ensino particular, efetuados de maneira tutorial, ou seja, na relação um-para-um.

O quarto capítulo, **Caminhos Metodológicos**, é o maior de todos por apresentar todo o trajeto percorrido durante o desenvolver da pesquisa. Nas *Opções Metodológicas*, trato da abordagem qualitativa, contemplo o Estudo de caso e estudo de caso piloto, detalhando as metodologias adotadas, incluindo a *Metodologia sócio-interacionista de Erving Goffman*. No *Campo Empírico; Coleta e Análise dos Dados; O Processo de Escrita da Tese: trajetória e reflexões*, apresento os ambientes e os sujeitos pesquisados com descrição dos pesquisados e dos contextos. Também abordo reflexões sobre a *Pesquisa envolvendo Crianças* e suas especificidades pertinentes, contando com os autores que se debruçaram sobre a metodologia de pesquisa que lida com esta faixa etária. Em seguida, *Coleta e análise de dados*, com as escolhas e os direcionamentos tomados. O *Processo da Escrita da Tese* com as dúvidas e dificuldades enfrentadas durante esta tarefa.

No quinto capítulo, trato do **Ensino de Instrumento Musical para Crianças**, apresentando diferentes concepções didáticas estabelecidas ao longo dos anos, bem como as características pedagógico-musicais atualmente utilizadas.

No sexto capítulo, **Estudo de Caso 1 – o caso piloto** é o resultado de um trecho de uma aula de violino dada nos Estados Unidos, encontrada na internet. A partir dele, é feita uma minuciosa análise do que é visto e do que pode ser percebido para além da cena. Além de possuir sua importância enquanto estudo de caso, esta análise serviu como piloto para a pesquisa posterior de dois casos de aulas gravadas no Brasil.

O sétimo capítulo apresenta o **Estudo de Caso 2 - Violino** e o oitavo **Estudo de Caso 3 - Flauta Doce**. Eles apresentam as aulas, as estruturas e relações entre elas e a transversalização dos achados à partir dos conceitos adotados, dos comportamentos e relações construídas e aos conteúdos musicais trabalhados, finalizando com uma reflexão, em uma visão mais ampla, do processo de ensino e aprendizagem instrumental aqui estudado.

O nono capítulo apresenta **Outras Interações Sócio Musicais** considerando os comportamentos e relações construídas, sem estarem diretamente atreladas ao ensino do instrumento, envolvendo todas as pessoas presentes durante as aulas pesquisadas. Assim, divido o capítulo em duas partes, onde a primeira contempla as relações estabelecidas entre duas pessoas, o *Professor e a Aluna*; e a segunda aborda *As Demais Relações*, envolvendo um maior número de pessoas

presentes nas aulas, sendo a professora, aluno e outras crianças no primeiro Estudo de Caso e os avós, o professor e a aluna nos Estudos de Caso 2 e 3.

No último capítulo, apresento as **Considerações Finais**, trazendo as últimas reflexões pertinentes à temática escolhida, agora com o olhar posterior à realização da pesquisa. Destaco também as contribuições efetuadas por este estudo e as expectativas da ampliação desta análise para diversos contextos onde acontece a Educação Musical.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Durante a realização de uma pesquisa científica, deve-se escolher sobre qual lente irá observar e analisar os dados desvelados pela coleta. Isto se deve pois “todo dado empírico não fala por si, mas pela ‘boca’ de uma teoria” (DEMO, 2011, p. 21). O autor ressalta que caso não houvesse esta distinção, sempre haveria a mesma análise. Assim, neste caso, a depender do quadro teórico utilizado, pode-se chegar a diferentes resultados, a partir da perspectiva utilizada.

Pedro Demo adverte que mesmo que a realidade observada seja a mesma para os diferentes pesquisadores, a forma como se capta e interpreta as informações vai depender da concepção teórica adotada, a partir “do que se define por ciência, método, ou ponto de partida e do ponto de vista, ou da ideologia adjacente, ou de circunstâncias sociais condicionantes ou condicionadas por interesses históricos dominantes” (DEMO, 2011, p. 22).

Outros autores também ressaltam a importância de se conhecer a fundo o aspecto que irá fundamentar e auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 52) afirmam que o marco teórico deve sustentar teoricamente o estudo. Todavia, afirmam que ao se tratar de um enfoque qualitativo, deve-se, em certos casos, desenvolver o marco teórico após a imersão no campo. Esta atitude, adotada por diferentes autores, se deve principalmente pelo cuidado em se aproveitar ao máximo os dados desvelados pelo campo, onde as teorias adotadas irão sensibilizar os olhares para as diferentes interpretações, tomando cuidado para não limitar ou até tendenciar a pesquisa por conta da utilização de algo inapropriado.

Ainda nesta perspectiva, Severino (2012) corrobora com este pensamento ao afirmar que “o quadro teórico constitui do universo de princípios, categorias e conceito, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho de pesquisador se fundamenta e se desenvolve” (SEVERINO, 2012, p. 162).

Assim, nesta pesquisa, mesmo havendo um direcionamento inicial sobre os autores que seriam utilizados, devido aos conceitos e interesses já definidos, deu-se muita importância aos dados que seriam revelados pelo campo empírico. Assim, mesmo efetuando diversas leituras iniciais, só foi possível sensibilizar o olhar a partir

de situações reais, viabilizando assim uma amplitude da percepção dos fatos que estavam acontecendo ali.

2.1. SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesta pesquisa, lançou-se um olhar sobre a cena onde considera-se “a educação como processo de estudo sociológico”, onde este “faz parte e influencia a realidade social” (DELORENZO NETO, 1977, p. 107). Para isso, era necessário uma melhor compreensão sobre esta área de estudo e entender como os sociólogos enxergam os fenômenos ocorridos. Assim, consultei publicações que dialogavam com minhas curiosidades científicas e pudessem esclarecer e iluminar a compreensão dos dados revelados pelo campo empírico desta pesquisa.

Para isso, busquei autores que me trouxessem informações sobre a atividade do sociólogo e sua forma de enxergar os indivíduos. Uma das principais referências encontradas foi o sociólogo e teólogo auto-americano Peter Berger (2014). O autor afirma que as imagens feitas sobre o sociólogo são, muitas vezes imprecisa e ilusória e argumenta que a sociologia não é uma ação, e sim uma tentativa de compreensão (BERGER, 2014, p. 13). Assim, pude perceber que a partir da perspectiva sociológica, a principal função da minha pesquisa é a compreensão da situação analisada, não aderindo um caráter julgativo e/ou determinante, mas sim uma atenção especial sobre o porquê de certas atitudes, enxergando muitas vezes a gênese da qual se originam algumas ações . Ainda nesta perspectiva, complementa:

O sociólogo, então, é uma pessoa que se preocupa em compreender a sociedade de uma maneira disciplinada. Esta atividade tem uma natureza científica. Isto significa que aquilo que o sociólogo descobre e afirma a respeito dos fenômenos sociais que estuda ocorre dentro de um certo quadro de referência de limites rigorosos. (BERGER, 2014, p. 26).

A partir desta concepção, percebi que era justamente o que gostaria de fazer: compreender uma atividade social de maneira disciplinada, utilizando autores que pudessem auxiliar nesta caminhada. Além disso, esta certeza de estar no caminho correto foi reforçada por outra afirmação abordada no mesmo livro, que afirmava que “seu habitat natural [do sociólogo] consiste em todos os lugares de

reunião humana, todos os lugares que homens se juntem” (IBDEM, p. 27), partindo de perguntas básicas como: *o que as pessoas estão fazendo uma com as outras aqui?; Quais são as relações entre elas?; Como estas relações se organizam em instituições?; Quais são as ideias coletivas que movem os homens e as instituições* (IBDEM, p. 29). Assim, sua excitação não está vinculada a algo novo ou inédito, mas em encontrar algo novo naquilo que lhe é familiar, proporcionado por uma nova perspectiva, a partir de uma transformação da consciência.

Esta pesquisa de doutorado buscou efetuar um trabalho envolvendo as relações entre as pessoas, enxergando-as como parte de um conjunto, denominado sociedade. Segundo Berger (2014) “para um sociólogo, sociedade designa um grande complexo de relações humanas ou, para usar uma linguagem mais técnica, um sistema de interação” (BERGER, 2014, p. 36).

Para Simmel (1983, p. 39) a unidade básica das Ciências Sociais é o indivíduo em interação em tempos e lugares específicos, conceituando interação como uma ação recíproca entre os indivíduos.

Todavia, fiquei inicialmente em dúvida na limitação de um quantitativo de pessoas para determinar aquilo como sociedade, pois a pesquisa estaria atrelada a observar uma aula particular de violino, onde estariam apenas quatro pessoas, sendo elas o professor, a aluna e os avós dela. O esclarecimento veio a partir da seguinte afirmação

Embora dois homens conversando em uma esquina não componham uma ‘sociedade’, o que ocorrer entre eles será decerto ‘social’. A sociedade consiste num complexo de tais fatos sociais. E para darmos uma definição exata do social, é difícil melhorar a de Max Weber, segundo a qual uma situação social é aquela em que as pessoas orientam suas ações umas para as outras. A trama de significados, expectativas e conduta que resulta dessa orientação mútua constitui o material de análise sociológica (BERGER, 2014, p. 37).

Como esta pesquisa é vinculada à música, era importante também essa relação a partir de uma visão sociológica. Sobre isso, trago uma citação de Kraemer (2000) que em seus estudos, atribui o valor social que a relação do homem com a música promove em seus diversos contextos

A sociologia da música examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música. Ela considera o manuseio com a música como um processo social e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, institucionais e grupos (KRAEMER, 2000, p, 57).

A partir dessa compreensão social, era importante delinear sobre qual(is) teoria(s) da sociologia iria seguir, que fosse capaz de sensibilizar os olhares para aspectos tão comuns na vida de um músico (dar aulas) a partir da perspectiva da relação entre eles, ou seja, do seu processo de interação.

2.2. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A partir da constatação de que a Educação Musical já avançou na produção de literatura que contemple as questões sociais presentes nas relações de ensino e aprendizagem musical, torna-se oportuno conhecer algumas perspectivas adotadas pelos autores que olharam diretamente para a Sociologia da Música assim como da Educação Musical mais especificamente.

Ao tratar sobre a Sociologia da Educação Musical, Jusamara Souza (1996) adverte para o cuidado que se deve ter em não estabelecer uma relação de subordinação da área de educação musical com a da sociologia. Para a autora, mesmo que a perspectiva sociológica tenha proporcionado contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa em Educação Musical, é importante que haja uma relação simétrica e de equilíbrio, dando assim espaço para as problemáticas específicas, proporcionando a autonomia.

A relevância disto, segundo a autora, é proporcionar a definição do campo e do objeto próprio da educação musical, constituindo-a assim como ciência. Para definir este campo e objeto, Souza (1996) compartilha dos conceitos apresentados Kraemer (1995) o qual afirma que

educação musical se ocupa com relações entre ser(es) humano(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão. Do seu campo de estudo fazem parte toda a prática músico-educacional, que acontece nas instituições e fora dela, bem como todos os processos musicais de apropriação. (KRAEMER apud SOUZA, 1996, p.15)

A partir desta citação, podemos visualizar os aspectos de interdisciplinaridades que envolve a educação musical e a visão multi-referência disponível a ela. Todavia, é importante “estabelecer onde e como vemos seus limites” (SOUZA, 1996, p. 12) e suas especificidades.

Souza (1996) também se utiliza de outros autores ao tratar desta temática. Ao citar Pimenta (1996) alerta que mesmo havendo uma pluralidade no fenômeno educação, esta não deve ser relacionada a uma falta de rigor científico e/ou renunciar à identidade, sendo este um fator também válido para a Educação Musical. Assim, a sociologia se torna importante para a pesquisa em educação musical ao propiciar um “abalo nos modelos tradicionais” utilizados, fruto da “relativização do conhecimento e a diversidade de habilidades entendidas como necessárias para o exercício da sociologia (técnica, lógica-cognitiva, comunicacional e psicológica)” (SOUZA, 1996, p. 19).

Lucy Green é outra autora que se dedica ao entendimento mais aprofundado sobre a Sociologia da Música e da Educação Musical. Com uma perspectiva diferente de Souza (1996), Green (1997) direciona seus estudos a partir da formação de grupos que a sociedade se organiza. Com isso, ao tratar da área musical, há uma preocupação quanto a organização social desta prática, bem como a construção do significado musical. Assim, para a autora, “a sociologia da música interessa-se por grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musicais – organização social da prática musical” e o “significado imputado a essas coisas” (GREEN, 1997, p. 27). Na citação abaixo, a autora apresenta a importância deste olhar.

Para mim, um aspecto fundamental da sociologia da música é o compromisso de apreciar ambos os lados – a organização social da prática musical e a construção social do significado musical. Do contrário, estaríamos nos furtando de alguns dos mais importantes e interessantes aspectos do âmago do estudo. (GREEN, 1997, p. 27).

Ao tratar especificamente da Sociologia da Educação Musical, Green (1997) direciona seu foco para a escola, olhando a partir da organização social da prática musical, onde alunos de diferentes grupos (classe social, etnia, gênero, nacionalidade, religião, subcultura e etc) se envolvem em práticas musicais distintas. Para isso, ela busca compreender “porque estudantes de diferentes grupos se

envolvem em certas práticas musicais, porque evitam outras, e como respondem à música na sala de aula” (GREEN, 1997, p. 33).

Durante meu estágio supervisionado ainda no período da graduação, no ano de 2009 tive uma experiência que se enquadra nos estudos de Green (1997). Ao iniciar as aulas em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, com jovens que tinham por volta de 13 anos de idade, observei que havia uma separação da turma em três grupos, onde as carteiras vazias da sala entre esses grupos demonstravam claramente que não havia um interesse na “mistura” entre eles. Ao questioná-los, fui informado que esta divisão era resultado do gosto musical, onde o grupo dos “pagodeiros” e dos “roqueiros” se distanciaram dos outros alunos. Essas preferências musicais eram também refletidas em suas roupas, cortes de cabelo e até objetos escolares, como as imagens das capas dos cadernos.

Green (1997) destaca que poderia ser benéfico o conhecimento dos professores sobre a “trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais, e a abrangência de suas práticas musicais” (GREEN, 1997, p. 35). Naquela ocasião do estágio supervisionado, desenvolvi atividades que apresentavam as preferências musicais de cada aluno, onde poderiam refletir e explicar sobre o porquê dessas escolhas, criando assim um diálogo com todos, trabalhando com semelhanças e diferenças entre eles.

Froehlich e Smith (2017) também se dedicam ao estudo da Sociologia da Educação Musical, mas ressaltam o educador em uma construção social. Elas destacam que, mesmo que os sociólogos não forneçam maneiras de se ensinar música, o “pensamento sociológico pode ajudar um professor a se colocar no porque, o quê, como e para quem do ensino de música em contextos sociais particulares”. (FROEHLICH e SMITH, 2017, p. 1). Assim, elas esclarecem como um pensamento sociológico pode contribuir para um melhor entendimento de como o contexto social age sobre as ações dos docentes.

os educadores musicais sociologicamente informados, portanto, são susceptíveis de se verem a si próprios e suas próprias ações como reflexos das macro estruturas sociais. As mudanças nas escolhas pessoais têm o poder de impactar essas macro-estruturas, assim como as estratégias macro impactam o que um professor faz em uma sala de aula particular (as micro-estruturas) (FROEHLICH e SMITH, 2017, p.1-2)

Com a citação acima, é possível enxergar a relação entre a macro e micro estrutura que envolve o ato de se ensinar música, onde mesmo sendo uma ação isolada, dentro de uma sala de aula, esta é um reflexo das crenças construídas social e culturalmente. Ao compreender a gênese de suas atitudes, abre-se também um possibilidade do educador musical compreender os comportamentos dos seus alunos.

Froehlich e Smith (2017, p. 5-6), ressaltam ainda três premissas para a relação da sociologia com a educação musical, sendo elas:

1. O trabalho de um professor de música é continuamente moldado e reformulado por vários parâmetros sociais e culturais que afetam o que um educador musical faz ou não valoriza, e como isso afeta as decisões pedagógicas;
2. Cada situação de ensino é exclusiva de um contexto institucional particular que é moldado por sua localidade, propósito, população e história. As teorias sociológicas podem revelar semelhanças e até mesmo as configurações e contextos educacionais mais diferenciados;
3. Os professores devem fornecer aos alunos as ferramentas para fazer perguntas, criticar os valores não examinados e celebrar a diversidade de maneira informada e madura.

A partir disso, entende-se que no interior da aula de música há uma complexa trama de fatores que agem sobre as decisões, atitudes, preferências e relações entre professores, alunos e demais presentes neste contexto social.

Ruth Wright (2010), professora da Universidade de Western Ontário, é mais uma pesquisadora que se utiliza de conceitos de sociólogos para refletir sobre a educação musical, principalmente relacionado à classe social e cultura. A autora faz referência à trabalhos desde Comte, Marx, Durkheim até Weber, Bourdieu, Bernstein e Giddens, destacando as considerações que estes autores puderam trazer para os problemas enfrentados pela educação musical.

Ao se referir à Bourdieu, Wright (2010) relaciona a cultura como um produto social e objeto de conflitos, sendo este um capital simbólico capaz de ser usado

como dominação social de um grupo para com o outro. Além disto, ela informa que Bourdieu identificou que a cultura é “influyente em fornecer um distintivo de pertença a uma classe social, e assim, denotar posicionamento diferencial dentro do campo social” (WRIGHT, 2010, p. 16). Para a autora, isto se torna de grande valia para o educador musical, ao entender o papel da música dentro da sociedade.

Além das pesquisas realizadas por Bourdieu, Wright (2010) também destaca as de Bernstein as quais objetivam um melhor expressar e explorar a relação de cultura e poder dentro das próprias práticas pedagógicas utilizadas na educação musical. Assim, desperta-se questionamentos sobre o currículo, a escolha dos conteúdos musicais trabalhados em sala, bem como a própria formação do gosto musical.

Estes foram alguns exemplos de pesquisadores que têm olhado especificamente para área da sociologia da música e da educação musical. Pode-se perceber que são diferentes perspectivas, mas todas com relevantes contribuições para área, viabilizando uma educação musical mais atenta à música como um fato social.

2.3. TEORIAS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Dentre as diversas linhas e teorias existentes na sociologia que poderiam ser utilizadas, optou-se pelas teorias do cotidiano para nortear as reflexões sobre os dados. Observando uma “realidade que parece evidente aos olhos do senso comum” (PAIS, 1986, p. 10), ou seja, uma atividade tão presente na vida dos músicos, mas, muitas vezes, a margem de reflexões mais profundas, o ensino particular poderá revelar informações preciosas até então despercebidas. A abordagem das teorias do cotidiano busca “pequenos nada da vida” (PAIS, 1986, p. 17), que “materializam certas formas de existência e de relação social que inscrevem num lugar [e] são, de facto, fatores inegáveis de sociabilização e de socialização”. (PAIS, 1986, p. 21).

Martins (2014) fala que este campo específico da sociologia [da vida cotidiana] desenvolveu “orientações e procedimentos, perspectivas teóricas e métodos técnicos para examinar, situar e compreender, interpretar e explicar essa peculiaridade da sociedade como objeto de conhecimento científico” (MARTINS,

2014, p. 09). Todavia este caminho da pesquisa e compreensão é caracterizado por um percurso de incertezas. Elas buscam, a partir dos dados revelados pelo próprio campo empírico, estruturar a trajetória da pesquisa, dando importância principalmente a diversas relações estabelecidas entre todos os aspectos que envolvem o campo observado. Assim, “o cotidiano é, antes de mais, o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o ‘rotineiro’ e o ‘acontecimento’.

Com isso, o cotidiano é justamente algo revelador a partir de uma “trivialidade” (PAIS, 1986, p. 08). O mesmo autor ainda afirma que o cotidiano pode ser um meio “privilegiado da análise sociológica na medida em que é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais” (PAIS, 1986, p.08).

Souza (2000) traz em sua obra os pressupostos do campo de estudo sobre o cotidiano e afirma que este conjunto de teorias é algo amplo, podendo estar ligadas à filosofia e à sociologia, mas que é possível identificar pontos de convergência.

todas elas [teorias do cotidiano] se distinguem, igualmente, pela evolução de seus interesses, deixando o âmbito do sistema educacional, em direção aos patamares mais restritos da realidade. Tais circunstâncias leva-as a serem, por vezes, qualificadas como abordagens microssociológicas (SOUZA, 2000, p. 19).

Esse olhar microssociológico vincula-se ao interesse em compreender pequenos fatos sociais de forma qualitativa, onde uma “visão exclusivamente macroscópica do social não pode dar conta de todos os pequenos jogos sociais que constituem a trama social” (PAIS, 1986, p.11). Teixeira (1991 apud SOUZA, 2000) ressalta que o aumento do interesse sobre o cotidiano está principalmente vinculado à uma “crise das ciências clássicas totalizantes (funcionalista, positivistas e marxistas) que perderam gradualmente a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural” (TEIXEIRA, 2000 apud SOUZA, 2000, p. 19).

Nesta perspectiva, Joseph (2000) ressalta a história específica desses fenômenos sociais, onde “considera que esses momentos (situações face a face ou conversações) acarretam consequências, já que nos levam a considerar certas maneiras de fazer ou de dizer” (JOSEPH, 2000, p. 8).

Martins (2014), entretanto, chama a atenção que o foco para estes processos microssociais é considerado equivocadamente por alguns como irrelevante. A difícil aceitação pode estar atrelada à tradicional visão macro da sociedade, que criou uma descrença na pluralidade de um comportamento singular e nas pequenas ações que propiciam a gênese das relações pessoais entre os indivíduos que compõem a sociedade.

Na área da música, as teorias do cotidiano, conforme tratado por Souza (2000), podem dar um novo direcionamento para o que é considerado conteúdo da educação musical, a partir de perspectiva que leve em conta a música como um fato social. Assim, podem-se haver uma compreensão mais ampla sobre as relações entre o homem e a música, enxergando-o dentro de um contexto plural.

2.4. INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Conforme exposto anteriormente, a interação é um conceito chave dentro desta pesquisa, por isso é necessário uma compreensão mais profunda. Para isso, busquei compreender primeiramente os conceitos utilizados para 'interação', pois observava em minha realidade, a utilização desta palavra de uma forma corriqueira no dia-a-dia das pessoas. Via que muitos professores falavam 'o momento de interação' remetendo a situações específicas da aula onde as crianças conversavam, brincavam e/ou se comunicavam de forma falada umas com as outras. É comum também ouvirmos 'não houve nenhuma interação entre as crianças', quando, por exemplo, não houve uma comunicação explícita entre elas.

Todavia, era fundamental entender como a sociologia abordava este conceito, não me utilizando apenas do uso do senso comum. Segundo Giddens e Sutton (2016), interação é "qualquer forma de encontro social, formal ou informal, entre dois ou mais indivíduos" (p. 232). O autor ainda afirma que o interesse em estudar os encontros sociais iniciou a partir de 1920, através do interacionismo simbólico, dentro da Escola de Chicago, o qual trazia um protagonismo para algo que parecia irrelevante, pois a partir dos estudos da rotina cotidiana e das relações entre os indivíduos, abre-se um caminho para compreender como é estruturada e formada a vida das pessoas. Segundo Hans Joas (1999), o nome dessa linha surgiu apenas em 1938 por Hebert Blumer, onde o enfoque

são os processos de interação - ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca - , ao passo que o exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social (JOAS, 1999 p. 130).

A Escola de Chicago concentrava estudiosos da área de sociologia que tinham o interesse em estudar os problemas causados pela urbanização dos grandes centros no início do século XX, a partir da Revolução Industrial, como violência, desemprego e formação de gangues, caracterizados pela expansão das cidades.

Esses estudos sobre a relação entre os indivíduos também se tornou uma curiosidade científica na área da música. Muitos pesquisadores começaram a se interessar em aspectos que vão além da análise do conteúdo musical, buscando uma melhor compreensão sobre os comportamentos dos indivíduos durante um encontro social que têm como principal foco a música, como aulas de música, apresentações musicais, prática coral, etc.

Como exemplo de pesquisa que trata sobre os processos de interação existentes em uma prática musical, destaco a tese de doutorado intitulada “Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso” de Leila Dias que buscou “compreender as interações nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em duas práticas corais, na cidade de Porto Alegre, RS, e como essas interações se reproduzem na vida dessas pessoas, dando origem a novas sociabilidades para além da prática coral.” (DIAS, 2011, p. 05). Esta pesquisa analisa a relação face a face entre os indivíduos e sua influência, tanto em processos musicais como em extramusicais, auxiliando na compreensão de um aprendizado que transcende as aulas de música.

A pesquisa de Dias (2011) traz um olhar sobre o processo de interação entre indivíduos no meio musical, tendo como principal base teórica os trabalhos de Goffman, além do aporte de Schütz para a prática musical coletiva e de Bauman para uma melhor compreensão do sentimento de solidão proveniente da perda de alteridade. Assim, mesmo minha pesquisa não tratando de práticas musicais coletivas, os estudos da autora trazem contribuições relevantes sobretudo a respeito da microssociologia especificamente das interações sócio-musicais.

Simões e Álvares (2013) realizaram uma pesquisa quantitativa através de uma análise observacional sistemática da interação professor/aluno de três aulas coletivas de violão, tendo como referencial teórico Erbes (1972), utilizando-se o “Sistema de Observação de Interação de Ensaio” - *R/IOS*. Neste trabalho, eram registrados cada comportamento em tempos padronizados, identificando momentos de início e término da interação que acontece entre os envolvidos a partir do diálogo. Entretanto, nos meus estudos utilizarei uma proposta diferenciada pois, ao utilizar como base o pensamento de Goffman, emprego um conceito diferente de interação, o qual já inicia a partir da copresença de dois ou mais envolvidos, mesmo se nenhuma comunicação verbal se estabeleça. Com isso, a inexistência de interação em um ambiente compartilhado por indivíduos seria pouco considerada pelo autor.

Além destes, um dos primeiros trabalhos que buscou compreender a relação, ou mais especificamente, a interação entre professor e aluno na aula de música data do final da década de 1960, conforme indicam os estudos de Paul e Ballantine (2002)

A obra de Rumbelow intitulada *Música e Grupos Sociais: uma Abordagem Interacionista da Sociologia da Música* (1969), foi a vanguarda deste movimento. Ele usou as teorias de interação simbólica de Mead para desenvolver conceitos do “gesto musical” como um fenômeno social e discutiu interações entre estudante-professor e o papel do músico na educação musical. (PAUL e BALLANTINE, 2002, p.570).

Na literatura internacional que trata das Interações na Educação Musical, destaca-se a pesquisa de Tore West e Anna-Lena Rostvall intitulada “Um estudo de interação e aprendizagem no ensino instrumental” (WEST e ROSTVALL, 2003). Nesta pesquisa, foram gravadas e analisadas onze aulas de violão e de instrumentos da família dos metais de quatro professores e 21 alunos, totalizando cinco horas de gravação e mais de quinhentas páginas de transcrição. Foi observado como professores e alunos usam seus discursos, sua linguagem corporal e a própria música durante o processo de ensino e aprendizagem.

Podemos notar que a relação entre professor e aluno perpassa a concepção simplória de pura transmissão de conhecimento. O envolvimento ali presente proporciona uma relação intensamente afetiva. Mattos (2014) vem ao encontro de tal fato ao mostrar que o professor de música se apresenta, junto da profissão de professor, a função de “tutor de resiliência”, ou seja, assume também outros papéis.

Vale aqui ressaltar que tal peculiaridade pode ser percebida no ensino particular de música, principalmente quando as aulas ocorrem em domicílio, já que este profissional atua dentro da residência do aluno, estando envolvido, de forma direta ou indireta, no espaço de convivência familiar.

Ao tratar da temática “interação”, muitos trabalhos de educação musical utilizaram conceitos e ideias defendidas por Goffman, com destaque para o artigo intitulado “Audiência como ajuntamento social: interações na performance musical” de Fábio Henrique Ribeiro (2013). Neste artigo, os conceitos de Goffman sobre os comportamentos em lugares públicos são utilizados para se compreender as interações ocorridas na performance musical de dois grupos de Congados no Estado de Minas Gerais. Ele também se utiliza de conceitos específicos como: ajuntamento social, reconhecimento cognitivo, reconhecimento social e engajamento social, o que possibilitou uma perspectiva mais aprofundada da performance. Nesta situação, Ribeiro (2013), destaca suas descobertas:

A possibilidade de compreender os processos de interação entre a sociedade e os grupos ampliou minha perspectiva a respeito das suas estruturas subjacentes e, conseqüentemente, da constituição da performance musical (RIBEIRO, 2013, p. 03)

Como as interações sociais permeiam nossa vida de maneira explícita, torna-se relevante olhar cientificamente para elas nas diversas situações e contextos, com vistas ao aprimoramento das posturas humanas e, aqui de modo especial, nas posturas pedagógico-musicais.

Percebe-se assim a preocupação desses pesquisadores com os aspectos musicais pedagógicos e sociais que estão presentes na aula de música, que vão além da estética ou da pura transmissão de conhecimento musical. As novas sociabilidades criadas a partir das interações, conforme estudado por Dias (2011); a troca de informações entre professor e aluno por meio do discurso, da linguagem corporal e da própria música no processo de ensino e aprendizagem apresentadas por West e Rostvall (2003); os novos papéis assumidos pelos professores, conforme afirmado por Mattos (2014); e a mutualidade da interferência no comportamento intermediado pela interação, explicado por Ribeiro (2013) puderam trazer novas reflexões e fontes de informações para minha pesquisa.

Essas reflexões se baseiam na premissa de que a aula de música é um fenômeno muito mais complexo por não se apoiarem apenas nos conteúdos transmitidos mas, muito mais que isso, nas relações que são construídas, nas novas sociabilidades, nas trocas de saberes.

A busca por uma melhor compreensão sobre o processo de interação é uma temática utilizada por pesquisadores em diversos países. Contudo, dentre os diversos autores que tratam da interação no sentido sociológico, Joseph (2000), Watson (2004), Bourdieu (2004), Velho (2008), Martins (2008), Frehse (2008), tratam como uma das principais referências o canadense Erving Goffman. No capítulo de Bourdieu, foi destacado o pioneirismo com que Goffman tratou o tema das interações.

