

O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical: possibilidades teóricas

MARIA AMÉLIA BENINCÁ DE FARIAS

Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. É mestra em Música, área de concentração Educação Musical, pela UFRGS, orientada pela Profª Drª Jusamara Souza. Integra o Grupo de Pesquisas Educação Musical e Cotidiano desde 2014. Bacharel em Piano pela UFRGS. Atuou como bolsista de Iniciação Científica nos anos de 2009 à 2013, orientada pela Profª Drª Cristina Gerling. Foi professora de piano e teclado na Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Em abril de 2017, ingressa na carreira docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, lotada no Campus Porto Alegre. No mesmo ano, inicia curso de formação pedagógica pela UCS, encerrado no fim de 2018. Atualmente, cursa o doutorado em Música - Área de concentração: Educação Musical, sob orientação da profª Drª Jusamara Souza, com previsão de encerramento para março de 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3607144280295461>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2929-2476>

RESUMO

Neste ensaio, apresento as possibilidades que se estabelecem no uso da teoria da ação do filósofo e sociólogo Alfred Schütz para fundamentação de uma pesquisa em Educação Musical. Schütz define ação como uma conduta motivada e projetada, intrinsecamente ligada aos sujeitos que a executam. A partir da sua teoria, é possível estudar os motivos dos sujeitos, o momento da decisão e efeitos da ação em suas vidas, tendo os processos interpretativos dos indivíduos que a executam como centrais na análise. A pesquisa que me aproximou desta teoria busca compreender uma série de ações músico-pedagógicas na perspectiva das colaboradoras que as realizaram. A análise do campo, a partir da teoria da ação de Schütz, tem possibilitado compreender as relações entre os objetivos dos projetos e os motivos das colaboradoras, seus processos de decisão e os significados que elas atribuem às ações, ao refletirem sobre as experiências vividas. A fundamentação da pesquisa na obra de Schütz tem se mostrado profícua, apontando para um grande potencial de crescimento no diálogo entre a Sociologia e a Educação Musical.

PALAVRAS-CHAVE

Teoria da ação; Alfred Schütz, ação músico-pedagógica

ABSTRACT

In this essay, I introduce the possibilities that are established with the use of the theory of action, from the philosopher and sociologist Alfred Schütz, in the grounding of a research in Music Education. Schütz defines action as a motivated and projected conduct, intrinsicity connected to the subjects who execute it. Through his theory, it is possible to study the subjects' motives, their decision's moment, and the action's effects in their lives, having the interpretative process from the ones who executed it, in the center of the analysis. The research that brought me closer from this theory seek to understand a serie of music-pedagogical actions, in the perspective of the collaborators who produced them. The field's analyses, from Schütz theory of action, has enabled to understand the relations between the projects' objectives and the collaborators' motives, their decisions' process, and the meanings that they attribute to the actions, when reflecting about their lived experiences. The research grounding in Schütz work has been fruitful, pointing to a great growing potential in the dialogue between Sociology and Music Education.

• 206

KEYWORDS

Theory of action, Alfred Schütz, music-pedagogical action.

Este ensaio apresenta uma leitura que faço da teoria da ação de Alfred Schütz, a partir das possibilidades levantadas na minha pesquisa de doutorado, em andamento, alinhada com a Sociologia do Cotidiano na Educação Musical. Esse formato de ensaio, como recomenda Barros, traz “um ponto de partida para a interlocução e o debate. Tem, portanto, natureza fortemente dialógica, é processo de construção de sentido em que os envolvidos são coautores de um conteúdo negociado e efetivado no ato de formulação e recepção textuais” (BARROS, 2011, 334). Assim, ao propor esta leitura, coloco tal perspectiva para diálogo e debate na “praça” acadêmica, buscando reformular, fortalecer ou até mesmo refutar as possibilidades que tenho vislumbrado no decorrer da pesquisa.

1. A pesquisa de doutorado e a linha de pensamento até Schutz

A pesquisa que originou a presente leitura iniciou em março de 2019, sob a orientação da Prof^a Dr^a Jusamara Souza, no programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo a Educação Musical como área de concentração.

Iniciei o doutorado dois meses após ter atuado como voluntária em um acampamento de música para meninas. Nele, em uma semana, meninas dos 7 aos 17 anos, orientadas por mulheres voluntárias, experientes em música e produção cultural, aprendem um instrumento, formam uma banda, compõe e apresentam uma música inédita – tudo sem qualquer exigência de experiência musical para as campistas (como são chamadas as meninas participantes). O acampamento ocorreu em janeiro de 2019 e eu atuei nele como instrutora de teclado eletrônico e cuidando do acompanhamento e organização de uma das bandas de campistas, mimetizando o que seria a função de uma empresária no ramo musical. As características do projeto, muito diferentes do que eu já havia vivido como estudante ou como professora, chamaram minha atenção, tornando-o um interesse de pesquisa para mim.

Procurei me aproximar das coordenadoras para entender melhor seu funcionamento. Nessa aproximação, elas me convidaram para ajudá-las com uma outra ideia que tinham em mente: um acampamento de música para

mulheres adultas, com características semelhantes ao acampamento para as meninas mais jovens. O convite ocorreu em maio de 2019 e a ele seguiu-se um período de quase um ano, no qual me mantive junto ao grupo. O que começou com uma atuação voluntária no acampamento de música para meninas, tornou-se uma participação contínua em outros projetos que foram, em conjunto, delineando o que veio a ser o campo empírico da pesquisa. A estes projetos, eu comecei a me referir como *ações*.

