

Da Teoria da Ação às ações músico-pedagógicas: uma pesquisa a partir da sociologia de Alfred Schütz

Comunicação

Maria Amélia Benincá de Farias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus POA
maria.beninca@poa.ifrs.edu.br

Taise Cristina Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
taisecrgarcia@gmail.com

Bernardo Moacir Springer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
bernardospringer@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta uma pesquisa em andamento, iniciada este ano, no IFRS – Campus POA. A pesquisa tem como objetivo conceituar o termo “ação músico-pedagógica”, a partir da articulação de um banco de dados empíricos com a Teoria da Ação de Alfred Schütz. Neste trabalho, iremos apresentar aspectos fundamentais da pesquisa, bem como as primeiras reflexões de um estudo piloto já realizado. A partir de uma metodologia qualitativa e tendo a entrevista como ferramenta de construção de dados, iremos entrevistar 25 pessoas que participam em projetos de educação musical no IFRS/POA. A Teoria da Ação de Schütz atuará como fio condutor das entrevistas e articulação das análises subsequentes. Para compreender melhor as possibilidades de análise, realizamos um breve estudo piloto, a partir dos relatos de duas pessoas egressas da mesma instituição. As análises apontaram para diversas categorias de análises possíveis, a partir da articulação dos dados com a teoria, bem como demonstraram o potencial da fundamentação teórica para uma melhor compreensão das maneiras como os sujeitos decidem se engajar em projetos de educação musical. Espera-se que a pesquisa contribua para que os profissionais da área possam ponderar melhor sobre os caminhos que levam nossos alunos às nossas salas de aulas e em como pensar uma educação musical de forma mais contextualizada e inserida na vida dos indivíduos, a partir disso.

Palavras-chave: Teoria da Ação, Ação músico-pedagógica, Sociologia da Educação Musical

Introdução

A presente comunicação aborda uma pesquisa em andamento, iniciada em 2024¹, no IFRS/POA, dentro do Grupo de Pesquisa em Música do IFRS/POA, intitulada “Ações músico-

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), tendo sido contemplado, em agosto deste ano, em editais de fomento externo da CNPq e Fapergs (2024/2025).

pedagógicas: a definição de um conceito para a Educação Musical a partir do diálogo com a Sociologia de Alfred Schütz”. Esta pesquisa busca conceituar o termo “ação músico-pedagógica”, a partir da articulação de um banco de dados empíricos com a Teoria da Ação de Alfred Schütz (Schütz, 1945, 1979, 2018; Schütz; Luckmann, 1989). Neste trabalho, iremos apresentar aspectos basilares do projeto da pesquisa, bem como as primeiras impressões obtidas das análises de dados construídos a partir de um estudo piloto.

A pesquisa

Esta pesquisa é um desdobramento da tese de doutorado de Maria Amélia Benincá de Farias, na qual foi possível constatar que o uso da Teoria da Ação de Schütz, na análise de projetos músico-pedagógicos, “ajuda a compreender a articulação que ocorre entre pessoas e projetos musicais nas quais elas se engajam, articulação esta central aos interesses da Educação Musical” (Farias, 2023).

Dos diversos ângulos pelos quais Schütz analisa e conceitua a ação, a mais direta e essencial a define como uma conduta “baseada em um projeto pré-concebido” (Schütz, 1945, p. 536). A ação existe a partir da entrada em cena de um sujeito que toma a decisão de colocar um projeto em prática. No contexto desta pesquisa, nos interessam projetos músico-pedagógicos, articulados por sujeitos que decidem aprender música em uma instituição - mais especificamente, no IFRS/POA, nas modalidades de ensino e extensão.