Goffman terá sido aquele que fez com que a sociologia considerasse o infinitamente pequeno: aquilo mesmo que os teóricos sem objeto e os observadores em conceitos não sabiam perceber e que permanecia ignorado, porque muito evidente, como muito evidente, como tudo que é óbvio. (BOURDIEU, 2004, p. 11)

Goffman se interessava, desde o início de sua carreira, com o que se passa quando há copresença de duas pessoas, sendo isso justamente o ponto central do meu objeto de estudo. Durante uma aula particular de instrumento musical, pressupõe-se que haja uma interação peculiar, fruto do processo de ensino e aprendizagem ocorrido naquele momento, intermediados pelos materiais didáticos utilizados; o ambiente domiciliar transformado em profissional; a intervenção de terceiros residentes naquele espaço; as expectativas trazidas pelos alunos em relação ao estudo musical, entre outros.

O impacto das pesquisas de Goffman foi tão grande para diversas áreas que atualmente há um arquivo virtual denominado Erving Goffman Archive, hospedado na *Intercyberlibrary*, criado pelos professores Sherri Cavan e Dmitri Shalim, da Universidade de Nevada – Las Vegas. O *intercyberlibrary* disponibiliza acesso à textos, reportagens, entrevistas, memoriais, biografias, críticas, pesquisas e documentos de diversos estudiosos que se debruçam sobre interação, além de trabalhos do próprio Goffman.

Segundo Scott (2009), “Goffman é um dos mais famosos proponentes da ‘microsociologia’, termo que ele cunhou para descrever seu interesse na interação social e seus efeitos sobre a identidade individual” (p. 129). Sua observação

cuidadosa e prolongada de momentos de encontros entre as pessoas, trouxe novas reflexões e compreensões do comportamento humano.

Erving Goffman tem sido suporte teórico de diversas áreas de conhecimento. Na área de educação musical, ao efetuar um levantamento bibliográfico em anais de eventos científicos, revistas específicas, dissertações e teses, foram encontrados vinte trabalhos que referenciaram Goffman. As temáticas destes trabalhos estavam atreladas ao contexto hospitalar; à portadores de necessidades especiais e ao processo de interação, relacionado respectivamente aos livros: *Manicômios, prisões e conventos* (1974); *Estigma* (2004); e *A representação do Eu na vida cotidiana* (1985). Na temática sobre interação social e o comportamento das pessoas, além deste último livro citado, acrescento o *Ritual de Interação e Comportamentos em Lugares Públicos*.

O livro *A representação do eu na vida cotidiana* foi publicado pela primeira vez em 1985. Nele, Goffman relaciona a vida real a uma representação teatral, onde os indivíduos assumem diferentes papéis a depender de cada ambiente e das pessoas que estão nele presente. Com isso, faz uma analogia ao palco teatral e aos bastidores, sendo que o primeiro remete ao comportamento destas quando estão sendo observadas por outras pessoas, devendo assim, agir conforme interesse. No segundo caso, nos bastidores, há possibilidade do indivíduo se comportar de uma maneira mais livre e independente, pois não há observadores para julgarem suas atitudes.

A perspectiva empregada neste relato é a da representação teatral. Os princípios de que parti são de caráter dramaturgico. Considerarei a maneira pela qual o indivíduo se apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode e não pode fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas.[...] O palco apresenta coisas que são simulações. Pressupõe-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas. Mais importante, talvez, é o fato de que no palco o ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A plateia constitui um terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia (GOFFMAN, 2013, p 11)

A ideia central deste livro, segundo Rodrigues Júnior (2005) é mostrar que o “*eu* interacional é um misto resultante, de um lado, da interação que o indivíduo participa e, de outro, de sua própria vontade em participar de um evento social com o intuito de construir significados e alcançar seus objetivos comunicacionais” (RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 128).

O livro é dividido em sete capítulos: 1) Representações; 2) Equipes; 3) Regiões e Comportamento Regional; 4) Papéis Discrepantes; 5) A comunicação imprópria; 6) A arte de manipular a impressão; 7) Conclusão. Por meio desta literatura, adotei alguns conceitos importantes para esta pesquisa, como por exemplo o de “representação”. O autor se utiliza deste termo para se referir a “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 2013, p. 34), ou seja, a representação do papel desempenhada pelo ator social.

No livro *Ritual de Interação*, o autor apresenta uma profunda reflexão sobre a interação face a face entre pessoas em um ambiente natural. Assim, busca compreender “as relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras” (GOFFMAN, 2012, p.10).

O autor traz reflexões sobre as inúmeras unidades de interação, ou seja, olhadas, gestos, posicionamento e enunciados verbais que as pessoas realizam durante o momento em que estão presentes no mesmo espaço. Para ele, deve-se atentar tanto para os menores sinais possíveis, como movimentos faciais, por exemplo, até maiores contatos diretos, como a própria interação falada (Ibdem).

Através desta reflexão minuciosa sobre o comportamento das pessoas, Goffman adquiriu reconhecimento e admiração de muitos pesquisadores, dentre eles, Bourdieu.

Através dos indícios mais sutis e mais fugazes das interações sociais, ele [Goffman] capta a lógica do trabalho de representação; quer dizer, o conjunto das estratégias através das quais os sujeitos sociais esforçam-se para construir sua identidade, moldar sua imagem social, em suma, se produzir: os sujeitos sociais também são atores que se exibem e que, em um esforço mais ou menos constante de encenação, visam a se distinguir, a dar a “melhor impressão”, enfim, a se mostrar e a se valorizar (BOURDIEU, 2004, p. 12).

Assim, os momentos ganham relevância na situação e na reflexão sobre o comportamento dos indivíduos, não tendo assim “homens e seus momentos. Em vez disso, momentos e seus homens” (Ibdem). Neste livro, pôde ser esclarecido como o autor atribui o conceito de ritual ao processo de interação, já que durante o encontro dos indivíduos, há uma série de regras de comportamentos socialmente determinados.

A partir disso, foi possível utilizar conceitos relevantes para esta pesquisa, como: *fachada* – “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2012, p. 13) – *constrangimento* – “nos outros ou até em si mesmo através dos sinais objetivos de perturbação emocional” (GOFFMAN, 2013, p. 95), e *alienação da interação* – a partir de uma preocupação externa; consciência de si mesmo; consciência da interação; consciência dos outros – que pode gerar ofensas de envolvimento por conta das obrigações sociais ditas como necessárias para um diálogo.

O livro *Comportamentos em lugares públicos*, publicado pela primeira vez em 1967 com o intuito de apresentar uma profunda análise sobre os comportamentos dos indivíduos durante a copresença de pessoas no mesmo espaço, foi um dos pilares para a realização da análise desta pesquisa. A seguir, exponho algumas definições adotados por Goffman (2010) utilizados nesta pesquisa:

Interação Desfocada: preocupada com o que pode ser comunicado entre pessoas meramente através da sua presença conjunta na mesma situação social (p. 95).

Interação Focada: tratando de aglomerados de indivíduos que estendem uma licença comunicativa especial mutuamente e sustentam um tipo especial de atividade mútua que pode excluir outros presentes na situação (p. 95)

Informação Incorporada e Desincorporada: o primeiro se remete à informação enviada de forma presencial, onde o emissor apresenta gestos e expressões corporais que auxiliam e complementam a ação, assim “a transmissão ocorre apenas durante o tempo em que seu corpo está presente para sustentar esta atividade” (GOFFMAN, 2010, p. 24). O segundo está ligado a mensagens que não

se utilizam do corpo para complementar a informação, como “aquelas que recebemos de cartas e presentes pelo correio, ou a que caçadores recebem de um rastro de um animal distante” (IDEM).

Engajamento de Face - Compreendem todas as instâncias de dois ou mais participantes numa situação juntando-se abertamente para se manter um único foco de atenção visual e cognitiva – o que é sentido como uma única atividade mútua, implicando direitos de comunicação preferenciais (p. 101).

Reconhecimento Cognitivo – processo através do qual o indivíduo “localiza” ou identifica o outro, ligando a sua visão a um esquema de informação a seu respeito (p. 126).

Reconhecimento Social – processo de acolher abertamente, ou ao menos aceitar, o início de um engajamento, como quando se devolve uma saudação ou sorriso. (p. 127).

Ajuntamento – Conjunto de pessoas que estão na presença imediata uns dos outros num dado momento.

Situação – ambiente espacial completo. Começa quando o monitoramento mútuo ocorre.

Ocasão Social – acontecimento, realização ou evento social mais amplo, limitado no espaço e no tempo.

Envolvimento – engajar-se numa atividade ocasionada significa manter algum tipo de absorção cognitiva e afetiva por ela, alguma mobilização de recursos psicobiológicos (p. 46).

Regulação do envolvimento mútuo – restrições quanto ao modo em que indivíduos num encontro acessível podem se entregar apropriadamente um ao outro (p. 182).

Mutualidade da Interação Social Imediata - corresponde à facilidade de retroalimentação existente durante o processo de interação, a partir da riqueza de fluxo de informações trocadas entre os envolvidos.

Assim, os conceitos e reflexões apresentados neste capítulo me ajudaram significativamente a ter um entendimento mais peculiar sobre as relações

estabelecidas entre as pessoas, a partir da complexa trama que envolve o processo de interação.

Entender a relação estabelecida entre Sociologia e Educação Musical, bem como os estudos sobre as Teorias do Cotidiano em nossa área, contribui para um olhar mais amplo sobre o processo de ensino e aprendizagem musical, viabilizando novas descobertas e criando teses que vão iluminar, cada vez mais, o fortalecimento do campo de estudo ao qual nos compete.

3. ENSINO PARTICULAR DE INSTRUMENTO

3.1. OS DIVERSOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical, ao longo dos anos, vem ganhando cada vez mais representação no país enquanto área de conhecimento, especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, em 1991, que promove encontros nacionais e regionais, alternando anualmente, e publica artigos em anais e revistas científicas. Assim, a ABEM além de ser a maior representante da área, desempenha o papel de atender as demandas acadêmicas e políticas dos educadores musicais no Brasil e no mundo. Também houve um crescimento significativo de cursos de licenciatura em música, assim como criação de programas de pós-graduação em várias universidades que abarcam a Educação Musical.

Com isso, as pesquisas nesta área vêm crescendo e “apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico” (DEL BEN, 2003, p.1). As temáticas, abordagens e metodologias vêm se ampliando de modo considerável. As correntes são diversas, fundamentando-se não só em teorias da própria Educação Musical mas também dialogando com as de sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, filosofia, história e muitas outras como bem defende Kraemer (2000).

Sobre a importância da delimitação da área de Educação Musical e as inter-relações com outras áreas de conhecimento, Souza (2000) também se posiciona:

[...] refletir sobre a delimitação do campo da educação musical como ciência ou área de conhecimento tem sido um desafio constante na literatura contemporânea específica. Este interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Daí a relevância de discussão sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento (SOUZA, 2000, p. 49).

Nesta pesquisa, ao trabalhar com o ensino particular de instrumento em domicílio, utilizei não só de um olhar pedagógico-musical mas também sociológico. Para Souza (2004, p. 08) “os trabalhos com um viés sociológico, por exemplo, têm se debruçado sobre a construção social do significado musical”.

Os espaços onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem musical também são cada vez mais diversos. Alguns pesquisadores têm efetuado uma catalogação desses espaços. Leila Dias, por exemplo, efetuou ao longo de 22 anos de docência na Universidade Federal da Bahia, um levantamento dos contextos de educação musical junto com seus alunos da graduação e pós-graduação, como atividade das disciplinas de educação musical. O intuito dessa ação era contribuir e apresentar aos discentes, as possibilidades de atuação profissional do educador musical. Assim, chegou-se a seguinte tabela exposta abaixo:

Quadro1 - Espaços onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem musical

Projeto Social	ONGs; Associações; Fundações
Educação Básica	Público; Privado
Escolas Especializadas	Conservatórios; Extensões universitárias; Escolas de Música
Curso Superior	Licenciaturas; Bacharelados
Espaços Alternativos	Ambientes religiosos; Hospitais; Presídios; Condomínios; Empresas; Associações de bairro
Ensino Particular	Domicílio do professor; Domicílio do aluno

Através deste levantamento, podemos perceber a gama de espaços onde o professor de música ou mesmo o professor de instrumento musical pode atuar. Estas diversas possibilidades de ação pedagógico-musical, atreladas aos diversos contextos e aos diálogos que estabelecem com outras áreas de conhecimento, acabam gerando motivações nos educadores musicais para compreender melhor como essas práticas acontecem, surgindo assim os objetos de pesquisa.

Na catalogação dos trabalhos publicados nas revistas e nos anais dos congressos da ABEM, de 2006 a 2012, Mateiro et al (2013), registraram quais os espaços mais pesquisados: Educação Básica, Projetos, Ensino Superior, Escolas e Bandas, conforme tabela abaixo:

Quadro2 - Ambientes mais publicados nos Anais do Congresso da ABEM e nas Revistas da ABEM, 2006 a 2012

AMBIENTE	QUANTIDADE
Educação Básica	84
Projetos	57
Ensino Superior	55
Escolas	51
Bandas	26

Ao me deparar com esse panorama de espaços e publicações da área de Educação Musical, além da revisão de literatura que realizei, observo que o ensino particular de instrumento ainda não ocupa um lugar de destaque, até mesmo pelo pouco reconhecimento desse professor, conforme meus estudos de mestrado (CHAGAS, 2014), e pela quantidade pequena de publicações e pesquisas encontradas, conforme será desenvolvido a seguir.

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

No que tange ao ensino particular, o principal trabalho que aborda esta temática é a dissertação de mestrado intitulada *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*, de Adriana Bozzetto, defendida em 1999 no PPGMúsica/UFRGS. A autora “analisa os vários processos de formação de ideias, os valores, as concepções dos professores sobre a profissão, tomando como referencial teórico os trabalhos de Nóvoa (1995), Huberman (1995) e Shön (1983, 1995)” (BOZZETTO, 1999, p viii). A divisão dos seis capítulos em: 1) Caminhos metodológicos e Fundamentação teórica; 2) Ser professor particular de piano; 3) Práticas do professor particular de piano; 4) Atuar em casa: marcas do espaço e do tempo; 5) Contornos do tempo: olhando a trajetória profissional; 6) Reflexões finais; apresenta um olhar cuidadoso ao “ser professor particular de piano” ao entrevistar 13 professores particulares de piano entre 62 e 73 anos. Além disto, a autora traz relatos que expõem as relações sociais criadas durante as aulas, como exemplificado a seguir

Na relação professor-aluno que o professor particular desenvolve, aparece muitas vezes o papel de conselheiro, terapeuta, amigo e até mesmo “uma segunda mãe”. Angel diz ser ‘um tipo de professora que tem um elo muito profundo, que faz com que a gente sempre se aproxime cada vez mais dos alunos’ (BOZZETTO, 1999, p. 53).

A pesquisa de Adriana Bozzetto (1999) possibilitou o contato com outras pesquisas que também trataram do ensino particular de música. Dentre elas, destaque: Camp (1975) com a pesquisa “The status of the private piano teacher in music education in selected Southern Central States; Jorgensen (1986) com a pesquisa “Aspects on private piano teacher decision making in London, England”; Wolfersberger (1987) com o trabalho intitulado “Independent piano teachers: where do they stand?”; Crane (1989) com a pesquisa “Independent piano teacher: an investigation of their attitudes towards selected attributes of profession” e Thomsom (1990) com o trabalho “The independent music teacher in Australia”.

Garcia (2011) no artigo “Processo de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino de instrumento” discute a formação destes instrumentistas e suas relações com o ensino particular de instrumento. Busca “refletir acerca dos processos que caracterizam a aprendizagem de guitarristas da cidade de João Pessoa, com ênfase na auto-aprendizagem, levando em consideração as dimensões educacionais e culturais que alicerçam a formação desses músicos”.

A pesquisa de Garcia (2011) surgiu como consequência de uma pesquisa anteriormente feita pelo autor, intitulada “O ensino de guitarra elétrica no contexto das aulas particulares” (GARCIA, 2010), onde verificou que a maioria dos guitarristas entrevistados tinham, inicialmente, o autodidatismo como principal forma dos estudos iniciais e que, após um certo período, recorriam à aulas particulares para adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos específicos de seus instrumentos ou maior aprofundamento da técnica instrumental.

Ao falar sobre o ensino particular de instrumento musical, Garcia (2011) traz reflexões pertinentes às especificidades que tal formato proporciona.

Nesse contexto, assim como os espaços e cronogramas são flexíveis, também são os conteúdos (instrumentos, repertório e conhecimentos teóricos) abordados, pois, na maioria dos encontros, tem-se por base os gostos e ambições musicais que partem dos alunos. Os objetivos das aulas são construídos no processo interativo, gerando um processo educativo, e as aulas se tornam

possíveis devido a um acordo prévio entre educador e educando, o qual poderá ser quebrado quando os interesses divergem, independentemente dos cronogramas educacionais gerais da educação formal (GARCIA, 2011, p. 60).

O autor conclui sua pesquisa afirmando que há uma união entre o autodidatismo e o ensino particular, onde o aluno aprende “perguntando, questionando, observando, reproduzindo e comparando seus professores, ídolos (modelos musicais), amigos e familiares”, juntando elementos formais e não formais de aprendizagem.

A pesquisa de Weiss e Louro (2011) intitulada “A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas” também faz referência ao ensino particular de instrumento. Como o objetivo geral foi “compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional, destacando suas relações com culturas populares e acadêmicas e problematizando as concepções pedagógicas presentes em seus relatos” (WEISS e LOURO, 2011, p. 132).

Esses autores abordaram, em sua revisão de literatura, estudos com temáticas pertinentes, dentre elas o ensino particular de instrumento, refletindo sobre a formação fora de instituições formais, considerando “os saberes da experiência que advém da prática pedagógica, da sua ação como docente, do seu relacionamento com os alunos, no contexto ao qual está inserido e onde ele se constrói” (BOZZETTO, 2004 apud WEISS e LOURO, 2011, p. 134).

Outros escritos também apresentam análises de situações bem semelhantes às encontradas no ensino particular, pelo fato de os professores trabalharem de maneira tutorial com seus alunos, ou seja, um aluno para um professor. Tais aspectos podem ser facilmente relacionados com o tema desta pesquisa.

O primeiro que destaco é a pesquisa realizada por Carey e Grant (2014) intitulada “Perspectivas do professor e do aluno sobre a pedagogia um a um: práticas e possibilidades” que explora a personalização do ensino para o aluno; a relação professor aluno; questões relacionadas à dependência e auto suficiência do aluno; e o ensino individual no contexto institucional” (CAREY e GRANT, 2014, p. 05). A pesquisa foi realizada com professores e estudantes de um conservatório de música na Austrália, através de grupos focais e entrevistas. Nelas, eram

investigadas as “experiências e percepções sobre a natureza, valor, eficácia e desafios do ensino e aprendizagem tutorial”(Ibidem).

A segunda pesquisa relacionada com o tema intitulada “Uma combinação de ensino individual e ensino em pequenos grupos na educação musical superior na Noruega - um bom modelo para o ensino?” (BJONTEGAARD, 2014). Nesta, o autor analisa, mais de perto, como uma professora de trompa tem organizado suas aulas semanais tanto em formato individual, como em pequenos grupos e *masterclasses* com os mesmos alunos. Na divisão das atividades, cada aluno tem semanalmente 45 minutos de aulas individuais, 60 com um pequeno grupo de três ou quatro e uma *masterclass* de 90 minutos com os mesmos só que alternando o executante. Além disso, outra aula de 90 minutos com variados instrumentos de sopros.

Mesmo tratando de instrumentos musicais diferentes e públicos diversos, a aproximação com esses cinco trabalhos me trouxe considerações importantes sobre o Ensino Particular de Instrumento, cada um com sua peculiaridade.

As pesquisas de Bozzetto (1999) e de Bjontegaard (2014) se assemelham pelo fato de ambas terem observado em seus campos empíricos como as aulas de instrumentos eram organizadas. Olharam a forma de se planejar o conteúdo em cada aula, que muitas vezes estava direcionada a atender demandas específicas de seus alunos. Para mim, essa preocupação com a demanda individual de cada aluno traz o diferencial que pode ser observado no ensino particular de instrumento, mas somente quando o professor está sensível a essas expectativas trazidas.

Conforme considerado por Weiss e Louro (2011) e Garcia (2011) alguns alunos iniciam seu estudo musical de forma autodidata, recolhendo e pesquisando informações por conta própria. Contudo, após certo tempo, buscam professores particulares para a obtenção de conteúdos mais específicos. Isso revela o papel que o professor particular desempenha no contexto da educação musical.

Bozzetto (1999) ao ter pesquisado somente professores de piano com idade acima de 60 anos, se diferencia da minha pesquisa tanto no instrumento em questão quanto na seleção de uma faixa etária exclusiva. Todavia, a semelhança entre nossas pesquisas estão no olhar para os acontecimentos ocorridos durante a aula, em seus detalhes, assim como na compreensão da gênese das ações ali presentes. A de Bozzetto analisa as Identidades Profissionais e a minha as interações que

acontecem ali. Ou seja, ambos buscam compreender as dinâmicas psicossociais dos indivíduos envolvidos no ensino particular de um instrumento musical.

Carey e Grant (2014), mesmo não tratando do ensino particular em domicílio, se aproximou dos estudos de Bozzetto (1999) já que as duas pesquisas, assim como esta, se preocupam com a relação existente entre aluno e professor em suas aulas tutoriais, ou seja, um professor para um aluno.

Esta temática, portanto, retrata um fenômeno social pouco olhado pela academia, mesmo sabendo que este representa uma produção importante de músicos para a formação de bandas e orquestras assim como para outros fins de maior ou menor relevância na sociedade contemporânea.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentadas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, bem como as características de definem os modelos do processo metodológico. Para uma melhor organização, optou-se pela divisão em quatro subtópicos, que serão apresentador a seguir.

4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, há várias abordagens possíveis, os quais devem ser escolhidas a partir dos objetivos propostos e as peculiaridades encontradas em cada campo empírico. Para esta pesquisa, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se da análise a partir de dois Estudos de Caso e um Estudo de Caso Piloto. Nos tópicos seguinte, irei tratar das características de cada um deles.

4.1.1. Pesquisa Qualitativa

Para a realização desta pesquisa, era necessária uma abordagem metodológica que contemplasse um olhar mais específico para as questões peculiares do ensino particular de instrumento musical. Como a observação foi realizada no ambiente natural, ou seja, sem interferências no meio, optou-se pela abordagem qualitativa, com o intuito de descrever o fenômeno sociomusical ali presente.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa trabalha com “métodos de coletas de dados sem medição numérica, com descrições e observações” (SAMPIERI, COLLADO e LÚCIO, 2006 p. 05). Através desses métodos, o foco principal é a compreensão do fato estudado e não a medição das variáveis que incidem sobre este. Straus e Corbin (2008) corroboram com este conceito, ao tratarem pesquisa qualitativa como “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançáveis através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (p. 23). Os autores ainda complementam que o termo é confuso, pois “pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes” (IDEM), pois a depender da forma de tratamento dos dados, estes podem se tornar dados

qualitativos quantificados, podendo gerar uma confusão de conceitos e interpretações. Para isso, esclarecem que

Ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não à quantificação de dados, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico. O documentos devem consistir de entrevistas e de observações, mas também incluir documentos, filmes ou gravações em vídeo, e mesmo dados que tenham sido quantificados para outros fins, como dados do censo. (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 24).

Bogdan e Biklen (1994) relacionaram cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

- 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2) É descritiva;
- 3) Maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4) Análise de dados de forma individual;
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 12) esta forma de pesquisa não busca generalizações de resultados, amostras representativas e tampouco que tais estudos sejam replicados mas explica que por meio da compreensão do fato estudado, pode-se observar uma contribuição significativa que vai do particular para o geral. Nesta perspectiva, Stern (1980 apud STRAUSS e CORBIN, 2008) afirma que “os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos (p. 24).

Baptista (1999) ainda complementa ao afirmar que a pesquisa qualitativa deixa de lado “a verificação das regularidades” para se dedicarem à análise de significados que os indivíduos dão às suas ações, nos espaços em que constroem as suas vidas e suas relações, ou seja, a compreensão do sentido dos atos e das

decisões dos atores sociais, assim como dos vínculos das ações particulares com o contexto social mais amplo em que estas se dão. Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (BAPTISTA, 1999, p. 35).

4.1.2. Estudo de Caso

Essa pesquisa foi desenvolvida através da análise de gravações de aulas particulares de violino, onde foram observadas as aulas de música contemplando as dinâmicas de ensino e aprendizagem especificamente as interações sociais que ocorrem nesse processo. Assim, podemos enquadrá-la como um estudo de caso, que segundo Martins (2006)

trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo exaustivo em um projeto delimitado – problema de pesquisa -, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa (MARTINS, 2006, p. xi).

Yin (2005) afirma que o estudo de caso é uma das estratégias mais utilizadas quando “colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 19). O mesmo autor ainda traz a tona a problemática enfrentada por esta estratégia no que tange ao seu reconhecimento por parte de alguns pesquisadores, onde ainda mantêm um pensamento hierárquico sobre as escolhas metodológicas.

Entretanto, é preciso ter cautela ao se trabalhar com este tipo de metodologia, pois, segundo Martins (2006) “um dos maiores riscos da condução de um estudo de caso é utilizar a investigação para comprovar posições preconcebidas” (MARTINS, 2006, p. XIII), induzindo assim, muitas vezes de forma inconsciente, os resultados de acordo com as hipóteses predefinidas. O rigor científico será justamente comprovado pela clara apresentação de toda a metodologia utilizada na pesquisa.

Para André e Ludke (2012), o estudo de caso deve ser sempre bem “delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. As autoras ainda destacam que mesmo tendo similaridades com outros casos, o estudo trará uma singularidade, tendo assim um valor em si mesmo.

4.1.3. CASO-PILOTO

A depender das necessidades da pesquisa, o estudo de caso pode ganhar algumas particularidades. Uma delas é efetuar um estudo de caso-piloto, a fim de atender uma demanda oportuna para a realização da pesquisa.

Sobre o estudo piloto, Bayler, Tomitch e D'Ely (2011) o definem como

[...] uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si (BAYÇER, TOMITCH E D'ELY, 2011, p. 130)

Yin (2005) ao tratar sobre estudo de caso, refere-se ao estudo piloto como um complemento da pesquisa, ou seja, uma parte integrante e não menos importante da etapa que será desenvolvida posteriormente.

O estudo de caso-piloto o ajudará a refinar seus planos de coleta de dados com relação ao conteúdo dos dados e aos procedimentos a serem seguidos. A respeito disso, é importante observar que um teste-piloto não é um pré-teste. O caso piloto é mais formativo, auxiliando-o a desenvolver linhas relevantes de questões – possivelmente proporcionando até mesmo algum esclarecimento conceitual ao projeto de pesquisa. (YIN, 2005, p. 119).

O mesmo autor ainda complementa que este estudo piloto pode ser, em alguns casos, mais importante do que uma fase prematura de coleta de dados, a qual pode prejudicar as etapas posteriores da pesquisa, chegando ao ponto de inviabilizá-la.

4.1.4.METODOLOGIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE ERVING GOFFMAN

Além de apresentar esses dois modelos de estudo de caso, torna-se oportuno uma explanação sobre a metodologia de pesquisa utilizada por Erving Goffman, mostrando assim as semelhanças e diferenças da pesquisa aqui apresentada.

Como Goffman tinha um interesse em compreender o processo de interação das pessoas, sua maior estratégia de coleta de informações era a própria observação. A observação é uma ferramenta utilizada em diferentes opções metodológicas, mas Goffman trabalhou predominantemente com duas: a etnografia e o estudo de caso.

Segundo Mattos (2011) a etnografia “compreende um estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver um grupo particular de pessoas”, a fim de se observar “os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado do cotidiano, nos quais as pessoas agem” (MATTOS, 2011, p. 51). Complementando essa definição, Janete Rodrigues, em seu *blog Alma Prolixa* se remete à fala de Peirano (1995) ao dizer que a etnografia se “caracteriza pelo trabalho de campo [onde] o pesquisador se infiltra, por um longo período de tempo, no grupo ou comunidade que deseja estudar e por meio de uma prática artesanal, microscópica e detalhista coleta os dados” (RODRIGUES, 2009).

Desta forma, durante sua pesquisa de doutorado, Goffman residiu em uma ilha de Shetland, Escócia, efetuando um estudo etnográfico em uma comunidade agrícola, através da observação participante. Rodrigues Júnior (2005) ressalta que

Com este trabalho, [Goffman] traz à baila dos estudos etnográficos a necessidade de não apenas descrever a cultura observada, mas, sobretudo, de se analisar a interação social dos sujeitos observados como forma de construção de significado através do uso da linguagem (RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 126).

Goffman também realizou uma grande imersão no hospital St. Elizabeth, em Washington, com o objetivo de “conhecer o mundo social do internato em hospital,

na medida em que este mundo é subjetivamente vivido por ele” (GOFFMAN, 1974, p. 8). Lá, Goffman iniciou como assistente do diretor de atletismo, mas posteriormente desempenhou outras funções, que o possibilitava ter acesso aos diferentes ambientes e manter contato (e observar os comportamentos) de diferentes pessoas. Esta pesquisa resultou no livro *Manicômios, prisões e conventos* onde apresenta as características sociais construídas em internatos, denominadas de instituições totais. Essas instituições totais são definidas como um local de “residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Gil e Gil Filho (2008) também analisam a metodologia de pesquisa adotada por Goffman. Para eles, “método adotado é o monográfico, ou seja, um estudo de caso em profundidade, sempre de pequenos grupos. O olhar é o das representações das pessoas” (GIL e GIL FILHO, 2008, p. 109). Assim, eles destacam que o autor

[...] parte de análises sobre a vida cotidiana das pessoas, ou seja, como o indivíduo ou pequenos grupos se apresentam em diversas situações comuns do cotidiano, o trabalho, o lazer, entre outros. Como age, como se comunica os meios pelos quais dirige e regula as impressões sobre si quando ocorrem as interações (GIL e GIL FILHO, 2008, p. 109)

Por meio do estudo de caso, a observação minuciosa realizada por Goffman poderia ser feita sem uma participação direta com longo período de imersão no ambiente estudado. A observação poderia ser feita sentado no banco de uma praça, em um restaurante na hora do almoço ou parado em uma esquina movimentada do centro da cidade.

Por meio dos estudos de Goffman sobre interação, ampliou-se assim a percepção sobre os diversos encontros sociais que ocorrem em nosso cotidiano. Por meio disso, há possibilidade de enxergar com o olhar curioso, sistemático, referenciado e aprofundado, os comportamentos dos indivíduos em inúmeros contextos, abrindo assim o “espaço teórico para o aperfeiçoamento de métodos de pesquisa em educação, enfocando, sobretudo, a interação social como forma de co-construção de significados”.(RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 123).