Inicialmente, havia um interesse no acampamento de música para meninas. Quando eu me juntei às mulheres que realizavam a ação, me envolvendo cada vez mais na organização de outros projetos, eu percebi como a existência daquele grupo, dedicado à organização de ações envolvendo música e mulheres, era importante na vida das suas integrantes. Assim, alinhei meu olhar com o delas e cheguei ao seguinte objetivo geral da pesquisa: compreender as *ações músico-pedagógicas* exclusivas para pessoas do gênero feminino, ocorridas em Porto Alegre, entre 2019 e 2020, na perspectiva das colaboradoras que as promoveram.

Para chegar a esse objetivo, adotei uma metodologia qualitativa (MELUCCI, 2005, PIRES, 2014), tendo as entrevistas (OAKLEY, 1981, 2015, LIMERICK; BURGESS-LIMERICK; GRACE, 1996) como principal ferramenta de construção de dados. A pesquisa contou com dez colaboradoras, entrevistadas entre dezembro de 2019 e maio de 2020. Realizei uma entrevista com cada colaboradora, chegando a um total de 14 horas e 20 minutos de gravações e 214 páginas de transcrição, organizadas em um caderno de entrevistas.

• 208

Nas primeiras apresentações da pesquisa, tanto nas comunicações feitas em 2020 quanto na qualificação, defendida em maio de 2021, utilizei a expressão “ações músico-pedagógica”. Foram nessas exposições do trabalho em andamento que os questionamentos acerca dessa expressão surgiram: o que eu queria dizer com “ações músico-pedagógica”?

Em função disso, comecei a buscar possíveis fundamentações que poderiam me amparar no entendimento do que eu queria dizer com essa expressão. Durante essa busca, no decorrer das reuniões do grupo de pesquisa¹, leituras e, especialmente, nas orientações com a Prof^a Dr^a Jusamara

¹ O grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano, o qual integro desde 2014, é liderado pela Prof^a Dr^a Jusamara Souza e existe desde 1996. O grupo, que realiza reuniões semanais, é um importante espaço de formação em pesquisa e as discussões desenvolvidas ali têm tido um papel central no desenvolvimento do meu doutorado.

Souza eu cheguei à obra de Alfred Schütz. O pensamento desse filósofo e sociólogo alemão já vinha integrando as referências das pesquisas de alguns colegas (PRESSER, 2013; VIEIRA, 2017), bem como discussões do grupo. Sua obra já estava próxima, quando, em uma orientação, a Prof^a Dr^a Jusamara Souza sugeriu a leitura da teoria da ação de Schütz como uma possível fundamentação, não só para responder às perguntas em torno da expressão ‘ação músico-pedagógica’, mas para a análise dos dados de forma geral. E de fato, pelos motivos que explicarei nas seções a seguir, à medida que eu me aprofundei nas leituras de Schütz, encontrei em sua obra não apenas um amparo teórico para o meu entendimento do que seria uma ação músico-pedagógica, mas toda uma fundamentação que me ajudaria a responder aos objetivos da minha pesquisa, a partir dos dados produzidos nesse campo empírico.

2. A teoria da ação de Schütz – aspectos essenciais

Para Schütz, os processos interpretativos dos indivíduos, bem como suas consequências, figuram no centro da análise sociológica. Santos, estudioso da obra de Schütz, detalha:

O empreendimento sociológico, segundo Schütz, deveria ser, primordialmente, o de analisar como se dá esse processo interpretativo do sujeito sobre a realidade e suas consequências na configuração da sociedade e de todos os fenômenos sociais. Uma implicação prática dessa maneira de se compreender a sociedade e conceber o empreendimento da investigação sociológica é analisar fenômenos sociais específicos, partindo-se dos diferentes significados que os indivíduos atribuem a suas experiências (SANTOS, 2018, p. 14).

Alinhada a essa perspectiva, minha pesquisa analisa fenômenos sociais específicos – ações músico-pedagógicas pensadas por e para pessoas do gênero feminino – partindo dos significados atribuídos pelas colaboradoras que as organizaram. Pela natureza do fenômeno, fundamento minha análise na teoria da ação de Schütz, que irei detalhar a seguir.

2. 1. Definição de termos básicos

Para melhor compreender esta teoria, é preciso definir, mesmo que de forma bastante simplificada, alguns termos básicos, essenciais para o entendimento do pensamento proposto. São eles: estoque de conhecimento, relevância, tipificações, conduta, ação e ato.

O *estoque de conhecimento* representa o conjunto do nosso conhecimento sedimentado a partir das nossas próprias experiências e das vivências “transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência” (SCHÜTZ, 1979, p. 72). As *relevâncias* e *tipificações*, por sua vez, organizam o nosso estoque de conhecimento. As relevâncias tratam dos nossos interesses, que motivam “todo nosso pensar, projetar, agir e que, portanto, estabelecem os problemas a serem solucionados pelo nosso pensamento e os objetivos a serem atingidos por nossas ações”. (SCHÜTZ, 1979, p. 110). Já as tipificações organizam os “tipos”, através dos quais lemos o mundo cotidiano. Como explica Schütz (1979, p. 115), “o mundo fatural da nossa experiência [...] é vivenciado, desde o início, como típico”. Os objetos conhecidos por nós instituem-se como “tipos” na nossa percepção, que, por sua vez, antecipa, até certo ponto, a experiência desse objeto. Entretanto, cabe destacar, o processo de tipificação não comporta a individualidade e a especificidade da experiência concreta. “Tipos” são, portanto, ideias abstratas que fazem referência a objetos reais, não sendo nem fixos nem imutáveis.