A escolha por este campo empírico se dá pelo entendimento de que há uma adequação entre a teoria e as características do campo. Tal qual uma ação genérica que parte de um projeto pré-concebido, a decisão de aprender música em uma instituição também demanda um planejamento, que leva a uma série de movimentações intencionais para colocar este projeto em prática. Ainda que, como apontam Schütz e Luckmann² (1989), apenas aquele que age pode afirmar com certeza se há um projeto em curso, ainda é possível, a partir da conduta observável e do estoque de conhecimento³ socialmente compartilhado, atribuir “a

² Thomas Luckmann foi aluno de Schütz e um dos responsáveis por dar seguimento à sua obra, após o falecimento precoce do sociólogo. Por isso, em algumas obras de Schütz, Luckmann assina a autoria conjuntamente, como em Schütz; Luckmann, 1989.

³ O estoque de conhecimento trata-se de um conjunto de conhecimentos sedimentados, que são a soma das nossas experiências com as “vivências transmitidas por nossos pais e professores, as quais [...] funcionam como um código de referência” (SCHÜTZ, 1979, p. 72).

presença ou ausência típica de um objetivo, um plano de ação” (Ibidem., p. 7) na atuação do sujeito.

Portanto, partimos do pressuposto de que os sujeitos que estudam música na instituição escolhida estão colocando em curso uma ação, baseada em um projeto pré-concebido; porém, através de uma abordagem qualitativa (Pires, 2014), tendo a entrevista (Kvale, 2007; Poupart, 2014) como ferramenta de construção de dados, esperamos acessar suas impressões subjetivas, buscando uma maior compreensão das características e possíveis peculiaridades de uma ação que tem por base um projeto músico-pedagógico. Nosso universo irá se constituir de um total de 25 pessoas participantes de algum projeto de ensino de música no IFRS/POA, tanto a nível de ensino (15), como de extensão (10). As entrevistas seguirão um conjunto de tópicos pensados a partir da Teoria da Ação, de modo que formem uma base de dados coerente, mas também serão guiadas pelas dicas, indicações, apontamentos que forem surgindo na troca com a pessoa entrevistada. Cada entrevista será uma unidade de análise, a ser tratada com o devido cuidado, ética e respeito, trazendo todas garantias legais às participantes⁴.

Por fim, espera-se que o delineamento de tal conceito seja útil e contribua com pesquisas futuras, bem como com a própria atuação de educadores musicais em projetos diversos, ao buscar uma maior compreensão de como se dá a articulação entre sujeitos, motivos e projetos músico-pedagógicos nos quais decidem se engajar.

A Teoria da Ação de Schütz

Sabemos que ação é uma conduta com projeto. Schütz e Luckmann (1989, p. 18) reforçam ainda que a ação “obtem o seu significado - ou mais precisamente o seu verdadeiro significado como ação - do projeto”. Quando falamos então de uma ação músico-pedagógica, falamos de uma ação que tem por base um projeto músico-pedagógico, que irá se ocupar das “relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (Kraemer, 2000, p. 52). A ação, por outro lado, tem uma série de outros aspectos relevantes para seu entendimento, que também devem ser analisados em relação com o projeto que lhe dá seu próprio significado como ação. É neste sentido que esta pesquisa pretende avançar ao se debruçar sobre a ideia de uma ação músico-pedagógica.

⁴ A pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS/POA. Seu número CAAE é 75012323.6.0000.8024.

Para esta comunicação, vamos nos deter sobre três aspectos da teoria: a linha do tempo da ação, os motivos da ação e seus processos decisórios.

A linha do tempo da ação

A linha temporal da ação poderia ser dividida em duas partes básicas, projeção e execução, com uma possível terceira parte, a reflexão.

Primeiramente, é preciso diferenciar ação de ato: “por ação, nós designamos primeiramente a performance passo a passo de um ato; por ato, entretanto, nós queremos dizer a cadeia terminada da ação-história, o ato completo” (Schütz; Luckmann, 1989, p. 14, tradução nossa). Na etapa do projeto (sem o qual, não existe ação), os autores defendem que “o objetivo da ação, o ato completo, é primeiramente imaginado” (Ibidem.). Através do processo de imaginar, trazemos para o presente o estado de coisas futuras que almejamos e que depende da nossa ação para ocorrer. Essa forma de vislumbrar o futuro (ainda de modo utópico e mais ou menos vazio, pois inconcreto), Schütz chama de pensar no modo *futuro exacti* (Ibidem.).