Na minha pesquisa de doutorado me utilizei deste olhar cuidadoso para a realização dos três estudos de caso aqui expostos, a partir do encontro social formado pela aula particular de instrumento musical realizada em domicílio.

4.2. O CAMPO EMPÍRICO

Em uma pesquisa qualitativa, o campo empírico é a principal fonte de dados que serão utilizados para análise. Por ser parte primordial da pesquisa, irei tratar a seguir a constituição do campo empírico de cada caso e as particularidades da realização de uma pesquisa envolvendo crianças.

4.2.1. A constituição de cada caso

Esta pesquisa foi realizada envolvendo três estudos de caso, que apresentavam tanto características distintas quanto semelhantes. O primeiro envolve um vídeo retirado da internet, que apresentava as características necessárias para o desenvolvimento de um estudo de caso piloto. Os estudos de caso 2 e 3 acontecem no mesmo ambiente e com os mesmos participantes, mas por se tratarem de instrumentos diferentes e em diferentes momentos da aula, optou-se por tratá-los como dois casos, por conta da diferenciação das interações ali estabelecidas. A seguir, detalho como foi o processo de constituição de cada campo empírico.

O ensino particular de instrumento, sendo considerado nesta pesquisa como aquele que acontece em domicílio familiar, portanto em ambientes privados e mais difíceis de serem acessados pelo seu caráter de intimidade, gera no pesquisador uma dificuldade peculiar para ser encontrado.

Nos encontros realizados, por meio da co-orientação da Profa. Dra Jusamara Souza durante o doutorado sanduíche no Rio Grande do Sul, constatamos que seria pertinente efetuar um estudo de caso piloto nesta fase inicial. Este seria o estudo de caso 1 da pesquisa: o estudo de caso-piloto.

Inicialmente, fiz contato com vários violinistas do Instituto de Artes da UFRGS, buscando algum que ministrasse aulas particulares desse instrumento em domicílio. Percebi que, nesta cidade, esta forma de ensino não era uma prática

corriqueira, pois todas as respostas eram negativas, o que inviabilizaria a escolha do meu campo empírico naquele momento.

Em consequência disso, foi sugerido pela Professora Jusamara uma investigação na internet para encontrar aulas particulares de violino em domicílio, que tivessem sido postadas. Iniciei a busca em um site de publicação de vídeos, utilizando palavras-chave como ensino particular de violino, aula tutorial, aula particular, tanto em português como em outros idiomas.

Por meio deste levantamento, foram selecionados três vídeos que poderiam trazer elementos importantes na minha investigação. No entanto, para esta pesquisa, foi utilizado apenas um dos vídeos. Essa escolha atendia aos critérios previamente estabelecidos tais como: ser em um domicílio; em formato tutorial; de duração considerável para efetuar a análise proposta; com a câmera em uma posição que contemple o professor, o aluno e partes do ambiente.

O vídeo escolhido era intitulado “Suzuki Violin Lesson for 2 Year Old Stephen Robbins”, disponibilizado na internet por Richard Robbins em 29 de março de 2013, com duração de 3’27”. A gravação consta de uma aula de violino com uma criança de aproximadamente dois anos de idade, Stephen. A professora Denise Willey, busca ensinar alguns princípios sobre a postura da mão direita, mais especificamente, como segurar o arco do violino.

As aulas acontecem na sala de estar da residência da professora, a qual possui tanto objetos do ambiente domiciliar quanto específicos para a aula de violino.

Portanto, essa escolha, ao cumprir os critérios e por ser apenas um vídeo escolhido gerou em mim uma demanda até maior de aprofundamento do olhar para as questões pedagógico musicais e sociais daquele fenômeno ali registrado.

A constituição do campo empírico do caso 2 e 3 foi resultante de um processo de busca de um ambiente que se aproximasse do realizado no estudo piloto – conforme sugerido pela banca durante o processo de qualificação - mas que agora eu pudesse ter uma aproximação maior, um contato direto com os envolvidos. Com isso o campo empírico consistiu em uma aula particular de violino, ministrada por um professor na residência dos avós da aluna.

O professor, Marcone Matusalém dos Santos, de 31 anos é casado e possui uma experiência de ensino de aproximadamente 10 anos. Além das aulas particulares de violino, também ensina flauta doce e musicalização em três instituições de ensino localizados na região da Grande Aracaju e complementa a renda com apresentações musicais como violinista em casamentos e eventos em geral. Além de ter estudado violino no Conservatório de Música de Sergipe, é graduando em música licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe.

A aluna, Clara Beatriz Santana Vega Nunes, tem 3 anos de idade e já frequenta a escola regular. O interesse em estudar música partiu da avó e da mãe, que estimulavam o ensino musical antes das aulas com Marcone, por meio de cantigas e brinquedos musicais.

As aulas acontecem geralmente aos sábados pela manhã na residência dos avós, pois é lá que a criança passa os finais de semana, em uma sala por onde podem transitar outras pessoas. Nela há duas cadeiras, uma para o professor e outra para aluna, além de um piano de armário pequeno, apropriado para o tamanho da criança.

Foram analisadas duas aulas, que envolviam violino e flauta doce, que somadas totalizavam em torno dos 60 minutos de gravação.

4.2.2. Peculiaridades da Pesquisa com Crianças

Neste tópico iremos abordar sobre o desenvolvimento de pesquisas que envolvem crianças. Para isso, parto de três questionamentos que nortearam as reflexões aqui expostas: Como a academia lida com a pesquisa com crianças? Como a Sociologia enxerga o papel da criança na sociedade? Quais os cuidados que devemos ter ao trabalhar com esta faixa etária?

A concepção sobre/de criança e infância vem se alterando ao longo dos anos e, com isso, o olhar interpretativo do pesquisador também. Rodrigues, Borges e Silva (2014) destacam que após o surgimento do movimento da sociologia da infância, a partir dos anos de 1980, houve uma significativa contribuição para se compreender as crianças sob uma nova perspectiva, e não como um “simples período maturacional do desenvolvimento humano que se constrói

independentemente das condições históricas, culturais e sociais dos indivíduos” (RODRIGUES, BORGES E SILVA, 2014, p. 273). Estabelecia-se assim, uma nova interpretação sobre a relação entre criança e sociedade e, conseqüentemente, seu reflexo dentro da investigação científica. Agora, as crianças seriam tratadas como

atores sociais que estabelecem interações significativas com pessoas e instituições ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias de participação no mundo; pensá-las como atores é também considerá-las como informantes competentes em processos de investigação científica (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 270)

Por meio disso, as informações obtidas das/pelas crianças durante a pesquisa têm o mesmo peso e reconhecimento das efetuadas por outros envolvidos. É necessário se atentar que elas possuem um modo próprio de se relacionar e compreender o mundo a sua volta, ou seja, o olhar da criança é diferente de um olhar de um adulto.

É importante ainda considerar que essas culturas [da infância] possuem dimensões relacionais, constituídas nas interações de pares e com os adultos, que estruturam relações, formas e conteúdos representacionais distintos, exprimindo a cultura societal em que se inserem, mas feitas de modo distinto das culturas adultas e veiculando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 174-175)

Todavia, esses novos entendimentos criam incertezas e impasses ao se estabelecer novos modelos de pesquisa. Delgado e Muller (2015, p. 165), estabelecem quatro pontos que são fruto das dúvidas de pesquisadores que lidam com temática da criança e a infância:

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças?

Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento?

Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis?

Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?

Mafra (2015) ao efetuar um levantamento das metodologias científicas que são frequentemente utilizadas com crianças, a partir de 12 revistas brasileiras na área e em quatro grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), concluiu que um número representativo de trabalhos tem um cunho qualitativo. Além disso, as principais ferramentas de coleta de dados utilizadas por estes pesquisadores são a observação; etnografia por meio de registros escritos, filmicos e fotográficos; entrevistas nas mais variadas formas; questionários; produção de desenhos e estratégias. A autora faz alguns apontamentos em relação a estas ferramentas, explanando sobre as vantagens/desvantagens, bem como o cuidado ao se utilizá-las. Ela ressalta que

ao se realizar pesquisa, independentemente da opção metodológica escolhida pelo pesquisador, é fundamental não deixar que a opinião das crianças seja somente descrita no texto sem que haja nenhuma análise por parte dos pesquisadores, visto que, a pesquisa empírica é realizada para que, posteriormente ocorra uma interlocução dos dados gerados no campo com os referenciais teóricos escolhidos para tal fim (MAFRA, 2015, p.115).

A autora ainda atenta para o cuidado que se deve ter ao se aplicar questionários e/ou efetuar entrevistas com as crianças, pois pode haver “respostas a partir do que os adultos gostariam de ouvir” (p. 133), por temerem em realizarem uma “resposta errada”.

Assim, Mafra (2015) traz o seguinte questionamento: *de que forma o pesquisador pode buscar perceber as nuances, captar os detalhes contidos nas entrelinhas da cultura e do cotidiano dos sujeitos? Como registrar os dados de forma que não sejam trazidos de maneira superficial, mas que também não sejam alterados?* (p. 116). A resposta da autora a esta pergunta é através da realização de uma descrição densa e detalhada, pois “sem se compreender os detalhes, não é possível identificar os significados sociais” (MAFRA, 2015, p. 116). Essa descrição densa, todavia, não significa apenas descrever tudo, mas efetuar um trabalho atento, com olhar crítico e fundamentado na literatura pertinente.

A partir deste entendimento da criança como um ator social ativo do processo de socialização, Rodrigues, Borges e Silva (2014) ressaltam que não deve-se existir

somente a valorização das “falas infantis”, mas, principalmente, compreender sua perspectiva sobre o mundo. Assim, esses estudos propõem o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos, substituindo a visão da criança como um sujeito passivo para o entendimento de que ela é coconstrutora de sua inserção social e cultural, sustentando que a compreensão da infância necessita (e deve) ser construída com a criança e não somente a respeito dela. (RODRIGUES, BORGES e SILVA, 2014, p. 275)

Além das reflexões metodológicas expostas acima, é importante que o pesquisador tenha consciência de alguns cuidados que se deve ter ao se trabalhar com este público. O primeiro deles que destaco é a necessidade de uma autorização por escrito dos responsáveis para o uso de todos os dados que serão coletados na pesquisa, bem como a imagem, caso seja utilizado algum tipo de registro visual da criança. Assim, o pesquisador deve ter consciência que a pesquisa irá envolver pessoas que não estarão, necessariamente, como parte do seu campo empírico.

Assim, em um primeiro contato com os responsáveis o pesquisador pode apresentar o projeto de pesquisa e sanar qualquer dúvida. Além disto, após a coleta dos dados, torna-se prudente a apresentação do material aos responsáveis para que a autorização seja assim efetivada.

Outra questão importante ao se lidar com crianças em uma pesquisa é estar atento aos imprevistos que podem ocorrer durante a coleta de dados. Não é raro acontecer cancelamento das aulas e/ou mudança no planejamento, em virtude das necessidades do educando. Com isso, o pesquisador deve se precaver, buscando as alternativas cabíveis para que a pesquisa não seja prejudicada.

4.3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta e análise de dados é um dos principais momentos da pesquisa, onde colocamos em prática, as diversas reflexões e planejamentos efetuados em um primeiro momento do trabalho, correspondente à elaboração do projeto e revisão

de literatura. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2006), a coleta de dados com enfoque qualitativo “procura obter informações de indivíduos, comunidades, contextos, variáveis ou situações em profundidade, nas próprias palavras, definições ou termos dos indivíduos em seu contexto” (SAMPLIERI, COLLADO e LÚCIO, 2006, p. 375). Por conta disso, os dados qualitativos

consistem, geralmente, na descrição profunda e completa (o mais possível) de eventos, situações, imagens mentais, interações, percepções, experiências, atitudes, crenças, emoções, pensamentos e comportamentos particulares das pessoas, seja de forma individual, seja e, grupo ou coletivo. (SAMPLIERI, COLLADO e LÚCIO, 2006, p. 377).

Essa coleta de dados pode ser efetuada com diferentes ferramentas a depender dos objetivos e características da pesquisa. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 286) afirmam que esta etapa implica em três atividades:

1. Selecionar o instrumento ou método de coleta dos dados entre os disponíveis na área do estudo, na qual está inserida a nossa pesquisa, ou desenvolver uma;
2. Aplicar este instrumento ou método;
3. Preparar observações, registros e medições obtidas para que sejam analisados corretamente.

Após estas três etapas, passa-se então para o processo de análise de dados, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), consiste no

processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Para minha pesquisa, utilizei o sistema de observação a partir da análise de registro audiovisual e questionário, conforme explicitado a seguir.

4.3.1.Registro Audiovisual

Nos três casos estudados, optou-se por efetuar a análise de gravações audiovisuais de aulas particulares de instrumentos musicais. Segundo Heath e Hindmarsh (2010)

O vídeo oferece oportunidades sem precedentes para pesquisa em ciências sociais. Oferece formas novas e altamente distintivas de coletar dados e construir registros de cultura e atividades humanas e possibilita novas formas de análise, apresentação e publicação (HEATH e HINDMARSH, 2010, p. vi).

Os autores ainda destacam que o vídeo proporciona o levantamento de uma série de perguntas e problemas que não ocorre necessariamente ao se utilizar ferramentas mais tradicionais de pesquisa, como: como obter acesso a gravação de vídeo? Como lidar com a moral e questões éticas? Como lidar com questões relativas ao caráter e qualidade do material? Como estes ressoam com materiais mais tradicionais de coleta de dados, como cadernos de campo e entrevistas? Além disto, uso de vídeo para pesquisas “transforma inevitavelmente as possibilidades que surgem na apresentação e resultados da publicação, e estabelece novas exigências sobre as formas de permitir ao leitor ou audiência obter informações sobre o material e suas análises” (HEATH e HINDMARSH, 2010, p. vi). Os autores ainda destacam que

Embora as gravações audiovisuais ofereçam acesso exclusivo aos detalhes de ação, eles são relativamente subutilizados nas ciências sociais, apesar do seu potencial significativo; que foi reconhecido quase assim que as tecnologias surgiram para gravação do comportamento visível. (IDEM)

Nos últimos anos esta realidade tem se modificado, a partir da intensificação do uso desta ferramenta e da quantidade de autores que se debruçam sobre esta temática. Outro fator é o rápido avanço tecnológico, que tornou cada vez mais fácil e viável a realização da captura de vídeo, através de aparelhos *smartphones* e câmeras filmadoras portáteis, que apresentam cada vez mais, uma maior qualidade através de imagens em alta definição. Além disso, a facilidade no armazenamento em cartões de memória, *drives* virtuais e a transmissão/compartilhamento deste material por meio da internet possibilitam a difusão em larga escala de vídeos das mais diversas temáticas.

No estudo de caso número 1, a minha coleta de dados se deu através justamente de um vídeo da internet que apresentou as características de meu interesse. Deste modo não houve uma interferência do pesquisador para a captura das imagens. Todavia, por se tratar de uma situação real, o envolvimento e a interferência da pessoa que estava filmando a cena apresentava características

semelhantes à de um pesquisador que registra seu campo, como, por exemplo, o estabelecimento de uma interação com os indivíduos filmados.

Nos estudos de caso 2 e 3, após a definição do campo empírico, conversei com minha orientadora sobre o processo de coleta de dados. Tínhamos dúvidas em relação à melhor ferramenta, a quantidade de aulas registradas, o posicionamento da câmera, enfim, como observar uma aula que ocorria na residência da aluna, sem interferir tanto neste ambiente? Para tentar sanar estes questionamentos, conversava com colegas da área, professores, por meio de eventos científicos e bate papos virtuais, através de videoconferências e aplicativos de conversação.

Ao me mudar para o Ceará, percebi que seria necessário acompanhar de longe o processo, já que não poderia pedir afastamento das atividades profissionais por ser um recém-empossado como docente da UFCA. Então, perguntei ao professor Marcone se ele poderia efetuar a gravação das aulas. Expliquei que o processo seria relativamente simples: a câmera deveria estar posicionada em um local do ambiente em que consiga enquadrar todos os envolvidos na aula (no caso, professor e aluna), e que não seria necessário mexer na câmera durante a aula. Assim, bastava ligar no início e desligar ao término.

O professor aceitou prontamente efetuar o registro. Isso foi uma boa alternativa, pois a minha presença no ambiente poderia causar algum tipo de incômodo não só na aula, mas também nos familiares que residem naquele espaço.

Como estava distante, mantínhamos contato, quase que diariamente, a fim de resolver problemas com a câmera filmadora, os cartões de memória e aparelhos telefônicos. Inicialmente, o professor iria utilizar uma câmera filmadora cedida por mim, mas houve uma dificuldade em relação à memória e manuseio, sendo substituída pela câmera do seu próprio *smartphone*. Mesmo com o avanço tecnológico e com a facilidade para a transmissão de dados via internet, o professor teve dificuldades no registro e no envio dos arquivos, proveniente de sua falta de experiência.

Além disso, outro problema encontrado foi a quantidade de aulas canceladas e/ou transferidas, devidos a feriados e problemas pessoais dos envolvidos. Assim, o processo de coleta de dados demorou mais do que o previsto, demorando mais de quatro meses para o envio do material.

Ao receber o material, comecei logo a assisti-lo, me impressionando com a quantidade de informações ali contidas. Tive vontade logo de descrever e iniciar o processo de análise, mas fui orientado a efetuar este processo por etapas. A primeira foi a transcrição das duas aulas. Por ser um registro audiovisual, era necessário descrever não somente as falas, mas também os movimentos corporais, as expressões faciais, as formas de falar e de ouvir, o direcionamento do olhar (muito importante para o processo de interação), as características do ambiente, a disposição dos objetos, enfim, tentar descrever tudo o que ocorria com a maior quantidade de detalhes possíveis.

Após esta etapa, iniciamos o processo de categorização, a partir dos objetivos específicos da pesquisa, selecionando por cores diferenciadas, cada trecho pertinente. Com esta formatação, era possível enxergar os diferentes momentos da aula e como a interação estava caracterizada em cada um deles. O passo seguinte foi criar novos arquivos para cada categoria dos trechos destacados, gerando seis novos documentos, sendo três para cada aula. Com estes arquivos, pude ter uma visão mais linear de características em comum, fragmentadas por todo o período em que ocorria a aula.

A etapa seguinte era efetuar uma análise mais profunda dos dados, relacionando-os aos autores estudados, a fim de desvelar informações que auxiliassem em uma maior compreensão do objeto de estudo. Esta foi uma das etapas mais difíceis. Tive muitas dúvidas sobre como iria analisar e descrever os dados. Como poderia transversalizar os dados, apresentando para o leitor, os acontecimentos ocorridos durante a aula. Durante um certo tempo este foi o meu maior impasse. As incertezas características das pesquisas qualitativas e a descoberta do caminho por meio da caminhada são típicos e até corriqueiros no mundo acadêmico, principalmente das ciências humanas e sociais. Conforme cita Becker (2015) não há uma única maneira certa. Às vezes, ficamos muito tempo buscando isso e não desenvolvemos nossa própria maneira, fruto de uma visão pessoal, baseado na sua própria trajetória e nos seus referenciais. Assim, pensei em uma maneira em que o leitor se transportasse para a aula, compreendendo o passo a passo das ações, das atividades e dos comportamentos, não pulando etapas, que são tão importantes para a compreensão da aula como um todo. Com isso, optei em descrever a aula, olhando para as interações e como elas estavam entrelaçadas aos

conteúdos musicais, na relação entre os envolvidos e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o uso de imagens auxiliaram na visualização do estabelecimento social estudado, com suas características e disposição.

4.3.2. Questionário

Durante o processo de análise desses dados, verificou-se a necessidade de se obter mais informações a respeito do professor e da aluna, para se ter uma maior clareza dos aspectos que compunham paralelamente aquela aula. A partir disso, foi elaborado um questionário (Apêndice A) a partir dessas dúvidas e enviado digitalmente ao professor. A organização de um questionário é uma atividade bastante delicada, pois

Por se tratar de um instrumento que apresenta certas limitações, exige maior atenção do pesquisador, principalmente com relação aos aspectos metodológicos e técnicos. A sua principal limitação dá-se pelo fato do questionário ser uma técnica impessoal e fria (LABES, 1998, p. 12).

Foi elaborado então um questionário com questões abertas que abordavam informações em relação ao professor e à aluna, sendo tanto de cunho de identificação (nome completo, idade, formação, etc), quanto diretamente relacionadas às aulas. Conforme exposto por Sampieri, Collado e Lúcio (2006) a aplicação dessa ferramenta apresenta vantagens e desvantagem para a pesquisa científica

As questões abertas são particularmente úteis quando não temos informação sobre as possíveis respostas das pessoas ou quando essa informação é insuficiente. Também servem em situações nas quais queiramos se deseja aprofundar uma opinião ou os motivos de um comportamento. Sua maior desvantagem é que são mais difíceis de codificar, classificar e preparar para análise (SAMPIERI, LÚCIO e COLLADO, 2006, p. 330).

Outra opção para efetuar esta coleta de dados seria a realização de uma entrevista, presencial ou por videoconferência com os envolvidos, mas por conta da indisponibilidade de tempo, viu-se no questionário a ferramenta mais eficaz para ser utilizada naquele momento.

Com esses dados complementares, foi possível efetuar a devida análise e então iniciar o processo de escrita da tese, conforme descrito a seguir.

4.4. PROCESSO DE ESCRITA DA TESE: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES

A escrita de uma tese é um longo caminho que se faz durante os 48 meses do período do doutorado. Na fase inicial, durante os dois primeiros anos, a escrita foi bem fragmentada, composta por artigos confeccionados nas disciplinas e reflexões advindas das leituras e fichamentos iniciais.

Durante este período, participei de encontros da ABEM e da ISME/Peru, apresentando os trabalhos *Uma Análise Microsociológica do Ensino Particular de Música e Interações no Ensino Particular de Violino*, onde pude trocar experiências com outros pesquisadores, dialogando ainda sobre a estruturação da pesquisa. Estes trabalhos foram baseados no meu Projeto de Pesquisa, aprimorados com as primeiras orientações do doutorado. Como ainda era uma fase inicial da pesquisa, tinha muitas dúvidas e incertezas sobre os conceitos e os procedimentos que seriam adotados, mas sabia que isto era algo normal e que com o aprofundamento e descobertas de novas leituras, muitas questões seriam esclarecidas.

Essas leituras se aprofundaram principalmente no período em que estive em Porto Alegre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza. Ao participar das reuniões do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano - EMCO, comecei a entender melhor sobre a forma que as Teorias do Cotidiano enxergam os fatos sociais. Os diálogos criados no grupo a partir das reflexões de cada integrante eram muito ricas e me possibilitava a oportunidade de relacionar aos meus interesses científicos, no caso, o ensino particular e o processo de interação. Dentre os textos trabalhados, destaco dois. O primeiro é o texto intitulado 'Do Artesanato Intelectual' de Wright Mills, onde o autor traz reflexões sobre o processo de desenvolvimento de uma pesquisa, se utilizando de escritos em formato de arquivo pessoal, de onde partiriam as futuras pesquisas. O segundo texto que destaco é intitulado 'Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana' de José Machado Pais (1998), o qual foi de grande valia para a compreensão das teorias do cotidiano e, conseqüentemente, o entendimento da maneira de se abordar as questões a serem pesquisadas, me auxiliando assim durante o processo de escrita.

Outra experiência foi o Estágio Supervisionado efetuado nas disciplinas de Sociologia da Música e Materiais Didáticos para Educação Musical. Essas disciplinas estimulavam a reflexão e a escrita de diferentes contextos em que a educação musical se faz presente.

No início do quinto período efetuei a qualificação. Para realizá-la, foi necessário compilar todos os dados que tinha até então, costurando um diálogo entre a revisão de literatura e a pesquisa piloto realizada naquele período. Este foi o maior material que construí, servindo assim de base para a escrita desta tese.

Após a qualificação, iniciei o processo de correção e os estudos de caso 2 e 3. Continuando com o processo de leituras e fichamentos, fui criando novos mapas teóricos, utilizando um recurso de produção de *slides*, com os textos dos fichamentos, somados a imagens buscadas na internet que sintetizavam o tópico estudado, similar ao processo de construção de uma aula.

Figura 1- Exemplos de Slides Compilatórios



Fonte: A. Chagas (2018)

Com essas apresentações, as quais intitulei de slides compilatórios, foi possível relacionar o pensamento de diferentes autores e assim me apropriar melhor dos conceitos utilizados por cada um deles.

Comecei a procurar novas leituras sobre metodologia e escrita científica. Livros como *A bússola do escrever* de Machado, Horta e Bianchetti e *A trama do Conhecimento* de Bianchetti e Meksenas foram úteis durante o processo, mas posso destacar um que foi um dos mais importantes. Ao resgatar um dos e-mails do grupo Cotidiano, havia um livro intitulado *Truques da escrita*, de Howard Becker. Li a

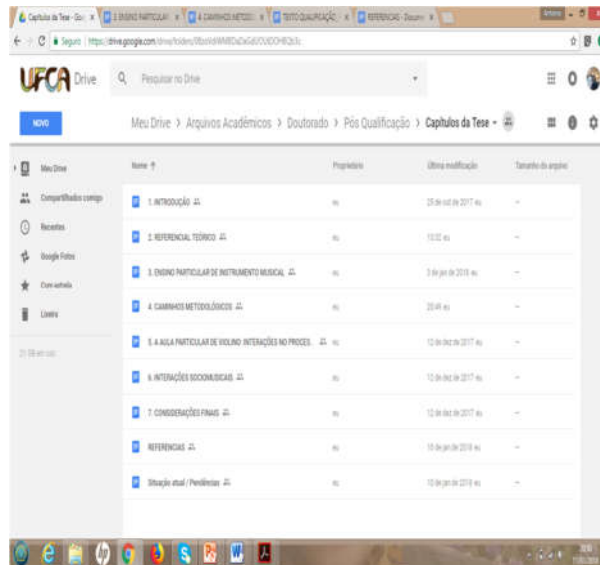
sinopse e achei interessante. Fui em busca de informações na internet e encontrei alguns vídeos no *youtube* de pessoas que faziam elogios a esta obra. No dia seguinte, fui a livraria e o comprei. A cada página lida desta nova aquisição, uma luz se acendia. As dicas e reflexões trazidas pelo autor me auxiliaram a quebrar o bloqueio criado nesta minha última fase do processo. O autor traz o argumento de não haver “A única maneira correta”, tão buscada por nós durante o processo de escrita, mas sim a nossa maneira de pesquisar.

Outro ponto abordado por ele, é deixar a escrita mais livre em sua fase inicial, pensando esta como um rascunho que poderá, e deverá ser revisto posteriormente. Nosso grande erro, segundo o autor, é pensar que o texto deve estar pronto já na primeira vez que o escrevemos. Esse era exatamente meu principal problema. A preocupação excessiva da qualidade do texto desde a primeira palavra, fazia exatamente a ação contrária, barrando todo o andamento. Além da dificuldade na escrita, essa maneira me deixava ansioso, fazendo aumentar ainda mais os problemas relacionados à escrita da tese.

Após a análise de dados, foi construída a estrutura do sumário, que nortearia o processo da escrita. Como eu e minha orientadora moramos em estados diferentes, fazíamos orientações virtuais, por videoconferências. Para viabilizar a editoração conjunta, optou-se por efetuar a escrita em um documento virtual, que fica armazenado na nuvem, possível de ser compartilhada e editada simultaneamente pelos interessados. Assim, a orientação virtual era muito similar à presencial, onde era possível conversar e editar o texto ao mesmo tempo.

Assim, optou-se por criar um documento independente para cada capítulo da tese, dentro de uma pasta. O intuito era facilitar a edição e formatação do arquivo menor, viabilizando um olhar setorizado da pesquisa.

Figura 2 - Organização dos arquivos em drive virtual



Fonte: Google Drive

Com esta divisão, poderia concentrar as atividades por etapas, corrigindo cada trecho. Todavia, esta forma de organização poderia causar problema em relação a visão do todo. Com isso, além dos documentos de cada capítulo, foi criado um arquivo intitulado “situação atual”. Nele continha uma tabela onde eram inseridas informações gerais sobre cada capítulo, como subtópicos, quantidade de páginas, atividades realizadas e atividades pendentes. Com esse documento, era possível retomar a visão geral sobre o processo de escrita da tese, mas sem trabalhar com um documento muito extenso. Isso facilitou o processo, pois a partir desta tabela, conseguia acompanhar o andamento dos capítulos, verificando quais que ainda estavam pendentes de uma dedicação mais direcionada.

Após estruturação e a escrita dos capítulos, iniciou-se o processo de formatação do documento final da tese, de acordo com as normas estabelecidas pelo Manual de Estilo Acadêmico de Lubisco e Vieira (2013), conforme determinação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

5. AULA DE INSTRUMENTO MUSICAL PARA CRIANÇAS

O Ensino de Música pode ser ministrado de inúmeras formas e para diferentes níveis, indo desde o processo de musicalização até a alta performance. Todavia, é importante que este seja adaptado à faixa etária e aos interesses e expectativas dos envolvidos neste processo, para que se consiga alcançar os objetivos esperados. Como o campo empírico desta pesquisa envolve alunos entre dois e três anos, iremos trazer neste tópico algumas reflexões sobre o ensino de instrumento musical para crianças, a partir das diferentes perspectivas encontradas nesta temática.

Ao longo dos anos, o ensino de música tem se modificado. Segundo Fonterrada (2005), “[...] em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de se conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical” (FONTERRADA, 2005, p. 17). Assim, a autora reforça a importância do entendimento destes aspectos para que se possa compreender as problemáticas atuais do ensino musical e com isso, vislumbrar soluções apropriadas.

Alguns pesquisadores citam tendências de ensino musical, classificando-os de acordo com características didáticas. Tais modelos podem ocorrer em diferentes momentos históricos, sendo abordados de diferentes formas a depender dos envolvidos e do contexto.

Durante uma palestra sobre Práticas na Formação em Educação Musical, no IV Encontro Internacional em Educação Musical realizado em Salvador no dia 26 de janeiro de 2015, a Prof^a. Dr^a. Leila Dias apresentou quatro momentos da educação musical, vinculado aos aspectos pedagógicos musicais:

1. Educação Musical Tradicional – Baseado na imitação e repetição, utilizando repertório erudito para formação de músicos performáticos;
2. Métodos Ativos do Século XX – movimento promovido por educadores musicais para um ensino com foco no aluno, buscando novas abordagens, promovendo um ensino mais prazeroso;
3. Abordagens Contemporâneas – ensino musical contextualizado, utilizando-se da junção e adaptação de diversos métodos e abordagens;

4. Novas Iniciativas: proveniente das mudanças e demandas da sociedade contemporânea que lidam com: valorização da subjetividade; maior presença do Estado/ Políticas Públicas; inovação tecnológica; desenvolvimento de pesquisa.