Passando ao próximo termo, *conduta*, Schütz (1979, p. 123) o define como expressão que “se refere a todos os tipos de experiências espontâneas com significado subjetivo” (SCHÜTZ, 1979, p. 123). A conduta, como um comportamento espontâneo, não implica “nenhuma referência à intenção” (SCHÜTZ, 1979, p. 123). No momento em que se estabelece uma intenção, esta conduta passa a ser lida como uma *ação* (Ibidem.). A ação, portanto, “designará a conduta humana como um processo em curso, que é projetado pelo ator com

• 210

antecedência, isto é, com base num projeto preconcebido” (SCHÜTZ, 1979, p. 138). A execução desta ação será chamada de *ato*, ou seja, “o resultado desse processo em curso, isso é, a ação realizada ou o estado de coisas provocado por ela” (SCHÜTZ, 1979, p. 138).

2. 2. Os motivos da ação

Se podemos afirmar que as ações “são comportamento motivado” (SCHÜTZ, 1979, p. 124), um aspecto relevante na análise da ação é a compreensão dos motivos que a sustentam. Schütz organiza estes motivos em duas classes: “motivos a-fim-de” e “motivos porque”² (SCHÜTZ, 1979, p. 124).

Os “motivos a-fim-de” representam “o estado de coisas, o fim, em função do qual a ação foi levada a cabo” (SCHÜTZ, 1979, p. 124). Ligam-se ao “ato projetado, isto é, o estado de coisas pré-imaginado que será acarretado pela ação futura” (Ibidem.). Para o autor, os motivos a-fim-de motivam “a ‘*palavra de ordem*’ voluntária, a decisão: ‘Vamos!’, que transforma a fantasia interior em desempenho ou ação que afeta o mundo exterior” (Ibidem., grifos no original). Já a gênese do projeto no qual a ação se sustenta é motivada pelos “motivos porque”. Essa classe de motivos remete às experiências passadas do sujeito, sedimentadas em seu estoque de conhecimento, que “determinaram que ele agisse como agiu” (SCHÜTZ, 1979, p. 125).

É importante destacar que ação e projeto não são sinônimos – embora eventualmente as palavras sejam usadas de forma intercambiáveis. A ação baseia-se em um projeto que, dentro do escopo da ação, é planejado e executado com base no estoque de conhecimento do sujeito, em função do estado de coisas futuro que se espera atingir. O projeto em si, como sequência de eventos planejadas, com sua lógica interna, sempre tem um objetivo final a se atingir. Sua existência e execução na realidade, por sua vez, depende dos

² No original, “in-order-to and because motives” (SCHÜTZ, 1962, p. 69). Na tradução para o português sendo utilizada nesta pesquisa (SCHÜTZ, 1979, p. 125), “because motive” aparece como “motivo por que”. Entretanto, a tradução mais próxima de “because” é “porque”, uma vez que *because* é utilizado para apresentar respostas e não questionamentos – para o qual utiliza-se “*why*”. Por isso, opto por utilizar “motivos porque”, por entender que essa tradução está mais correta e aproxima-se mais do que propõe Schütz para o conceito.

motivos e do estoque de conhecimento dos sujeitos que criam e projetam. A teoria da ação ajuda a compreender a interrelação entre o projeto como conhecimento organizado e os sujeitos que geram esse conhecimento e executam (ou não) esse projeto.

As ações do campo podem ilustrar os pontos elencados nos parágrafos anteriores. O “estado de coisas pré-imaginado” (SCHÜTZ, 1979, p. 124), almejado pelas mulheres que realizam a ação – seus “motivos a-fim-de” – liga-se, no geral, com o fortalecimento da autoestima e capacidade de expressão das pessoas do gênero feminino como um todo e/ou delas mesmas, como indivíduos mulheres. Elas então deliberam entre projetos em potencial que possam levar a esse estado futuro almejado e decidem engajar-se nesses acampamentos de música exclusivos para pessoas do gênero feminino, cujo objetivo, como projeto, é oportunizar a prática musical como forma de expressão, em um espaço seguro e acolhedor, sem qualquer exigência em termos de conhecimento musical anterior.

A escolha da música, por sua vez, como principal ferramenta para alcançar esse estado futuro almejado, relaciona-se com suas histórias de vida. Pode-se pensar muitas maneiras de fortalecer a livre expressão das mulheres, mas a escolha pelos acampamentos, ações músico-pedagógicas exclusivas para pessoas do gênero feminino, liga-se aos recursos e percursos das colaboradoras, um percurso onde a expressão artística e o apoio mútuo entre as mulheres sempre teve um papel relevante.

• 212

2. 3. O processo de escolha e a tomada de decisão

Este processo de *decidir* ou *escolher* por algo, ligado a qualquer ação levada a cabo, também é objeto de análise de Schütz. O autor, a partir do pensamento de John Dewey, aponta como, de maneira geral, seguimos um passo após o outro em nossa vida cotidiana, sem refletir sobre tal sequência, até que um problema surja e nos obrigue a deliberar (SCHÜTZ, 1979, p. 132). Quando este fluxo é interrompido, consideramos uma série de possibilidades para transpor tal problema, e dentre estas possibilidades, precisamos decidir por aquela que entendemos que nos dará maior chance de sucesso ou que será a mais adequada à presente situação. Para decidir entre essas diversas possibilidades, fazemos o que Dewey chama de um “ensaio dramático da ação futura” (Ibidem.). Schütz desenvolve essa ideia:

De fato, não podemos descobrir qual das alternativas levará ao fim desejado sem imaginar esse ato como se já tivesse sido terminado. Assim, mentalmente, temos de nos colocar num estado de coisas futuro que consideremos como já realizado, embora sua realização fosse o fim dessa ação que contemplamos. Só considerando o ato como realizado podemos julgar se os meios contemplados para realizá-lo são ou não apropriados, ou se o fim a ser realizado se acomoda a nosso plano geral de vida (SCHÜTZ, 1979, p. 132).