Uma vez vislumbrado o estado de coisas futuras que almejamos, será necessário pensar o passo a passo para se chegar até ele. A complexidade deste planejamento, por sua vez, irá depender do quão problemático é o objetivo posto:

Em certas circunstâncias, [...] as etapas de um ato "desenrolam-se" quase automaticamente e o ator toma como certo que está orientado pelo projeto. Isto significa que, ao realizar o ato, ele não precisa estar refletindo conscientemente sobre os passos individuais. Isso mantém-se válido desde que os passos permaneçam sem problemas (por exemplo, quando são completamente rotinizados) e não encontrem resistência inesperada. Contudo, se os próprios passos contêm componentes que têm um carácter mais ou menos problemático, como por exemplo em todos os atos de pensamento mais complicados e não rotinizados, então os próprios passos são tematizados conscientemente como tais. A ação então não “desenrola”, mas assume, por assim dizer, a forma de uma cadeia na qual cada elo deve ser forjado até o próximo (Schütz; Luckmann, 1989, p. 16, tradução nossa).

Na perspectiva desta pesquisa, cabe perguntar: quão problemático pode ser um projeto músico-pedagógico na orientação subjetiva do sujeito? Os dados do campo empírico auxiliarão na resposta a esta pergunta, mas parece razoável presumir que muitos fatores interferem nessa questão (tempo, acesso, capital), os quais variam de sujeito para sujeito.

É também nessa etapa pré-execução que muitas escolhas ainda podem ser feitas. Enquanto o projeto não foi posto em prática, tudo que o sujeito tem são fantasias do futuro. Entretanto, a ação feita é inexorável: “Eu posso escolher entre fazer e não fazer e eu posso escolher o que eu pretendo fazer, mas eu não posso escolher o que eu já fiz” (Schütz; Luckmann, 1989, p. 18, tradução nossa). Em função disso, o processo de decisão e escolha entre projetos tem um grande peso dentro da teoria e se conecta com os motivos do sujeito para agir de uma determinada forma ou outra.

Os motivos da ação

A ação, sendo uma conduta com projeto, também é um “comportamento motivado” (Schütz, 1979, p. 124). O sujeito que age, age com motivos, e Schütz, em sua teoria, delineou duas classes de motivos na ação: os motivos-para e os motivos-porque⁵.

O motivo-para relaciona-se com o cenário futuro projetado modo *futuro exacti* e é o que coloca o sujeito em movimento. Trata-se da “palavra de ordem’ voluntária, a decisão: ‘Vamos!’, que transforma a fantasia interior em desempenho ou ação que afeta o mundo exterior” (Schütz, 1979, p. 124, grifos no original).

O motivo-para, entretanto, não explica nem a escolha do projeto, nem a própria escolha do objetivo feita pelo sujeito. Este processo se relaciona com sua história passada, no que antecede qualquer entrada do sujeito em ação:

A situação é diferente com sentenças-porque “genuínas”. [...] As causas da ação não são buscadas em projetos, mas naquilo que já está dado. O pré-dado consiste, porém, em experiências vividas e encontros que se sedimentaram em atitudes; isso agora motiva a inclinação para agir desta ou daquela forma, e não de outra forma (Schütz; Luckmann, 1989, p. 20, tradução nossa).

Isso significa dizer que, enquanto um sujeito pode ter como objetivo aprender um instrumento musical ou aprender a cantar, a forma como ele vai alcançar isso, desde sua escolha de ferramentas até o nível de precisão de cada passo, relaciona-se com sua história pregressa em relação à música e a seus próprios processos de aprendizagem.

⁵ No original em alemão, Schütz define como “Weil-Motiv” e “Um-zu-Motiv” (Schütz, 1932). *Weil-Motiv*, tem sido sempre traduzido como “Motivo porque”. Já o “Um-zu-Motiv”, nas traduções mais antigas (destaque para Schütz, 1979), costuma ser traduzido por “Motivo a-fim-de”. Entretanto, na tradução mais recente (Schütz, 2018), feita do alemão original, optou-se por traduzir para “Motivo para”, opção que manteremos nesta comunicação.