Esses quatro momentos descritos por Dias (2015) não são cronologicamente independentes. Mesmo ocorrendo de maneira progressiva, é possível encontrar atualmente a ocorrências dos quatro, a depender a opção escolhida pela instituição e/ou docente e/ou discente.

Fernandes (2013) também faz uma classificação, entretanto mais voltada ao nosso país, elencando cinco tendências pedagógicas brasileiras:

1. Tendência Tradicional: modelo baseado na repetição e imitação, com tradição musical erudita ocidental. Baseia-se no “o que fazer” e “como fazer”, mas negligencia o “por quê fazer”.

2. Tendência Escolanovista: ativo intercâmbio de experiências, onde há uma maior preocupação com o educando. Repertório baseado em músicas folclóricas e canções didáticas. Como representantes cita: Villa-Lobos, Sá Pereira, Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Gomes Júnior.

3. Tendência Criativa: movimento de oficinas de músicas que defendia um ensino criativo em oposição ao ensino imitativo e repetitivo, onde o aluno é estimulado enquanto inventor, compositor e improvisador;

4. Tendência Contextualista: com embasamentos sociológicos, esta tendência considera as influências que circundam o indivíduo, ou seja, aspectos do seu cotidiano, dando assim um sentido real ao fato ensino/aprendido.

5. Tendência Pró-Criatividade: termo utilizado por Fuks (1991 apud Fernandes, 2103) refere-se à tendência polivalente do professor de Educação Artística na década de 1970, após a aprovação da LBD 5692/71.

Maura Penna no livro “Música(s) e seu ensino” (2008) define musicalização como o processo direcional orientado com o intuito de desenvolver ou aprimorar esquemas de apreensão da linguagem musical. Tal processo pode acontecer em muitos lugares como escolas especializadas, na educação básica, na própria residência ou em qualquer outro ambiente através de experiências diárias. Assim, é

importante compreendermos que cada faixa etária e cada ambiente demandam especificidades.

Penna (2008) ainda salienta que o processo de musicalização pode ser efetuado em qualquer faixa etária, e não apenas na educação infantil, como é comumente atribuído. Para ela, a música é uma linguagem socialmente construída, e assim, ser sensível à música é uma sensibilidade adquirida. Assim, a autora defende que musicalizar é

[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2008, p. 31).

Mais especificamente sobre musicalização infantil, Teca Alencar de Brito, em seu livro *Música na Educação Infantil* (2003), afirma que bebês e crianças começam espontaneamente a serem estimuladas musicalmente, de forma intuitiva, pelo contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. No ambiente familiar, os pais são geralmente os primeiros educadores musicais dos bebês (ILARI, 2009), estimulando-os e apresentando-os a músicas de roda, de ninar, variações de altura, intensidade e timbres na fala, através de DVDs, brincadeiras e jogos. Além destas atitudes intencionais, existe toda uma gama de estímulos que são disponibilizados aos bebês e às crianças de forma indireta, como por exemplo, as músicas que os pais ouvem em casa, os programas de televisão e os sons do ambiente.

Ao refletir sobre a música na educação infantil, podemos utilizar o terceiro volume, denominado “Conhecimento de Mundo” do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o qual destina um de seus capítulos ao ensino musical, apresentando orientações para escolha de objetivos e conteúdos, além de explicar sobre características sensório-motoras de crianças de 0 a 6 anos.

Inicialmente, o documento afirma que há inúmeras práticas musicais comuns na educação infantil, todavia, traz críticas como: canções para formação de hábitos, atitudes e comportamentos (canções para comer, lavar a mão, etc); realização de comemorações do calendário escolar (dia das mães, dos pais, etc);

canções criadas com o intuito de memorização de conteúdos de outras áreas; e/ou bandinhas rítmicas com materiais inadequados. Tais críticas baseiam-se no fato de que o ensino musical, neste caso, não leva em consideração a música como linguagem e forma de conhecimento.

Outro ponto destacado é fato de que a música não deve ser entendida como um produto pronto. Através da produção, apreciação e reflexão, o professor deve estimular conhecimentos musicais vinculados à experimentação, interpretação, improvisação, composição e análise. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, e autoconhecimento, assim há possibilidade de criação de projetos integrados, mas que não deixem de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O documento ainda orienta que professor deve respeitar o nível de percepção e desenvolvimento das crianças em cada fase, bem como diferenças socioculturais. Nesta faixa etária, as crianças procuram imitar o que ouvem e inventar linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com objetos e brinquedos sonoros disponíveis, tendo o sacudir e bater como primeiros modos de ação, sendo um excelente exercício sensório-motor que deve ser explorado pelo professor de música, estando atendo à ampliação com o avanço da idade.

Com o intuito de aprimorar a formação dos estudantes, algumas universidades abrem cursos de extensão. Vivian e Tiago Madalozzo, no capítulo *Planejamento na Musicalização Infantil*, publicado no livro *Música e educação infantil* de Ilari e Broock em 2013, apresentam a experiência do curso de extensão de musicalização infantil da UFPR. Para o desenvolvimento do plano de curso, estipulam uma ideia geral para o tema do semestre. Através de um eixo temático musical, planejam todas as aulas tendo como fio condutor o referido tema e se utilizando de avaliações constantes para retroalimentar todo o planejamento. Para o plano de cada aula é elaborada uma tabela contendo os seguintes tópicos: data; nº da aula; tema da aula; objetivo da aula; materiais necessários; gravações utilizadas; tipo de atividade; professor condutor; duração aproximada; desenvolvimento; referências; atividades extras; observações depois da aula.

O artigo *Criança na Universidade?* de Angelita Broock (2013) publicado no livro citado no parágrafo anterior, é outro exemplo de relato sobre a experiência do

curso de musicalização infantil como curso de extensão, agora na UFBA. Além de expor as características diversas do curso, a autora encerra o capítulo com as seguintes sugestões para os professores que irão trabalhar com tal faixa etária: utilização de repertório variado; sempre manter atividades extras; procurar conhecer bem o grupo; oportunizar as falas dos alunos; aproveitar as atividades ao máximo; sempre manter uma comunicação clara; sempre manter elos conceituais ou temáticos; trabalhar com dinamicidade; exigir participação ativa dos pais.

Outro livro relevante para musicalização infantil é *Bebê, Música e movimento: orientações para musicalização infantil* de 1998. Nele, a autora Josette Feres exemplifica como ocorrem as aulas na escola de música de Jundiaí-SP. Como estratégias, a autora procura executar: aulas semanais de 30 minutos; ter em média 8 alunos por turma; limite da idade mínima de 8 meses; possuir uma sala de aula espaçosa, clara e bem ventilada; dar preferência ao posicionamento em círculo durante as atividades; ter um adulto para cada criança; manter o ambiente sempre alegre e espontâneo; efetuar um planejamento anual e por aula; realizar reuniões periódicas com os pais. Além disto, a autora relata algumas características psicomotoras de crianças de 8 meses, sugestões de planejamento da aula e um compilado de partituras de canções para serem utilizadas nas aulas, a depender de cada momento. Com isso, há uma boa fonte de pesquisa para quem procura desempenhar atividades de musicalização infantil em uma escola especializada.

Teca Alencar de Brito (2003) sugere que no dia a dia de creches e pré-escolas, a linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical (escuta atenta e apreciação musical); reflexões sobre a produção e a escuta. Entretanto, tais propostas podem ser também adaptadas às outras esferas de musicalização infantil.

No caso do ensino de violino, uma das formas mais utilizadas é a Metodologia Suzuki, criada pelo violinista Shinichi Suzuki, sendo “inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem de música (do violino) por crianças no contexto japonês” (ILARI, 2011, p. 187). Posteriormente, esta metodologia se

expandiu para outras partes de mundo, sendo adaptada também a outros instrumentos, dentre eles a flauta doce.

A abordagem Suzuki é possivelmente uma das mais bem-sucedidas em termos de repercussão internacional. A Associação Internacional Suzuki reconhece, hoje, cinco organizações regionais que representam milhares de professores, alunos e famílias Suzuki de todos os continentes. São elas: Associação Suzuki das Américas (América do Norte, América do Sul), Associação Suzuki da Ásia (todos os países asiáticos, exceto o Japão), Associação Suzuki do Pan-Pacífico (Austrália, Nova Zelândia e Ilhas do Pacífico), Associação Suzuki Européia (que também inclui países da África e do Oriente Médio) e o Instituto de Pesquisa da Educação do Talento no Japão. (ILARI, 2011, p. 191).

A metodologia Suzuki se baseia em elementos como: a relação triádica (professor, aluno e pais); analogia à língua materna - onde o aluno deve se familiarizar com as melodias antes da leitura e execução instrumental - Formação de repertório - onde as técnicas são aplicadas diretamente em um repertório - e o uso de aulas individuais e em grupo.

Ao se ministrar uma aula particular de música para apenas uma criança em sua residência, muitos fatores serão diferenciados. O primeiro deles está relacionado à quantidade de alunos, onde normalmente as aulas particulares acontecem de maneira tutorial, ou seja, com apenas uma criança. Isto inviabiliza jogos e atividades que necessitem de vários participantes, comuns à esta faixa etária, conforme relatado anteriormente neste capítulo. Além disto, o próprio espaço residencial deve ser adaptado para a realização da aula de música, necessitando muitas vezes, do deslocamento de objetos para se ter um espaço mais adequado.

6. ESTUDO DE CASO 1 – O CASO-PILOTO

Aqui será abordado o primeiro estudo de caso realizado, que além de ter uma própria importância em si como campo de análise, também contribuiu para a realização dos dois próximos estudos. Assim, neste capítulo busquei efetuar uma descrição minuciosa da cena observada, efetuando uma análise a partir dos comportamentos observáveis das pessoas presentes.

A aula de violino gravada acontece na sala de estar de uma residência familiar. Percebe-se que é a casa da professora, pois no momento em que precisou utilizar uma cenoura de plástico para mostrar a posição da mão direita, ela simplesmente abriu uma das gavetas, mostrando familiaridade com o ambiente por saber da localização dos objetos naquela residência.

Nesta sala, há uma poltrona aparentemente confortável, onde a professora fica sentada enquanto uma criança de dois anos está em pé, posicionada à frente da sua mestra. Ao lado direito dessa cadeira há uma cômoda de madeira com diversos objetos que transbordam da primeira gaveta, que se encontra aberta. Em cima desse móvel, dividindo espaço com diversas folhas de papel, há um estojo aberto de violino, que, pelo tamanho, parece ser o da professora.

Ao lado direito do gaveteiro há um sofá de aproximadamente três lugares, coberto com uma capa marrom. Atrás deste, estão localizadas duas janelas compridas, que quase chegam ao chão, sendo uma delas fechada por persiana.

Em cima do piso de carpete azul há um tapete bege grande e peludo, os dois dividem o espaço com duas estantes de ferro, uma cadeira de plástico vermelha para crianças e três estojos de violino espalhados pelo chão. Além destes, há folhas de papel, dois pares de tênis, uma mochila aberta e um casaco, todos espalhados pelo tapete e pelo sofá. Em cima de uma das estantes há também um metrônomo e algumas partituras. Na outra, um pouco mais afastada da câmera, há um lápis e folhas de papel em branco.

Uma das primeiras observações que me chama a atenção neste cenário é a mistura que há entre o ambiente domiciliar e profissional da professora. No domiciliar, o que há de mais característico está representado pela poltrona e pelo

sofá. No ambiente profissional todos os demais objetos para a aula de violino como estantes, estojos para violino e partituras.

Toda essa miscigenação de objetos e personagens presentes no vídeo, me remete a um local peculiar onde uma aula particular de violino acontece, onde não só pode ser visto a relação de ensino e aprendizagem de um instrumento musical mas também, a representação simultânea de papéis sociais a exemplo do papel da professora que se vincula ao papel da dona de casa e talvez esposa e mãe.

No início do vídeo, Stephen está posicionado em frente à professora, com os pés juntos sobre uma folha de papel que parece representar um tapete. Ali, ele segura um violino azul de plástico embaixo do braço direito. Nota-se que tanto Stephen quanto a professora estão calçados apenas com meias, o que representa mais uma característica usualmente encontrada nas residências.

Antes de iniciar a aula de violino propriamente dita, a professora olhando fixamente para seu aluno fala cada uma das duas frases para que este repita em seguida. São elas: *Estou preparado para aprender! Você poderia me ensinar, por favor? (I'm ready to learn! Could you teach me, please?)* . Em seguida, a professora responde: *Eu adoraria! (I'd love to!)*

Neste diálogo me passa a ideia de um ritual já pré-estabelecido como parte das aulas. Observa-se que a postura pedagógica da professora, ao pedir que seu aluno repita essas frases, o induz a um comportamento pretendido por ela que deve ser seguido de um compromisso assumido por ele.

Os olhares trocados nessa cena podem representar, de modo contundente, as interações entre os envolvidos que, segundo Goffman, pode ser denominado como “engajamento de face”. O autor, ao olhar para essas instâncias, se remete a uma única atividade mútua.

Compreende todas as instâncias de dois ou mais participantes numa situação juntando-se abertamente para se manter um único foco de atenção visual e cognitiva – o que é sentido como uma única atividade mútua, implicando direitos de comunicação preferenciais (GOFFMAN, 2010, p. 101).

Na imagem abaixo, pode-se notar o olhar fixo da professora e do aluno, gerando um envolvimento mútuo na situação.

Figura 3 - Exemplo de Engajamento de face



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AxGXf_R0h3c

Após este momento introdutório, a professora passa para a segunda parte da aula, retirando o violino que estava debaixo do braço direito do aluno e colocando-o ao seu lado. O aluno, atentamente, acompanha com o olhar todo o trajeto do instrumento. A Sra. Willey pega a mão do aluno e demonstra como é a posição para segurar o arco do violino, fazendo analogia à um coelho, onde os dedos indicador e mínimo são as orelhas, anelar e médio o nariz e o polegar a boca. Stephen, a todo tempo, observa a mão da professora e faz conferência da sua posição de mão arrumando cada um de seus dedos. Em um determinado momento a professora, sorrindo, solicita que o aluno sorria também sendo atendida de imediato.

Figura 4 - Aluno e professora sorrindo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AxGXf_R0h3c

Em seguida, a professora pega, na gaveta ao lado, uma cenoura de plástico e mostra ao seu aluno com ar de surpresa, dizendo: *Oh meu Deus, eu achei, eu achei! (Oh my God, I founded! I founded!)*. O aluno deu um sorriso e continuou olhando os próximos ensinamentos de forma concentrada. Para Goffman (2010) a troca de olhadelas amigáveis é um dos mais leves e corriqueiros rituais de interação, “constantemente regula a interação social das pessoas em nossa sociedade” (GOFFMAN, 2010, p. 96). Assim, ao manter a atenção do aluno através do olhar focado, a professora consegue manter um fluxo contínuo de engajamento na situação.

A professora coloca a cenoura de plástico na mão do aluno para que ele a segure com a mesma posição que seguraria o arco do violino. Stephen curioso, pergunta: *Esta é uma cenoura de verdade? (Is this a real carrot?)*. A Sra. Willey responde que não, juntamente com um sorriso no rosto. A cada gesto, atitude ou fala do aluno, pude notar uma resposta imediata da professora e vice-versa representando a “Mutualidade da Interação Imediata” defendida por Goffman (2010). Ou seja, a retroalimentação da comunicação e do comportamento a partir da própria interação presente no momento.

Ao ajustar a mão de Stephen na cenoura, a professora elogia dizendo: *Isso, muito bem! muito bem! (That's it! Very nice! That's it!)*. Arruma novamente a postura dele e acrescenta: *Sim, sim, muito bem. Eu gostei! (Yes! Yes! Very Nice, I liked!)*. Também satisfeito, Stephen apresenta sorrindo a cenoura em sua mão para a mãe que está filmando a aula. Neste momento da aula foi possível ouvir vozes de outras crianças que não aparecem em cena e, por isso, não pude identificá-las melhor.

Figura 5 - Comunicação direta entre Stephen e a mãe



1 Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AxGXf_R0h3c

Somente neste momento pude perceber quem era a pessoa que filmava a aula que, certamente, acompanhava todo o processo de ensino e aprendizagem entre professora e aluno e, por estar no mesmo ambiente, sem estar no centro da ação, a mãe de Stephen pôde observar livremente os dois atores da cena sem ser observada.

Na sequência do vídeo, chegam duas crianças mais velhas e começam a elogiar Stephen: *Oh, bom trabalho, bom trabalho! (Oh, Good job! Good job!)* e passam a mão na cabeça dele que recebe com sorriso e visível ar de satisfação. É importante salientar que quando há inserção de novas pessoas no engajamento, todos os presentes são atingidos, podendo alterar os comportamentos até então realizados. Na cena, a professora volta sua atenção para as duas crianças permitindo que elas continuassem participando, por um tempo determinado, daquele diálogo, gerando ali uma interação focada. Segundo Goffman (2010), os diálogos se formam e se mantêm através de permissões naturais de comportamentos e atitudes para ouvir e falar em uma ação mútua, assim, na cena descrita, a professora administra essa permissão.

Figura 6 - Inserção de outras pessoas na interação focada



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AxGXf_R0h3c

Quando as outras duas crianças saem da sala, a professora volta sua atenção novamente para Stephen. Devolve o seu violino e tenta ajeitar os seus pés sobre o tapete de papel onde está desenhado o formato dos pés, para que este possa se posicionar, em pé, da maneira correta. O aluno inicialmente fica um pouco desequilibrado, mas a professora o auxilia a manter-se na posição adequada até mesmo pedindo para ele olhá-la nos olhos e sorrir. Nessa interação buscou-se manter, mais uma vez, a troca constante de olhares gerando o engajamento de face conceituado por Goffman (2010). No final da aula, a professora solicita novamente que seu aluno repita: *Obrigado pela minha aula, Sra. Willey (Thank you for my lesson, misses Willey!)* e lembra-o que guarde seu instrumento.

Figura 7 - Exemplo de Engajamento de face



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AxGXf_R0h3c

Diante de tudo isso que foi observado e articulando com o objetivo geral desta pesquisa que é de compreender as relações de ensino e aprendizagem musical que se constroem em uma aula particular de violino a partir das interações que ocorrem entre envolvidos, observei na cena estudada, que as interações sociais acontecem não só permeando as relações de ensino e aprendizagem do violino mas também de forma fragmentada. Aquela que representa a mutualidade da interação imediata (GOFFMAN, 2010) visto no “ritual” assim como a interação desfocada na aula de instrumento propriamente dita. Essas duas interações se apresentam, portanto de forma distinta e de forma disseminada na cena como um todo.

7. ESTUDO DE CASO 2 – VIOLINO

As aulas acontecem na residência dos avós da aluna. No ambiente, há duas cadeiras de plástico com braço, sendo uma branca para adulto – onde o professor permanece sentado durante toda aula – e uma pequena e rosa – onde a aluna senta para descansar nos intervalos. No fundo da sala, perto da parede lateral, há um piano pequeno com alguns ursos de pelúcia, em cima, e uma prateleira, feita de alvenaria, ao lado direito. O chão e as paredes são revestidos de cerâmica, não havendo carpete e/ou tapetes.

Nas duas aulas observadas, percebe-se que o professor costuma dividir suas atividades em quatro momentos diversos. O primeiro momento é dedicado ao modo como sua aluna se coloca de pé e de frente para ele ao tempo em que segura o arco e posiciona o violino. Em seguida, trabalha a técnica instrumental abordando o alinhamento de arco e o ângulo do cotovelo. No terceiro, ele apresenta os nomes de cada parte do violino a exemplo da cravelha, microafinadores, tampo e queixeira. No quarto momento, ele solicita que ela execute as quatro notas das cordas soltas ao tempo em que pergunta à sua aluna o nome de cada uma delas.

Nota-se que o professor frequentemente prefere trabalhar com a aluna formulando perguntas a cada novo assunto que ele pretende desenvolver com ela. Em primeira instância, como ele não informa essa atitude, de alguma maneira contribui para atrair a atenção de sua aluna, já que ela se esforça para encontrar as respostas adequadas em cada uma dessas perguntas.

Nas duas aulas, observou-se que há sempre um momento de revisão dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores o que facilita também a sedimentação das aprendizagens anteriores. Sempre há algumas palavras de incentivo tanto nas respostas dadas quanto nos acertos das revisões.

Os conteúdos musicais e/ou instrumentais, trabalhados nas duas aulas observadas, são apresentados de acordo com a demanda de cada momento, visto que havia algumas interrupções. Dessa forma, entende-se que não havia uma gradação de elementos musicais para serem apresentados e sim um ensino e aprendizagem que acontecia a partir da prática instrumental, mais uma vez diferindo

da Educação Musical proposta pelos métodos ativos, conforme relatado anteriormente.

Para a análise das aulas em Sergipe, optou-se por efetuar uma descrição dos fatos ocorridos, utilizando os conceitos-chaves dos autores base desta pesquisa. Assim, a seguir, relato os comportamentos efetuados pelo professor, pela aluna e pelos avós, observando suas razões e sua relação com o desenrolar da aula, intermediados pela prática pedagógica do docente.

7.1. A PRIMEIRA AULA

No início da primeira aula observada, o professor mostrava o arco que estava em sua mão perguntando à sua aluna o nome deste objeto, dizendo “*Olha, você lembra o nome desse, desse...*” e aguardava a resposta. A aluna, ao perceber a intenção do professor, respondeu: “*Arco*”. Através desta ação, era estabelecido uma forma de comunicação verbal e gestual entre os dois, já que o foco do diálogo estava naquele arco em sua mão. Assim, mesmo que o professor não falasse, seu gesto já teria feito um processo de comunicação, conforme explicado por Goffman (2014)

[...]quando indivíduos entram em presença imediata uns dos outros onde não é preciso nenhuma comunicação falada, eles ainda assim inevitavelmente iniciam uma espécie de comunicação, pois em todas as situações atribui-se importância a certos assuntos que não estão necessariamente ligados à comunicação verbais particulares (GOFFMAN, 2014, p. 43).

Tudo isso revela uma postura pedagógico musical dialógica, sem exposição direta. Além disso, a utilização do gestual passou a ser uma ferramenta facilitadora que poderá vir a fazer parte das próximas aulas, a partir dessas interações previamente construídas.

Ainda olhando para a interação focada, quando o professor perguntava para a criança sobre o nome do objeto, falando: “*Olha, você lembra o nome desse, desse...*”, ele deixava claro nesses “três pontinhos” que queria que ela complementasse sua frase, fixando assim o nome daquele objeto. Assim, pode-se dizer que a aluna só consegue perceber a intenção do professor por estar envolvida

na ação e, conseqüentemente, estabelecer um “engajamento mútuo de interação focada” (GOFFMAN, 2014, p. 93).

Figura 8 - Olhar fixo da aluna no arco do violino



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Pode-se ver nessa foto, que quando o professor mostra o arco e fala “*Olha, você lembra o nome desse, desse...*”, direciona seu olhar para aluna e em seguida para o que está em sua mão. Isso produzia o acompanhamento do olhar dela, gerando assim uma troca de olhares entre os dois e, posteriormente, um olhar focado para um objeto em comum, proporcionando um engajamento de face defendido pelo mesmo autor:

O engajamento de face compreende todas as instâncias de dois ou mais participantes numa situação juntando-se abertamente para manter um único foco de atenção visual e cognitiva - o que é sentido como uma única atividade mútua, implicando direitos de comunicações preferenciais (GOFFMAN, 2014, p. 101).

Junto a esse engajamento de face, o professor efetuou uma “jogada de abertura” (GOFFMAN, 2012) abrindo a possibilidade para que ambos compartilhassem a atenção sobre o mesmo foco e que estabelecessem um diálogo promovendo uma efetiva participação dos envolvidos. Assim, por meio desta fala apresentada, pôde-se perceber como um comportamento do professor refletiu no comportamento da aluna. A maneira de formular a pergunta, de falar, de olhar, de gesticular, todos esses elementos agem para que a comunicação seja efetuada e compreendida da maneira correta para que com isso, possa alcançar seus objetivos.

Em nossa sociedade, sempre que houver um problema na correta efetivação dessa comunicação, há uma possibilidade de acarretar compreensões errôneas que irão dificultar e interferir na interação focada.

Durante o processo de interação, algumas atividades particulares são definidas como apropriadas para a ocasião social. Caso haja uma ação inesperada, isso pode ocasionar situações desconfortáveis para os presentes. No caso da aula de violino estudada, logo após o diálogo exposto, a aluna quis pegar o arco da mão do professor contra a vontade dele, retratado na seguinte fala *“Calminha...Isso, arco né? E como é que a gente....Calma Clarinha! Qual a mãozinha que segura o arco?”*. Enquanto falava esta frase, o professor tentava afastar o arco da aluna para que ela não o pegasse antes de responder ao seu questionamento, mas por conta da grande insistência, ele acaba cedendo e entregando o arco à aluna. Neste momento, vemos um comportamento da aluna gerando uma atitude do professor. Assim, durante a aula, há sempre uma retroalimentação que conduz os comportamentos dos envolvidos a partir das suas próprias ações.

Em resposta à atitude da aluna de insistir em tirar o arco da sua mão, o professor, ao invés de criar algum tipo de repreensão, aproveita que ela o segura com a mão direita e relembra a forma de posicioná-lo. Essa foi uma estratégia para dar continuidade ao assunto e à aula, evitando que se perca o foco e conseqüentemente o envolvimento da aluna. Ainda neste momento, o professor se utiliza da ludicidade ao denominar o formato da mão como “boquinha de jacaré”, simulando como se estivesse “mordendo” o arco, conforme o diálogo e a foto seguinte:

Aluna: Boca de jacaré

Professor: Isso, a boquinha do jacaré. Coloca assim. Não fecha a boquinha do jacaré. Deixa pelo menos assim, tá bom?

Aluna: aberto?

Professor: Isso.

Figura 9 - Posicionamento da mão direita no arco do violino



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Diante da cena, pode-se supor que a aluna já tinha assimilado o modo figurativo de segurar o arco, apoiando os dedos na região do talão e mantendo os dedos relaxados e levemente alinhados.

Estando ela com o arco posicionado, o professor volta sua atenção para o violino. Com cuidado, pega o instrumento que estava em seu colo e o coloca sobre o ombro da aluna e diz “O *violinozinho...vai, como é que é o violinozinho. Isso aqui, segurando aqui primeiro, não é?*”, indicando o local correto de se posicionar a mão esquerda no instrumento. Ao analisar esta frase dita pelo professor, podemos dividi-la em quatro pontos de reflexão.

O primeiro deles vincula-se à utilização de **palavras no diminutivo**, trazendo uma suavidade à fala, mais próximo ao tipo de linguagem usada comumente com uma criança nesta faixa etária. Com isso, percebemos uma adequação no formato de comunicação do professor em relação à sua aluna.

O segundo ponto está relacionado à palavra “*vai...*” com uma breve pausa após a fala. No diálogo, isso indica uma espécie de **comando para que se realize uma ação**, o qual gera uma expectativa entre os envolvidos para realização da atividade. O terceiro é a expressão “*não é?*” que caracteriza a fala como uma **revisão de um conhecimento** previamente abordado, ao mesmo tempo que torna a frase um questionamento a ser respondido pela aluna.

O quarto ponto se refere à **fala sendo reforçada por um movimento corporal**, onde o professor indica o lugar em que a aluna deve apoiar sua mão que,

no caso, é no tampo do violino, ao lado direito do braço do instrumento. Estes quatro pontos de reflexão apresentados auxiliam na compreensão de como o professor adapta sua fala a cada aluno, por meio da intersubjetividade ali presente. Sobre isso, Biesta (1998) ressalta que para Mead

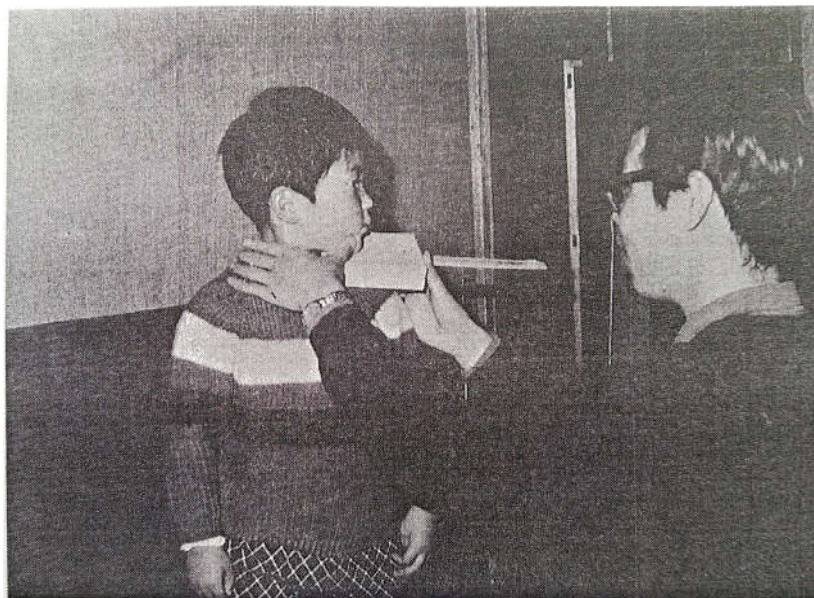
[...] a interação social precede e produz consciência reflexiva. Isso é de importância crucial para captar o argumento central de Mead em direção a uma redefinição da interação social. Para ele, a interação social não é constituída a partir de autoconsciências individuais, mas pode ser pensada como uma matriz de ação cooperativa ou coordenada - portanto intersubjetividade prática - a partir da qual a consciência reflexiva emerge. (BIESTA, 1998, p. 91)

Quando o violino fica apoiado entre o ombro e o maxilar, a aluna se queixa que está sentido dor. Isso provavelmente acontece por conta do peso do instrumento e pela falta de familiaridade da aluna com o mesmo. Esse desconforto é comumente relatado por diversos alunos de diferentes idades nos mais variados contextos de ensino de violino. É possível observar em violinistas profissionais a marca de um calo na região do maxilar, proporcionado pelo constante atrito do instrumento nesta região.

O instrumento utilizado pela aluna durante as aulas é um violino $\frac{1}{4}$, de madeira de aproximadamente 25 centímetros de comprimento, sendo um tamanho apropriado para crianças de três a cinco anos de idade. Para evitar este tipo de problema, alguns professores utilizam inicialmente violinos de plástico, conforme visto no vídeo do piloto, por serem mais leves que os de madeira, tornando-se mais confortável para a criança e possibilitando que o aluno consiga realizar a atividade, se concentrando no exercício e na técnica aprendida.