Schütz denomina essa técnica como “pensar no tempo futuro perfeito” (SCHÜTZ, 1979, p. 132). Imaginamos como será engajar-se em determinada ação, como será seu processo, suas consequências em nossas vidas após o seu término, qual a necessidade de estar nela ou não. Entretanto, há uma imensa diferença entre uma ação imaginada e uma realizada. Toda antecipação do ato traz muitas lacunas, diversas possibilidades e poucas certezas, que apenas a sua realização poderá resolver: “o ator só retrospectivamente verá se seu projeto passou no teste ou se provou ser um fracasso” (Ibidem.). Além disso, “o ato de fato terminado é irrevogável, e as consequências têm de ser suportadas, tendo ele tido sucesso ou não” (Ibidem.).

Schütz distingue ainda a ideia de escolha racional e conhecimento racional. A ideia de um conhecimento racional implicaria o conhecimento de todos os elementos dentro os quais o ator tem que escolher, enquanto “a escolha em si só é racional quando o ator seleciona, dentre todos os meios ao seu alcance, o mais apropriado para realizar o fim intencionado” (SCHÜTZ, 1979, p. 133). Um fator não está necessariamente ligado ao outro. Eventualmente, o desejo de participar será tão grande, que mesmo quando as informações são mínimas e o ‘ensaio dramático’ da ação no tempo futuro perfeito é precário, o sujeito poderá decidir participar, como num ‘salto de fé’: existe uma deliberação racional de participar, embora o conhecimento da ação não esteja totalmente racionalizado.

Decidir participar de uma das ações músico-pedagógica em questão, mesmo não tendo clareza de todos os aspectos que envolvem o projeto, parece ser algo razoavelmente comum entre as colaboradoras. Por isso, a decisão de permanecer na equipe de execução das ações, tendo participado e, conseqüentemente, tendo um maior conhecimento do que elas se tratam, é tão

relevante e, às vezes, mais significativa do que a própria decisão de se engajar, em primeiro lugar. Nesse sentido, uma das colaboradoras, que permanece desde a primeira edição do acampamento de música para meninas, relata:

A equipe diminuiu [depois da primeira edição], pela demanda mesmo, que o projeto dá. Ele demanda muito, você precisa ter tempo para se dedicar ao projeto. Não adianta só achar que o projeto é muito legal, que o projeto é muito importante e que você quer muito trabalhar, se você não tiver TEMPO para trabalhar nele. Ele é um projeto que demanda MUITO tempo. E assim, a [voluntária A] quase não tem tempo nem para a filha dela. A [voluntária B] era outra, fazendo todos os projetos da cidade, de lei de incentivo, não conseguia, também, se dedicar. E a [voluntária C], com duas filhas, sozinha, mãe solteira. Ela não conseguia também ter tempo para se dedicar (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

Os exemplos trazidos pela colaboradora dão indícios de uma situação na qual as voluntárias em questão, ao fazer a escolha racional de participar, não tinham tanto conhecimento do projeto. O ensaio no tempo futuro perfeito realizado por elas não deu conta de prever a carga de trabalho demandada para a colaboração voluntária no acampamento, levando a um resultado insatisfatório na acomodação do projeto em suas vidas cotidianas. Diante dessa situação, e agora com mais informações, estas voluntárias decidiram, após o encerramento da primeira edição, não integrar mais a equipe de execução do projeto, na realização das edições seguintes.

Desenvolvi até aqui, alguns aspectos essenciais da teoria da ação de Schütz, reproduzidos no esquema a seguir (Figura 1). O eixo central apresenta uma linha do tempo, de um sujeito quando decide iniciar uma ação até o ponto após a execução do projeto, quando ele se encontra com seu estoque de conhecimento ampliado. Na próxima seção, irei propor uma breve aproximação ao que tem se passado no campo empírico para discutir de que formas esta teoria tem contribuído para a fundamentação da minha pesquisa em Educação Musical.