Esta categoria de motivos (os motivos-porque), é importante destacar, só estão disponíveis para o próprio sujeito a partir de um processo ativo de reflexão sobre o vivido (real ou imaginado). Nas palavras do autor:

Em relação à vivência motivada, a vivência motivadora é antecedente, e, por essa razão, podemos caracterizar a retrospectiva a essa vivência anterior como um pensar *modo plusquamperfecti*. *Modo plusquamperfecti*, e de nenhuma outra forma, posso afirmar algo a respeito do genuíno “porquê” desse vivenciar. Pois, se pretendo fazê-lo, tenho então de poder me voltar à vivência motivada mesma (em nosso caso, ao projeto), e esta, por seu lado, precisa já ser decorrida e passada, seja em preenchimento autodoador, seja modo *futuri exacti* na fantasia. O contexto de sentido da relação-porque genuína é, portanto, sempre uma autointerpretação *ex eventu*⁶ (Schütz, 2018, p. 175).

Assim, a resposta ao questionamento por que eu agi como eu agi ou por que eu pretendo agir como estou imaginando, precisa ser refletida no que seria um possível terceiro estágio da ação (projeção, execução, reflexão), tendo acontecido já de forma concreta ou ainda dentro do campo das ideias. É este momento de reflexão que as entrevistas, no contexto desta pesquisa, pretendem proporcionar aos sujeitos participantes da pesquisa.

O processo de decisão

Para Schütz e Luckmann, no início de toda ação, há, antes de tudo, o desejo e a dúvida. Os autores detalham:

A ação começa quando alguém quer algo e isso não acontece por si só. A dúvida também começa nesse ponto. Poderia então alguma coisa ser feita para que o desejo ainda pudesse ser realizado? E se sim, deveria ser feito ou não? Temos certeza de que ainda queremos realmente cumprir o nosso desejo original, incluindo todas as consequências que a sua realização poderia acarretar? E estamos plenamente convencidos de que não preferiríamos outra coisa, algo diferente que pudesse ser frustrado pela realização do desejo original? (Schütz; Luckmann, 1989, p. 29, tradução nossa).

Na decisão de aprender música em uma instituição (ou fora dela), é coerente presumir que aí estabelecesse alguma forma de interesse relacionada à música (o *querer algo*, mencionado acima pelos autores) e que a este interesse seguem-se diversas dúvidas sobre como buscar este conhecimento (quando, onde, com que perspectivas). As respostas a estas

⁶ *Ex eventu* ou *Vaticinium ex eventu* significa “predição escrita depois de um acontecimento, mas no tom de previsão feita no passado” (CÍRCULO, 2023).

perguntas - e mesmo, o nível de clareza e certeza das respostas - também irão, provavelmente, variar entre sujeitos.

O fato é que, sendo a ação uma conduta projetada e planejada, o sujeito irá enfrentar a dúvida e terá que tomar uma série de decisões, diante da possibilidade de iniciar uma ação ou não. Nesse processo, seus interesses têm um papel essencial: eles irão definir o que, no seu horizonte de possibilidades futuras, parece algo possível e desejável e o direcionarão para agir de um determinado modo ou outro.

Na nossa vida, determinados interesses motivaram a nossa ação em direção a determinados objetivos [...] Esta história anterior de interesses, projetos e atos levou à formação de certas atitudes que, em determinadas situações, “motivam” projetos típicos com base em interesses típicos. Cada pessoa deve escolher repetidamente entre um futuro ou outro; cada pessoa uma vez cedeu a um interesse e resistiu a outro (Schütz; Luckmann, 1989, p. 30, tradução nossa).

Além do interesse, destacamos ainda dois outros elementos que entram em cena no ato de decidir e, mais especificamente, escolher entre projetos: a viabilidade e o peso que pode ser atribuídos a um ou a outro possível projeto.