Outro recurso comumente utilizado por professores de violino, com alunos nesta faixa etária, é a construção de uma réplica de violino, feita com caixa de papelão (normalmente de sabão em pó) e régua (ou pedaço de madeira) simulando o corpo e o braço do instrumento, respectivamente, conforme demonstrado na figura abaixo. É importante ressaltar que estes dois últimos tipos de violino são utilizados apenas em uma fase inicial dos estudos, para se trabalhar postura e algumas técnicas iniciais de arco, como alinhamento, velocidade e quantidade de arco utilizado em cada movimento. Eles não apresentam qualidade sonora para se viabilizar a realização de estudos mais aprofundados.

Figura 10 - Violino de caixa de papelão



Fonte: The Suzuki Violinist

Na metodologia Suzuki, segundo Starr (2000, p. 55) sugere-se que seja utilizado a caixa de papelão com crianças muito pequenas, por serem mais leves e, conseqüentemente, mais fácil de segurar e realizar os estudos iniciais de postura e equilíbrio. O violino de papelão pode ser produzido pelo próprio aluno com o auxílio dos pais, intensificando assim a participação dos familiares no estudo musical da criança. O fato de construir e poder decorar, cria uma relação mais afetiva com o novo instrumento. Além disto, segundo o autor, muitos alunos ficam motivados em poderem ser “promovidos” para o violino real, após esta fase.

Para sanar este problema da dor relatado pela aluna, o professor pesquisado utilizou um tecido acolchoado do próprio estojo do violino e prendeu na queixeira do instrumento, fazendo com que este cubra toda a região de contato, proporcionando mais conforto para permanência na postura correta, conforme mostra a foto seguinte.

Figura 11 - Posicionamento do tecido na queixeira do violino



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Dando continuidade à aula, o professor inicia o exercício de união entre arco e violino, dizendo “*A gente vai tentar tocar uma cordinha de cada vez, está bem? Você lembra qual o nome dessa cordinha?*”. Neste momento, o professor auxilia a aluna a tocar na primeira corda, segurando o arco junto com ela, movimentando-o para cima e para baixo. Podemos perceber que o professor, constantemente, faz perguntas à aluna com o intuito de reforçar a sedimentação do conteúdo já trabalhado. A aluna, por sua vez, responde prontamente “*Miau*” ao professor, demonstrando conhecimento. Esta fala da aluna é proveniente da estratégia pedagógica adotada pelo professor para memorização do nome das notas, que consiste em relacionar cada nota a uma palavra, de modo lúdico.

A analogia utilizada é: *dó* de dodói, *ré* de relógio, *mi* de miau, *fá* de fada, *sol* de sol, *lá* de lápis, *si* de sino. Segundo o professor, esta linguagem era uma estratégia utilizada na antiga escola que ele trabalhava, para ensinar as notas musicais com crianças que ainda não sabiam ler. Para isto, ele fornecia uma apostila com figuras previamente estabelecidas que representam cada uma dessas palavras, estabelecendo assim uma nova simbologia tanto para os exercícios técnicos como para a execução das músicas.

Quando a aluna inicia o exercício tocando a primeira corda, o professor auxilia o movimento, segurando na sua mão e, posteriormente, na parte inferior do arco, região do parafuso. Em turmas grandes, este trabalho nem sempre pode ser acompanhado de perto, mas como neste caso se trata de uma aula tutorial, o

professor pode dar atenção total à aluna, orientando e corrigindo constantemente, se atentando aos pequenos detalhes.

Isso se dá porque quando se busca uma boa sonoridade no violino, é importante o cuidado com alguns elementos que inicialmente, ainda não foram dominados pelos alunos. Segundo Galamian (1985, p. 55) um bom som no violino depende de cinco elementos fundamentais: a flexibilidade do movimento do braço e do arco; o ângulo do arco alinhado com as cordas; a velocidade do arco ao friccionar as cordas; a pressão exercida nas cordas; e o ponto de contato com as cordas. Assim, o professor ao segurar no parafuso do arco da aluna, a auxilia na realização efetiva desses cinco elementos, efetuando assim uma melhor produção sonora desde as primeiras aulas.

Durante o exercício, a aluna começa a movimentar o braço de maneira exacerbada, fazendo com que o professor solte o arco. Isso resulta na perda da qualidade dos movimentos e faz com que o arco encoste em várias cordas simultaneamente. Logo que percebe, o professor tenta controlar a situação novamente, falando “*Só até a segunda cordinha. Mais devagar, Clarinha, mais devagarinho*”. Por um instante, a aluna ignora a fala do professor e mantém os movimentos rápidos do arco. Ao conseguir segurar novamente no parafuso do arco, o professor conduz o arco junto com a mão da aluna para a quarta corda do violino, falando “*E essa notinha, que notinha que é? É a notinha sol, mas a gente começou pela notinha mi*”. Aqui, o professor reage mais uma vez a um comportamento inesperado da aluna, relacionando essa situação à atividade que está sendo executada, com o intuito de não interromper o fluxo da aula.

Durante a mudança de corda, a aluna não reagiu conforme previsto, necessitando de uma adaptação imediata do professor à situação, que ao perceber que a aluna havia levantado demais o braço e, conseqüentemente estava tocando em outras cordas, preferiu dar continuidade à atividade na quarta corda e não mais na segunda, como havia programado, achando ser o mais indicado para aquela situação.

Vale destacar que no violino há uma proximidade entre as cordas, determinada principalmente pelo ângulo de inclinação do cavalete. Sendo assim, as cordas centrais (2ª e 3ª) são mais difíceis de serem executadas sem esbarrar em suas vizinhas, pois qualquer movimento excessivo ou variação na altura do braço

resulta na emissão de notas duplas. Já na 1ª e 4ª cordas, por estarem nas extremidades, a margem para um movimento mais amplo é maior, tornando-as assim mais fáceis de serem tocadas com o arco, na fase inicial de estudo.

Ao retomar o movimento do arco junto com a aluna, o professor tenta retomar o foco por meio de pergunta, responde a própria pergunta e apresenta uma revisão do que acabou de ser efetuado, demonstrando a corda/nota em que foi iniciado o exercício e a nota/corda atual. Inesperadamente, a aluna para de tocar e entrega o instrumento ao professor, interrompendo a atividade.

Neste momento, pode-se perceber uma pausa no envolvimento da aluna na ação, ou seja, a atividade não está mais atraindo a atenção dela. Para Goffman (2012, p. 125) “as obrigações de envolvimento são definidas em termos do contexto total em que o indivíduo se encontra”. Assim, no ambiente residencial onde acontece a aula, existem muitos fatores que podem fazer com que a aluna perca o foco na ação realizada. Através do diálogo a seguir, podemos compreender melhor o que gerou este comportamento na aluna.

Professor: Já cansou? [Clara responde dando sinal positivo com a cabeça] Pronto, descanse um pouquinho. Deixa que eu puxo a cadeirinha. [o professor puxa a cadeira rosa da aluna para mais próximo dele] Senta na cadeirinha para descansar. [A aluna não senta e, em pé, caminha e movimentava o olhar, como se estivesse procurando algo] Senta na cadeirinha Clarinha..... para descansar. [A aluna caminha pelo ambiente e sai do ângulo da câmera e fala]

Aluna: Deixa eu soar.

Professor: Hum?

Aluna: Soar aqui

Professor: Vem para cadeirinha, Clarinha. [o professor faz um gesto com a mão, indicando que a aluna volte]

Aluna: Soar.

Professor: Ah, enxugar o suor?

Aluna: Não, assoar.

Professor: Ah, entendi. Pronto? [o professor faz novamente o gesto com a mão para que a aluna retorne] então senta na cadeirinha para descansar [a aluna retorna e senta].

Assim, a aula foi interrompida pois a aluna saiu do ambiente, mesmo indo de encontro ao pedido do professor. Por estar em casa e conhecer bem o espaço, a aluna tem uma maior liberdade para transitar em outros ambientes, sem necessariamente sentir-se desconfortável. Sendo assim, conforme o diálogo acima,

ao querer se retirar do espaço em que acontecia a atividade, ela simplesmente o fez, saindo do ângulo de captação da gravação do vídeo.

Quando a aluna retorna e senta na cadeira à sua frente, o professor tenta dar continuidade à aula, mostrando as cordas do violino para a aluna. Mesmo sendo “o momento de descanso”, o professor traz o foco para o violino, abordando o instrumento de diferentes maneiras. Assim, o momento de descanso que acontece na aula é, na verdade, uma pausa na execução da atividade física de se tocar o violino, mas aula continua com outros assuntos pertinentes de conteúdos musicais.

Ao mostrar o instrumento em sua mão, o professor toca com o dedo a primeira corda mas antes de conseguir falar, é interrompido pela aluna que começa a indicar partes do violino ao tempo que fala “*aqui não pode mexer! Nem aqui! Mas aqui pode, né?*” indicando os microafinadores, cravelhas e tampo, respectivamente, tentando mostrar ao professor que já sabe como deve proceder com o violino.

O professor reforça o comentário da aluna, mas tenta continuar a falar sobre a nota de cada corda solta do violino “*Uhum. Essa notinha aqui ó, é a notinha MI de Miau, lembra?*”. O professor fica tocando a nota repetidamente com o dedo enquanto fala. “*O tio vai tocar aqui, você olha*” e assim o professor pega o arco, apoia o violino no seu ombro, um pouco afastado do pescoço e começa a tocar a primeira corda do violino.

Por ser um violino voltado para crianças de 3 a 5 anos, ele fica muito pequeno para o professor, que não consegue apoiá-lo totalmente entre o maxilar e o ombro. A aluna percebe que o professor está tocando sem o pano, e questiona “*você trouxe a flanelinha para parar de doer o violino?*”. O professor responde que sim e tenta mostrar a segunda corda. A aluna pega a flanela que estava no colo do professor e coloca em seu próprio pescoço e fala ao professor:

Aluna: Aqui ó [a aluna tenta colocar o tecido no seu próprio ombro]

Professor: Isso, a gente coloca apenas no momento que for tocar, certo?

Aluna: Mas você também pode [a aluna continua a tentar colocar o tecido no ombro para mostrar ao professor, mas não consegue]

Professor: Mas ele não fica assim, só quando coloca o violino, tá bom? Assim não precisa [o professor pegou a flanelinha e colocou em cima da sua perna]. Olha, nós temos a segunda [tocando a corda para aluna ouvir]

Aluna: [interrompendo o professor] Mas você leva a flanelinha. Não é melhor deixar aí para parar de doer depois?

Professor: Mas depois ele para de doer. Sabe que notinha é essa aqui? [tocando a segunda corda do violino com o dedo]

Aluna: Depois ele vai sarar

Professor: Isso...olha, sabe que notinha é essa aqui [tocando com o dedo e depois com o arco a segunda corda], é a notinha Lá de lápis.

Em todo esse diálogo, a aluna tenta mostrar ao professor que se deve tocar violino com o pano para não machucar a região do maxilar. Baseado na experiência que teve minutos atrás, ela percebeu que seu professor não o estava utilizando e que poderia estar doendo, chamando a atenção dele para isso. Diante de sua explicação, a aluna se conforma com a informação mostrando confiança em seu mestre. Ele volta para a explicação das notas no violino, questionando agora sobre a terceira e quarta cordas, sempre tocando com o dedo cada nota. A aluna, ao invés de responder aos questionamentos, aponta outras cordas dizendo “*E essa? E essa?*”. O professor responde, falando sobre cada nota utilizando, novamente, a estratégia lúdica de relacionar as notas às palavras “*Essa é a ré de relógio*”, “*essa é a sol de sol*”, “*essa é a mi de miau*”.

Figura 12 - Aluna questionando sobre as partes de violino



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Após o momento de descanso, o professor retoma o exercício, entregando o arco do violino à aluna, enquanto coloca a flanela que está em seu colo. No entanto, ela não espera o professor lhe entregar o arco, tendo mais uma atitude inesperada pelo professor, ou seja: tocar o instrumento com o arco ainda na mão do professor. Isso resultou na danificação da crina, conforme retratado no diálogo:

Aluna: Vou segurar aqui [apontando para a parte do talão do arco] dá para tocar assim o violino, o!...[a aluna tenta passar o arco nas cordas do violino ainda no colo do professor]

Professor: Não, assim não Clarinha. Pode enganchar! [o professor percebe que a crina do arco já enroscou nos microafinadores] solta Clarinha.

Aluna: Aqui oh!...

Professor: Peraí Clarinha!

[A aluna solta o arco e volta sua atenção ao violino que ainda está no colo do professor, com a crina do arco presa nos microafinadores.]

Professor: Não pode fazer isso, olha só o que aconteceu. Só pode passar no lugar certo.

O arco do violino é formado pela haste, normalmente feita de uma madeira flexível como o pau-brasil e por um filamento de aproximadamente duzentos fios, que podem ser de crina de cavalo natural ou nylon. Ao apertar o parafuso localizado na região inferior, a haste é tensionada e conseqüentemente a crina também, formando uma espécie de fita. Caso haja uma perda considerável na quantidade de fios do arco, haverá falhas neste filamentos, resultando em uma perda na qualidade do som produzido, necessitando sua substituição. É importante que o professor apresente para os alunos esses cuidados básicos, para que o instrumento não seja prejudicado.

Figura 13 - Crinas do arco presas nos microafinadores



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Diante disso, o professor mostra as crinas danificadas que soltaram do arco, por estas terem se enroscado nos microafinadores. Esta foi a primeira vez que o professor repreendeu sua aluna e interrompeu a aula, repercutindo no modo como

eles se relacionavam até então, pela seriedade com que o professor se expressou. Conforme retratado por GOFFMAN (2010), a interação estabelecida na situação social vai agir sobre os comportamentos de todos os envolvidos, que por meio de uma retroalimentação das ações estabelecidas, pode estimular a permanência ou modificação dessa situação. Com isso, cria-se “regulações que governam envolvimento mantidos dentro de uma situação” (GOFFMAN, 2010, p. 214).

Ainda na mesma cena, percebe-se que a aluna está ansiosa para tocar o instrumento, pois pega rapidamente o arco e o violino da mão do professor para tocar nas cordas, retomando sua execução de modo mais eufórico. Outro ponto curioso dessa situação foi a tentativa da aluna de tocar o violino de uma maneira não convencional, estando este ainda no colo do professor. Assim, ela explorou outras possibilidades técnicas, e não apenas aquela composta pela postura convencional de manter o violino entre o ombro e o maxilar no lado esquerdo.

Ao pegar seu instrumento, a aluna movimentou o arco sobre as cordas, mas sem encostar em nenhuma delas, diz “*Ei, ei titio! Posso tocar assim oh?*”. Isso resultou mais uma forma de Clarinha tocar seu violino. Neste momento, o professor tentou lhe explicar que aquela não é a melhor forma de se tocar e tenta continuar com a aula. Mais uma vez a aluna adere essa ideia e tenta tocar da maneira convencional.

Nessa mesma aula, o professor tenta trabalhar com a aluna a quarta corda do violino, que corresponde a nota sol, mas a aluna diz preferir tocar a nota Mi. Ele atende ao pedido da aluna e a auxilia, acompanhando de perto cada movimento:

Isso, essa é a notinha mi, não é? Estica o braço [o professor auxilia com as mãos o movimento da aluna]. Estica e volta. Isso, mas olhe Clarinha, calma! Não pode tocar nas outras cordinhas, uma cordinha de cada vez. Isso, agora, óh, na cordinha sol, que fica mais fácil. Levanta o violinozinho! Assim. Levanta o braço. Só na cordinha sol. [o professor fica auxiliando a aluna em todos os movimentos e começa a solfejar] Sol, sol, sol. Isso, agora óh, se você baixar um pouquinho o arco.

Como a aluna está perto e posicionada bem à frente do professor, ele pode observar todos os seus movimentos, dando uma atenção exclusiva e minuciosa para

cada um de seus gestos, inclusive, para aqueles que podem estar dificultando a execução da atividade.

Enquanto trabalhavam a quarta corda, a aluna entrega novamente o violino ao professor, indicando querer interromper a aula. Por sua vez, ele começa a tocar a nota Mi com o arco, tentando dar continuidade assim mesmo, conseguindo retomar a atenção da aluna que a cada movimento o acompanha com o olhar. Ele aproveita que a aluna está engajada e pergunta novamente “*Como é o nome dessa notinha?*”. Ela responde corretamente, mas quando o professor passa para a segunda corda e tenta repetir a ação, a aluna já está olhando para outros lugares do ambiente. Ao questionar novamente, sua aluna olha para o violino e diz “*É dó*” e se retira da sala, errando a resposta. O professor solicita que a aluna retorne para a aula, então o seguinte diálogo se inicia:

Aluna: Vou pegar o lápis

Professor: Precisa não Clarinha de lápis. Clarinha!

Aluna: Não, eu vou fazer um X

Professor: Não precisa não Clarinha, venha pra cá!

Aluna: Vou fazer na minha folha

Professor: Na sua folha?

Aluna: É

Professor: Depois a gente faz um X na folha. Clarinha!

Aluna: Eu vou fazer um negócio aqui.

Professor: Clarinha, a gente está na aula Clarinha, não pode sair. Clarinha!

Aluna: Eu vou colocar o lápis e a caneta aí.

Professor: Clarinha, venha para aulinha, Clarinha

Aluna: Eu vou pegar aqui ó, o lápis, a caneta.

Professor: Clarinha, para aulinha, a gente tá na hora do “descanso”. O tio...

Aluna: Eu tava colocando a caneta ali e o lápis.

Professor: Olha, o titio já falou que na hora da aulinha não pode sair. Tem que pedir para o titio, certo?

Aluna: Mas eu ia colocar as coisas ali.

Professor: Eu sei, a gente coloca assim que terminar a aulinha, já tá terminando, tá bom?

Aluna: Mas eu ia fazer um desenho e brincar de professora.

A partir desse diálogo, podemos destacar alguns pontos importantes. O primeiro remete novamente ao ambiente em que a aula está sendo realizada. Além da liberdade de movimentação pelo espaço, conforme citado anteriormente, a aluna já tem ciência da localização dos objetos da casa, podendo ir pegá-los sem o auxílio de outras pessoas ou mesmo sem cerimônia. O segundo ponto de reflexão aborda a questão da autoridade do professor, que por estar na casa da aluna, pode se sentir

desconfortável em tomar certas atitudes mais autoritárias, principalmente com a copresença de outras pessoas. O terceiro ponto corresponde à última fala da aluna: “*Mas eu ia fazer um desenho e brincar de professora*”. A aluna gostaria de fazer algo muito peculiar da sua faixa etária: desenhar e brincar.

Ao retornar ao foco da aula, a aluna pede para segurar novamente o arco e o violino, mas como o professor ainda está explicando, solicita que a aluna aguarde. Enquanto explica novamente sobre as cordas do violino, Clarinha o interrompe com perguntas: “*Você já passou o paninho no arco?*”, “*Posso mostrar uma coisinha para você? Está lá no armário da cozinha.*” Daí, ela se distrai, olhando para o ambiente e mexendo em sua cadeira. O professor responde às suas perguntas e tenta retomar a aula continuando a explicação. Ela se aproxima dele e o interrompe novamente, apontando para partes dizendo: “*Aqui óh, não pode mexer!*”. Ele então retoma a explanação sobre o conteúdo.

Professor: Olha, presta atenção! Que notinha é essa aqui?

Aluna: Dó [responde tentando sentar em uma caixa mais alta]

Professor: Não...

Aluna: Mi

Professor: O titio acabou de falar! Lá, a notinha lá de lápis. Sentadinha!!! [a aluna ainda está tentando subir em uma caixa de madeira alta. O professor a auxilia para descer] Assim não Clarinha, para não cair [A aluna desce com um sorriso no rosto]. A notinha lá e a notinha ré [Ela volta a tentar subir na caixa ao lado]. A gente vai tentar tocar somente essas duas notinhas, tá bom? Já descansou? [Neste momento, ela desce e caminha para outra direção] Clarinha! Não pode sair!

Aluna: Eu vou para o ventilador!

Professor: Vai para o ventilador? Mas você já não descansou?

Aluna: Mas se ali der choque óh!...?

Professor: Vamos tocar agora? Já descansou?

Aluna: Deixa eu falar com vovó...

Professor: Quer ir para flautinha doce? Ou quer fazer de novo violino? [Clarinha tenta pegar o arco novamente]

Aluna: Não, começa pelo arco.

O diálogo acima apresenta muitos elementos importantes para se refletir sobre as relações entre professor e aluno nesse processo de ensino e aprendizagem. Nas três primeiras linhas, o professor pergunta para aluna o nome da segunda corda do violino. Como ela está tentando subir em uma caixa, não presta atenção à pergunta e se confunde ao responder o nome da nota.

Em um diálogo em que os indivíduos não estejam focados e envolvidos no mesmo assunto, podem se confundir nas respostas, sem um comprometimento com a exatidão e a satisfação do outro. Uma resposta dada apenas por conveniência, como cumprimento de uma solicitação, sem necessariamente atendê-la devidamente. Para Goffman (2012, p. 114-115), “o envolvimento conjunto parece ser uma coisa frágil, com pontos-padrão de fraqueza e decadência”, tendo assim variações na sua estabilidade. Essa instabilidade pode ser causada por uma preocupação externa ao fato em comum do diálogo, conforme visto no último diálogo entre o professor e a aluna.

O segundo trecho do diálogo acima apresenta o *feedback* dado pelo professor e a resposta novamente equivocada de Clarinha, pois ela ainda tem como foco principal a tentativa de subir na caixa. O professor então tenta explicar a resposta ideal para ela, lembrando o assunto já abordado. Ele se preocupa em trazê-la de volta ao foco da aula, assim como quer assegurar que ela não se machuque ao tentar subir e descer da caixa.

Figura 14 - Localização da aluna no ambiente



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

No terceiro trecho do mesmo diálogo, após desistir da caixa, a aluna permanece sem querer prestar atenção à aula, buscando outras formas de sair do ambiente, como indo ao ventilador ou saindo da sala para falar com a avó, que está em outro ambiente da casa. Nesta circunstância, o professor tenta lhe explicar a importância dela permanecer ali, prometendo liberá-la para sair assim que terminar a aula.

No último trecho, quando o professor percebe que Clarinha busca outros afazeres em vez de tocar o violino, pergunta se ela quer tocar flauta doce, tentando fazer com que esta permaneça por ali. Ela então volta sua atenção para o violino, afirmando que se deve iniciar pelo arco. Com isso, o professor consegue retomar a aula e passam a falar o nome das cordas do violino. Entretanto, a aluna esbarra a mão no violino, quase fazendo-o cair da mão do professor, quando ela, rapidamente pede desculpas três vezes seguidas. Mesmo assim, o professor fala do cuidado que se deve ter com o violino e a aluna diz: *“Mas eu já pedi desculpa!!!”*.

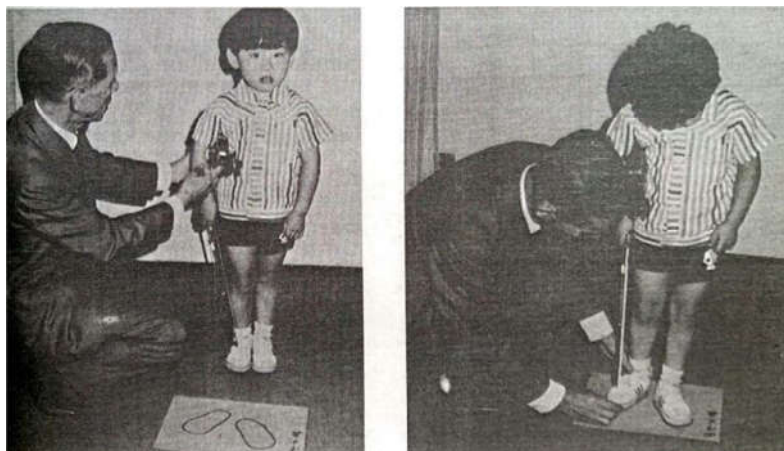
O professor busca uma estratégia pedagógica para fazer com que a aluna não fique caminhando pelo espaço, utilizando um tapete, conforme afirma *“Olha, titio vai trazer um tapetinho na próxima aulinha para você ficar no lugar do tapetinho, tá bom?”*. Ela se anima com a promessa e diz *“É um tapetinho pequeno? E eu quero um grandão!!!”*.

Embora este professor tenha pensado no tapete para dar um estímulo a Clarinha em permanecer mais tempo no local de aula, vale acrescentar que Shinichi Suzuki foi um dos primeiros educadores musicais a propor a utilização de um tapete específico para se manter uma postura correta e padronizada durante a execução instrumental. Starr (2000) afirma que a postura sempre foi um aspecto muito importante na metodologia Suzuki, caracterizada pela grande porcentagem de seus alunos que costumam ter essa mesma postura.

Em minha experiência pessoal enquanto professor de violino, costumava utilizar um tapete feito de material emborrachado (E.V.A). Ele tanto auxiliava na permanência do aluno em um local, quanto na postura para a execução instrumental. Para um trabalho mais lúdico, construía este tapete durante a aula, junto com o aluno, a partir de suas preferências. Assim, ele poderia escolher a cor e a decoração, normalmente feita com pinturas e com adesivos de personagens de desenhos animados de sua preferência, como “As princesas”, “O Homem Aranha”, “O Batman”, etc.

Já para Suzuki esse “tapete” é representado por uma folha de papel, onde é desenhado o contorno dos pés de seus alunos na posição correta para a execução instrumental. Cada um deles deve ter seu próprio papel em cada local de estudo (um em casa e outro na escola) identificados com seu nome, conforme figuras abaixo.

Figura 15 - Tapete para auxiliar no posicionamento dos pés



Fonte: The Suzuki Violinist

Percebendo que Clarinha continua dispersa, o professor sugere guardar o violino para iniciarem o estudo de flauta doce. A aluna concorda imediatamente e fica animada em colocar o violino na “caminha” dele, nome dado ao estojo pelo professor anteriormente. Ao colocar o arco, observa-se a seguinte situação:

Aluna: E vou, eu posso botar sozinha...

Professor: Deixa eu falar...ói Clarinha, não pode segurar aqui ó [apontando para a crina do arco]

Aluna: É só aqui [apontando para vara]

Professor: Pega aqui embaixo [a aluna puxa o arco] Calma Clarinha! Escuta só

Aluna: Ah.., mas eu, mas eu...vou guardar

Professor: Eu sei que você vai guardar, mas o tio [nesse momento a aluna solta o arco] só vai te explicar como vai guardar, ói. O arco folga [o professor movimenta o parafuso no final do arco] Tem que folgar o botãozinho. Quando for tocar, aperta. Quando for guardar, a gente folga. O titio vai mostrar uma vez como guardar, depois você guarda, tá bom? Olha só, preste atenção [a aluna fica observando atentamente] Essa parte...[o professor coloca a ponta do arco dentro do estojo, mas antes disso, a aluna fala]

Aluna: Eu... [a aluna tenta pegar o arco novamente]

Professor: Clarinha, escuta só Clarinha, o titio vai te ensinar e depois você guarda, tá bom? Ói, coloca essa parte [nesse momento, a aluna pega novamente o arco]

Aluna: É eu...eu guardo assim

Professor: Não, Clarinha. Olha a crina. Olha, o titio vai guardar.

Aluna: Me empresta, me empresta [a aluna estica a mão para tentar pegar o arco que está na mão do professor]

Professor: Eu vou deixar você guardar

Aluna: Por que você não me empresta para eu poder abaixar assim na caminha dele para ele dormir?

Nesse diálogo, o professor tenta ensinar à aluna a maneira mais indicada para se guardar o arco, para assim, evitar qualquer danificação. Contudo, o professor tem alguns problemas causados pelo envolvimento exagerado dela na situação, o que interfere diretamente no comportamento de ambos, dificultando a continuidade da explicação. Para Goffman (2012), quando um indivíduo se envolve exageradamente no tópico da conversação pode dar a impressão de que “não tem um grau necessário de autocontrole sobre seus sentimentos e ações” (GOFFMAN, 2012, p. 119), os quais são fundamentais para o convívio em um ambiente coletivo.

Quando a aluna insiste em pegar o arco da mão do professor, ela quer satisfazer uma vontade própria, independentemente das consequências e/ou dos participantes da mesma situação. Sobre isso, Goffman observa que a disposição de envolver-se exageradamente é uma forma de tirania exercida por crianças, que “momentaneamente colocam seus próprios sentimentos sobre as regras morais que deveriam tornar a sociedade segura para a interação” (IBDEM).

Nas falas do professor, percebe-se seu desconforto pelo comportamento insistente de Clarinha e, em contrapartida, sua reação é de não atender, de imediato, o pedido dela, gerando também uma situação desconfortável para sua aluna. Esse pode ser um exemplo de mutualidade da interação imediata, onde os comportamentos socialmente esperados por um indivíduo durante um encontro não são atendidos.

Figura 16 - Professor demonstrando à aluna como guardar o violino



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Esse professor permanece explicando para sua aluna a necessidade dela aprender primeiro como guardar o arco, observando seu movimento. Assim, com persistência, o professor mesmo guarda o arco no estojo do violino e logo em seguida o retira e diz “*Agora é você. Viu como o tio guardou? Agora você guarda e não pode pegar aqui na crina.*”. A aluna permanece olhando atentamente para ele e para o estojo, enquanto guarda o arco, ao tempo que pergunta “*E agora?*”; “*Assim?!*”, solicitando a ajuda do professor, que a atende prontamente.

Depois disso, Clarinha se retira do ambiente e diz “*E agora eu vou para onde está a vovó!*”. O professor avisa que é o momento da flauta doce, e pede que ela retorne para a aula. Imediatamente a aluna atende, dizendo “*Eita, esqueci que era a flautinha!!!*” e pega a flauta em cima da estante e a retira da capa. Antes de começar a aula de flauta, surge o seguinte diálogo:

Aluna: Deixa eu falar com vovó primeiro, depois eu vou tocar

Professor: Vamos tocar só um pouquinho, depois você fala com vovó. Vamos tocar as três notinhas que a gente aprendeu!!!!

Aluna: Mas só um pouquinho, viu, eu vou tocar.

Professor: Tá bom. Eu vou pegar a minha flautinha.

Aluna: Eu posso ficar aqui sozinha, com a minha avó?

Professor: Pode [enquanto isso, o professor pega sua flauta na mochila ao lado]. Olha, eu vou pegar minha flautinha para tocar com você.