• 214

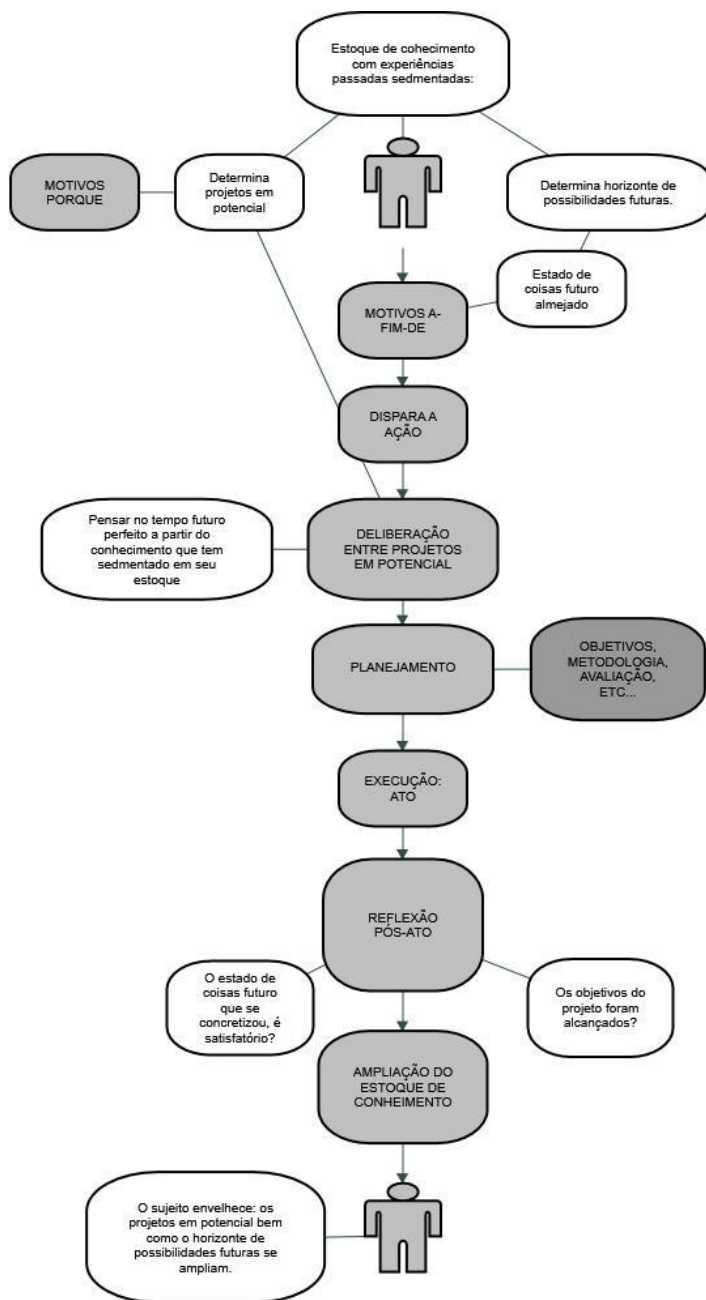


Figura 1. Representação gráfica dos aspectos essenciais da teoria da ação de Schütz. Produção autoral, 2022

3. A teoria da ação na pesquisa

Primeiramente, cabe uma reflexão sobre a terminologia “ação músico-pedagógica”. Penso a ação como uma unidade de fenômeno, um processo com início, meio e fim, intimamente ligado aos sujeitos que o executam. A ação estabelece-se a partir da decisão de mobilizar-se em função de um estado de coisas futuro almejado, que leva à deliberação entre projetos em potenciais para chegar-se a esse estado futuro. Por sua vez, uma ação caracterizada como músico-pedagógica terá aspectos predominantemente ligados à pedagogia da música, entendida aqui a partir de Kraemer (2000, p. 51), que afirma que ela “se ocupa com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Uma ação que possa ser caracterizada de alguma forma dessa maneira, seja em função dos motivos que a disparam e/ou do projeto que a fundamenta, pode ser compreendida como uma ação músico-pedagógica.

No caso do acampamento de música para meninas, pelo menos duas voluntárias que tiveram papéis muito relevantes na criação das ações na cidade, preocuparam-se em afirmar que o objetivo dos acampamentos não é, realmente, *ensinar música*. O que elas desejam é fortalecer meninas e mulheres, para que elas consigam cada vez mais se expressar com confiança e buscar aquilo que elas desejam, o que quer que seja. Elas veem a prática musical como uma das muitas ferramentas possíveis para esse fim, e optam por ela porque ela faz parte da história delas; mas elas entendem que o mesmo objetivo poderia ser alcançado de outras formas, por exemplo, por ações envolvendo fotografia, esportes, dança. Como defende uma terceira voluntária:

Durante muitos anos a mulher ficou relegada a ficar em casa cuidando dos filhos e cozinhando [...]. Então qualquer tipo de trabalho que elas tomem a frente, é importantíssimo ainda hoje. [...] é muito relevante que mulheres tomem a frente, façam tudo que tiver que fazer, para acabar com esses estigmas e essas convenções que estão muito ultrapassado. Vamos evoluir, sabe? (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O que é importante para essas mulheres, portanto, é ‘tomar a frente’. Em função das suas vivências, elas decidem se dedicar a ações músico-

• 216

pedagógicas para oportunizar que mais pessoas do gênero feminino consigam expressar-se através da música; e elas optam por estabelecer espaços exclusivos para mulheres por entenderem que, sendo a área da música, um espaço muito masculinizado³, existe uma demanda e uma necessidade por tais espaços, onde meninas e mulheres consigam sentir-se seguras e confortáveis para expressar-se sem sentir-se intimidadas pela presença masculina.

Assim, ainda que o motivo a-fim-de que disparou a organização das ações não seja um motivo músico-pedagógico, elas optaram por projetos músico-pedagógicos exclusivos para pessoas do gênero feminino como os meios mais adequados para se alcançar o estado de coisas futuro almejado. Cabe apontar que o entendimento de que projetos dessa natureza possam contribuir para questões que transcendem a capacidade musical não surgiu no vácuo. Há um contexto histórico que tipificou práticas musicais como, até certo ponto, 'transformadoras' (palavra recorrentemente usada pelas colaboradoras para falar das ações no campo). No contexto destes acampamentos, essa tipificação estabeleceu-se especialmente ao longo dos anos 70, com o movimento punk na Inglaterra (HIGGINS, 2012, REDDINGTON, 2004) e, nos anos 90, com o movimento Riot Grrrl, nos Estados Unidos (ALI, 2012, O'SHEA, 2012). No campo científico da Educação Musical, destacam-se especialmente os estudos sobre a *Community Music* (HIGGINS, 2012, BANNFFY-HALL; HILL, 2017), que se dedicam a compreender as metodologias, resultados e significados de práticas musicais coletivas, que se estabelecem em projetos orientados a causas sociais e políticas.