A viabilidade de um projeto é estimada pelo estoque de conhecimento do ator, nas suas diversas facetas, seja um conhecimento habitual, um conhecimento em receita ou elementos específicos do seu conhecimento (Schütz; Luckmann, 1989, p. 26-27). O sujeito precisa considerar que um determinado projeto é possível de ser executado, caso contrário, se ele considera o projeto inviável, não há, se quer, uma escolha a ser feita.

Questões de interesse e viabilidade, por sua vez, mudam de papel quando o ator precisa escolher entre projetos que, isoladamente, são ambos de fato viáveis e do seu interesse. Ele precisará, então, avaliar o peso de cada projeto, fazendo um julgamento de valores entre eles:

Quando o projeto foi examinado originalmente em isolamento, não houve dúvida de sua praticabilidade e desejo. Sua viabilidade era dada como certa. Agora, entretanto, é posta a questão para o ator de quão desejável e urgente este primeiro projeto é, comparado com o peso das alternativas. [...] O que há de novo no que é imaginado não é o conhecimento de que, em princípio, qualquer outro futuro poderia ser previsto, mas que um certo outro futuro poderia ser seriamente considerado. Assim, o problema de decisão do ator resulta num problema de interpretação: quão desejável é uma possibilidade futura comparada com a outra? (Schütz; Luckmann, 1989, p. 36-37, tradução nossa).

O sujeito precisa, portanto, ponderar considerando seus desejos, urgências e capacidades, entre os diversos projetos à mão para chegar a um estado futuro desejado. A própria educação musical exemplifica isso: existem diversos caminhos que um sujeito pode tomar para aprender música - de escolas públicas, a aulas particulares, ou ainda por um estudo autônomo, sem assistência direta de um professor. Entender os processos decisórios que levam nossos estudantes a nossas salas de aula, proporcionará uma atuação mais fundamentada dos profissionais da educação musical. É sobre estes processos - os caminhos que levam pessoas a engajarem-se no seu aprendizado musical e, mais especificamente, buscando instituições de ensino - que esta pesquisa irá debruçar-se.

Apresentamos aqui alguns pontos essenciais e resumidos da ampla teoria da ação humana que Schütz nos proporciona. Nós pretendemos, articulando teoria e dados do campo empírico, esmiuçar as possíveis particularidades do que seria então uma ação músico-pedagógica.

Estudo piloto

Antes de adentrar ao campo, decidimos realizar um breve estudo piloto para compreender melhor as possibilidades de análise na articulação dos dados com a teoria. Para a realização desta etapa, contamos com a participação de dois colaboradores egressos do curso técnico e, instrumento musical do IFRS/POA, sendo um deles também egresso do projeto de extensão desta mesma instituição. No momento da realização do estudo, ambos seguiam estudando música, agora em uma instituição de ensino superior. Ambos utilizam pseudônimos.

A primeira colaboradora, Rebeca, de 25 anos, compartilhou para este estudo um relato de uma atividade de extensão realizada no IFRS/POA, junto à área de atuação profissional do curso, nas seguintes palavras:

Buscando obter uma fonte de renda junto a uma atividade formativa na minha área (música), fiz a entrevista para uma bolsa de extensão no IFRS/POA, sobre bandas de rock. Ao ler no edital sobre o projeto, meus olhos brilharam: acompanhar bandas musicais juvenis se formando me empolgou tanto pelo lado profissional quanto pessoal, pois sentia falta de uma experiência em banda (um desejo antigo que ainda não havia se concretizado). Antes do início da experiência, pensei que o meu papel seria o de dar assistência às bandas de forma secundária, porém, logo no primeiro encontro de uma banda, fui informada de que teria o papel ativo de tocar instrumentos, compor, apresentar, ensaiar, ou seja, fazer parte efetivamente das bandas. Eu,

que nunca havia tocado baixo e bateria, passei a explorar os instrumentos durante os ensaios. Eu, que nunca tinha feito uma composição, acompanhei o passo a passo desse processo. Eu, que tinha medo de palco, passei a me sentir mais segura com apresentações. No ambiente do curso, sentia que havia uma lacuna na minha formação (a de ter experiência com bandas, tocar coletivamente, etc...) e a bolsa surgiu como uma experimentação mais livre (pois sem a observação dos colegas e entre adolescentes) que supriu essa falta.