A aluna tenta protelar mais uma vez o início da aula de flauta, pedindo ao professor a permissão para se retirar da sala para falar com a sua avó. Todavia, após os argumentos dados pelo professor, a aluna não insiste, acatando seu pedido. Observa-se nesta cena, que Clarinha reagiu diferente, não insistindo na realização imediata de uma vontade particular, criando assim, uma atmosfera mais leve.

7.2. A SEGUNDA AULA

A segunda aula observada, apresenta características pedagógicas muito parecidas com a primeira, pois o professor também trabalha com violino e flauta doce, seguindo o mesmo conteúdo e a mesma estratégia didática, se utilizando a todo o momento de perguntas e revisões. Um ponto relevante que podemos

destacar é que alguns aspectos tratados na primeira aula terão relação direta com a segunda, conforme será exposto no decorrer deste tópico.

A gravação do vídeo, mostra a partir do momento que Clarinha entrega a flanela ao professor dizendo: *“Toma a flanelinha pra colocar no violino!”* e o professor sentando à sua frente, com o violino ainda em seu colo, pega a flanela apenas para atender o pedido dela, pois seu intuito é trabalhar inicialmente com o arco. Para isso, ele responde da seguinte forma: *“Titio já vai usar a flanelinha. Vamos só lembrar o nome. Você lembra o nome?”*. A aluna prontamente responde *“arco”*, mas se distrai momentaneamente com a presença de alguém que passou na sala.

Neste dia, os avós transitam algumas vezes pelo espaço em que acontece a aula, interferindo eventualmente de maneira direta e indireta. De uma maneira geral, a interação, para Goffman, é fruto do comportamento dos indivíduos a partir da copresença mútua. Assim, os avós passando pela sala durante a aula de violino de sua neta também resulta, mesmo que momentaneamente, daquela interação, puxando para si a atenção principal de um dos envolvidos, no caso a aluna.

No diálogo da flanelinha acima, o professor acata bem a sugestão de Clarinha, mesmo não sendo esse o foco pensado por ele, inicialmente. Ele atende à sua expectativa e, somente depois, ele retoma o conteúdo que gostaria que fosse trabalhado. Todavia, ainda assim, ele é abruptamente interrompido por ela, que diz: *“Não pode mexer aqui nem aqui”* (apontando para os microafinadores e cravelhas). Este comportamento da aluna também esteve presente na aula anterior, onde ela, por algumas vezes, interrompia a fala do professor e mostrava que já sabia de que se tratava.

Esta ação pode caracterizar um envolvimento exagerado da aluna com o momento, ficando ansiosa para falar e participar de modo mais ativo. O professor incentiva sua aluna aproveitando a oportunidade criada por ela, ao lembrar os nomes das partes do instrumento: *“Isso, os microafinadores e as cravelhas. A gente não pode mexer, só o tio”*. Com isso, ele demonstra sua capacidade de adaptação na situação posta sem deixar seu planejamento, ao tempo em que mantém a fluidez e reforça uma técnica já trabalhada anteriormente. Este é um exemplo de retroalimentação da mutualidade da interação (GOFFMAN, 2010), onde o comportamento da aluna modifica o comportamento do professor e vice-versa.

Ele dá continuidade à sua aula direcionando o foco para as cordas do violino “Agora, quantas cordinhas nós temos aqui? Um, duas, três e quatro. Sabe como é o nome delas?”. A aluna, atenta, responde corretamente a primeira corda, mas erra a segunda. O professor a corrige ao tempo em que é questionado sobre o nome das outras duas restantes. Ao final dessa explicação, a aluna traz um questionamento interessante, conforme apresentado no diálogo abaixo:

Aluna: Ei...esse pode ser o “dó” de dodói [apontando para a quarta corda]

Professor: Esse é sol de sol. O “dó” de dodói a gente vai aprender depois. [o professor toca novamente a quarta corda]

Aluna: Esse aqui vai ter o do de dodói? [a aluna aponta para a terceira corda do violino]

Professor: Ele está escondidinho.

O professor ainda não havia trabalhado com esta nota dó no violino, mas desde a aula anterior a aluna se refere à mesma. Assim, ele precisou mais uma vez responder ao questionamento dela, saindo um pouco do seu planejamento, trabalhando-o de forma lúdica e reforçando as notas previamente aprendidas. Daí, ele continua revisando o nome de cada uma das cordas soltas do violino, solicitando que a aluna repita falando em seguida. Nesse momento, Clarinha toma a iniciativa de ir até o piano e toca a nota dita, o que me surpreendeu bastante. O professor gosta dessa iniciativa e continua neste formato falando cada uma das notas para que ela as identifique e as toque ao piano.

Figura 17 - Aluna relacionando as notas do violino com as notas ao piano



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Com isso, podemos perceber que a aluna, mesmo ainda pequena, já faz relação entre os conteúdos musicais aprendidos em diferentes instrumentos, indo além do que foi pedido pelo professor. Após esta revisão, há um questionamento para assegurar que Clarinha está preparada para tocar violino. Assim, o seguinte diálogo acontece:

Professor: Primeiro, toda vez que a gente for tocar, a gente tem que segurar o arco primeiro, certo?

Aluna: Com a boquinha de jacaré

Professor: Isso, faz a boquinha de jacaré [mostrando com a mão direita o formato da mão] e aí não precisa fechar os dedinhos, deixa a boquinha aberta...

Aluna: Não é assim não [fazendo o gesto com a mão fechada]

Professor: Não, não é assim não. Se a gente segurar assim, parece que está segurando uma espada

No diálogo descrito acima, o professor ainda está com o arco em sua mão, mostrando a maneira correta de segurá-lo. A aluna, por sua vez, acompanha atenta a fala do professor, repetindo os gestos com sua mão, estando intensamente envolvida na situação, pois permanece focada e atenta às orientações.

Figura 18 - Olhar focado da aluna



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Observa-se uma animação por parte de Clarinha, expressa principalmente por gestos corporais com movimentos mais rápidos se aproximando ainda mais do professor, o que mostra maior envolvimento com a situação e engajamento de face em aspectos pertinentes ao diálogo, como olhar fixo para sua mão ao tratar sobre a

postura. Esses movimentos não foram explicitamente solicitados pelo professor, mas sim uma reação da aluna à fala dele. Nesta perspectiva, ressalto que a forma de se expressar de um professor pode agir de forma direta e/ou indireta no comportamento dos estudantes.

Em seguida, o professor posiciona o arco na mão da aluna e o violino sobre o seu ombro esquerdo ao tempo em que relembra algumas partes do instrumento: *“Aqui é a queixeira, que a gente vai colocar o queixo, certo?”*. Em resposta, a aluna lembra que deve colocar o tecido na queixeira e fala *“você vai colocar a flanelinha, que com a flanelinha não dói, né?”*.

Nesse momento, há uma breve interrupção na aula por conta da passagem ali do avô que a faz levantar o seu olhar. O professor tenta retomar a sua atenção dizendo: *“Vamos lá”* [o professor entrega o violino à aluna e a ajuda se posicionar novamente]. *“Coloca o violinozinho aqui! Vem mais pra cá! Bota a mãozinha aqui, isso”*. Com isso, ele conseguiu retomar a atenção dela mostrando o local mais indicado de se posicionar o arco e como deve ser o movimento do braço para que haja um alinhamento e uma melhor qualidade sonora no instrumento.

Inicialmente ela não faz o movimento correto, encostando com o arco em mais de uma corda ao mesmo tempo, mas o professor prontamente a corrige, dizendo *“Isso, mais ou menos. A gente pode tocar mas só uma de cada vez. Olha, o arco passa um pouquinho mais pra cá. Isso [mostrando o jeito correto]. Ele não pode vir muito pra frente, para a parte preta. Ele tem que ficar aqui, entre o cavalete e o espelho, isso!”*. A forma suave de falar do professor faz com que a aluna se sinta mais confortável. Assim, é possível corrigir o movimento sem que haja algum tipo de constrangimento ou desconforto aparente para ela.

Figura 19 - Professor auxiliando aluna



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Clarinha interrompe a aula e pede para descansar, entregando de imediato o violino ao professor, dizendo: *“Agora eu cansei meu bracinho. Agora vou para o ventilador, descansar um pouquinho, tá?”*. Ele recebe o instrumento, mas pede para ela descansar ali perto dele, pois pretende lhe mostrar as cordas do violino já que o ventilador fica um pouco afastado de onde eles estão. Clarinha permanece ali e ele pergunta: *“Olha só, quantas cordinhas nós temos?”*. Ela responde: *“uma, duas, três, quatro, cinco, seis”* e fica rindo.

O professor se espanta com a resposta dispersa da aluna, corrige contando somente até quatro e solicita que ela repita novamente. Na segunda vez, ela fala *“uma, duas, três, quatro, cinco”* e sorri. Neste momento, os avós, que estavam por ali observando, pede para a neta prestar atenção, interferindo diretamente na aula. Na terceira vez, o professor e a aluna contam juntos até quatro, apontando juntos para cada corda do instrumento. Com essa intervenção dos avós, pode-se perceber que o professor divide seu papel social com os mesmos, já que eles chamaram a atenção dela durante a aula. Conforme tratado por Goffman (2010) a presença de outras pessoas no ambiente social altera a relação e os comportamentos.

A seguir, o professor indica a nota correspondente a cada corda do violino apontando para cada uma delas e pedindo para a criança dizer os nomes correspondentes. A cada nota correta, Clarinha dava um salto e um sorriso, análoga a uma brincadeira. Estava tão feliz que correu até seu avós e disse: *“Eu sou muito*

inteligente, eu sei as cordinhas”. Passava em seu gesto um ar de auto realização e auto afirmação, estando orgulhosa de si mesma. Professor e avós sorriem e pedem que ela retorne ao local da aula para prosseguirem, tentando evitar maior dispersão.

A aluna apresenta comportamentos que não foi explicitamente correspondido pelas pessoas que estavam presentes naquele momento. Para Goffman, durante um diálogo, os indivíduos mantêm comportamentos a fim de construir uma fachada, ou seja, um comportamento esperado pelos outros e reconhecido socialmente. O professor parabeniza a aluna pelas respostas, mas ao mesmo tempo não estimula o caráter de brincadeira na atividade.

Após lembrar os nomes de cada corda, o professor começa a tocar cada uma delas com o arco, destacando para sua aluna a importância em se tocar uma nota por vez. Em alguns momentos, Clarinha se dispersava, olhando para outros lugares do ambiente. Mesmo assim, o professor se mantinha dando as explicações necessárias, tentando trazer novamente a atenção dela.

Figura 20 - Perda do foco da aluna no diálogo com professor



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Ao término da explicação das notas, o professor pergunta se ela já descansou e com a resposta positiva, reinicia a estrutura padrão que ele utiliza durante as aulas, que consiste em: 1) nome do arco; 2) maneira correta de segurar o arco; 3) apoiar o violino; 4) tocar cordas soltas do violino com arco.

Antes que o professor consiga efetuar a sequência planejada, a aluna o interrompe questionando sobre as partes do instrumento, apontando para o estandarte, para os microafinadores, para cravelhas, tampo e “efes”, reforçando a fala sobre onde pode e não pode mexer. O professor responde a todos os questionamentos da aluna e, após fazer as orientações básicas para apoiar o violino e o arco, passa rapidamente para o exercício com a primeira corda, orientando sobre o cuidado com o alinhamento do arco. Ele guia a mão dela para permanecer na altura ideal, impedindo-a que encoste em outras cordas, além de assegurar o alinhamento entre o espelho e o cavalete. Todavia, antes de passar para a segunda corda, a aluna pede para descansar novamente, parando imediatamente de tocar e entrega o instrumento ao professor. Embora ele acate seu pedido, fica surpreso perguntando “*Já cansou?!?*”.

Novamente, seguindo o padrão, o professor aproveita o momento de descanso da aluna para revisar o nome das notas estudadas, dizendo “*Pronto, a gente tocou qual notinha?*”. A aluna responde corretamente “*Mi*” e o professor tenta continuar com a revisão, falando “*Mi, agora vamos para a cordinha lá, certo?*”, apontando o dedo para a segunda corda do violino. Todavia, ela continua distraída a procura de um lugar onde possa colocar a “*flanelinha*”, representando assim a interrupção do engajamento de face apontado por Goffman (2010).

Figura 21 - Interrupção do engajamento de face



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Vale observar que em um diálogo entre adultos, costuma haver um acordo mútuo, socialmente construído, entre os envolvidos onde ambos devem estar interessados em suas falas. No contexto aqui estudado, por se tratar de diálogos entre um adulto e uma criança, entende-se que esse acordo ainda não está tão estabelecido por parte da criança. Suas vontades são atendidas, na maioria das vezes, mesmo quando há outras pessoas presentes.

O professor costuma compreender este comportamento e não se incomoda com a situação. Ele tenta sempre contornar utilizando as resistências de sua aluna para dar continuidade a aula, de modo mais linear possível. A exemplo disso, quando ela interrompe o “engajamento de face” (GOFFMAN, 2010) ao querer colocar a flanela em algum lugar, ele a auxilia tirando os objetos que estavam em cima do piano e diz: “*pronto, o titio vai tirar, pode colocar aí*”. Em seguida, ele tenta dar continuidade a sua aula dizendo:

Professor: Vamos lá? Agora vamos a notinha lá, certo?

Aluna: Eu sou muito inteligente

Professor: Eu sei, agora, vamos tocar a notinha lá. Agora vamos tentar...

Aluna: E porque você estava demorando muito?

Professor: Porque o titio se atrasou um pouquinho. Mas não demorou muito não.

Aluna: Foi só um pouquinho?

Professor: Foi

Aluna: Deixa eu ver que é 10 horas

Professor: Uhum. Vamos tocar a notinha lá agora? Já descansou?

Aluna: Descansei. Deixa eu ver aqui

Professor: Vamos lá Clarinha

Aluna: Vai demorar um pouco, não muito não

Mesmo com a insistência do professor, a aluna tenta inserir outros assuntos durante a aula. Segundo Goffman (2010), as pessoas que estão presente em uma situação de interação focada dão sinais de desconforto com o intuito de interromper. Este pode ser um recurso que a aluna está se utilizando, muitas vezes sem perceber.

O professor continua a explicar a postura de segurar o instrumento, reiniciando com o arco. Entrega-o à aluna, orientando quanto à maneira de segurar análoga à boca de um jacaré. Clarinha segura o arco, atenta à fala do professor, e diz “*É a boquinha de jacaré...quá...quá...quá*”, brincando com a posição da mão e movimentando os dedos. Ele a incentiva dizendo: “*Isso*” e continua mostrando o

violino, fala sobre a segunda corda “*Isso, muito bem! Vamos tentar tocar agora a segunda cordinha?*”. Entretanto, mais uma vez a aluna se distrai e fica olhando para diversos locais do ambiente, chegando a ficar de costas para o professor.

Aluna: Ei, você não colocou nem a flanelinha. [a aluna olha em volta, como se procurasse algo]

Professor: Eu vou colocar agora [a aluna começa a olhar para os lados e caminhar] Não pode sair do quadradinho! Nós temos aqui, nós já tocamos a notinha MI [o professor está mostrando as notas no violino que está em suas mãos, mas aluna está olhando para outros locais da sala]

Aluna: O quadradinho é esse também, ó [e aponta para outro piso no chão]

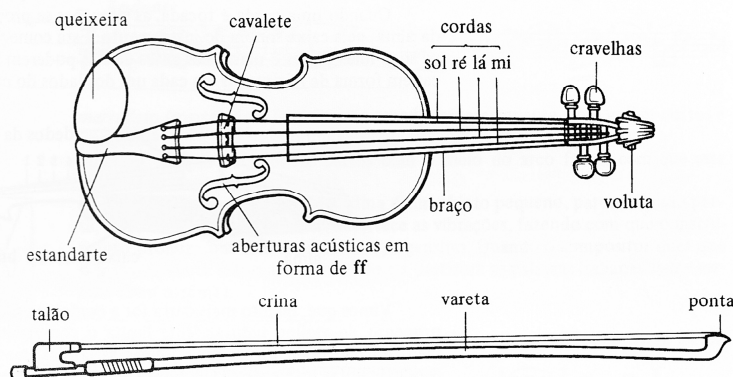
Professor: É [o professor responde com singelo sorriso no rosto]. Vamos lá? O tio vai colocar a flanelinha...[o professor começa a colocar a flanela no violino]

Aluna: Para não doer o pescocinho

Professor: Exatamente

Ao final deste diálogo, a aluna pergunta ao professor o porquê dele não ter trazido o tapete o qual ele havia prometido na aula anterior. Ele responde que foi por conta da correria. O objeto em questão foi prometido pelo professor com o intuito de fazer com que a aluna permanecesse no local correto com a devida posição. O “presente” gerou uma grande expectativa na aluna, conforme pôde ser visto no final da aula anterior. O professor consegue convencê-la de seu argumento e rapidamente posiciona o violino em seu ombro para tocar as cordas soltas do violino, dando certa liberdade para Clarinha tocar sozinha, embora conduza o arco dela, quando necessário, segurando no parafuso, abaixo do talão.

Figura 22 - Partes do violino



Fonte: <http://www.amac.pt/violino/>

A aluna movimentava o braço rapidamente para cima e para baixo dizendo: “*Assim não, né?*”. O professor responde prontamente “*isso, assim não pode. Só na segunda cordinha*”. Ela mantém tocando a segunda corda, mas antes que o professor peça para passar para a terceira, ela diz que está cansada e entrega o violino ao professor, novamente retirando a flanela do instrumento colocando-o em cima do piano. Ele diz: “*A gente tem que ficar um pouquinho mais de tempo, para a gente se acostumar*”.

Naquele mesmo ritual já estabelecido para os momentos de “descanso” reivindicados pela sua aluna, o professor pega o violino em sua mão e mostra as cordas que ela já havia tocado dizendo: “*Pronto, olha só, vamos lá? A gente tocou primeiro a cordinha MI, depois tocamos a cordinha LÁ e agora vamos tocar a cordinha RÉ*”. Ela se envolveu com a proposta, esqueceu-se que queria o descanso, se aproximou dele e tocou as notas com o dedo, repetindo cada ação do seu professor. Quando este lhe pede para tocar a nota RÉ, ela se desloca até o piano e toca a referida nota. O professor elogia o gesto dela e, mais uma vez, conseguiu dar continuidade à sua aula “*Isso! Já descansou? Pronto, vamos lá tudo de novo*”.

No momento seguinte, antes de iniciar novamente a mesma atividade, a aluna interrompe o professor, querendo sair da sala e diz “*Ei, deixa eu te mostrar minha sereia bolsinha, tá? Deixa eu te mostrar a sereia bolsa.*” O professor pergunta “*Assim que terminar a aulinha, pode ser?*”. Ela concorda e o professor lhe entrega o arco falando da boquinha de jacaré, ao tempo em que coloca a flanela no violino. Antes que o exercício inicie, o seguinte diálogo acontece:

Aluna: E o tapetinho? [enquanto isso, o professor está posicionando o violino na aluna]

Professor: O tapetinho o tio falou que vai trazer na próxima aulinha

Aluna: E cadê os pratos e o triângulo?

Professor: Eu vou trazer outra vez pra gente, tá bom? Olha, agora a gente vai tentar tocar essa notinha [o professor auxilia a aluna, que toca com o arco a terceira corda do violino]

Aluna: e a.....cadê....[a aluna não finaliza a frase]

Este diálogo está marcado por uma quebra de expectativa de Clarinha em ganhar um tapete. Ela insiste nas cobranças devidas e reivindica uma aula de formato diferente, que possa utilizar os triângulo e pratos levados pelo professor anteriormente. Ele insiste em trabalhar a nota RÉ e, antes mesmo que seu professor lhe peça para tocar, ela afirma que está cansada. Ele pede para permanecerem ali mais um pouco e a auxilia a tocar o violino com o arco na corda RÉ, orientando no alinhamento do arco e na altura do braço.

Clarinha toca algumas vezes, mas logo entrega o violino ao professor, dizendo novamente que está cansada. Ele pega o instrumento e diz: *“Pronto, só falta uma cordinha! Qual é a cordinha que falta a gente tocar?”* Ela responde corretamente *“A cordinha Sol”*. Ele parabeniza sua aluna e aproveita para revisar todas as cordas trabalhadas, tocando com o dedo e falando o nome de cada uma delas, tendo tido, dessa vez, toda a atenção de sua aluna.

Figura 23 - Envolvimento da aluna no diálogo



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Em seguida, o professor propõe levantar um pouco mais o cotovelo do braço direito, dizendo que essa técnica para tocar a quarta corda é a dica, dizendo: *“segredinho para tocar a quarta corda”*. A aluna pega a flanela que estava no colo do professor e começa a brincar, se distraindo e não prestando mais atenção em sua

explicação, chegando a interrompê-lo ao dizer: “*e agora eu vou é... dobrar essa flanela direito*”.

Figura 24 - Interferências da Aluna



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Mais uma vez o professor mostra seu modo de conciliar as ações da aluna e concorda com ela dizendo “*pronto, guarda agora a flanelinha. Depois a gente vai usar ela. Coloca ela ali [apontando com o dedo o móvel ao fundo] na caixinha dela*”. Clarinha assim o faz e retorna, a pedido do professor, para continuar com a revisão das notas no instrumento. Novamente ele pergunta qual a nota correspondente a cada corda solta, tocando-as com o dedo enquanto solfeja dizendo os respectivos nomes. A aluna, ao responder, fica animada, pulando a cada resposta correta, trazendo um ar de brincadeira para aquele momento.

Figura 25 - Aluna pulando enquanto responde às perguntas do professor



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Neste momento, a avó interrompe a aula, trazendo um prato com fatias de melão para o professor, que agradece, mas não come na hora, tentando dar continuidade à aula. Clarinha pula várias vezes, se distanciando do local da aula. Atento, o professor a chama “*Quadrado Clarinha!. Quadrado!* [a aluna volta] *Isso, não pode sair do lugar. Ói, e essa última notinha aqui?* [a aluna não está olhando para o professor, permanece distraída]. *Qual é agora? A notinha..*”. A aluna volta sua atenção para o professor e responde corretamente “*Sol*”. O professor pergunta se ela já descansou e tenta prosseguir: “*Vamos tocar a notinha sol?* [a aluna faz um sinal positivo com a cabeça] *Pronto!*”.

Entretanto, antes de iniciar a atividade, a aluna interrompe, perguntando “*Por que você está com essa roupa de música?*” O professor responde rapidamente e logo solicita que Clarinha pegue a flanela e assim ela o faz. Ele posiciona o instrumento com cuidado no ombro dela que toca com o arco na quarta corda do violino, sendo acompanhada de perto por seu professor. Nisso, ela faz uma brincadeira, dando um giro de 360° buscando um ar divertido em sua execução. O professor sorri com a atitude de sua aluna e continua a auxiliá-la com o movimento do arco.

Figura 26 - O giro de 360° durante a execução instrumental



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Também nesse momento, a aluna interrompe mais uma vez o professor, dizendo: *“Eu quero tirar uma foto”*. Ele informa que o fará em breve e tenta continuar a aula. No entanto, novamente sua aluna informa que está cansada, entregando-lhe o violino. Ele retoma a revisão das cordas soltas com o violino na mão, e os dois falam o nome de cada uma delas. A aluna se apóia nos joelhos de seu professor, gerando nele certa preocupação ao dizer: *“Cuidado para não cair”*. Após revisar as notas, o professor pergunta se Clarinha quer continuar a tocar violino e ela concorda ao que ele pergunta: *“Agora vamos tentar tocar duas notinhas, será que você consegue?”*. Ela diz que sim mas se mantém dispersa, olhando para outros locais da sala, pulando e se movimentando livremente e mexendo na cadeira que está ao seu lado.

Dando seguimento à aula, Clarinha reforça a importância de se colocar a flanelinha dizendo: *“Não pode esquecer de colocar o paninho, né?”* Ele responde: *“É, lembra que a gente tocou pela primeira vez e você disse que estava doendo, né? O tio trouxe o paninho para não doer o pescocinho”*. Podemos perceber que a todo tempo o professor está atento para utilizar o que é dito pela sua aluna, assegurando a sedimentação de um conhecimento já adquirido por ela ao tempo em que valoriza suas iniciativas, o que certamente o auxilia na retomada das atividades de aula.

No entanto, novamente Clarinha interrompe seu professor e pergunta: *“mas depois eu vou brincar com os meus bonequinhos, não é?”*. Esta fala é mais um

exemplo da vontade da criança em brincar depois de cumprir sua obrigação. Isso nos faz lembrar de uma frase popularmente utilizada em nossa sociedade: “Primeiro a obrigação, depois a diversão”. Esta nos remete a uma dicotomia entre aprender e brincar que talvez seja desnecessária sobretudo na faixa etária de Clarinha. Será que a obrigação não pode ser uma diversão? E como fica isso no estudo da música?

O professor tenta retomar a atividade, mas novamente sua aluna o interrompe, voltando-se para a flanela, dizendo: “*mas isso aqui é verde*”, “*e também....deixa eu cheirar...está limpinho!*”. Com palavras curtas, ele diz: “*Isso!*” buscando voltar rapidamente para o que estava fazendo: “*Qual o primeiro que a gente pega?*”, entregando o arco à aluna. Ela o segura e diz: “*Ei, eu vou beber água, viu?*”. Surpreso, o professor pergunta: “*Agora?!*” insistindo para que ela fique um pouco mais na aula. Ela concorda dizendo:

Aluna: Ei, por que o senhor não trouxe o meu tapete pequenininho?
Professor: É porque o tio não teve tempo, foi muito corrido
Aluna: E seu violino grandão, cadê?
Professor: O titio também não trouxe o violino dele grandão, trouxe apenas o seu pequenininho, certo? [com um discreto sorriso]
Aluna: É só esse [apontando para o estojo do violino]
Professor: Uhum, vamos lá para o quadradinho...
Aluna: Ei, aqui que eu estava [apontando para o chão]
Professor: Pronto, vamos lá?
Aluna: Eu não consigo falar porque eu sou novinha
Professor: Eu sei [enquanto isso, o professor apoia o violino na aluna]
Aluna: Meu nome é Clara Beatriz Santana Benjamin. Você tem aparelho?
Professor: É, eu tenho aparelho.

Neste diálogo, podemos identificar alguns questionamentos da aluna sobre coisas que ela queria entender o porquê do professor não ter realizado. Gera-se uma dúvida se esta curiosidade é somente proveniente do interesse na resposta do professor ou se tem um objetivo secundário de protelar as atividades de aula.

Mais uma vez, a cobrança pelo tapete pode representar uma necessidade que Clarinha tem em assegurar a ludicidade em suas aulas de violino. Além disso, há questões psicossociais que envolvem, sobretudo, as interações construídas entre os dois envolvidos na cena. A atenção que o indivíduo dá ao outro, durante uma convivência, ganha seu significado para se manter um vínculo interacional duradouro, conforme defende Goffman (2012). O cumprimento de uma promessa

feita demonstra não só sensibilidade aos desejos do outro, especialmente aos de uma criança, como também afeto.

7.3. QUAL A DIFERENÇA?

Além de efetuar uma análise separada, é importante compreender a relação estabelecida entre as duas aulas, com o intuito de identificar suas semelhanças e diferenças tanto nas questões específicas da área de Educação Musical quanto nas questões sociomusicais percebidas. Este olhar panorâmico auxilia, portanto, na compreensão das relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos, objetivo dessa pesquisa.

Ao olhar para as questões específicas do campo da Educação Musical, torna-se oportuno refletir sobre o que seria um *campo*. Bourdieu (2011), durante uma palestra na Universidade Lumière-Lyon, ao abordar sobre campo político, o define como:

um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de forma particular. É isso que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social (BOURDIEU, 2011, p. 195)

Assim, a partir desta citação, entende-se que um campo seria uma área de conhecimento a qual possui peculiaridades que delimitam um contorno no interior de uma estrutura maior e que pode apresentar características genéricas, compartilhadas também com outros campos.

Jusamara Souza, ao traduzir o trabalho de Kraemer (2000) destaca que esta preocupação em delimitar o campo da Educação Musical como ciência ou área de conhecimento pedagógico musical é algo complexo, refletido, por exemplo, na vasta produção científica alemã sobre esta temática. Kraemer (2000), ao se debruçar sobre o campo epistemológico da Educação Musical, se preocupa com as

dimensões e funções que o conhecimento pedagógico musical pode abranger, ao entender que esta “divide seu objeto com as chamadas ciências humanas” (p. 52).

Embora as aulas observadas contemplem uma parte de violino e outra de flauta doce, vale lembrar que este capítulo trata apenas da parte inicial da aula, a de violino, sabendo que as reflexões acerca da aula de flauta doce serão tratadas posteriormente, no Estudo de Caso 3.

Observou-se, nessas duas aulas de violino, que estas estão constituídas igualmente de três momentos que acontecem numa dinâmica de ir e vir para cada um deles, gerando assim repetições de atividades em um formato cíclico, a depender da demanda que se impõe durante o decorrer da aula. Os três momentos são: nomenclatura das partes do instrumento; trabalho de postura; e execução instrumental de notas soltas, seja utilizando o arco ou os dedos, esse último executado apenas pelo professor, conforme dados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Modelo da aula de violino

MODELO DE AULA - Técnica Instrumental
1. Nomenclatura do Instrumento - conhecer as partes do violino e do arco
2. Postura <ul style="list-style-type: none"> - como colocar a mão direita no arco - como apoiar o violino com a mão esquerda - como posicionar os pés, o tronco e o violino entre o ombro esquerdo e o queixo
3. Execução Instrumental - tocar as quatro cordas soltas do violino com o arco olhando para o alinhamento e o ponto de contato

Conforme visto no quadro, ao colocarmos a lente de um educador musical, mais especificamente, um professor de aula particular de instrumento, pode-se observar que os três momentos configuram um modelo de aula focado na Técnica Instrumental.

Nas duas aulas analisadas, até mesmo pela estrutura de aula que se repete, pode-se perceber a semelhança entre elas ao se utilizar dos mesmos recursos, compondo um mesmo formato didático. Na dinâmica do ciclo de momentos referidos acima, havia uma intenção pedagógica de revisar as técnicas já trabalhadas anteriormente.

Todavia, essa semelhança se restringe ao aspecto pedagógico musical já que, olhando todos os acontecimentos para além de uma aula particular de instrumento, elas não foram exatamente idênticas. Se estas aconteceram no mesmo dia da semana, no mesmo horário pré-estabelecido, no mesmo espaço, com o mesmo modelo de aula e com as mesmas pessoas envolvidas, quais seriam as diferenças entre elas?