Outro ponto relevante que contribuiu para a aproximação à teoria da ação de Schütz é o fato de que ser voluntária nestes projetos envolve uma *tomada de decisão* de todas as suas integrantes. Em se tratando de ações voluntárias, as colaboradoras não são pagas para estar lá e não têm nenhum motivo burocrático que demande sua participação. Elas precisam decidir alterar o curso da sua vida cotidiana, por livre e espontânea vontade, para engajar-se

³ Pesquisa realizada pelo instituto DATASIM, "Mulheres na Indústria da Música no Brasil: Obstáculos, Oportunidades e Perspectivas" (2019), apresenta dados sobre as complexas condições da participação feminina na indústria musical brasileira. Disponível em <https://assets-dossies-1pg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2020/12/DATASIM-2019-Mulheres-na-Industria-da-Musica-no-Brasil-Obsticulos-Oportunidades-e-Perspectivas.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023

nessas ações. Essa decisão é precedida por uma série de eventos particulares que levam elas a se confrontar com a possibilidade de participar. A ação, portanto, começa antes da sua entrada na equipe que executa os projetos; ela começa com o estabelecimento dos motivos a-fim-de que as levam a deliberar entre projetos em potencial, que as levarão ao estado de coisas projetado. Como conta uma colaboradora:

Eu estava em um momento da minha vida que eu fiz uma mudança bem radical. Eu achava que eu já tinha feito todas as minhas escolhas e que a minha vida só ia andar, ‘agora é só subir a montanha’, e na verdade teve uma avalanche, eu rolei de novo, fui para o outro lado da montanha, vi um vale gigantesco, disse, ‘nossa gente, onde eu estava??’. E aí eu me permitir fazer, me dei tempo de fazer coisas que antigamente eu não me dava tempo. Aí eu decidi que eu ia parar uma semana, para fazer aquilo, para me dedicar (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

Esta voluntária relata um descontentamento com o lugar em que ela se encontrava na sua vida. Buscando mudar essa situação, ela almejava ‘parar’ um tempo para se dedicar a um outro projeto e chegar a uma nova perspectiva de estado de coisas futuro no qual ela se encontraria mais satisfeita com as escolhas feitas. Os acampamentos, como ação voluntária e imersiva, surgiam como uma oportunidade interessante e possível para ela, que, pelo conhecimento que tinha do projeto, entendia que poderia viver ali uma experiência divertida e pedagógica, na companhia de mulheres que ela conhecia e admirava:

Eu sabia que esse trabalho específico (o acampamento de música para meninas), pelo menos eu ia me divertir muito, eu tinha essa sensação de que eu ia me divertir. E que ia aprender com elas também, alguma coisa, porque eu admirava muito elas musicalmente, e daí eu pensei, bom, vamos estar nesse ambiente, alguma coisa eu vou aprender também (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O objetivo do acampamento, como projeto, é ajudar meninas a aprenderem instrumentos, compor e tocar em uma banda, orientadas exclusivamente por mulheres. Não foi nisso que essa voluntária pensou quando ela decidiu participar. Ela decidiu fazê-lo porque sentia-se insatisfeita com sua vida até então e contava com essa ação imersiva a-fim-de interromper esse fluxo e repensar seus projetos futuros. Ela optou por essa ação porque conhecia o projeto e as mulheres que o coordenavam, as admirava musicalmente e tinha a expectativa de se divertir e aprender com elas. Significados sedimentados e expectativas futuras se entrelaçaram, de forma que o projeto, com seus objetivos particulares, fizeram sentido com os motivos da colaboradora para se engajar na ação.

Tendo participado e sendo convidadas, nas entrevistas, a refletir sobre os efeitos das ações em suas vidas, a maioria das voluntárias compartilhou uma percepção de surpresa: elas não esperavam por vivências tão intensas, que as impactariam como impactaram. O que se imaginava do estado de coisas futuro e o que foi efetivamente alcançado revelaram-se situações diferentes, surpreendendo as colaboradoras, em sua maioria, de forma positiva.

Essa surpresa pode significar, entre muitas coisas, que as ações que integram o campo representam situações tão particulares, que as tipificações no estoque de conhecimento de uma pessoa que nunca participou, não dão conta de se aproximar do que a ação provoca. Nossas tipificações são resultado de experiências vividas e/ou transmitidas a nós. Quando carecemos de tipificações, nossas projeções revelam-se precárias. Porém, uma vez vivida a experiência, o estoque de conhecimento se reorganiza, e o horizonte de possibilidades se amplia, possibilitando uma gama maior de projeções. Se, por exemplo, antes da ação uma colaboradora entendesse que não tinha condições de contribuir musicalmente, é possível que, após a ação, essa percepção se modifique.

As colaboradoras levantaram algumas características que elas entendem que contribuem para os impactos sentidos como transformadores por elas. Uma dessas características é a imersão proporcionada pelos acampamentos. Uma colaboradora, por exemplo, relata como a experiência vivida contribuiu para ela mesma perceber-se apropriando-se de conhecimentos musicais, mesmo estando lá como voluntária numa função que não está diretamente ligada à prática musical.