Para além dos conhecimentos adquiridos sobre a prática de uma banda, sobre as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem de instrumentos, observo que a experiência me trouxe muita segurança para as ações que me envolvi depois como a de compor minhas primeiras músicas, a de participar de outros projetos coletivos musicais e dar aula particular de música (Diário de campo, 2024).

A análise se inicia na contextualização da linha temporal da ação: temos projeção, execução e reflexão posterior à ação. A narrativa tem início na projeção, período em que se desenvolve o processo decisório anterior ao ato. Nele, Rebeca apresenta seu motivo-para (“Buscando uma fonte de renda”), entrelaçado a questões de viabilidade e interesse (“junto a uma atividade formativa na minha área”). O interesse e a relevância da ação, na vida de Rebeca, também aparecem em seu relato quando ela fala da sua empolgação com o projeto tanto numa perspectiva pessoal quanto profissional, vislumbrando ali a possibilidade de preencher uma lacuna na sua formação, dentro da área da música. Ainda na projeção do ato, encontra-se a expectativa em torno deste (ser assistente de forma secundária), e a posterior quebra dessa expectativa, quando foi chamada a participar de forma mais ativa nas bandas.

Finalizada a ação, Rebeca reflete sobre a sedimentação de novas experiências. Ela relata como tocou instrumentos pela primeira vez, compôs e experimentou de forma mais livre a música coletiva no contexto de uma banda. Ademais, conclui a reflexão posterior à ação com o reconhecimento da ampliação do horizonte de possibilidades, pois utilizou sua experiência no projeto na composição de suas próprias músicas, em outros projetos coletivos musicais e na atividade docente em música.

O segundo colaborador (Márcio, 20 anos), começa relatando uma experiência que foi decisiva para ampliar suas possibilidades profissionais na música:

No meu segundo ano do curso técnico em instrumento musical no IFRS, finalizei a cadeira de Ensino e Aprendizagem. Nela, eu e uma colega tivemos a chance de dar uma aula para uma turma de quarta-feira do projeto de extensão desta instituição. Esta experiência, embora apenas de um dia, me deixou com uma vontade de ter mais oportunidades como aquela, de me colocar na posição de professor de música (Diário de campo, 2024).

O interesse estabelecido em dar mais aulas retorna à consciência com a necessidade de definir uma temática para o seu projeto integrador (o trabalho de conclusão do curso técnico em questão):

Observando as minhas opções, resolvi juntar a vontade de dar mais aulas e a necessidade que eu tinha de pensar em algo para fazer em meu projeto integrador e assim, surgiu o meu projeto de relatar a experiência de dar aulas para uma outra turma do projeto de extensão em questão (Diário de campo, 2024).

A realização do projeto integrador estabelece-se claramente como o motivo-para, aquele que coloca Márcio em movimento. O interesse em dar aulas - bem como a viabilidade já estabelecida, uma vez que ele já havia tido uma vivência semelhante anteriormente - foram fatores determinantes na escolha do projeto.

Ao aprofundar-se na realização do projeto em si, Márcio traz novamente vários elementos da Teoria da Ação - mostrando como as ações se desenrolam na vida cotidiana não de forma individual e isolada, mas interligadas, conectadas e sobrepostas:

Depois de selecionar uma das turmas, baseado em experiências que tive observando as mesmas, escolhi uma composta por 3 meninos entre 8-13 anos. A primeira escolha que tive que fazer, antes mesmo da primeira aula, foi a de uma peça para servir como material para as aulas. Pensei em uma música vinda de algum videogame, pois acredito que seria mais prazeroso o estudo de um repertório que seja minimamente familiar ao aluno. Dentre várias opções (músicas de Mário, Pokémon e etc.), eu escolhi a música Pigstep, composta por Lena Raine para o jogo Minecraft, tanto por ser factível, melodicamente falando, quanto por ser a música mais "musical" do jogo. Por eu mesmo estar no lugar de ser um jovem que cresceu com este jogo, imaginei que seria algo que os meninos também achariam interessante. A minha maior surpresa foi quando o aluno mais novo e que eu tinha mais receio de que não fosse se apegar muito ao repertório, estava cantarolando partes da melodia pelos corredores.

Acabou que o meu arranjo da música foi um sucesso. Os alunos se conectaram bastante ao repertório e foram meses de bastante progresso nas aulas e para o meu crescimento como educador musical, me motivando a me tornar um professor, tanto particular quanto para uma turma propriamente dita. (Diário de campo, 2024).

No seu relato, observamos mais um processo de escolha entre projetos (turmas) possíveis. No que pode ser visto como um juízo de valores, Márcio projeta os seus gostos e experiências nos alunos da turma e escolhe a que pensa que lhe será mais compatível. Numa interessante escolha de palavras, Márcio julga como "factível" o repertório que ele mesmo

escolheu, sendo essa uma clara avaliação da viabilidade do repertório a ser desenvolvido no projeto. O juízo de valores também aparece quando palavras como "musical" e "interessante" são usadas. Na realização de tudo que foi projetado - o ato em si - Márcio também relata uma quebra de expectativas no momento em que o aluno dito como o mais desafiador de fazer com que se apegasse no repertório, demonstra gostar da escolha da música. Por fim, ele reflete sobre a experiência pela qual passou e percebe a ampliação dos seus horizontes e confirmação de interesses, visto que ele, depois dessa experiência, escolheu aprofundar sua formação como educador musical.

Considerações finais

A análise destes dois breves relatos, a partir da Teoria da Ação de Schütz, aponta para diversas possíveis categorias de análise que orientarão a interpretação dos dados dentro da fundamentação teórica proposta, como: projeção, motivos-para, viabilidade, interesse, julgamento de valores, horizonte de possibilidades, quebra de expectativas. A teoria proposta possibilita uma melhor compreensão de projetos diversos, dos mais simples aos mais complexos, tendo o sujeito como figura central da análise. Ela também questiona as diversas variáveis possíveis no contexto da ação humana, buscando compreender as decisões tomadas antes e no decorrer do ato e as formas como as consequências dessa execução impactam o indivíduo. A partir da construção de um corpo de dados empírico, esperamos compreender melhor como todos esses fatores se articulam na história e na subjetividade de sujeitos engajados em seus processos de aprendizagem musical, culminando com o delineamento do conceito de “ação músico-pedagógica”.

Referências

CÍRCULO de Cultura Bíblica. *Vaticinium ex evento*. 2023. Disponível em: <<https://circulodeculturabiblica.org/2023/06/07/vaticinium-ex-eventu/>>. Acesso em 31/07/2024

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.

KVALE, Steinar. *Doing Interviews*. Londres: SAGE Publications Inc., 2007.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. *Ações músico-pedagógicas feitas por, para e entre mulheres, em Porto Alegre (2019-2020): um olhar a partir da sociologia da educação musical e da teoria da ação de Alfred Schütz*. 2023. 360 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259177>> Acesso em 14 out. 2024

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

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153

SCHÜTZ, Alfred. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Berlin: Springer. 1932.

SCHÜTZ, Alfred. On Multiple Realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, Brown University, v. 5, n° 4, p. 533-576, 1945. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/2102818>> Acesso em 31/07/2024.

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.

SCHÜTZ, Alfred. *A construção significativa do mundo social*. Tradução de Tomas Costada Costa. Petrópolis: Editora Vozes. 2018

SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. *The structures of the life-world*. Volume II. Traduzido por Richard M. Zaner e David J. Parent. Evanston: Northwestern University Press, 1989.