Esta diferença pode estar atrelada à relação e ao comportamento dos indivíduos, dinâmica que não costuma ser padronizada. Conforme reflexões anteriores abordadas nesta tese, os processos de interação se constroem a partir da relação entre os indivíduos, o ambiente e as experiências vivenciadas por eles anteriormente. Assim, estes processos se constituem de um elemento extremamente dinâmico e impossível de ser repetido de maneira idêntica. O simples fato de uma situação se repetir, traz consigo uma nova experiência vivenciada a ser somada ao processo de interação.

Assim, pode-se afirmar que o ineditismo da aula sempre ocorrerá e estará atrelado ao processo de interação construído entre as pessoas em cada momento novo. Nota-se que a estrutura de aula com seus conteúdos musicais vividos e com a mesma técnica de execução instrumental trabalhados podem ser os mesmos, mas as relações construídas são diferenciadas.

Com isso, as interações humanas permeavam as aulas de tal modo que podiam intensificar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem ali estabelecido. Elas interferiam no andamento e nas escolhas feitas durante esse processo de ensino e aprendizagem, e até determinavam o tempo gasto em cada atividade, em cada aula, assim como na continuidade, a na fluidez bem como das interrupções. As diferenças de cada uma das duas aulas eram percebidas no trabalho que embora fosse naquela mesma estrutura cíclica, os comportamentos da aluna comumente criavam novas reações e procedimentos do professor e vice-versa.

Com tudo isso, compreender o processo de interação que acontecia nos contextos estudados, nos leva a conhecer o porquê de algumas atitudes se repetirem ou modificarem assim como nos auxilia a entender as relações humanas, enxergando de maneira mais profunda a trajetória do processo pedagógico musical, até mesmo pelo ineditismo que é próprio de cada aula.

8. ESTUDO DE CASO 3 – FLAUTA DOCE

As aulas particulares de instrumento, estudadas no contexto de Aracaju, tendo Clarinha como aluna e Marcone como professor, eram constituídas de duas partes distintas. Na primeira delas, aconteciam as aulas especificamente de violino, que tinha uma duração maior, contemplando cerca de 2/3 do tempo da aula. Na segunda e menor parte da aula, os dois pegavam suas flautas e, de modo sequencial, começavam a trabalhar o outro instrumento, obviamente com técnicas específicas da flauta doce.

8.1. A PRIMEIRA AULA

A primeira aula de flauta doce foi registrada em 4'55", onde tanto o professor quanto a aluna possuíam seu próprio instrumento, possibilitando a execução instrumental de ambos simultaneamente. Percebe-se que essa nova modalidade, age diretamente na forma de interação entre eles, já que agora a aluna tem seu professor como modelo de referência, observando e imitando seus movimentos, sua postura com a flauta, sua técnica instrumental e a emissão do som. O professor, por sua vez, ao tocar seu próprio instrumento junto com ela, pode observar o reflexo de suas próprias ações para corrigi-la com mais precisão.

Ao iniciar o trabalho com flauta doce, estavam presentes também os avós de Clarinha. Ela se dirige ao seu professor e, prontamente diz: “*Esta embaixo e esta em cima*”, se referindo à mão direita e esquerda respectivamente, mostrando ao professor seu conhecimento sobre a correta posição das mãos. Essa necessidade de mostrar seus conhecimentos ao professor pode estar atrelada à exposição da “imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2012, p. 14), ou seja, é uma imagem que se quer transmitir aos outros, com valor social positivo. Assim, ao apresentar que sabe o conteúdo, a aluna agrada a todos os envolvidos nesta situação social da primeira aula.

Em seguida, o professor posiciona a nota Si na flauta, fechando o primeiro orifício superior e o inferior, e pede que a aluna repita. Ela olha para a mão dele e pede: “*Ei, feche os furinhos!*” ao tempo em que posiciona a mesma nota, apoiando a flauta em seus lábios. Ao se lembrar que está com batom, Clarinha se espanta,

reagindo como se estivesse fazendo algo indevido. Logo seu professor responde: “*Não tem problema não*” tentando fazer com que a aluna não perca o seu foco.

Figura 27 - Professor e aluna tocando flauta doce



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Enquanto os dois tocam juntos a nota Si, ela observa como o professor está fazendo, onde colocar os dedos e quando é o momento de soprar. Pelo fato de estarem tocando simultaneamente, não só facilita o fluxo da aula como também intensifica a troca de olhares. O professor prossegue comparando o som emitido pela flauta dela ao seu próprio som, verificando se o exercício está sendo efetuado de maneira satisfatória, ou se é necessário fazer alguma intervenção.

A todo tempo, a aluna mantém sua atenção nas duas flautas, também atenta ao seu professor e aos seus dedos, tentando imitar suas atitudes, copiando suas sequências rítmicas com a emissão da nota SI, e até seu movimento corporal indo para a direita e para esquerda, como um êmbolo.

Enquanto o professor toca a flauta doce apenas com a mão esquerda, ajeita a postura de sua aluna, utilizando sua mão direita. Ao perceber que há uma diferença na sonoridade emitida pelas duas flautas, ele reage rapidamente, buscando igualar os sons, sem provocar interrupção. Em alguns momentos, o professor para de tocar e fala frases de incentivo para a aluna, como: “*Isso, isso!*”; “*Vamos lá*”, deixando-a ainda mais envolvida na aula. Após repetir algumas vezes a mesma nota, o professor corrige a aluna, dizendo:

Professor: Olha o dedinho embaixo, olha, não pode ficar aberto! [a aluna para de tocar e olha para seu polegar direito, que está embaixo da flauta]

Aluna: Não pode ficar aberto!

Professor: Isso, não pode ficar aberto. Vamos lá? Vou tocar com você.

Nota-se que os dois estão engajados na execução instrumental do exercício, compartilhando do mesmo foco cognitivo. Os comportamentos efetuados são os esperados por ambos, onde um consegue falar e entender o outro naturalmente, sem haver imposição de vontades particulares, como o ocorrido anteriormente nas aulas de violino.

Após os treinamentos com a nota “Si”, no mesmo formato, o professor continua trabalhando a nota LÁ, verificando se os orifícios da flauta de Clarinha estão bem fechados e se está soprando da maneira correta. Percebe-se que ela continua bastante envolvida com as explicações, atendendo prontamente aos pedidos do professor. Durante as repetições da nota LÁ, houve apenas algumas distrações da aluna com fatores externos à aula, conforme pode ser visto a seguir:

Aluna: Caiu a pastinha [voltando sua atenção para o chão, no local onde a pasta caiu, ficando de costas para o professor]

Professor: Não tem problema não, deixa a pastinha lá, daqui a pouco a gente pega. Certo?

Aluna: Mas se ela caiu sem querer?

Professor: Ela caiu, o vento derrubou ela.

Aluna: É desligar o ventilador para ela não cair

O professor volta rapidamente para a explicação, buscando manter o foco, mas é novamente interrompido pela aluna: “*Mas tá na hora de brincar com a minha boneca!*”. O professor tenta insistir na continuidade do exercício, mas a aluna o interrompe novamente dizendo “*Vou ajeitar minha cadeirinha*”, dando sinais de que quer parar de fazer aquilo. Em seguida, a aluna pede para sentar e entrega a flauta doce ao professor, pedindo para descansar. O professor tenta prosseguir para relembrar as três notas já trabalhadas em aulas anteriores, embora ele destaque que a nota SOL não foi executada, devendo ficar para a aula seguinte.

Antes de encerrar esta aula, Clarinha lembra o tapete prometido e fala “*Mas eu queria...eu vou crescer e ficar grande para ganhar um tapete grande!*”. A promessa de um tapete gerou uma grande expectativa na aluna. Assim a primeira aula é finalizada e a câmera desligada.

8.2. A SEGUNDA AULA

A segunda aula de flauta teve uma duração bem maior, totalizando 12'30". Ao final da aula de violino, o professor a convida para pegarem a flauta doce e ela concorda, mas antes de começar, caminha pelo ambiente, procurando um lugar para colocar a flanela. Senta-se em frente ao piano, perguntando se poderia fazer piano naquele momento. Ele promete isso para depois da flauta e ela então começa a falar de outros assuntos relacionado à alimentos: *"Minha vó disse que eu não posso comer amendoim que dá dor de barriga. Ela disse! Ela disse que só adultos podem comer pimentas! Você come pimenta?".* Com um sorriso no rosto, o professor responde ao seu questionamento e pede que ela se sente na cadeira, em frente a ele, para iniciarem com a flauta doce.

Por meio da pergunta de Clarinha, percebe-se que ela traz consigo um conceito particular de adulto, onde são estabelecidas algumas características de maneira generalizada. Pode-se atribuir esta atitude a um tipo de *reconhecimento cognitivo* (GOFFMAN, 2010, p. 126), onde a identidade pessoal de um indivíduo, pode ter, às vezes, o "significado apenas de localizar o indivíduo em alguma categoria social geral, sem num contexto onde qualquer membro da categoria pode desempenhar um papel crucial".

Ao sentar, a aluna mostra sua sandália ao professor, dizendo *"Olha a minha sandália da menina quando ela tem duas ó"*. O professor, voltando seu olhar para os pés da aluna, responde: *"Tô vendo. Bonita ela! Tem uma no pé direito e outra no pé esquerdo. [a aluna permanece olhando para a sandália]. Vamos lá? Pegue a flautinha. Eu vou pegar a minha, certo?"*. Ela pega a flauta, senta na cadeira rosa em frente ao professor, mas mesmo assim ainda continua dispersa.

O professor tenta continuar com a aula mas Clarinha o interrompe novamente, dizendo: *"Você segura a flautinha que eu vou beber água"*, se levantando e saindo do ambiente e do enquadramento da câmera. Ele não faz objeção e aproveita para também beber água. Neste momento, a avó intervém, perguntando *"Tá estudando né meu bebezinho?...Volte lá, leve sua garrafinha!"*. Com o pedido da avó, a aluna retorna para o ângulo da câmera, com a garrafa na mão, colocando-a em cima da cadeira rosa, o que a impede de sentar-se na cadeira.

Percebendo que isto a inviabilizaria a tocar sua flauta sentada, conforme havia solicitado anteriormente, o professor pede para ela colocar a garrafinha em cima do banco de madeira do piano que encontra-se ao seu lado.

Figura 28 - Aluna posicionando a garrafa de água na cadeira



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Nesse ocorrido, o professor explica que não é possível tocar flauta doce sentado na cadeira enquanto a garrafa estiver lá e que ela poderia colocar no banco do piano. Assim que terminar a aula de flauta, ela poderia colocar a garrafa lá. Com a explicação sobre o porquê, a aluna se convence e atende ao pedido do professor.

Portanto, somente depois de todas essas dispersões de Clarinha, o professor consegue iniciar a aula com uma revisão sobre a maneira correta de se segurar a flauta. Para isso, ele a direciona para que fique mais perto, entregando sua flauta e dizendo: *“Isso, no quadradinho! Qual a mãozinha que segura embaixo?”* [a aluna mostra a mão direita]. Ele diz: *Isso! segura embaixo.* [a aluna pega a flauta com a mão direita] *E a mãozinha que pega em cima?* [a aluna mostra a mão esquerda] *Isso! Vamos tentar tocar a primeira notinha? A notinha Si, tá bom?”* e complementa *“Si de sino”* utilizando palavra com som análogo. Ao tentar tocar a nota Si, a aluna fecha os orifícios com a mão direita, diferentemente do que acabara de responder ao seu professor, conforme pode ser visto no diálogo:

Professor: Isso, mas é com essa mãozinha?

Aluna: Sim...é!!!

Professor: Isso, mas essa é a mãozinha direita...

Aluna: Mas esta é em cima [o professor pega na mão da aluna]

Professor: Essa mãozinha é embaixo e a de cima...

Aluna: Mas essa mão é em cima? [mostrando a mão esquerda]

Professor: Mas a gente tá tocando flauta, não é piano não. Essa mãozinha é embaixo no piano [apontando para mão esquerda da aluna] e essa é em cima [apontando para mão direita da aula]. Essa é embaixo na flautinha e em cima no piano. Na flautinha é o contrário. Essa mãozinha em cima e essa embaixo. Tá bom?

Aluna: É

Professor: Uhum

Clarinha costuma confundir a mão que deve ser colocada na parte superior e inferior da flauta doce, talvez por se atrapalhar com a posição das suas mãos ao piano. Seu professor esclarece isso e tenta continuar com o exercício da nota Si, mas a aluna o interrompe novamente, dizendo *“Ei, deixa eu te mostrar só uma coisa.... Por que é uma cor escura a sua roupa?”*, tentando trazer um novo assunto, o que protela mais uma vez o início da aula. Ele responde suas perguntas, mas logo pede para que ela toque a nota Si junto com ele, mais uma vez tentando fazer com que ela comece a tocar. Clarinha atende ao seu pedido mas emite um som diferente da nota Si. Então, ele para de tocar e corrige a posição dos seus dedos na flauta.

Figura 29 - Professor corrigindo a posição dos dedos da aula na flauta doce



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

A aluna acompanha atenta às explicações de seu professor e reforça: “*É assim, né?... esse é o dedinho da...da...da notinha né?*”. Ele confirma e ambos começam a tocar novamente, mas ao perceber que a sonoridade ainda está diferente, solicita que sua aluna fique em pé, corrigindo novamente a posição dos dedos e pede que ela toque sozinha. Clarinha faz um gesto como se fosse pular, e, de repente diz: “*Mas não precisa pular, né?*” Ele confirma com a cabeça e ela se senta. Percebe-se que a aluna tem a vontade de pular ao efetuar o exercício, mas se lembra que não deve. Essa reação pode ser efeito de alguma correção efetuada anteriormente pelo professor.

Em seguida, o professor pede que sua aluna se levante. Ela tenta ficar de pé em outro lugar, mas ele a orienta que fique no quadrado à sua frente. Clarinha olha o ambiente em volta e, quando percebe que tem uma câmera gravando ali, pede ao professor para ir olhar. Ele explica que irá mostrar depois, com o intuito que a aluna não saísse do lugar, dizendo:

Professor: Dá um tchauzinho pra câmera [o professor faz o gesto com a mão]

Aluna: Tchau (fazendo o aceno com a mão)

Professor: Diga, tio Antonio

Aluna: Tio Antonio (fazendo o aceno com a mão)

Professor: Tio Antonio. Tio Antonio, Tchau tio Antonio. Ele vai ver depois. Vamos lá? Tocar a nossa notinha SI

Ao perceber o interesse de sua aluna pela câmera instalada ali, o professor, faz com que ela interaja com a mesma, satisfazendo parcialmente sua vontade de se aproximar, conseguindo assim, voltar o foco para a aula de flauta. Clarinha questiona sobre o orifício (janela) na parte superior da flauta doce. Ao responder que é por onde o som sai, o professor começa a tocar o tema do Sítio do Picapau Amarelo. Neste momento, a avó, de outro ambiente, começa a cantar. Segundo Goffman (2010), quando indivíduos estão em uma ambiente fechado, a comunicação tem um respeito pela fronteira física ali estabelecida. Todavia, o autor ressalta que:

[...] é claro que teoricamente é possível que fronteiras como paredes grossas impeçam fisicamente a comunicação externa; entretanto quase sempre algum tipo de comunicação através da fronteira é fisicamente possível. Por isso, reconhecem-se arranjos sociais que restringem tal comunicação a uma parte especial da fronteira, tais como portas, e que levam pessoas dentro e fora da região a agir

como se a barreira cortasse mais da comunicação do que realmente corta (GOFFMAN, 2010, p. 167).

Neste caso exemplificado, quando o professor tocou a referida canção, a barreira física não impediu a avó de ouvir, o que gerou a sua reação de cantar a melodia. Esta atitude interferiu na comunicação que estava acontecendo na aula, onde a aluna, ao observar a cena, pergunta ao professor qual é a música, mas antes que ele responda, ela já diz: *“Assim também é Picapau Amarelo”* e começa a tocar, tentando imitar o professor tocando somente a nota SÍ. Esta foi uma forma encontrada por ela para fazer parte também daquele novo momento estabelecido, agora com a presença da avó. O professor, por sua vez, aproveita e corrige a posição da aluna e dá continuidade ao exercício, embora tenha havido uma interrupção.

Neste momento, ela relembra que também sabe tocar as notas LÁ e SOL, mas o professor pede para permanecerem na nota SÍ. Antes de continuar a tocar, Clarinha pergunta: *“E essa aqui, essa notinha?”*, apontando para a camisa do professor, onde há uma estampa da figura de uma colcheia. Ele responde *“É uma bolinha, com um tracinho, um colchetezinho, uma bandeirinha [o professor mostra com o dedo, cada uma das partes do desenho. A aluna acompanha atentamente] Vamos lá?”*.

O professor explica que naquela aula ainda será necessário tocar as notas LÁ e SOL, o que provoca a seguinte pergunta da sua aluna: *“Aí... depois eu posso brincar com a minha bonequinha?”*. Ele concorda e pede que ela toque a nota SI. Novamente ela o interrompe afirmando: *“E depois eu vou embora com aquela bolsinha e depois eu vou para casa da minha avó, e depois minha mãe também”*.

Ao perceber que a neta está dispersa, a avó intervém e diz *“Vai estudar Clarinha, vai Clarinha!”*, desempenhando assim sua autoridade para fazer com que ela permaneça focada na aula, tentando auxiliar o professor. Todavia, a aluna continua a inserir novos assuntos, conforme diálogo abaixo:

Aluna: E depois eu vou crescer para colocar um brinco aqui no meu nariz [o professor dá uma discreta risada]

Avó: Não vai botar nada no nariz Clarinha!

Professor: Ó! [com um sorriso no rosto por conta do comentário da avó]. A vovó disse que não vai colocar nada não. Vamos lá? [o professor ajusta a flauta na mão dela] Vamos tocar a notinha SI.

Clarinha fica em silêncio após a fala da avó e atende ao pedido do professor começando a tocar novamente a nota SI, sendo corrigida algumas vezes em relação ao correto posicionamentos dos dedos. Ele aproveita que ela está empenhada na atividade e sugere que ambos toquem também as notas LÁ e SOL, fazendo sinal de positivo com o dedo toda vez que a sonoridade da aluna se igualava à dele. Ela repetia cada nota, diversas vezes, separadamente, executando-as sempre em um só pulso na mesma duração cada, ao tempo em que fazia movimentos laterais de pêndulo, sendo acompanhada posteriormente por ele.

Figura 30 - Professor e aluna tocando flauta doce



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Este foi o momento de maior permanência em uma atividade só, observado nas duas aulas. Entretanto, depois de um certo tempo, Clarinha para de tocar e pergunta: “Ei, ei, ei...você tirou a barba na sua casa?”. O professor rapidamente responde “Foi! [passando a mão no rosto] *que eu toquei neste final de semana*”. Vale lembrar que Marcone, além de dar aulas particulares, toca violino em casamentos, dá aula em escola específica e em escola regular.

Em seguida, a aluna aponta para o piano, indicando querer passar agora para o outro instrumento. O professor pede que ela guarde a flauta doce e que acene para a câmera, se despedindo. Ela diz: “*Tchau tio Antonio*” ao tempo em que ele desliga a câmera.

8.3. QUAL A DIFERENÇA

Após analisar cada aula separadamente, repito o mesmo processo realizado no Estudo de Caso 2 com o intuito de encontrar onde as duas aulas guardam suas semelhanças e diferenças, indo desde questões específicas da educação musical quanto questões sociomusicais percebidas. Para isso, buscou-se primeiramente, traçar a estrutura construída nas aulas, conforme quadro abaixo

Quadro 4 - Modelo da aula de flauta doce

MODELO DE AULA - Técnica Instrumental
<p>1. Postura</p> <ul style="list-style-type: none"> - mão esquerda na parte superior da flauta doce - mão direita na parte inferior da flauta doce
<p>2. Execução Instrumental - tocar as notas SI, LÁ e SOL, preocupando-se com a qualidade sonora e afinação</p>

Pode-se perceber que as aulas aconteciam através de duas atividades, ora relacionadas à postura, ora à execução instrumental, através de um formato cíclico, sendo constantemente reiniciado por conta das intervenções feitas pela aluna e tentativas de retomada do professor.

Ao compararmos estas aulas, há uma grande diferença em relação a duração delas. No primeiro dia, a parte destinada ao estudo da flauta doce durou 4'55", enquanto no segundo foi de 12'30", sendo assim que uma foi quase o triplo do tempo da outra.

Esta diferença de tempo refletiu diretamente nas práticas pedagógico musicais exercidas pelo professor. Ele teve um tempo relativamente curto para tentar realizar seu planejamento, não realizando-o em sua totalidade, deixando para a aula seguinte, o exercício com a nota SOL, conforme descrito anteriormente no tópico 8.1. Destaco que a delimitação do tempo das aulas está fortemente atrelado ao desejo da aluna em permanecer ou não realizando o que foi solicitado pelo professor. Outro reflexo disto é o fato do professor conseguir efetuar um maior

número de repetições dos exercícios no segundo dia, estendendo assim a aula, por conta do maior envolvimento e desejo de permanência da aluna.

Assim, conforme também apresentado no Estudo de Caso 2, percebe-se que durante uma aula, onde estejam presentes as mesmas pessoas, utilizando os mesmos instrumentos e seguindo o mesmo planejamento e com a mesma estratégia didática, o desenvolver da aula acontece de maneira diferenciada, mediante o processo de interação ali estabelecido. A partir da “mutualidade da interação imediata” (GOFFMAN, 2010) onde há a permanência ou não da situação estabelecida, os comportamentos dos envolvidos são definidos a partir de uma retroalimentação, proporcionada pelos fatores interpessoais e sociais ali estabelecidos.

9. OUTRAS INTERAÇÕES SOCIOMUSICAIS

Além das atividades pedagógico musicais e os conteúdos trabalhados durante as aulas, essa pesquisa se propôs a observar a relação entre os presentes, proporcionada por este encontro social. Assim, neste capítulo, trago um olhar mais profundo sobre os comportamentos de todas as pessoas que fizeram parte dessas aulas, desvelando dinâmicas sócio interativas que podem contribuir para uma melhor compreensão da complexa trama de fatores que costuma envolver uma aula de instrumento musical ocorrida em domicílio.

Ao ser realizada na residência, há uma transformação momentânea do ambiente familiar em um ambiente profissional, criando assim a mistura de comportamentos próprios de papéis sociais distintos, assumidos por cada indivíduo dentro da sociedade (GOFFMAN, 2010). No contexto estudado, Clarinha, além de desempenhar o papel de aluna, também é uma neta na cena.

Nessa compreensão, primeiramente trago as relações e os comportamentos envolvendo as duas pessoas diretamente ligadas às aulas, em uma relação direta. Na segunda parte, tento compreender as demais interações já que estiveram na cena também a avó e o avô de Clarinha. Vale acrescentar que as interações ocorridas no Estudo de Caso 1 - Caso Piloto não foram aqui descritas devido à brevidade do vídeo. Portanto, somente as relações entre o professor Marcone e Clarinha, acrescidas dos avós, serão aqui estudadas.

9.1. PROFESSOR E ALUNO

As relações entre o professor e a aluna dos dois últimos Estudos de Caso, mesmo tendo tido alguns momentos de desconforto para cada um deles, no geral apresentaram-se, para mim, em um clima pacífico. Normalmente o professor assumia o papel de definir e conduzir os conteúdos musicais a serem trabalhados. No entanto, a aluna costumava interferir no meio desses conteúdos, trazendo outros assuntos, alterando assim, o fluxo da aula e, de certa forma, tomando as “rédeas” daquela dinâmica interativa, através de seus questionamentos e desejos.

A relação “professor ensina, aluno aprende” é visto de outra forma na dinâmica das aulas aqui observadas. O modo como Clarinha se dispersava e conseguia escapar do planejamento, que certamente o professor tinha em mente, era curioso de se observar. Durante as aulas, as colocações dela e as tentativas de retomar o foco, para aula, dele, geravam novos ajustes a cada momento.

A partir dessas observações, emergiram, abordagens importantes de serem destacadas para um maior aprofundamento. São elas: Brincadeiras; Assuntos Paralelos; Detalhes; Papel de Autoridade; Mudança de Papéis Sociais; e Expressões Faciais e Corporais.

9.1.1. Brincadeiras

Durante diversos momentos das aulas vistas nos Estudos de Caso 2 e 3, a aluna externava sinais da vontade de brincar, típicos desta faixa etária. De repente, no meio de uma atividade, ela começava a dar pulos, fazer caretas, dar risadas, principalmente quando tinha que responder às perguntas de seu professor. Ele as utilizava como uma estratégia de ensino para revisar os conteúdos já trabalhados em aulas anteriores.

Quando Clarinha apoiava suas mãos nos joelhos de seu professor, chegando a tirar os pés do chão, era um gesto de querer pular, revelando seus momentos de dispersão. Esse seu gesto aconteceu por duas vezes. Comumente, o professor se preocupava com esse tipo de comportamento porque ela saía do foco da aula. Ele queria evitar também que ela sofresse algum tipo de acidente.

Figura 31 - Aluna apoiada no professor



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Também na figura acima, pode-se perceber como os dois estão no “engajamento de face” estudado por (GOFFMAN, 2010). Percebe-se que, para Clarinha, aquela atitude era confortável já que parecia que encontrara uma forma de brincar, onde podia-se rir, pular e se divertir. Todavia, esta postura da aluna os afastava do propósito traçado pelo professor de lhe passar os conteúdos técnicos instrumentais. Mesmo estando ela com o olhar fixo no professor, a sua atenção estava deslocada, portanto, distanciada do que ele dizia.

Era comum o professor tentar manter o mesmo formato para explicar os conteúdos que queria ensinar, independente dos comportamentos dispersivos de sua aluna. Contudo, a inviabilidade desse intento tornava alguns momentos desconfortáveis para ele, sobretudo quando Clarinha se apoiava em seus joelhos. Isso era retratado em suas tentativas de fazer com que ela descesse dali.

Nesta cena, podemos ver as expectativas trazidas tanto pelo professor, quanto pela aluna, o que exigia uma frequente adaptação de ambos. Ele esperava que Clarinha ficasse parada à sua frente e que ouvisse todas as suas explicações atentamente. Já para ela, pôde-se perceber uma expectativa em que o professor participasse de suas brincadeiras, tornando aquele momento mais divertido e prazeroso.

Com isso, ambos buscavam induzir o comportamento desejado para que o outro tivesse, através da insistência retratada tanto nas palavras dele quanto nas atitudes dela. Além disso, este desejo diferenciado dos sujeitos pesquisados, pode

nos revelar significados e referências também distintos sobre o que pode ser uma aula de instrumento. Esses podem estar relacionados com a faixa etária e/ou com a história de vida de cada um deles.

9.1.2. Assuntos paralelos

O professor tinha sempre em mente os conteúdos a serem trabalhados com Clarinha. No entanto, por diversas vezes, ela o interrompia com frases ou perguntas completamente alheias ao aprendizado do instrumento. As palavras dela eram sempre distantes da temática abordada pelo professor. Normalmente esses assuntos eram utilizados como uma forma tanto de interromper a fala dele quanto de interromper a execução de uma técnica instrumental. Essas interrupções sugeriam um desejo da criança de protelar a aprendizagem dos conteúdos propostos pelo professor, assim como trazê-lo para os seus pensamentos internos ou para seu mundo de ludicidade.

Esse era um recurso utilizado por ela para que a situação social que ali ocorria, tivesse agora um novo direcionamento. Assim, criava-se dentro da aula, outros diálogos que não estavam relacionados com a proposta pedagógica do professor, evidenciando posicionamentos diferentes entre os dois, onde ele tentava manter a situação e a sua aluna tentava alterá-la.

Goffman (2012) explica que durante uma interação falada, caso um dos participantes não esteja espontaneamente envolvido, pode indicar alguns sintomas de tédio através de envolvimento laterais ou de mudanças no tema do diálogo. Quando esta pessoa está socialmente comprometida em manter o diálogo, e não desistir dele, prefere permanecer na situação mas apresenta, de repente, novos assuntos, conforme diálogo estabelecido abaixo, quando Clarinha decide interromper o que estava fazendo na aula de flauta doce.

Aluna: Minha vó disse que eu não posso comer amendoim que dá dor de barriga. Ela disse!

Professor: Uhum. É que tem gente que dá dor de barriga, tem gente que não dá dor de barriga.

Aluna: Ela disse que só adultos podem comer pimentas. Você come pimenta?

Professor: Eu não gosto muito de pimenta, mas vários colegas meus [a aluna interrompe e fala]

Aluna: Mas você não é adulto igual a minha avó?

Professor:: Eu sou adulto, mas nem todo mundo gosta de pimenta!

Aluna:: Mas você é adulto

Professor:: Eu sei

Aluna: É feio

Nesta mesma aula, além de inserir esta temática de alimentação, a aluna trazia outros assuntos, fora da aprendizagem musical, como comparações entre as vestimentas dela e do professor, também comentários sobre seus avós. Havia sempre uma interrupção, de maneira simples e direta, nos momentos da realização de uma atividade ou mesmo da fala de seu professor.

Outro exemplo desses assuntos paralelos, aconteceu no momento em que o professor pedia para a aluna se sentar e tocar a flauta. Antes mesmo dele finalizar a frase, ela o interrompeu dizendo *“Olha a minha sandália da menina, ela tem duas ó!”*, direcionando seu olhar para seus próprios pés e apontando com os dedos, exigindo que o professor também olhe para seus pés. Ele responde e, rapidamente, pede para continuarem focados na flauta, dizendo: *“Tô vendo! Bonita ela! Tem uma no pé direito e outra no pé esquerdo. Vamos lá? Pegue a flautinha! Eu vou pegar a minha, certo?”*.

Figura 32 - Assuntos paralelos: sandália da aluna



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

9.1.3. Detalhes

A partir das descrições atestando os diversos momentos da aula em que Clarinha desvia o foco dos conteúdos musicais trazendo temas como vestimenta e aparência do seu professor, pode-se entender que ela está mais atenta aos detalhes que vê que aos conteúdos das falas dele. Quando esta preocupação rouba a atenção de uma pessoa durante o envolvimento, Goffman (2012) define como sendo uma “forma-padrão de envolvimento errôneo alienante”.

Essas formas-padrão são ações efetuadas durante o processo de conversação que fazem com que o participante perca o foco na temática abordada pelos envolvidos desta situação social e se prenda à aspectos externos à fala do orador. Neste caso específico da aluna, trata-se da “consciência do outro” (GOFFMAN, 2012, p. 117) durante o processo de interação, onde um indivíduo participante da conversa passa a ser objeto de atenção daquele momento, não havendo assim um envolvimento espontâneo com o assunto abordado, mas sim com a pessoa que está falando.