[...] eu acho que o método que é criado ali dentro também... Ele incentiva a isso, ele é todo feito para isso, não existe uma outra coisa lá dentro que não seja isso. Então você está ali para viver isso. Mesmo eu, que era empresária, que não era uma função diretamente ligada a um instrumento musical, eu estava cuidando delas quando elas faziam a composição, a hora do ensaio, a hora da letra [...]. Então, mal ou bem, você vive uma imersão, nesse universo musical. E para mim foi muito transformador, eu nunca tinha vivido isso (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

A essa característica, soma-se a convivência quase exclusiva com outras mulheres, que acontece nos dias do acampamento. Essa intensa convivência com seus pares contribui para estabelecer um sentimento de identificação e empatia entre si, como reflete essa colaboradora:

A sintonia com as pessoas envolvidas talvez não fosse tão grande, se tivesse um monte de homem no meio. Na semana do acampamento, a gente chega em casa, ouve a voz do marido e acha esquisito. É muito doido... E, não adianta, você está ali com as suas semelhantes. O entendimento do que a outra passa é muito maior, um homem nunca vai entender que você tem medo de andar na rua, sozinha, de noite. Claro que entende, mas não entende o sentimento, sabe? [...] já tem uma empatia natural, mesmo que você não vá com a cara de uma pessoa, de uma menina, por qualquer motivo, tem aquele sentimento, a gente passa pelas mesmas coisas ruins (Caderno de entrevistas, 2019/2020)

• 220

Além disso, o fato de tratar-se de mulheres com diferentes vivências, que podem vir a estabelecer-se como novos modelos para voluntárias e campistas, também é apontado como relevante para as integrantes do grupo. Como destaca uma mensagem enviada no grupo das voluntárias, antes da edição de 2019:

[...] eu queria dizer para as meninas que estão estreando como voluntárias: aproveitem. Aproveitem demais. Eu lembro no primeiro acampamento que as voluntárias falaram que muda vidas e, sério, MUDA! Então aproveitem cada momento. Almoquem juntas, tomem café juntas, mas também se sintam a necessidade de ficar mais sozinha fiquem, conversem, se conheçam, vocês estão *rodeadas de mulheres muito mais incríveis do que vocês estão imaginando*. Podem dar o máximo de vocês para o acampamento, porque podem ter certeza absoluta que vai tudo voltar em dobro pra vocês em amor, experiência e vivência mais incrível da vida de vocês (Diário de campo, 2021, grifo nosso).

A fala ‘rodeada de mulheres muito mais incríveis do que vocês estão imaginando’, destacada na citação anterior, é um exemplo de como a convivência com outras mulheres é celebrada. Ao ver essa outra pessoa, que uma voluntária reconhece como uma semelhante, fazendo coisas que ela não imaginaria para si, ela tem a possibilidade de se inspirar a tentar fazer coisas que antes, por falta de referências, sequer imaginaria. O transformador dessa experiência está em justamente ser confrontada com novas tipificações possíveis de si, levando a uma reorganização do próprio estoque de conhecimento, no encontro e convivência com outras mulheres e, também, com as próprias crianças. Ilustrativo da situação posta, é o seguinte relato:

221

•

E aí, por causa desse show (de encerramento do acampamento de música para meninas), eu voltei para [cidade] e eu disse, ‘eu vou tocar!’ Minha baixista era menor que o baixo, tinha oito anos, no fim, no último dia de aula, ela tinha esparadrapo em todos os dedos, porque doía, né? E aí eu pensei, por que que eu não estou tocando, entende? E estou lá, achando que eu não posso tocar minhas três notas. Na verdade, elas me empoderaram, para mim, o processo todo, às vezes eu acho que é mais empoderador para as adultas do que para as crianças (Caderno de entrevistas, 2019/2020).

O sentimento de que os acampamentos muitas vezes são tão ou mais transformadores para as voluntárias adultas do que para as participantes crianças é compartilhado por outras colaboradoras: “Para a gente também é

muito libertador! Eu acho que talvez a gente se salve tanto quanto elas. Tanto quanto as campistas” (Caderno de entrevistas, 2019/2020). Talvez elas se sintam dessa forma porque o objetivo do projeto em si é centrado nas campistas, e não nas voluntárias – e, apesar disso, elas percebem-se, no estado de coisas atingido, tão contempladas pela ação quanto as próprias crianças.

4. Considerações finais

A teoria da ação de Schütz tem se revelado um aporte teórico fundamental para a compreensão das ações músico-pedagógicas que integram o campo. Sua principal contribuição tem sido a de trazer o sujeito para o centro da análise, buscando compreender os projetos músico-pedagógicos em questão na perspectiva das mulheres que os executam. Tais projetos, ainda que guardem uma lógica interna de passos a serem seguidos para chegar a determinados objetivos, não existem de forma independente e autônoma: eles são postos em prática em função dos motivos dos sujeitos que nele se engajam, após deliberações pessoais, baseadas nas relevâncias e tipificações que organizam seus estoques de conhecimento.

Quando analisamos os motivos que levaram estas mulheres a optarem pela execução de tais projetos, podemos nos aprofundar melhor na análise dos significados que elas atrelam a tais ações músico-pedagógicas. Os dados mostram que seus motivos vão além do que propõe os principais objetivos dos acampamentos musicais. Nas ações, elas se dedicam a práticas músico-pedagógicas, mas elas as procuram por razões que vão além do simplesmente ter acesso a tais práticas. Seus motivos falam de autoestima, fortalecimento da sua capacidade de expressão, necessidade de encontrar novos modelos e reencontrar-se. É isso que elas buscam quando procuram as ações; e suas experiências passadas, sedimentadas no seu estoque de conhecimento, fazem com que a música, como ferramenta, faça sentido para se chegar a esse estado de coisas futuro almejado.

Nesse sentido, a teoria da ação de Schütz contribui ao fornecer um aparato teórico que nos permite compreender estas interconexões entre projetos músico-pedagógicos e os motivos dos sujeitos que nele se engajam, nos possibilitando levantar questionamentos como: quais motivos um projeto músico-pedagógico tem condições de atender? Como conhecer os motivos dos

sujeitos? Como adequar motivo ou projeto, quando inadequações se estabelecem?

Além disso, outros conceitos da linha sociológica de Schütz, como estoque de conhecimento, relevâncias e tipificações, também nos fornecem ferramentas teóricas importantes para analisar os efeitos das ações na realidade cotidiana dos envolvidos. Uma vez encerrada a ação, o sujeito tem condições de olhar para trás e refletir sobre as formas como ele foi impactado pelo processo, podendo inclusive avaliar o sucesso ou fracasso da ação. Nesse sentido, cabe destacar que a percepção positiva ou negativa desse resultado não se liga ao sucesso do projeto em si. O projeto pode alcançar seus objetivos, mas levar a um estado de coisas negativo para um determinado sujeito – como parece ter sido o caso, por exemplo, das voluntárias que optaram por não participar mais dos projetos, após a primeira edição dos acampamentos de música para meninas.

A leitura que faço aqui da teoria da ação de Schütz começa a partir de uma pesquisa em andamento específica, mas não ficará restrita a ela. À medida que me aprofundo no diálogo profícuo com este autor, mais se fortalece a minha convicção do grande potencial de crescimento que se estabelece aqui, para ambas as áreas de conhecimento. Em especial, para a Educação Musical, a obra de Schütz fortalece os argumentos da importância da perspectiva do sujeito e das teorias do cotidiano na compreensão dos processos de aprendizagem musical, aprendizagem esta que “não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída das experiências que nós realizamos no mundo” (SOUZA, 2008, p. 7). O processo músico-pedagógico, não ocorre de forma isolada, mas num contexto social complexo. A teoria da ação de Schütz estabelece-se, portanto, como mais uma fundamentação sobre a qual firmar nossa compreensão das aprendizagens musicais no cotidiano dos sujeitos.

Referências

ALI, Nyala. From Riot Grrrl to Girls Rock Camp: Gendered Spaces, Musicianship and the Culture of Girl Making. **Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA**

Postgraduate Network Reino Unido, v. 5, n. 1, p. 141-160, fev. 2012. Disponível em: <<https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/251>>. Acesso: 18 ago 2020.

BANFY-HALL, Alicia; HILL, Burkhard. Community Music: Eine Einführung. **Kulturelle Bildung Online**. 2017. Disponível em: <<https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung>> Acesso: 2 de junho 2022.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Réplica 1 - O que é um Ensaio? **Revista Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2. Curitiba, p.333-337, mar.-abr., 2011.

HIGGINS, Lee. **Community Music: in theory and in practice**. Oxford University Press, 2012.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LIMERICK, Brigid; BURGESS-LIMERICK, Tracey; GRACE, Margaret. The politics of interviewing: power relations and accepting the gift. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 9, n. 4, p. 449-460, 1996. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839960090406>> Acesso: 12 jul. 2021

• 224

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura. In.: MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva**: Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

OAKLEY, Ann. Interviewing women: a contradiction in terms. In: ROBERTS, Helen. **Doing Feminist Research**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1981. p. 30-61

OAKLEY, Ann. Interviewing women again: power, time and the gift. **Sociology**. V. 50, no. 1, pp. 195-213. Londres: SAGE Journals. 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038515580253>> Acesso: 22 abr. 2021

O'SHEA, Susan. Feminist Music Worlds: Riot Grrrl, Ladyfest, and Rock Camp for Girls. **New Left Project**, [s.l.]: [s. n.], p. 1-8, jan. 2012. Disponível em:

<https://www.academia.edu/1291408/Feminist_Music_Worlds_Riot_Grrrl_Ladyfest_and_Rock_Camp_for_Girls>. Acesso 25 ago 2020.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 43-94

PRESSER, Jean. **Formação de músicos no Bacharelado em Música Popular**: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/87676>> Acesso: 12 jun. 2023

REDDINGTON, Helen. The Forgotten Revolution of Female Punk Musicians in the 1970s. **Peace Review**, San Francisco, v. 16, n. 4, p. 439-444, jan. 2004.

SANTOS, Hermílio. Apresentação da edição brasileira. In: SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social**. Tradução de Tomas Costada Costa. Petrópolis: Editora Vozes. 2018, p. 12-15.

SCHÜTZ, Alfred. **Collected Papers**. Vol I. Haia: Martinus Nijhoff Publishers. 1962.

225

- SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias formativas profissionais em música**: um estudo com estudantes do curso técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/158931>> Acesso: 12 jun. 2023

Recebido em 28/06/2022 - Aprovado em 18/03/2023

Como Citar

BENINCÁ DE FARIAS, M. A. O uso da teoria da ação de Alfred Schütz em uma pesquisa em Educação Musical:: possibilidades teóricas. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 19, n. 1, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v19n1a2023-66122. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66122>.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.