Ainda tratando dos detalhes observados nas aulas de violino e flauta doce, quando Clarinha voltou toda sua atenção para a blusa do seu professor contendo a aquela colcheia e pergunta: *“Por que você está usando uma roupa de música?”*. Essa curiosidade é interessante porque ela ainda não passou pelos estudos das figuras musicais mas a reconheceu prontamente.

Além da colcheia, a coloração da blusa lhe chama a atenção e pergunta: *“Por que é uma cor escura a sua roupa?”*. Mais uma vez, rapidamente o professor busca uma resposta que a convença e consegue retomar o foco da aula: *“É porque...é pra combinar com o céu que é azul, aí o titio pegou azul, certo?”*

Figura 33 - Aluna observando a blusa do professor



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

9.1.4. Papel da Autoridade

A autoridade nessa situação aqui estudada se faz presente nas vezes que a criança atende aos pedidos de seu professor. De uma maneira geral, ela reconhece isso, e pede permissão para efetuar algumas ações como sair do ambiente, se sentar na cadeira e parar a aula para descansar. Todavia, em alguns momentos, não só Clarinha impõe seus assuntos como também define modos de se proceder, determinando a ação. Um exemplo disso é quando ela corrige seu professor em relação ao local onde deve estar a caneca, dizendo: “*Não, é aqui ó!*”, colocando-a no local que achava mais conveniente. Ele prontamente disse: “*Pronto, pode ser assim*”.

Figura 34 - Professor solicitando que a aluna retorne ao ambiente



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

A autoridade é uma das ferramentas utilizadas para se conduzir a interação falada entre os envolvidos. Um diálogo é formado pelas permissões de fala, proporcionado por meio de aberturas que o orador disponibiliza para o ouvinte, havendo assim uma constante troca de papéis já que este orador também se torna ouvinte e vice-versa. Este é um acordo socialmente adquirido pelos indivíduos, moldado para assegurar uma fachada de pessoas educadas, que devem esperar o outro terminar de falar para assim, dar continuidade ao diálogo, conforme é pontuado por Goffman (2010).

Nos dois estudos de caso aqui pesquisados, pode-se observar que Clarinha costumava trazer seus temas sempre interrompendo a condução de aula de seu professor. Ele dava um jeito de acolher e responder suas perguntas, de modo conciliatório, mas quase nunca pode desenvolver sua aula de modo contínuo e desejado. Assim o papel da autoridade transitava entre as interrupções dela e as conduções dele. Essa alternância de papel em liderar o que é posto na interação dos dois, gera a seguinte reflexão: Existia alguém desempenhando o papel central da autoridade nessas aulas observadas? Quem seria esse alguém?

9.1.5. Mudança de Papéis Sociais

Diferentemente do papel da autoridade, os meus achados mostram que também há mudanças de papéis sociais na relação que se estabeleceu entre o professor Marcone e sua aluna Clarinha.

Em alguns momentos das aulas, ela sente a necessidade de representar o papel de professora como uma forma de mostrar ao professor seus conhecimentos adquiridos. Isso é demonstrado por meio de alguns diálogos travados entre eles, o que pode ser chamado de “interação falada” pontuada por Goffman (2010).

A primeira situação que demonstra isso, foi quando o professor estava com o violino dela apoiado em seu ombro esquerdo, tentando mostrar-lhe a maneira correta de se posicionar o arco, atendo para tocar apenas em uma corda. Clarinha percebe que ele não está usando a flanela e diz: “*Deixa eu te ensinar! Bota aqui no pescoço a flanelinha!*”. A reação do professor foi tentar se justificar dizendo que não necessitava da flanela mais, pois já havia se acostumado com o peso do

instrumento. Ela insiste, mas logo aceita os argumentos, voltando ao “papel de aluna”, no momento em que volta sua atenção para as explicações dele.

Percebe-se que a aluna havia absorvido o conteúdo ensinado por seu professor anteriormente e tentou replicá-lo. Este exemplo retrata uma dinâmica do modo como nos tornamos professores, conforme os dados emergidos da minha pesquisa de mestrado (CHAGAS, 2014). Explicar a alguém um conteúdo, conforme nos foi ensinado, revela que aprendemos a ser professor desde o tempo que fomos alunos, conforme acontece em alguns contextos onde há ensino de instrumentos.

A segunda cena que demonstra a vontade da aluna em assumir um novo papel, durante a interação falada, foi no momento em que Clarinha se retira da sala para pegar um lápis com a intenção de brincar de professora, conforme diálogo abaixo:

Aluna: Eu vou pegar aqui ó, o lápis, a caneta.

Professor: Clarinha, para aulinha, a gente tá na hora do descanso. O tio...

Aluna: Eu tava colocando a caneta ali e o lápis.

Professor: Olha, o titio já falou que na hora da aulinha não pode sair. Tem que pedir para o titio, certo?

Aluna: Mas eu ia colocar as coisas ali.

Professor: Eu sei, a gente coloca assim que terminar a aulinha, já tá terminando, tá bom?

Aluna: Mas eu ia fazer um desenho e brincar de professora.

Conforme visto no diálogo, a aluna contraria a vontade do professor e se retira do ambiente para pegar um lápis e uma caneta, pois gostaria de não permanecer mais no papel de aluna, e sim de professora, representada por alguém que detém o conhecimento daquele conteúdo. Por que Clarinha sente o desejo de desempenhar o papel de professora?

9.1.6. Expressões Faciais e Corporais

As expressões faciais e corporais que acontecem entre o professor e a aluna, trazem uma luz a mais na compreensão do fenômeno social analisado, que pode ser visto, novamente como uma forma importante de interação. Guiddens e Sutton (2016) enfatizam a relação da expressão facial das emoções com o processo

de interação, afirmando que “a interação social pressupõe inúmeras formas de comunicação não verbal - o intercâmbio de informações através de expressões faciais, gestos e movimentos do corpo” (p. 233).

Esses autores se utilizam dos estudos de Nobeit Elias (1987) sobre a expressão facial, a partir do momento que veem a face humana como algo nu e flexível, representando um painel que sinaliza emoções. Quando essa sinalização é percebida pelos outros, reflete diretamente no processo de interação, onde segundo eles: “usamos as expressões faciais e os gestos corporais de outras pessoas para acrescentar ao que elas comunicam verbalmente e para verificar até que ponto são sinceras naquilo que dizem e se podemos ou não confiar nelas” (GUIDDENS e SUTTON, 2016, p. 233).

Figura 35 - Expressão facial do professor



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Na imagem acima, podemos perceber a reação do professor após a aluna lhe dar um beijo. Ele mantém o sorriso no rosto demonstrando um ar de satisfação em relação ao seu gesto. Esse beijo foi precedido de um pedido de desculpas da aluna, por ter interrompido a aula para falar com o avô que passava por lá, deixando o professor momentaneamente excluído. Naquele momento, o professor olhava para o avô de Clarinha, em uma forma de comunicação não verbal com ele.

Por diversas vezes, via-se expressões faciais e corporais da criança que representava bastante contentamento e simpatia quando respondia corretamente aos questionamento do seu professor, conforme pode ser visto abaixo:

Figura 36 - Expressão facial da aluna



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Diante de tudo isso, entende-se que há sempre um subtexto nas expressões faciais e corporais das pessoas, que as palavras não nos revela, mas que são interações importantes para nos dar outras informações da comunicação humana, que, por vezes, emanam do nosso interior sem que haja intenção dos interlocutores.

9.2. AS DEMAIS RELAÇÕES

Em um ambiente onde existe o encontro entre pessoas, as interações ali estabelecidas podem ser focadas ou desfocadas. Durante a aula particular de instrumento musical observada, haviam outras pessoas na residência de Clarinha, no caso seus avós, que participavam de maneira direta ou indireta em cada uma das duas aulas estudadas. Durante essas convivências, as pessoas podem apresentar papéis, comportamentos e/ou envolvimento com os demais.

O professor e a aluna eram os protagonistas das relações construídas nas aulas de violino e de flauta. Embora a câmera não alcançasse todo o movimento da sala, nenhum dos dois se retirou do ambiente, durante os dois encontros filmados. Com isso, pode-se afirmar que não houve diálogo entre o professor sozinho e os avós. Assim, quando estes apareciam na cena, alterava-se a interação já estabelecida entre Marcone e Clarinha.

Por entender que a análise das três situações interacionais ocorrem de forma diversificada durante as duas aulas, aprofundarei um pouco mais sobre cada uma dessas interações separadamente.

9.2.1. Professor, Aluna e Avó

A avó da aluna acompanhou as duas aulas registradas estando, algumas vezes, observando diretamente e, em outras, acompanhando as vozes de um ambiente vizinho, caracterizando o “ajuntamento parcialmente focado” (GOFFMAN, 2010). Pude perceber essa variação de sua localização em virtude do distanciamento da voz em relação à câmera, captada em momentos de interlocução com o professor e/ou com a neta. Segundo o autor, a presença de uma outra pessoa altera substancialmente a característica de uma situação previamente estabelecida.

Com mais de dois participantes, pode haver pessoas oficialmente presentes na situação que estão oficialmente excluídas do encontro e não engajadas. Estes participantes não engajados mudam o ajuntamento para *parcialmente focado* (GOFFMAN, 2010, p. 103)

As intervenções feitas pela avó de Clarinha tentam mantê-la concentrada na aula. Com isso, ela buscava auxiliar o professor na condução das atividades, usando de sua autoridade para repreendê-la: “*Fique caladinha Clarinha! Clarinha, escute o professor!*”; “*Tá estudando, né meu bebezinho?*”; “*Vá estudar Clarinha, vá estudar!*”; “*Volte lá sua gracinha, lá perto! Fique quietinha lá, viu?!*”.

A maioria desses comentários eram direcionados à sua neta, eram poucos os diálogos direto com o professor. Um desses aconteceu quando ela levou pedaços de melão, cortados em um prato, para ele dizendo: “*Aqui Marcone, melão! Quer que eu encha sua água?*”. Ele aceita agradecendo. Esse é um hábito típico de um ambiente familiar entrecruzando com uma atuação profissional, onde o professor é tratado como um convidado, recebendo certas regalias da anfitriã. Esta dinâmica é comumente encontrada no ensino particular, onde familiares vêm o professor como um convidado de sua residência, tendo assim, certa obrigação social de tratá-lo como tal.

Figura 37 - Avó em cena



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Clarinha acompanha com o olhar os diálogos da avó e quando o professor recebe a garrafa, ela também vai pegar a sua para beber água. Ao tempo em que estava dando atenção a avó, o professor continuava mostrando, para sua aluna, as cordas do violino, tentando manter o foco da aula o que pode ser visto pela sua postura corporal (Figura 36). Essa cena vai ao encontro das afirmativas de Goffman (2010), pois a intervenção da avó gerou novos comportamentos para sua neta e para o professor.

No momento em que o professor toca, na flauta doce, “Sítio do Picapau Amarelo”, desperta, de imediato, a atenção da avó que diz: “*É linda essa flauta!...marmelada de banana...*” cantando essa parte da letra enquanto o professor toca a melodia, mostrando seu prazer em escutar essa música. Conforme demonstrado anteriormente, a aluna tenta imitar o professor, tocando na flauta uma sequência de notas a fim de impressionar, da mesma forma, a sua avó. Novamente, percebe-se que algumas atitudes podem desencadear outras, características pontuadas por Goffman (2010), como próprias das “interações parcialmente focadas”.

9.2.2. Professor, Aluna e Avô

O avô de Clarinha também acompanhou, de perto, alguns momentos da aula, todavia não teve nenhuma interação falada com o professor. A comunicação

ocorria de forma indireta, onde havia uma troca de olhares entre eles, normalmente por conta de alguma ação da sua neta.

Ele fazia algumas intervenções, normalmente em caráter de brincadeira, com comentários sobre o comportamento de Clarinha. Em um determinado momento, quando passou atrás da câmera, sua neta olha para ele perdendo o foco da aula. Ao perceber isso ele diz: “*É, vá pra lá, é hora da aula! Quero saber de nada não!*” Ela entra na brincadeira do avô e começa a rir.

Figura 38 - Aluna voltando sua atenção ao avô



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Vale ressaltar que entre o avô e o professor da cena, não havia uma interação falada, apenas trocas de olhares e expressões faciais. Normalmente, estes eram em decorrência dos comportamentos de Clarinha, que estava sempre atenta ao que acontecia no ambiente. Além disso, quando seu avô passava por perto, ela costumava olhar para ele e dar início a um novo diálogo.

Portanto, o professor, a aluna e o avô, em seus modos de se relacionar, configuraram as interações parcialmente focadas da mesma maneira que o professor, a aluna e a avó no tópico anterior.

9.2.3. Professor, Aluna e Avós

No vídeo da segunda aula, os avós ficam, durante um tempo, observando o que se passava. Nesse tempo, Clarinha agia de uma maneira diferente, querendo chamar a atenção dos três ali presentes. Em uma dessas cenas, seu professor pergunta a quantidade de cordas existentes no violino e, mostrando, pede que ela olhe para o instrumento e comece a contar de 1 a 4, em voz alta, cada uma dessas cordas.

Aluna: Um, dois três, quatro, cinco, seis

Professor: Seis cordinhas? [sorrindo e aluna confirma com a cabeça]. Vamos contar de novo. Uma, duas, três e quatro [o professor toca em cada uma delas com o dedo]. Então quantas cordinhas nós temos?

Aluna: Um, dois, três, quatro e cinco.

Avô: Preste atenção! [os avós falam com a aluna, observando a cena]

Avó: Não, preste atenção!

Os avós, reagindo ao que viram, tentam ajudar chamando a atenção de sua neta, para prestar a atenção na aula. A presença de seus avós ali passou a se tornar tão importante para Clarinha que, após responder corretamente ao seu professor, vai em direção a eles e diz: *“Eu sou muito inteligente! Eu sei as cordinhas!”*. Com este comentário, todos riem, mas o avô, repreende sua neta e faz com que ela retorne, o mais rapidamente, para o foco da aula: *“Sim...tá...deixe de ousadia e volte para lá”*. Nesse processo de interação, percebe-se que tanto os avós quanto o professor se esforçam para guiar e regular as respostas e atitudes de Clarinha, a fim de certificar que está havendo o aprendizado instrumental por parte dela.

Figura 39 - Aluna conversando com os avós durante a aula



Fonte: Captação de imagem a partir da filmagem de Marcone Matusalem (2017)

Além dos momentos de diálogos diretos, havia situações em que os avós conversavam, entre si, em uma ambiente próximo ao da aula, interferindo de forma indireta na realização da mesma. Nesses momentos, Clarinha voltava sua atenção para aquele diálogo, se dispersando da aula e, conseqüentemente, deixando seu professor em um plano secundário.

Em contraponto com as duas interações descritas anteriormente, esta que acontece entre Clarinha, o professor, a avó e o avô, por estarem os três adultos focados em um objetivo comum de fazer com que a criança preste atenção e se comporte adequadamente, pode-se afirmar que eles estão envolvidos, desta vez, em uma “interação focada” (GOFFMAN, 2010). Vale acrescentar que Clarinha, por estar comprometida também com o sucesso da aula, na medida que atende aos pedidos dos três, compartilhada mesma modalidade de interação.

Essas questões sociomusicais apresentadas neste capítulo, mostram que a aula de música também constrói outras interações que vão além das atreladas aos conteúdos musicais. Isso amplia a concepção sobre o objeto de estudo da educação musical, conforme abordado por Kraemer (2000), bem como esclarece outros elementos que estão envolvidos no próprio processo de ensino e aprendizagem, como a própria relação entre os envolvidos; os papéis sociais representados e as adaptações constantes provenientes das intervenções.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada no campo da Educação Musical faz uma visita à algumas questões sociais em um olhar microssociológico. Nela, buscou-se compreender as relações de ensino e aprendizagem que se constroem em uma aula particular de instrumento musical, a partir das interações que ocorrem entre os envolvidos.

Estas interações abordadas aqui se referem ao comportamento de um indivíduo que age sobre o outro em um fluxo de retroalimentação. São conceitos bebidos da fonte dos estudos de Erving Goffman que acredita na mutualidade da interação imediata.

Durante a pesquisa, pôde-se compreender que não há comportamentos isolados. O somatório entre o contexto, as experiências prévias e a relação com o outro constroem “comportamentos situacionais”, conforme esse mesmo autor. Ou seja, podem ser comportamentos distintos a depender do momento, mas apresentam relações interdependentes, sendo caracterizado por constantes adaptações.

No estudo de caso 1, a professora consegue respostas importantes de seu aluno, por meio de ações repetidas e falas de incentivo. A cada uma dessas falas, conseguia criar um ambiente propício para o sucesso de sua aula. Havia um comprometimento mútuo, pois ambos se mantinham envolvidos e tinham o foco principal nas atividades musicais. Ela valorizava a atenção do olhar, chamando-o muitas vezes para isso, evitando assim dispersões.

Nos estudos de caso 2 e 3, os comportamentos da aluna quebravam as ‘normas’ definidas pela sociedade como apropriadas para a manutenção da interação focada e da continuidade do diálogo. Costumava inserir, de forma repentina, outros assuntos, interrompendo a fala do professor, se dispersava constantemente, gerando desconfortos para ele e para seus avós que transitavam por ali. Todavia, essa criança tinha uma relação de afeto com ele, se mantinha por perto, sem desistir e ainda atendia a todos os seus pedidos.

O professor tinha um planejamento previamente estabelecido, que era aplicado em um formato cíclico, compostos de revisões e recomeços nas questões

técnicas e posturais para o violino e flauta doce. No entanto, ele precisava fazer um esforço constante para manter sua aluna focada nas atividades pedagógico musicais. Por vezes, isto resultava na alteração do planejamento, atendendo às solicitações momentâneas efetuadas pela aluna, adaptando a situação para que o fluxo se mantivesse. Assim, a aula era ora conduzida pelo professor, ora conduzida pela aluna.

Vale destacar que, uma aula de instrumento musical para crianças, em seu domicílio, é recheada de fatores que interferem na dinâmica de ensino e aprendizagem musical tais como: a peculiaridade de um ambiente familiar; a relação que se estabelece entre os presentes; e a construção dos significados sociais que vão se modificando ciclicamente durante todo esse processo. Seguindo esta perspectiva, deve-se ter cautela para não padronizar um único tipo de metodologia para diferentes alunos, pois as relações estabelecidas são particulares e sujeitas às subjetividades dos envolvidos.

Nos três estudos de caso, além de professor e aluno, outras pessoas compartilhavam, em algum momento, do que acontecia entre os dois. Com isso, ao se trabalhar neste ambiente, foi necessário levar em consideração que o processo de ensino e aprendizagem musical ali construído, ultrapassa a relação professor/aluno, existindo outras pessoas que também poderão desempenhar estes papéis, por meio de suas atitudes e interesses.

A mudança de alguma variável na situação social estabelecida e a relação entre os envolvidos se alteram significativamente. Quando, por exemplo, Clarinha mudou do violino para a flauta doce, o processo de interação também foi alterado, pois elementos como a linguagem corporal; a disposição física dela no espaço; a sonoridade produzida por seu instrumento, e diversos outros fatores, criavam, a cada acontecimento, uma nova condição. Outro exemplo é a diferença entre a aula particular de violino do Estudo de Caso 1 com o 2 e 3. O fato de a aula do Caso 1 ter ocorrido na casa da professora, desencadeou comportamentos diferentes da aula de Clarinha que ocorreu na casa de seus avós. Refletiu na liberdade dos atores sociais, que apareceram na cena, de modo importante, embora ambas as aulas tenham sido em domicílio.

Em relação à faixa etária da criança, pôde-se observar que esta também interfere nas relações que se estabelecem, a partir mesmo da suavidade da voz, das

palavras ditas no diminutivo e no uso da ludicidade em alguns momentos. Esses modos de interagir estão presentes em todos os momentos da aula, desde o trabalho técnico instrumental tais como segurar o arco, até o tocar do professor, acompanhado pelo canto da avó, tendo escolhido uma melodia do universo infantil.

Diante disso, é necessário que os educadores musicais se sensibilizem para a peculiaridade desse contexto que é imbricado de liberdades e repreensões, assim como de relações humanas com diferentes papéis a serem desempenhados. Tudo isso precisa ser visto por nós, desde o momento de planejamento da aula, perpassando pelos processos do desenvolvimento de cada atividade realizada, sem deixar de avaliar o que deu certo e o que não deu em cada uma delas, para que possa ser feito um novo planejamento com empatia.

Sabemos que tudo isso interfere no estímulo de nossos alunos para continuarem ou desistirem de aprender um instrumento musical. Às vezes, não se descobre o que eles querem aprender, quais são seus gostos musicais, se as aulas foram contempladas com um repertório interessante. Também há que se resignificar aquelas aulas em que o foco central se volta apenas para as questões técnicas de execução instrumental, esquecendo de promover momentos de experiências musicais.

Além disso, há que se pensar no real significado das relações humanas tão presentes nos depoimentos trazidos neste estudo. O Ensino Particular de instrumento exige de nós um pensar que possa olhar para as subjetividades de cada novo aluno, de cada faixa etária, de cada ambiente familiar e no seu modo de socializar. Este contexto passa a ser um espaço, não só de aula de instrumento, mas também de afetos e conveniências. Assim, a adaptação torna-se uma preocupação necessária para dar significado aos objetivos daquela ação educativa, naquele espaço microssocial, já que cada ação vai gerar uma nova reação, dinâmica da interação.

Sabe-se que esta pesquisa não esgota a discussão sobre a interação no processo de ensino e aprendizagem musical. Isso nunca foi uma expectativa. O grande desejo era poder desvelar os desdobramentos ocorridos durante a aula particular de instrumento musical, ministrada para uma criança e realizada em domicílio. Com isso, espera-se que os leitores deste trabalho se identifiquem com as

cenar que aqui foram olhadas com a simpatia e empatia de um professor particular de violino e de flauta doce.

Se houver compreensão dessas dinâmicas interacionais por parte dos professores, alunos, pais, avós, enfim, todas as pessoas que podem estar envolvidas na aula de instrumento em domicílio, as relações de ensino e aprendizagem do instrumento ganharão uma qualidade diferenciada nessa dinâmica tão pouco olhada na literatura da Educação Musical, e tão presente no cenário desses profissionais. O estudo sobre o processo interacional se justifica a partir do fato de que a interação é um aspecto ontológico do ser humano também presente no exercício da docência em seus mais diversos níveis de instrução e contextos de ensino.

Portanto, é importante que os professores possam refletir sobre as interações que são construídas nesse processo pedagógico musical, de modo a alavancar o processo de ensino e de aprendizagem, iluminando assim, não só o que se ensina e se aprende mas, sobretudo, as relações sócio-musicais dessa trama complexa presente no campo da Educação Musical.

Finalmente, além de desejar que os leitores desta pesquisa se identifiquem e, mais ainda, se inspirem no tema e nessas descobertas tão preciosas, especialmente nas falas de Clarinha, que aparentemente parecem simples, pequenas ou até inúteis. Também desejo que prossigam na busca de outras pérolas das crianças, dando-lhes voz para conhecermos, mais profundamente, como são os seus sonhos de tocar um instrumento musical, a partir das expectativas trazidas por cada uma delas.

Eu aprendi muito com tudo isso! Com o processo investigatório, com o significado dos comportamentos e com o suporte dos autores que trazem reflexões tão conectadas com a realidade que vivemos nesse contexto. Enfim, aprendi a ser mais sensível em ouvir o outro, com suas subjetividades, e refletir sempre sobre a riqueza das tramas presentes nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga & D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 2011. São Paulo. p. 129-146
- BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. Introdução à metodologia científica. Petrópolis. Vozes. 1999.
- BJONTEGAARD, Bjorg Julsrud. A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway – a good model for teaching?. **British Journal of Music Education**. V. 32.1. Cambridge. 2014. p. 23-36.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal. Porto. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. IN: GASTALDO, Édison. **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2004. p. 11-12.
- BOZZETTO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre. Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.
- _____. O professor particular de piano em Porto Alegre: Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre. PPGMUS/UFRGS. 1999.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 33 ed. Petrópolis. Vozes. 2014
- BRITO, Teca de Alencar. **Educação Musical Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo. Peirópolis. 2003.
- CAREY, Gemma; GRANT, Catherine. Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. **British Journal of Music Education**. V. 32.1. Cambridge. 2014. p. 5-22.
- CHAGAS, Antônio. Tornar-se professor particular de violino. Uma pesquisa biográfica. **Dissertação de Mestrado**. Salvador. PPGMUS/UFBA. 2014.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- DELORENZO NETO, Antonio. **Sociologia aplicada à educação**. 2 ed. São Paulo. Duas Cidades. 1977.

DIAS, Leila Miralva Martins. **Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral**: dois estudos de caso. Tese de Doutorado. Porto Alegre. PPGMUS/UFRGS. 2011.

FREHSE, Fraya. Erving Goffman, sociólogo do espaço. **Revista da RBCS**. V. 23. 2008. p. 154-200.

FROEHLICH, Hildegard; SMITH, Gareth Dylan. **Sociology for Music Teachers: practical applications**. Second Edition. Londres. Routledge. 2017.

GARCIA, Marcos da Rosa. Processo de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino de instrumento. **Revista da ABEM**. Londrina. V. 19. N. 25. 2011. p. 53-62.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo. Editora UNESP. 2016.

GIL, Ana Helena C. de Freitas; GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia do cotidiano: uma leitura da metodologia sócio-interacionista de Erving Goffman. **Ateliê Geográfico**. Goiania. V. 2, N. 2, Ago 2008. p. 102-118.

GOFFMAN, Erving. **Comportamentos em Lugares Públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ. Vozes. 2010.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira. São Paulo. Perspectiva. 1974.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Traduzido por Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis-RJ. Vozes. 2013.

_____. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Traduzido por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ. Vozes. 2012.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da ABEM**. V. 4, N.4. 1997.

HEATH, Christian; HINDMARSH, Jon; LUFF, Paul. **Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life**. Londres. Sage. 2010.

JOAS, Hans. Interacionismo Simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. Gilson César Cardoso (Trad.). São Paulo: Editora UNESP. 1999. p. 127-174.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a microsociologia**. Tradução: Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2000.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. I: **Em Pauta**, v.11, n.16/17, PPG em música/UFRGS, Porto Alegre, 2000. p. 50-73.

LABES, Emerson Moisés. **Questionário**: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó. Grifos. 1998.

MAFRA, Aline Helena. Metodologia da Pesquisa com Crianças. **Revista zero-a-seis**. v. 17, n. 31 p. 107-119. Florianópolis. jan-jun 2015.

MARTINS, Carlos B. de C. Dossiê Goffman – Apresentação. **Revista RBCS**. V. 23. 2008. p. 135-136.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo. Atlas. 2006.

MATEIRO, Teresa (org.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos 2006-2012**. Florianópolis. UDESC. 2013.

MATTOS, Sandra Carvalho. O professor de música como tutor de resiliência. **Anais do XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. São Paulo. 2014.

PAIS, Jose Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise social**. Vol XXII (90), 1986-1, p. 07-57.

PAUL, Stephen; BALLANTINE, Jeanne. The sociology of education and connections to music education research. IN: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford. Oxford University Press. 2002. p. 566-584.

PESSOA, Simone. Dissertação não é bicho-papão: desmitificando monografias, teses e escritos acadêmicos. Rio de Janeiro. Rocco. 2005.

RIBEIRO, Fabio H. Audiência como ajuntamento social: interfaces na performance musical. **Anais do XXIII Congresso da ANPPOM**. Natal. 2013.

RODRIGUES; Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: A metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Revista Nuances**. São Paulo. v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 123-148, jan./jun. 2005

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia da Pesquisa**. 3ª ed. McGraw Hill. 2006.

SCOTT, Susie. Erving Goffman. IN: SCOTT, John. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. Tradução: Renato Marques de Oliveira. São Paulo. Contexto. 2009. P. 129-134.

SIMÕES, Alan Caldas; ALVARES, Sérgio L. de Almeida. A descrição da interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de violão: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS. **Anais** do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Natal. 2013.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. **Anais** do V Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina. 1996.

SOUZA, Jusamara. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v.11, n.16/17, PPG em música/UFRGS, Porto Alegre, 2000. p. 50-73.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 2004. p. 7-11.

VELHO, Gilberto. Goffman, Mal-entendidos e riscos internacionais. **Revista RBCS**. V. 23. 2008. p. 145-198.

WATSON, Rod. Lendo Goffman Em Interação. IN: GASTALDO, Édison. Erving Goffman: desbravador do cotidiano. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2004. p. 81-100.

WEISS, Douglas R. B; LOURO, Ana L. M e. A formação e atuação de professores de acordeom na interface das culturas populares e acadêmicas. **Revista da ABEM**. Londrina. V. 19, n. 26. 2011. p. 132-144.

WEST, Tore, ROSTVALL, Anna-Lena. A study of interaction and learning in instrumental teaching. **International Journal of Music Education**. May. 2003.

WRIGHT, Ruth. Sociology and Music Education. In: WRIGHT, Ruth. **Sociology and Music Education**. Inglaterra. Ashgate. 2010. p. 1-20.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre. Bookman. 2005.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Tempo de experiência de ensino musical:
5. Formação:
6. Você tem outra atividade profissional além do ensino particular? Se sim, qual?
7. Há quanto tempo ministra aula para Clarinha?
8. Qual dia e horário da aula?
9. Quanto tempo gasta para ir até a casa da aluna?
10. Há outras atividades profissionais antes e/ou depois da aula de Clarinha?
11. Como você descreveria a rotina das aulas?
12. Quantos alunos você tem além dela?
13. A remuneração do ensino particular é suficiente para sua própria sustentação?

14. Nome completo da aluna:
15. Idade:
16. Já vai à escola?
17. Quanto tempo estuda música?
18. De quem partiu a iniciativa para Clarinha estudar instrumentos musicais?
19. Por que as aulas acontecem na casa dos avós?

APÊNDICE B

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, _____, CPF nº _____ autorizo ANTONIO CHAGAS NETO, CPF nº 035025445-14, doutorando do Programa de Pós Graduação em Música Universidade Federal da Bahia - PPGMUS/UFBA a utilizar as filmagens das aulas ocorridas nos dias 22 de abril de 2017 e 29 de abril de 2017 como base de dados para a realização da pesquisa 'INTERAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NO ENSINO PARTICULAR DE VIOLINO: um estudo sobre relações de ensino e aprendizagem'.

Assim, cedo os direitos do uso de imagem e informações contidas nas filmagens, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, para a escrita da Tese de Doutorado e demais atividades vinculadas à mesma, incluindo a pesquisa, publicação e divulgação.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Aracaju, _____ de _____ de 2017.